

# FORMAÇÃO DE INTÉRPRETES E TRADUTORES

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS  
EM SITUAÇÕES PEDAGÓGICAS ESPECÍFICAS

**Volume 2**

## CONSELHO EDITORIAL

Dr. Álvaro Echeverri (Université de Montréal)  
Dr<sup>a</sup>. Ana Cristina Bezerril Cardoso (Universidade Federal da Paraíba – UFPb)  
Dr. Anderson Almeida da Silva (Universidade Federal do Piauí – UFPI)  
Dr. Daniel Antônio de Sousa Alves (Universidade Federal da Paraíba – UFPb)  
Dr. Daniel Soares Duarte (Universidade Federal de Pelotas – UFPel)  
Dr. Estenio Ericson Botelho de Azevedo (Universidade Estadual do Ceará – UECE)  
Dr<sup>a</sup>. Flávia Medeiros Álvaro Machado (Universidade Federal do Espírito Santo – UFES)  
Dr. Gleiton Malta Magalhães (Universidade de Brasília – UnB)  
Dr<sup>a</sup>. Jacqueline R. Bianchi Enricone (Universidade Reg. Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI)  
Dr. Joedson Brito dos Santos (Universidade Federal de Tocantins – UFT)  
Dr. José Luiz V. R. Gonçalves (Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP)  
Dr<sup>a</sup>. Keli Simões Xavier Silva (Universidade Federal do Espírito Santo – UFES)  
Dr<sup>a</sup>. Kyria Rebeca Finardi (Universidade Federal do Espírito Santo – UFES)  
Dr<sup>a</sup>. Letícia Teles da Cruz (Universidade do Estado da Bahia – UNEB)  
Dr<sup>a</sup>. Lodenir Becker Karnopp (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS)  
Dr<sup>a</sup>. Marcia do Amaral Peixoto Martins (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio)  
Dr<sup>a</sup>. Márcia Dilha Felício (Instituto Federal Santa Catarina – IFSC)  
Dr. Marco Aurélio Gomes de Oliveira (Universidade Federal do Tocantins – UFT)  
Dr. Marcus Vinicius Batista Nascimento (Universidade Federal de São Carlos – UFSCar)  
Dr. Mauricio Mendonça Cardozo (Universidade Federal do Paraná – UFPR)  
Dr<sup>a</sup>. Natália Schleder Rigo (Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC)  
Dr<sup>a</sup>. Patrícia Chittoni Ramos Reuillard (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS)  
Dr<sup>a</sup>. Patrícia Gimenez Camargo (Universidade Nove de Julho – UNINOVE)  
Dr<sup>a</sup>. Patrícia Rodrigues Costa (Universidade de Brasília – UnB)  
Dr<sup>a</sup>. Patrícia Tuxi dos Santos (Universidade de Brasília – UnB)  
Dr. Roberto Carlos de Assis (Universidade Federal da Paraíba – UFPb)  
Dr<sup>a</sup>. Saionara Figueiredo Santos (Instituto Federal Santa Catarina – IFSC)

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo - SP)

V331f Vasconcellos, Maria Lúcia (org.) et al.

Formação de intérpretes e tradutores: desenvolvimento de competências em situações pedagógicas específicas - volume 2 / Organizadores: Maria Lúcia Vasconcellos, Emily Arcego, Mairla Pereira Pires Costa e Wharley dos Santos; Prefácio de Germana Henriques Pereira e Patrícia Rodrigues Costa. – 1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2020.  
il.; tabs.; quadros; fotografias. (Coleção Estudos da Tradução, v.12).

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5637-140-5.

1. Educação. 2. Estudos. 3. Tradução. 4. Tradutores. I. Título. II. Assunto. III. Organizadores.

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

### Índices para catálogo sistemático:

1. Educação. 370
2. Didática - Métodos de ensino instrução e estudo – Prática pedagógica. 371.3
3. Tradução e interpretação. 418.02

Estudos da Tradução

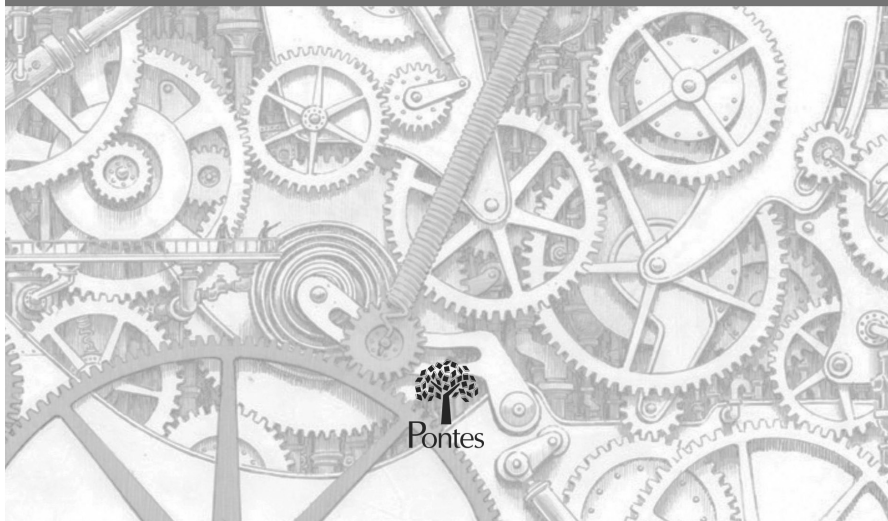
Volume 12

MARIA LÚCIA VASCONCELLOS  
EMILY ARCEGO  
MAIRLA PEREIRA PIRES COSTA  
WHARLEY DOS SANTOS  
(ORGS.)

# FORMAÇÃO DE INTÉRPRETES E TRADUTORES

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS  
EM SITUAÇÕES PEDAGÓGICAS ESPECÍFICAS

Volume 2



  
Pontes

*Copyright* © 2020 - dos organizadores representantes dos colaboradores  
*Coordenação Editorial*: Pontes Editores  
*Editoração e Capa*: Eckel Wayne  
*Revisão textual*: Maria Lúcia Vasconcellos e Emily Arcego  
*Revisão ABNT*: Mairla Pereira Pires Costa  
*Coleção*: Estudos da Tradução  
*Coordenação*: Germana Henriques Pereira

PARECER E REVISÃO POR PARES  
Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos  
para avaliação e revisados por pares.

Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.  
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia  
sem a autorização escrita da Editora.  
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.  
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

**COMITÊ CIENTÍFICO:**

**Cristina Carneiro Rodrigues**  
(UNESP- São José do Rio Preto)

**Marie-Hélène Catherine Torres**  
(UFSC)

**Andréia Guerini**  
(UFSC)

**Célia Magalhães**  
(UFMG)

**Georgeana Lungu-Badea**  
(Universitatea de Vest, Timisoara)

**Georges Bastin**  
(Université de Montréal)

PONTES EDITORES  
Rua Dr. Miguel Penteado, 1038 - Jd. Chapadão  
Campinas - SP - 13070-118  
Fone 19 3252.6011  
ponteseditores@ponteseditores.com.br  
www.ponteseditores.com.br

Impresso Brasil - 2020

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho não poderia ter sido realizado sem a valiosa contribuição de pareceristas, pesquisadores, escritores, tradutores, ilustradores, revisores e outros profissionais ligados ao mercado editorial. Realmente, *Formação de intérpretes e tradutores: desenvolvimento de competências em situações pedagógicas específicas*, obra composta por dois volumes foi escrito ‘a muitas mãos’.

Agradecemos ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGET/UFSC), na pessoa de sua Coordenadora, Prof<sup>fa</sup>. Dr<sup>a</sup>. Andreia Guerini, pelo apoio dado para a produção deste volume. Agradecemos também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelos recursos disponibilizados.

Finalmente, agradecemos à Prof<sup>fa</sup>. Dr<sup>a</sup>. Germana Henriques Pereira (UnB), pela acolhida deste projeto editorial para compor a coleção Estudos da Tradução; e a Pontes Editores na pessoa de sua Editora Chefe, Margareth Graciano, pelo suporte para a publicação.



## SUMÁRIO

PREFÁCIO .....	9
Germana Henriques Pereira Patrícia Rodrigues Costa	
APRESENTAÇÃO .....	17
FORMAÇÃO DE INTÉRPRETES PARA O TEATRO: UMA PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA CONSTRUÍDA EM TORNO DE “TAREFAS DE INTERPRETAÇÃO” .....	29
Tiago Coimbra Nogueira	
FORMAÇÃO CONTINUADA DE INTÉRPRETES DE PORTUGUÊS E LIBRAS PARA ATUAÇÃO EM ESPETÁCULOS TEATRAIS: UMA PROPOSTA DE PLANO DE ENSINO .....	65
Samuel de Oliveira Morais Laís dos Santos Di Benedetto Antonia Elizangela de Morais Gehin	
PROPOSTA DE CURSO DE TRADUÇÃO DE LITERATURA PARA LIBRAS: ENFOQUE COM BASE EM TAREFAS DE TRADUÇÃO .....	95
Ricardo Oliveira Barros Arenilson Costa Ribeiro	
ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA FORMAÇÃO DE TRADUTORES: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA .....	133
Lavínia Teixeira Gomes Maria Lúcia Vasconcellos	

DERRUBANDO A “ÚLTIMA FRONTEIRA” NA PESQUISA NA SALA DE AULA  
DE TRADUÇÃO: A AVALIAÇÃO FORMATIVA EM FOCO..... 175

Edelweiss Vitol Gysel

Maria Lúcia Vasconcellos

José Luiz Vila Real Gonçalves

PESQUISA-AÇÃO EDUCACIONAL E SEUS EFEITOS NO PROCESSO DE ENSINO-  
APRENDIZAGEM: O CASO DE UMA DISCIPLINA DE TRADUÇÃO DA GRADUAÇÃO  
EM LETRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA ..... 215

Filipe Mendes Neckel

Maria Lúcia Vasconcellos

TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LIBRAS-PORTUGUÊS EM CONTEXTOS  
JURÍDICOS: CONSTRUÇÃO DE PERFIS PROFISSIONAIS ..... 261

Silvana Aguiar dos Santos

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS..... 287



## PREFÁCIO

Em palestra proferida em 1972 e publicada pouco depois, James Holmes apresenta um panorama do que viria a ser a disciplina Estudos da Tradução. Esta palestra, intitulada *The Name and Nature of Translation Studies*, passou a ser considerada o texto seminal da área, o qual originou o “mapa Holmes-Toury”, a versão europeia dos estudos translológicos proposta pelo grupo de Leuven<sup>1</sup>. Holmes<sup>2</sup> chamou atenção para o fato de que um dos primeiros aspectos quanto à aplicação da disciplina *Estudos da Tradução* é o seu ensino, que poderia se dar de duas maneiras: 1) enquanto método gramática-tradução para o ensino de línguas estrangeiras; 2) enquanto cursos de formação de tradutores profissionais.

Holmes destaca ainda que a formação de tradutores é um importante sub-ramo dos Estudos Aplicados da Tradução. Porém, ressalta também que os sub-ramos dos Estudos da Tradução não devem ser compreendidos de modo unidirecional, mas como *complementares*<sup>3</sup>. Assim, a formação de tradutores e os estudos nela fundamentados (inclusive a história do ensino de tradução e da formação de tradutores) dependem tanto dos Estudos Puros da Tradução quanto dos Estudos Aplicados da Tradução, isto é, das teorias da tradução, dos estudos descritivos da tradução, da

---

1 ECHEVERRI, Alvaro. About maps, versions and translation of Translation Studies: a look into the metaturn of translology. *Perspectives: Studies in Translation Theory and Practice*, Routledge, Taylor & Francis Group, p. 1-19, 2017.

2 HOLMES, James. S. The Name and the Nature of Translation Studies. In: HOLMES, James. S. (ed.). *Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies*. Países Baixos: Rodopi Bv Editions, 1994 [1988]. p. 77.

3 HOLMES, James. S. The Name and the Nature of Translation Studies. In: HOLMES, James. S. (ed.). *Translated! Papers on Literary Translation and Translation Studies*. Países Baixos: Rodopi Bv Editions, 1994 [1988]. p. 78-79.

crítica de tradução, das ferramentas de auxílio à tradução, das políticas de tradução etc.

Essa complementaridade entre os sub-ramos defendida por Holmes, e a transdisciplinaridade inerente às pesquisas da área, pode ser constatada nos textos que compõem esta obra, intitulada *Formação de intérpretes e tradutores: desenvolvimento de competências em situações pedagógicas específicas*, composto por dois volumes organizados por Maria Lúcia Vasconcellos, Emily Arcego, Mairla Pereira Pires Costa e Wharley dos Santos. Podemos afirmar que um dos motivos da complementaridade e da transdisciplinaridade seja o contexto em que esta obra foi organizada, aquele de discussões oriundas da sala de aula das disciplinas *Didática de Tradução e da Interpretação e Avaliação na Didática da Tradução e da Interpretação*, ofertadas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), entre os anos 2016 e 2019, ministradas pela Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Lúcia Vasconcellos, cursadas pelos demais organizadores e pelos autores desta obra – mestrandos, doutorandos, egressos e professores da PGET, alguns dos quais intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras) ou professores em diferentes instituições brasileiras. Em relação à ministrante destas disciplinas, a Prof<sup>ª</sup>. A Dr<sup>ª</sup>. Maria Lúcia Vasconcellos, vale ressaltar sua longa experiência enquanto professora e pesquisadora dos Estudos da Tradução, tendo realizado, em 2012, estágio pós-doutoral na Universidade Autônoma de Barcelona com supervisão da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Amparo Hurtado Albir, líder de um dos principais grupos de pesquisa sobre a formação de tradutores no mundo, o Grupo PACTE. Este novo olhar para os Estudos da Tradução abriu caminhos desde então para disciplinas relacionadas à formação de tradutores e à orientação de pesquisas de mestrado e doutorado sobre o tema.

Embora tenhamos chamado atenção até então para as palavras de Holmes proferidas na década de 1970 e, que fundamentaram o estabelecimento dos Estudos da Tradução, não podemos deixar de ressaltar, como o próprio título desta obra indica, que esta não é apenas uma obra destinada àqueles interessados na formação de tradutores, pois

também está voltada para a formação de intérpretes. Em outras palavras, este livro abrange também o escopo dos Estudos da Interpretação, uma disciplina ainda mais recente que os Estudos da Tradução e que teve seu termo utilizado pela primeira vez em um artigo acadêmico na década de 1990<sup>4</sup>.

A obra composta por dois volumes engloba treze textos com bases conceituais, pedagógicas e metodológicas ancoradas nos estudos sobre formação por competências realizados pelo Grupo PACTE, coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Amparo Hurtado Albir. Os autores desses textos procuram, por meio da abordagem por tarefas de tradução e interpretação, apresentar e discutir diferentes aspectos da realidade brasileira quanto à formação de tradutores e intérpretes nos mais variados contextos.

Vale destacar também que dos treze textos que compõem a obra, sete estão relacionados aos Estudos da Interpretação e, mais especificamente, à formação de tradutores e intérpretes de Libras, nos contextos jurídico, educacional, da saúde, de espetáculos teatrais e da tradução literária. Esta rica especificidade singulariza ainda mais esta obra enquanto produto de pesquisas oriundas do contexto brasileiro no que diz respeito à formação por competências de tradutores e intérpretes. Como se pode verificar pelas obras publicadas pelo grupo PACTE, e mesmo em webinários recentes<sup>5</sup>, a pesquisa relacionada à formação de tradutores e intérpretes de língua de sinais é uma próspera particularidade brasileira. Trata-se de característica que também distingue esta obra das demais obras sobre formação de tradutores publicadas na Coleção Estudos da Tradução<sup>6</sup>.

Para aqueles que buscam saber mais sobre a formação por competências no âmbito dos Estudos da Tradução e da Interpretação no Brasil, esta

4 PÖCHHACKER, Franz. Interpreting Studies. In: Pöchhacker, Franz. (ed.) *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*. London: Routledge, 2015. p. 202.

5 Conferir webinários do III Seminário Internacional de Pedagogia e Didática da Tradução (SE-DITRAD) disponível no canal do *Youtube* do Núcleo de História da Tradução e da Tradução Literária (NEHTLIT), ocorridos em 2020.

6 Conferir: PEREIRA, Germana H.; COSTA, Patrícia R. (orgs.) *Formação de Tradutores: por uma pedagogia e didática da tradução no Brasil*. v. 5 Campinas: Pontes Editores, 2018 e COSTA, Patrícia R. *Formação de Tradutores no Brasil: currículo e história*. v. 8. Campinas: Pontes Editores, 2020.

PEREIRA, Germana H.; COSTA, Patrícia R. D'AVILA, Rodrigo. (orgs.) *Formação de Tradutores: desafios da sala de aula*. v. 9. Campinas: Pontes Editores, 2020.

obra certamente é uma leitura essencial. Entre os temas aqui discutidos, citamos: propostas de Unidades Didáticas (UDs) e de plano de ensino, desenho curricular por competências, avaliação por competências, ensino de língua estrangeira na formação de tradutores, pesquisa-ação e perfis profissionais.

Vale ressaltar que as profissões de tradutores e intérpretes são antigas, extremamente relevantes no contexto social e estão intrinsecamente ligadas à disponibilização de informação, quer seja de textos técnicos quer seja de literários, permitindo a acessibilidade e o empoderamento daqueles não falantes da língua em que um discurso foi proferido, redigido. Apesar desta conexão histórico-social, o espaço dedicado à formação desses profissionais em ambiente universitário é relativamente recente, com os primeiros cursos datando do final do século XIX e com maior profusão no continente americano e europeu a partir da década de 1930<sup>7</sup>. Porém, é a partir da década de 1960 que se inicia uma real expansão das graduações destinadas à formação de tradutores e intérpretes no Ocidente e é quando os primeiros bacharelados destinados à tal formação de tradutores e intérpretes de línguas orais são criados no Brasil; a criação do bacharelado destinado à formação de tradutores e intérpretes de Libras se tornaria realidade apenas em 2008.

Em suma, embora possamos considerar que as primeiras graduações tenham sido criadas no início do século XX, a pesquisa e, consequentemente, a publicação sobre o processo de ensino-aprendizagem de Tradução só encontraram o circuito editorial acadêmico quase no final do século. É apenas na década de 1980 que as primeiras pesquisas tendo como objeto de estudo o processo de ensino-aprendizagem na formação dos tradutores em ambiente universitário que se fundamentam nas Ciências da Educação são publicadas pelo tradutólogo canadense Jean Delisle, lugar de onde muitas das pesquisas atuais partem. No contexto brasileiro, lembramos que algumas publicações ocorreram também nessa época: a primeira dissertação sobre o tema foi defendida em 1976<sup>8</sup>, o

7 COSTA, Patrícia R. *Formação de Tradutores no Brasil: currículo e história*. v. 8. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 142.

8 BORDENAVE, Maria Cândida. *Contribuições da Linguística para o ensino de tradução*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa – Linguística). Pontifícia

primeiro livro foi publicado em 1980<sup>9</sup> e o primeiro evento foi realizado em 1987<sup>10</sup> em Porto Alegre.

Ademais, vale salientar que, no Brasil, enquanto a profissão de tradutores e intérpretes de línguas orais até hoje não é regulamentada – embora tenha sido reconhecida como atividade de nível superior em 1979 e como profissão liberal em 1988<sup>11</sup> –, a profissão de tradutor e intérprete de Libras é regulamentada desde 2010. Em comum, estas duas categorias se veem frente à não obrigatoriedade quanto à conclusão de um bacharelado em Tradução e/ou Interpretação para que uma pessoa possa atuar como tradutor(a) e/ou intérprete no Brasil. Realidade essa que vai de encontro à *Recomendação para proteção jurídica aos tradutores e às traduções e sobre os meios práticos de melhorar a condição dos tradutores*<sup>12</sup>, conhecida como Declaração de Nairóbi assinada em 1976.

Embora haja entidades que representem tradutores e intérpretes como o Sindicato Nacional dos Tradutores (SINTRA), criado em 1988, e a Associação Brasileira de Tradutores e Intérpretes (Abrates), criada em 1992, estas não são consideradas como entidades máximas desses profissionais, isto é, como responsáveis para a regulamentação da tradução no Brasil. É preciso discutirmos a necessidade da regulamentação dessas profissões e a criação de uma ordem de tradutores e intérpretes, dada à sua relevância social; sabemos, no entanto, que certamente tal fato impactaria diretamente na formação desses profissionais e em sua exigência para atuação na área.

Embora a conclusão de um bacharelado em Tradução e/ou Interpretação ainda não seja uma obrigatoriedade para atuação desses profissionais,

---

Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1976.

9 MATTOS, Delton de. A formação do tradutor em nível universitário. Brasília: Horizonte Editora, 1980.

10 3º Encontro Nacional de Tradutores ocorrido em Porto Alegre sob o título “O ensino de Tradução”.

11 COSTA, Patrícia R. *Formação de Tradutores no Brasil: currículo e história*. v. 8. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 188.

12 UNESCO. *Recommendation on the Legal Protection of Translators and Translations and the Practical Means to improve the Status of Translators*. Disponível em: [http://portal.unesco.org/en/ev.phpURL\\_ID=13089&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.phpURL_ID=13089&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html).

podemos constatar o crescimento do interesse por tais formações em razão da quantidade de graduações espalhadas pelo Brasil. Assim, é premente uma maior discussão quanto à formação de tradutores e intérpretes de línguas orais e de língua de sinais para que o processo de ensino-aprendizagem não permaneça seguindo apenas o método tradicional de ensino, que formou muitos profissionais e que, de certo modo, ainda funciona, mas que, às vezes, forma um profissional pouco proativo, pouco autônomo, pouco adaptável, pouco (meta)reflexivo, pouco crítico, que não lida bem com o inesperado.

É preciso que se discuta e publique sobre formação de tradutores e intérpretes para que não se pense que esse sub-ramo visa ser prescritivo. Acreditamos que essa mudança de visão só é possível, nas palavras de Paulo Freire (2014, p. 17), “[...] com responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente. [...] Educadores e educandos não podemos, na verdade, escapar à rigurosidade ética.”<sup>13</sup>. É essa ética que buscamos enquanto estudantes, professores, pesquisadores e que pode ser constatada no decorrer desta obra.

É preciso que se discuta ainda mais a formação de tradutores e intérpretes – que seja ativa, empoderadora, libertadora – dado ao contexto vivido em 2020; um ano atípico, pandêmico, que teve consequências diretas em todo o sistema educacional, inclusive no ensino superior, e que continuarão influenciando os próximos anos. Não podemos esquecer que ao final de uma disciplina, de um curso, o que se espera são tradutores em formação mais autônomos, críticos, reflexivos, conscientes de seu processo de ensino-aprendizagem, o que uma educação tradicional, em geral, não comporta.

Certamente, estudos realizados em sala de aula e que a tenham como foco auxiliam a transpor a “última fronteira”<sup>14</sup> na formação de tradutores e intérpretes e, é o que constatamos no decorrer desta obra. Àqueles que desejam compreender mais sobre a formação de tradutores e intérpretes,

---

13 FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 53 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

14 ECHEVERRI, Alvaro. El aprendizaje activo en la formación de traductores, declaración de principios. In: PEREIRA, Germana H.; COSTA, Patrícia R. (orgs.) *Formação de Tradutores: por uma pedagogia e didática da tradução no Brasil*. v. 5 Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 21-48.

em especial aquela fundamentada na abordagem por tarefas e que visem a mobilização e o desenvolvimento de competências, este livro certamente será uma obra fundamental.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Germana Henriques Pereira (Universidade de Brasília)

Dr<sup>a</sup>. Patrícia Rodrigues Costa (Universidade de Brasília)





## APRESENTAÇÃO

O surgimento de pesquisas sobre Competência Tradutória (CT) resultou em um interesse renovado no estudo da tradução e interpretação enquanto processo, o que teve impacto na formação de tradutores e intérpretes. Instalou-se um clima favorável à introdução de uma orientação construtivista à aprendizagem e de metodologias ativas na sala de aula, o que trouxe um desafio para o desenho curricular, especialmente no que diz respeito à definição das competências a serem desenvolvidas, dos objetivos de aprendizagem a serem alcançados, das abordagens a serem adotadas e, não menos importante, dos materiais didáticos e avaliativos a serem elaborados.

Nesse contexto e como forma de divulgação da pesquisa realizada no âmbito de Didática de Tradução/Interpretação no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PPGET) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a obra composta por dois volumes intitulados *Formação de intérpretes e tradutores: desenvolvimento de competências em situações pedagógicas específicas* (volume 1 e volume 2), propõe-se compartilhar reflexões sobre a temática, explorando diversos pares linguísticos e contextos diferenciados a partir das bases conceituais, pedagógicas e metodológicas propostas pelo Grupo de Pesquisa PACTE (*Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación* – Processo de Aquisição da Competência Tradutória e Avaliação), liderado pela pesquisadora Dr<sup>a</sup>. Amparo Hurtado Albir na Universidade Autônoma de Barcelona (Espanha).

*Formação de intérpretes e tradutores: desenvolvimento de competências em situações pedagógicas específicas* (volume 1 e volume 2) pretende trazer um recorte da pesquisa em Didática da Tradução e Inter-

pretação de natureza cognitivo-constructivista, no marco metodológico de abordagem por tarefas de tradução/interpretação, desenvolvida no âmbito de disciplinas de *Didática de Tradução e da Interpretação e Avaliação na Didática da Tradução e da Interpretação*, ministradas no âmbito da PPGET, de 2016 a 2019. Nas disciplinas, exploraram-se aspectos referentes a desenho curricular, elaboração de material didático, concepções de avaliação no contexto de Formação por Competências (FPC) e produção de atividades avaliativas, tópicos que se desdobram em *Formação de Intérpretes e Tradutores: desenvolvimento de competências em situações pedagógicas específicas*.

Questões como a identificação do perfil profissional e seu impacto no desenho curricular, o estabelecimento de objetivos de aprendizagem em sintonia com o contexto social e institucional no qual a formação acontece, seu alinhamento com as tarefas de tradução/interpretação organizadas em Unidades Didáticas (UDs), bem como questões relacionadas a instrumentos e tarefas de avaliação são aqui tratadas. Nessa linha, os textos que compõem os dois volumes da obra incluem diferentes eixos, refletidos nos seus respectivos títulos, como mostra o Quadro 1, a seguir:

FORMAÇÃO DE INTÉRPRETES E TRADUTORES: DESENVOLVIMENTO  
DE COMPETÊNCIAS EM SITUAÇÕES PEDAGÓGICAS ESPECÍFICAS  
VOLUME 2

Quadro 1 – Autores e títulos dos textos dos dois volumes de Formação de intérpretes e tradutores: desenvolvimento de competências em situações pedagógicas específicas<sup>1</sup>

VOLUME 1	1	Emily Arcego e Mairla Pereira Pires Costa	Contribuições sobre a base pedagógica na formação por competências de tradutores: uma proposta didática a partir dos conceitos das teorias de aprendizagem abordados pelo grupo PACTE
	2	Márcia Monteiro Carvalho e Fernando Eustáquio Guedes	Orientações para a elaboração de um desenho curricular direcionado à formação por competências de tradutoras, tradutores e intérpretes de língua de sinais no estado de Tocantins
	3	Wharley dos Santos	A Avaliação por competências na certificação de Tradutores/Intérpretes de Libras-Português: o caso do “Exame ProLibras”
	4	Bruno Coriolano de A. Costa, Mairla Pereira P. Costa e Valentin Leonhard Liszt	Sistema de crenças de alunos de pós-graduação sobre avaliação em Didática da Tradução numa abordagem por competências
	5	Vitória Tassara e Maria Lúcia Vasconcellos	Formação de tradutores por competências no par linguístico Inglês-Português: proposta de unidade didática visando o desenvolvimento da competência instrumental
	6	Ringo Bez de Jesus	As competências profissionais do Intérprete de Libras no Contexto da Saúde: uma análise à luz da didática da tradução

1 A Comissão Organizadora esclarece que certa variação terminológica/conceitual ocorre nos diversos textos com relação à representação de algumas instâncias, tais como: ProLibras, TILS, TILSP, ETILS, Letras Libras, dentre outras. Em nome do respeito ao caráter autoral dos textos, decidimos manter a escolha dos(as) autores(as), que são explicadas em cada texto.

VOLUME 2	1	Tiago Coimbra Nogueira	Formação de intérpretes para o teatro: uma proposta de unidade didática construída em torno de “tarefas de interpretação”
	2	Samuel de O. Morais, Lais dos S. di Benedetto e Antonia E. de M. Gehin	Formação continuada de intérpretes de português e Libras para atuação em espetáculos teatrais: uma proposta de plano de ensino
	3	Ricardo Oliveira Barros e Arenilson Costa Ribeiro	Proposta de curso de tradução de literatura de/para Libras: abordagem com base em tarefas de tradução
	4	Lavinia Teixeira Gomes e Maria Lúcia Vasconcellos	Ensino de línguas estrangeiras na formação de tradutores: fundamentos teórico-metodológicos e proposta de unidade didática
	5	Edelweiss Vitol Gysel, Maria Lúcia Vasconcellos e José Luiz Gonçalves	Derrubando a “última fronteira” na pesquisa na sala de aula de tradução: a avaliação formativa em foco
	6	Filipe Mendes Neckel e Maria Lúcia Vasconcellos	Pesquisa-ação educacional e seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem: o caso de uma disciplina de tradução da graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina
	7	Silvana Aguiar dos Santos	Tradutores e intérpretes de Libras-português em contextos jurídicos: construção de perfis profissionais

As pesquisas relatadas em *Formação de intérpretes e tradutores: desenvolvimento de competências em situações pedagógicas específicas* envolvem os pares linguísticos Português/Inglês, Português/Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Português/Francês, nas duas direções, explorados em contextos e situações pedagógicas que objetivam a aquisição e/ou o desenvolvimento de competências específicas na formação de tradutores e intérpretes. Sua relevância pode ser argumentada em termos da configuração histórico/acadêmica dos semestres supracitados, que reuniram um grupo de pesquisadores comprometidos, interessados e envolvidos com a linha pedagógica da FPC de tradutores e intérpre-

tes. A sinergia resultante dessa configuração propiciou um ambiente de construção conjunta do conhecimento, advinda do *status* profissional destes pesquisadores, alguns docentes de universidades públicas e privadas brasileiras, tradutores e intérpretes de Libras e tradutores técnicos já atuantes no mercado de trabalho, vinculados a Instituições de Ensino Superior (IES), em âmbito nacional e internacional.

O primeiro texto é de autoria de Tiago Coimbra Nogueira (professor na UFRGS, mestre e doutorando na PPGET/UFSC) e possui por título a *Formação de intérpretes para o teatro: uma proposta de unidade didática construída em torno de “tarefas de interpretação”*. O texto tem por objetivo apresentar uma Unidade Didática (UD) composta por tarefas de interpretação direcionada à formação de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais-Português que atuam na esfera artística-cultural, mais especificamente no teatro. A UD resulta de uma experiência de ensino-aprendizagem que ocorreu no Bacharelado em Letras - Tradutor e Intérprete de Libras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no segundo semestre de 2019 para alunos da disciplina de Prática de interpretação III. A base que orienta este trabalho são as teorias de objetivos de aprendizagem proposto por Delisle (1988; 1993) e do ensino de tradução especializada proposta por Hurtado Albir (2005; 2007). O arcabouço teórico-metodológico está baseado em Tarefas de interpretação (NOGUEIRA; VASCONCELLOS; SANTOS, 2018), inspiradas nas tarefas de tradução, base metodológica adotada pelo grupo PACTE e descritas por Hurtado Albir (2015). A reflexão teórica conceitual visa apresentar um diálogo entre os Estudos da Interpretação e Aquisição da competência para interpretar peças teatrais. A necessidade dessa reflexão se relaciona ao aumento da demanda para atuação de intérpretes de Português-Libras no teatro (RIGO, 2018; FOMIM, 2019). A descrição metodológica tem o interesse de oferecer subsídio às propostas de formação de intérpretes que atuam em um campo específico. O percurso da construção da UD permite verificar especificidades de tarefas construídas para a prática da interpretação, possibilitando observar as necessidades específicas dessa modalidade e as possíveis adaptações a serem feitas. Esse movimento de construção de propostas didáticas para a interpretação reforça a relevância

de considerar os elementos que compõem e mobilizam a competência interpretativa em situações reais.

Samuel de Oliveira Morais (tradutor e intérprete da UFSC, mestrando na PPGET/UFSC), Laís dos Santos Di Benedetto (mestra em Educação pela UNESP e tradutora e intérprete da UFSC) e Antonia Elizangela de Morais Gehin (mestra e doutoranda na PPGET/UFSC) assinam, em conjunto, o segundo texto deste volume que é intitulado de *Formação continuada de intérpretes de português e Libras para atuação em espetáculos teatrais: uma proposta de plano de ensino*. Nele os autores apontam que a formação de intérpretes de português e Libras tem sido fundamental para o desenvolvimento do acesso linguístico dos falantes da Libras. Essa formação, contudo, pode apresentar particularidades quando pensada em contextos específicos de atuação. É o caso da atuação em espetáculos teatrais. O objetivo deste texto é discutir a elaboração de um plano de ensino voltado à formação continuada de intérpretes de português e Libras para atuação em espetáculos teatrais. Para tanto, baseia-se em discussões possibilitadas por autores que discutem a tradução e a interpretação no contexto de espetáculos teatrais (FRISHBERG, 1990; GANZ HORWITZ, 2014; SILVA NETO, 2017; RIGO, 2018; FOMIN, 2018) bem como os que abordam a formação de tradutores e intérpretes na perspectiva da formação por competências (NOGUEIRA; VASCONCELLOS; SANTOS, 2018; SILVA; VASCONCELLOS, 2019; HURTADO ALBIR, 2020). A proposta de plano de ensino foi elaborada a partir da identificação de um conjunto de necessidades do contexto social e da análise das demandas profissionais em espetáculos teatrais a partir de pesquisas já realizadas sobre esse contexto. Desta forma, a discussão sobre a elaboração do plano permitiu observar que: i) o plano de ensino, em si, não sana todos os desafios da formação continuada; ii) novas discussões sobre a interpretação de português e Libras em espetáculos teatrais podem subsidiar uma ampliação do reconhecimento das necessidades sociais e das demandas profissionais; iii) a importância de formações que explicitem seus objetivos de aprendizagem alinhados às competências, permitindo aos estudantes a visualização do que irão aprender; iv) a importância da produção de materiais didáticos para a formação de intérpretes como planos de ensino, unidades didáticas, tarefas e

instrumentos de avaliação, bem como de pesquisas que focalizem esse tipo de produção. Nessa direção, considera-se a importância da identificação do perfil profissional para a construção de objetivos de aprendizagem, a efetividade de tarefas de tradução (HURTADO ALBIR, 2005; 2020), de tarefas de interpretação (NOGUEIRA; VASCONCELLOS; SANTOS, 2018) e de instrumentos e tarefas de avaliação no contexto por formação por competências, contribuindo com a formação de intérpretes de português e Libras que atuam em espetáculos teatrais.

O terceiro texto deste volume é intitulado de *Proposta de curso de tradução de literatura de/para Libras: abordagem com base em tarefas de tradução*, tem a assinatura de Ricardo Oliveira Barros (mestre pela PPGET/UFSC, tradutor e intérprete de Libras na Assembleia Legislativa do Estado do Maranhão e professor da UEMA) e Arenilson Costa Ribeiro (professor da UFMA, mestre pela PPGET/UFSC). Conforme mostram os autores, a Literatura em Língua Brasileira de Sinais (Libras) vem se tornando um fecundo campo de estudo, que tem revelado qualidades criativas da Libras. Além de estudos que buscam descrever essa literatura, também têm emanado da academia pesquisas descritivas e analíticas de traduções diretas e inversas, envolvendo o par linguístico Libras-Português (ALBRES, 2014; SOUZA, 2014; SANTOS, 2018). No entanto, não se encontram investigações que se dediquem a explorar questões relacionadas ao ensino e aprendizagem dessa prática tradutória. Como forma de remediar tal situação, esta pesquisa apresenta reflexões sobre a didática de tradução de literatura em Libras de/para Português e propõe um curso que atenda à demanda, amparando-se na teoria de ensino de tradução baseado em competências. Como base teórica, são utilizados os pressupostos do grupo PACTE, principalmente os modelos de competência tradutória e sua aquisição (HURTADO ALBIR, 2015). Relaciona-se esses conhecimentos aos estudos literários da Libras, principalmente firmados sobre as ideias de Sutton-Spence (2005) e Karnopp (2010), que estudam essa literatura a partir de um viés linguístico e cultural respectivamente. A partir dessas bases, constrói-se um desenho curricular integralizador, criando-se um alinhamento entre objetivos de aprendizagem, os conteúdos, a metodologia e a avaliação. Esse processo acontece em um contexto de formação por competências e de aprendizagem por meio de

tarefas de tradução organizadas progressivamente em Unidades Didáticas. O estudo inclui uma ilustração de Unidade Didática (UD) desenvolvida dentro do currículo proposto. Demonstra-se ainda como pode ser desenvolvida a avaliação da UD, completando assim um ciclo no ensino de um componente da competência tradutória.

O quarto texto deste volume é intitulado de *Ensino de línguas estrangeiras na formação de tradutores: fundamentos teórico-metodológicos e proposta de unidade didática* e é de autoria de Lavinia Teixeira Gomes (professora da UFPb e doutora pela PPGET/UFSC) e Maria Lúcia Vasconcellos (professora na PPGET/UFSC). O presente artigo objetiva divulgar os resultados da pesquisa de doutorado sobre o ensino de línguas estrangeiras na formação de tradutores. A pesquisa traz uma proposta teórico-metodológica para o ensino de língua estrangeira (LE) nesse contexto de formação, apoiada por uma orientação construtivista de aprendizagem na linha pedagógica da formação por competências utilizando a base metodológica de enfoque por tarefas (HURTADO ALBIR, 1999; LASNIER, 2000). A reflexão teórica resultou em desdobramento pedagógico sob forma de proposta de plano de ensino e material didático, os quais, no contexto de pesquisa-ação, foram operacionalizados junto aos alunos do Bacharelado em Tradução da Universidade Federal da Paraíba. Os resultados, analisados com o suporte dos procedimentos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), evidenciaram que: (i) a utilização de uma abordagem contrastiva em sala de aula sensibiliza o aluno a ter um olhar de tradutor desde os estados iniciais de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento de uma percepção consciente das diferenças e semelhanças entre as línguas de estudo; (ii) os objetivos de aprendizagem propostos tiveram impacto positivo para os participantes no desenvolvimento da compreensão leitora com foco na tradução; (iii) os participantes perceberam a especificidade do material didático, e deram um retorno positivo quanto à metodologia com base em tarefas, à progressão e à integralização das competências na UD final, e, (iv) os participantes atestaram a importância de se alinhar os objetivos de aprendizagem de língua francesa ao objetivo geral do Bacharelado em Tradução, diferenciando as aulas de LE na formação de tradutores de ou-



tros cursos. Por fim, registramos que a orientação cognitivo-construtivista com base no enfoque por tarefas permite que o estudante construa, com autonomia, o conhecimento linguístico necessário e apropriado para integrar sua competência tradutória.

O antepenúltimo texto deste volume é intitulado de *Derrubando a “última fronteira” na pesquisa na sala de aula de tradução: a avaliação formativa em foco* e possui autoria de Edelweiss Vitol Gysel (professora da UFVJM e doutora pela PPGET/UFSC), Maria Lúcia Vasconcellos (professora da PPGET/UFSC) e José Luiz Vila Real Gonçalves (professor da UFOP e doutor na POSLIN/UFMG). Como mostram os autores, a pesquisa sobre a formação de tradutores no viés da formação por competências vem se estabelecendo no Brasil com a participação de pesquisadores, docentes, pós-graduandos e graduandos de várias universidades brasileiras. que se consolidou a partir da criação de um fórum de discussão da temática de formação, a saber o Seminário Internacional de Pedagogia e de Didática de Tradução (SEDIRAD), organizado pelo Núcleo de Estudos em História da Tradução e Tradução literária (NEHTLIT), coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Germana Henriques Pereira, do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (POSTRAD) da Universidade de Brasília (UnB), o qual ocorre bienalmente desde 2016. Nesse cenário, são investigados vários aspectos da didática de tradução, integrados, mais recentemente pela exploração da chamada ‘última fronteira’ (ECHEVERRI, 2018), ou seja, a sala de aula de tradução (GYSEL, 2018; NECKEL, 2019; GOMES, 2019). Nesse contexto, sob o viés da pesquisa-ação, o presente trabalho aborda a questão da avaliação formativa, que estabelece um continuum entre aprendizado e avaliação, utilizando estratégias avaliativas variadas com base em critérios de diferentes perspectivas (KELLY, 2005; GALÁN-MAÑAS, 2015). Inicialmente, apresenta-se o quadro teórico referente à avaliação no contexto da formação por competências (PACTE, 2001, 2003, 2005; HURTADO ALBIR, 1999, 2007, 2011; KIRALY, 2000; MENDEZ, 2002; SCALLON, 2015). Em seguida, são descritos os procedimentos da pesquisa-ação (KIRALY, 2000), que, no caso deste estudo, foi conduzido em uma sala de aula de tradução no Bacharelado em Secretariado Executivo da UFSC. Os dados gerados são analisados a partir das premissas da análise de conteúdo (BAR-

DIN, 2016; FRANCO, 2008, 2012). Os resultados da avaliação formativa possibilitaram o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, permitindo apoiar, compreender, facilitar e harmonizar as competências dos alunos, por meio de feedback contínuo.

O penúltimo texto é intitulado *Pesquisa-ação educacional e seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem: o caso de uma disciplina de tradução da graduação em letras da Universidade Federal de Santa Catarina* assinado por Filipe Mendes Neckel (doutor pela PPGET) e Maria Lúcia Vasconcellos (professora da PPGET/UFSC). O texto objetiva compartilhar os resultados de pesquisa-ação educacional realizada no âmbito de formação de tradutores e discutir o impacto da implementação de uma proposta didática vinculada ao espaço teórico e pedagógico da formação por competências (FPC). O estudo tem o aporte teórico e metodológico do Grupo PACTE (2003, 2011, 2014, 2015, 2018), em diálogo com os conceitos de Competência Tradutória (CT) apresentados por pesquisadores brasileiros (GONÇALVES, 2003, 2008, 2015; ALVES, 2015) e com a proposta de ensino por objetivos de aprendizagem na tradução (DELISLE, 1993). A disciplina Estudos da Tradução I, na qual a proposta foi implementada, fez parte do tronco comum da matriz curricular dos cursos de Bacharelado em Letras - Espanhol, Letras - Inglês e Letras - Alemão da UFSC. As premissas da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011) embasam a pesquisa, que teve como instrumentos para geração de dados para a observação do impacto da metodologia o portfólio de aprendizagem construído pelos alunos e a UD de autoavaliação. As mudanças observadas nos aprendizes foram discutidas nos eixos impacto da metodologia, papel da heterorregulação no processo de desenvolvimento da autorregulação, capacidade dos aprendizes de autorregular seu processo de aprendizagem, apropriação da metalinguagem e, nível de consciência dos alunos em relação ao uso da metalinguagem e sua motivação. A partir da análise de conteúdo (BARDIN, 2016; FRANCO, 2008, 2012) dos dados gerados na fase implementação, sobretudo os dados provenientes da voz dos aprendizes, foi possível verificar os efeitos positivos da pesquisa-ação e da metodologia, em termos de uma maior autonomia por parte dos estudantes, protagonistas do processo de aprendizagem como participantes ativos. A pesquisa-ação mostrou-se

adequada para avaliar as propostas educacionais em uma situação real de sala de aula de tradução.

Este volume se encerra com o texto *Tradutores e Intérpretes de Libras-Português em contextos jurídicos: construção de perfis profissionais*, assinado por Silvana Aguiar dos Santos (professora da POET/UFSC e PPGET/UFSC). O texto versa sobre a atuação de tradutores e intérpretes de Libras-Português em contextos jurídicos, que tem aumentado significativamente, a partir da década de 1990. Considerando os diversos contextos possíveis de atuação no âmbito jurídico e as novas demandas desses tradutores e intérpretes, a autora argumenta que se torna fundamental problematizar a construção de perfis profissionais para trabalhar nesse campo. O presente texto apresenta inicialmente um debate sobre os diferentes olhares e compreensões no que tange a profissionalização e a construção de perfis profissionais de tradutores e intérpretes de Libras-Português que desejam atuar no âmbito jurídico. Para tal, ancora-se nas contribuições trazidas por Kelly (2005), Yaniz e Villardón (2006), Albres e Nascimento (2014), Wolkmer (2015) e Nascimento (2017). Na sequência, tomando como base uma abordagem qualitativa de cunho descritivo e documental, apresentam-se os dados coletados de forma preliminar no período de agosto de 2019 a julho de 2020. Os resultados preliminares apresentam conflitos de expectativas e contradições que impactam nas demandas profissionais, observados principalmente, nas (i) orientações legais; (ii) entidades representativas de tradutores e intérpretes; e (iii) órgãos representativos do Poder Judiciário. Espera-se que tais resultados possam alertar os pesquisadores e profissionais que atuam nesse meio para a criação de políticas de tradução e de interpretação que considerem nos perfis profissionais, um importante ponto de pauta a ser debatido.

Para finalizar, desejamos que *Formação de intérpretes e tradutores: desenvolvimento de competências em situações pedagógicas específicas* (volume 2) possa contribuir para a consolidação da pesquisa sobre a competência tradutória e interpretativa e sua aquisição em contextos variados, no cenário brasileiro.

Boas leituras!



## **FORMAÇÃO DE INTÉRPRETES PARA O TEATRO: UMA PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA CONSTRUÍDA EM TORNO DE “TAREFAS DE INTERPRETAÇÃO”**

Tiago Coimbra Nogueira (UFGRS/PPGET-UFSC)

### **INTRODUÇÃO**

A presença do intérprete do par linguístico Língua Brasileira de Sinais-Português é cada vez mais recorrente em diversos contextos da sociedade brasileira. As legislações que versam sobre acessibilidade linguística, como a Lei nº 10.098 e a Lei nº 13.146 (BRASIL, 2000; BRASIL, 2015), têm contribuído, significativamente, para a expansão das esferas de atuação. As formas de atuação são bastante diversificadas, incluindo também esferas culturais, cuja diversidade pode “depende das propostas dos espetáculos, das iniciativas das próprias companhias teatrais” (XAVIER; RUSSO, 2019, p. 122) e pode também estar em relação direta com a experiência dos profissionais que são convidados a atuar. As performances interpretativas são variadas e as pesquisas estão em crescimento dentro dos Estudos da Tradução e da Interpretação de Língua de Sinais (ETILS) (SANTOS, 2013; RODRIGUES, BEER, 2015). Nesse recente campo de estudo, em expoente crescimento, as reflexões teóricas podem se abastecer da prática de interpretação, para contribuir com a formação de novos profissionais. O olhar para os conhecimentos, habilidade e atitudes exigidas no mercado de trabalho e as necessidades sociais contribuem para uma proposta de caminhos a serem trilhados na formação.

Nesse contexto, e com o objetivo de oferecer subsídios para a formação do tradutor e intérprete de línguas de sinais (TILS), este texto apresenta uma proposta de tarefas de interpretação organizadas em uma Unidade Didática (UD) direcionada à formação de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais-Português que atuam, ou possam vir a atuar, na esfera artístico-cultural, especificamente no teatro. A proposta resulta de uma experiência de ensino-aprendizagem que ocorreu no curso de Bacharelado em Letras Tradutor e Intérprete de Libras, no semestre de 2019/2, para alunos da disciplina de Prática de Interpretação III, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A base conceitual deste trabalho é orientada por objetivos de aprendizagem, conforme proposto por Delisle (1988; 1993) e desenvolvido por Hurtado Albir (2005, 2007, entre outros). Essa perspectiva enfatiza a intenção de uma atividade pedagógica e os resultados de aprendizagem pretendidos, ou seja, o que o aluno deverá ser capaz de realizar ao final do período de ensino-aprendizagem. O arcabouço metodológico está baseado em tarefas de interpretação (NOGUEIRA; VASCONCELLOS; SANTOS, 2018), inspiradas nas tarefas de tradução, uma metodologia adotada pelo grupo PACTE<sup>1</sup> e descrita por Hurtado Albir (2015). A reflexão conceitual visa apresentar um diálogo entre os Estudos da Interpretação e a aquisição da competência para interpretar peças teatrais; a necessidade dessa reflexão se relaciona ao aumento da demanda para atuação de intérpretes de Português-Libras (Língua Brasileira de Sinais) no teatro (RIGO, 2018; FOMIM, 2020). A descrição metodológica tem o objetivo de oferecer subsídio à proposta de formação de intérpretes, que atuam em um campo específico. O percurso da construção da UD permite verificar especificidades de tarefas construídas para a prática da interpretação, possibilitando observar as necessidades particulares dessa modalidade e as adaptações necessárias. Esse movimento de construção de propostas didáticas para a interpretação reforça a necessidade de considerar os elementos que compõem e mobilizam a competência interpretativa em situações reais.

---

1 Grup PACTE - Procés D'adquisició de la Competència Traductora e Avaluació. Disponível em: <https://grupsderecerca.uab.cat/pacte/es>.

A UD foi desenvolvida para a formação de intérpretes de Português- Libras, com uma proposta calcada na linha pedagógica de formação por competências (FPC). Mais especificamente, são exploradas aqui as tarefas de interpretação para línguas de sinais, conforme proposto por Nogueira, Vasconcellos e Santos (2018). Por meio de uma metodologia ativa, o aluno aprende ao realizar as tarefas que desenvolvem as competências, e constrói gradativamente, conhecimentos e habilidades através de processo de descobrimento guiado (HURTADO ALBIR, 2015).

Seguindo as premissas do ensino de tradução especializada de acordo com Hurtado Albir (1999, 2007), teceremos reflexões sobre os procedimentos seguidos na construção da UD, a partir de uma perspectiva pedagógica orientada para o aluno, visando a aquisição das competências necessárias para o trabalho de interpretação em contexto teatral.

O texto é estruturado nas seguintes seções: após a Introdução, apresenta-se o Quadro Teórico que informa o trabalho (conceito de tarefa de tradução, tarefa de interpretação); na sequência, é feita uma discussão acerca da tradução e interpretação no teatro; em seguida, uma proposta de Unidade Didática (UD) elaborada para a formação de intérpretes no contexto teatral; e, as considerações finais que fecham o texto.

### **QUADRO TEÓRICO: CONCEITO DE ‘TAREFA DE TRADUÇÃO’ E ‘TAREFA DE INTERPRETAÇÃO’**

Conforme Hurtado Albir (2005), a base metodológica da Didática de Tradução está calcada no enfoque por tarefas de tradução, que surge como potencial caminho para o ensino e o desenho curricular na formação de tradutores. Como afirma,

O chamado *enfoque por tarefas*, surgido na didática de línguas (ver, entre outros, Nunan, 1989), tem como objetivo primordial dotar o desenho curricular de um caráter globalizador, capaz de integrar todos os elementos que o compõem: objetivos de aprendizagem, conteúdos, metodologia e avaliação. Neste enfoque, o desenho didático é entendido como um conjunto

de tarefas e a *tarefa* é considerada como a unidade organizadora do processo de aprendizagem. Assim, o desenho de um curso consiste em uma sequência de tarefas, propostas como um marco de elaboração da unidade didática, e se propõe um marco de elaboração da unidade didática que permite planejar, articular e avaliar as tarefas (HURTADO ALBIR, 2015, p. 12, *Guía Didáctica*, grifo nosso)<sup>2</sup>.

Desse modo, várias tarefas se estruturam em uma Unidade Didática (UD), que, por sua vez, está alinhada a objetivos de aprendizagem definidos. As tarefas podem ser de diferentes tipos, como, tarefas de aprendizagem e tarefas facilitadoras, preparatórias para a(s) tarefa(s) final(ais) (HURTADO ALBIR, 2005, p. 44). Desenvolve-se uma sequência de atividades com níveis distintos que cooperam para que o aluno possa realizar tarefa-por-tarefa, como agente ativo e adquirir, processualmente, as habilidades, os conhecimentos e as atitudes de determinada competência.

As tarefas de tradução são entendidas como “uma unidade de trabalho na sala de aula, representativa da prática tradutória, dirigida intencionalmente à aprendizagem da tradução e desenhada com um objetivo concreto, estrutura e sequência de trabalho” (HURTADO ALBIR, 2005, p. 43-44). As estruturas das tarefas de tradução são compostas por: (I) objetivos da tarefa, (II) materiais, (III) desenvolvimento e (IV) avaliação e comentários. Essa composição contribui para uma proposta de formação que delimita o contexto em que será trabalhado, com quais objetivos e uma avaliação baseada no que se busca aprender. Azevedo e Vasconcellos (2013, p. 46) mencionam que o conjunto de objetivos de aprendizagem:

---

2 “El denominado Enfoque por tareas, surgido en la didáctica de lenguas (véase, entre otros, Nunan, 1989), tiene como objetivo primordial dotar el diseño curricular de un carácter globalizador, capaz de integrar todos los elementos que lo componen: objetivos de aprendizaje, contenidos, metodología y evaluación. En este enfoque, se concibe el diseño didáctico como un conjunto de tareas y se plante a la tarea como la unidad organizadora del proceso de aprendizaje. Así pues, el diseño de un curso consiste en una secuenciación de tareas, y se propone un marco de elaboración de la unidad didáctica que permite planificar, articular y evaluar las tareas” (HURTADO ALBIR, 2015, p. 12, *Guía didáctica*).



[D]evem refletir de maneira clara e concisa as competências que se deseja desenvolver no tradutor em formação. Os objetivos de aprendizagem devem ser realistas e alcançáveis e ser redigidos desde a perspectiva do estudante, utilizando-se o tempo verbal ‘futuro do presente’. (AZEVEDO; VASCONCELLOS, 2013, p. 46).

Nessa configuração, a tarefa se relaciona com um objetivo de aprendizagem a ser alcançado pelo aluno, articulada à competência específica que se espera desenvolver ao término da UD. Assim, pode oferecer diversas possibilidades de desenvolvimento de competências fundamentais e essenciais para a atividade do tradutor. É possível criar inúmeras tarefas tradutórias que visam construir os conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas a determinado conjunto de competências pelos alunos.

Vasconcellos, Espindola, Gysel (2017, p. 191) nos lembram dois aspectos relevantes com relação à elaboração de Tarefas: “(i) cada Tarefa tem a possibilidade de ser explorada mais detalhadamente em Fichas; (ii) tipicamente, cada UD termina com uma reflexão para que o aluno tenha a oportunidade de pensar sobre o que aprendeu na UD”, desenvolvendo assim a autorreflexão e a conscientização sobre o próprio processo de aprendizagem. O fato de possibilitar ao aluno pensar sobre a sua atuação é um ponto interessante do processo de aprendizagem. O tradutor em formação necessita refletir sobre suas escolhas, o que está fazendo, como está agindo e de que maneira justifica as soluções elegidas. Assim, as tarefas se tornam pilares para a construção do conhecimento, que vão se desenvolvendo, gradativamente, a partir de cada tarefa ou ficha. Já que, dentro da tarefa, é possível haver diferentes fichas que solicitam ao aluno realizar determinadas atividades a fim de adquirir as competências.

Com base em Hurtado Albir, Vasconcellos, Espindola e Gysel (2017, p. 190) afirmam que “na tarefa final, o aluno terá de demonstrar que adquiriu as competências necessárias e que alcançou os objetivos de

aprendizagem para os quais a UD foi construída”. Portanto, a atividade final assume um caráter avaliativo do processo, permitindo observar se o aluno, de forma independente, alcançou os objetivos de aprendizagem propostos. Ao terminar as tarefas, é esperado que os alunos estejam prontos para vivenciar situações novas ou próximas em relação à aquelas desempenhadas durante as tarefas indicadas. Ou seja, as tarefas auxiliam “o aluno a acompanhar a evolução de seu processo de aprendizagem e a traçar um plano de ação para sua melhoria” (VASCONCELLOS; ESPINDOLA; GYSEL, 2017, p. 191). Para encerrar esta subseção, apresentamos um quadro dos tipos de tarefas, com base em Hurtado Albir (2007, p. 180) e Hurtado Albir (2015, p. 14, guia didático):

Quadro 1 - Tipos de tarefas propostas por Hurtado Albir

TIPO DE TAREFA	FUNÇÃO e POSSÍVEIS ATIVIDADES
1. Tarefas que preparam para a tradução (2015, p. 14)	São tarefas de diferentes tipos que servem para preparar para a tarefa final da unidade. Exemplos: tarefas de pré-tradução, tradução sintética, tradução ampliada, tradução comentada, revisão de tradução e correção de uma tradução; além disso, muitas delas são tarefas que o tradutor pode realizar no exercício da profissão;
2. Tarefas de aprendizagem (para adquirir conhecimento) (2015, p. 14; 2007, p. 180)	Centradas no desenvolvimento de uma habilidade ou um conteúdo de uma disciplina. Exemplos: leitura de textos de apoio e de fichas informativas, realização de debates, análise de textos paralelos;
3. Tarefas de integração (2007, p. 180)	Estas tarefas ativam os componentes de uma competência; geralmente usadas no início do processo de aprendizagem, uma vez que, juntamente com as tarefas de aprendizagem, preparam para a tarefa final. Exemplo: na competência instrumental, tarefas que exploram tecnologias de apoio à tradução ou interpretação, ferramentas de busca na internet, procedimentos de consulta a bancos de dados sobre terminologia, etc.

<p>4. Tarefas de elaboração de relatórios ('informes') (2015, p. 14)</p>	<p>São usadas para coletar informação sobre o processo de elaboração de uma tradução. Do ponto de vista do professor, oferecem acesso não apenas ao <i>produto</i> – a tradução feita, mas também ao caminho percorrido pelo estudante; do ponto de vista do aluno, possibilitam a reflexão sobre o processo seguido ao traduzir um texto, os problemas encontrados, a documentação utilizada etc. e também para que o estudante acompanhe a evolução de seu processo de aprendizagem. Exemplos: elaboração de relatórios sobre a profissão, sobre o processo de realização de uma tradução, os problemas encontrados, a documentação utilizada, etc.</p>
<p>5. Tarefas integradoras (2015, p. 180)</p>	<p>Ativam uma ou várias competências específicas e pelo menos uma competência geral ou até mesmo aspectos da experiência de vida do aprendiz. Por exemplo: um projeto de interpretação que deverá mobilizar várias competências e elementos psicofisiológicos, além de se apoiar na experiência profissional e de vida de cada intérprete.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como esclarece Hurtado Albir (2015, p. 14), o que determina o uso de um tipo ou outro de tarefa é o nível e característica dos grupos de alunos, suas necessidades de aprendizagem e as situações pedagógicas específicas. No material didático aqui proposto, várias dessas tarefas são utilizadas, explorando situações de interpretação teatral (Português-Libras), tópico deste texto. A seguir, apresentamos a ampliação do modelo de “tarefas de tradução”, com base em Nogueira, Vasconcellos e Santos (2018).

Como sugerem Nogueira, Vasconcellos e Santos (2018), a perspectiva apresentada para tarefas de tradução pode ser ampliada para o contexto de ensino-aprendizagem de interpretação, mais especificamente da interpretação de língua de sinais. No contexto dessa ampliação conceitual por eles proposta, Nogueira, Vasconcellos e Santos (2018, p. 368) definem a “tarefa de interpretação” como

[...] uma unidade de trabalho na sala de aula, representativa da prática de interpretação de LS (Língua de Sinais), dirigida intencionalmente à aprendizagem de ILS (intérpretes de língua de sinais) e desenhada com um objetivo concreto, uma estrutura e sequência de trabalho”. (NOGUEIRA; VASCONCELLOS; SANTOS, 2018, p. 368).

A expansão conceitual, igualmente considera que o desenho curricular seja estruturado em torno de tarefas que visem o desenvolvimento das competências pertinentes à prática profissional dos intérpretes.

A atividade de interpretação tem características distintas da atividade de tradução, o que explica a possibilidade de diferenças entre a estrutura de uma “tarefa de interpretação” e a estrutura de uma “tarefa de tradução”. Porém, acreditamos que o processo gradativo da construção da UD em torno de tarefas que contribuem para alcançar um objetivo de aprendizagem é também um caminho interessante para a formação de intérpretes. Sobre essa necessidade de olhar para o campo da tradução, mas também da interpretação, Nogueira, Vasconcellos e Santos (2018, p. 373) afirmam:

Esta demanda convoca os professores de interpretação e tradução que visualizem a composição desse desenho curricular a partir de uma perspectiva global, isto é, que considerem os enunciados e características específicas desse contexto, as competências específicas atreladas ao fazer interpretativo e o desenvolvimento das competências instrumental e estratégica.

Assim, cada tarefa leva em consideração o contexto, as competências mobilizadas para a interpretação e a tarefa final que, muitas vezes, será a interpretação em si. As tarefas anteriores se relacionam à atividade de preparação, configurando-se como tarefas de aprendizagem ou de preparação para a performance da interpretação. Essa, por sua vez, é passível de avaliação e análise, visando comparar e contrastar as diferentes realizações entre os estudantes, criticar construtivamente e sugerir, pela identificação de pontos que podem ser aperfeiçoados, como a interpre-

tação pode ser melhorada. Esses são os elementos que se desenharam a construção de uma UD em torno de tarefas de interpretação.

Ao pensarmos nas tarefas direcionadas às atividades de interpretação, podemos compreender que os verbos que direcionam os objetivos de aprendizagem se relacionam ao desenvolvimento de competências, não somente no nível do conhecimento declarativo (saber o quê), mas igualmente, no nível do conhecimento procedimental/procedural (saber como) e estão envolvidas na ação interpretativa. Os verbos, então, não se referem apenas a conhecer ou compreender, mas, principalmente, a atuar e agir. Uma vez que a interpretação se caracteriza por ocorrer em um período restrito de tempo, o fator ‘tempo’ é um elemento importante para a atividade de interpretação.

A característica da interpretação simultânea é o imediatismo dos processos, ao contrário da interpretação consecutiva: a pessoa que fala segue seu discurso em um fluxo contínuo, enquanto a interpretação está acontecendo. Na modalidade da interpretação simultânea, a questão da simultaneidade é, na verdade, relativa. Existe sempre um *delay* entre a pessoa que fala e a produção do discurso interpretado. Nesse processo, “o intérprete utiliza sua memória de curto prazo, o que exige dele também habilidades de processamento cognitivo, para que faça rápidas tomadas de decisões e escolhas interpretativas” (NOGUEIRA, 2016, p. 79).

Há também, como descrito por Almeida-Silva e Carvalho (2015) o tempo de checagem, o momento em que o sinal é proferido e o intérprete concentra-se em buscar sua posição e significado. Seria esse o momento em que o intérprete se permite exercer sua subjetividade, realizando a traduzibilidade do texto.

## **TRADUÇÃO OU INTERPRETAÇÃO DE CONTEXTOS TEATRAIS: (IN)DEFINIÇÕES CONCEITUAIS**

O interesse nesta seção é discutir os processos de tradução e interpretação envolvidos na atividade de intermediação linguística no contexto artístico-cultural. Inicialmente, é preciso compreender que o termo

tradução comporta diversos significados. Conforme Munday (2012), há pelo menos três designações: (i) o campo disciplinar ou o fenômeno em geral; (ii) O produto, ou seja, o texto que foi traduzido; ou (iii) o processo de produzir tradução. Entretanto o tema está longe de ser consensual: diferentes pesquisadores se posicionam em diferentes pontos, entre as designações apontadas por Munday.

Segundo Pereira (2008, p. 25), “tradução é o termo geral que define a ação de transformar um texto a partir de uma língua fonte, por meio de vocalização, escrita ou sinalização, em outra língua meta” (itálicos adicionados). Esse termo, também é usado para o determinar um *processo* de “operação específica de traduzir para a modalidade escrita” (PEREIRA, 2008, p. 25), enquanto a interpretação (diferenciando-se da tradução) seria uma especialidade da operacionalização, ao transpor para a língua meta em sua modalidade oral ou sinalizada.

Pöchhacker (2004) afirma que o fator que diferencia a interpretação de outras formas de tradução é o *imediatismo*, pois o processo de recepção da mensagem-produção da mensagem interpretada ocorre em um período muito curto, durante o qual o texto é produzido apenas uma vez, sem possibilidade de correções ou revisões e sem que o público receptor veja as correções. Vale mencionar que a interpretação é uma tarefa cognitiva complexa e comunicativa, usada para mediação entre falantes de diferentes línguas e culturas de forma oral, na qual o intérprete mobiliza competências antes, durante e depois da atividade interpretativa.

Ao observar o processo da realização de uma tradução ou interpretação pode-se identificar procedimentos de operacionalização distintos. Na tradução, a consulta de ferramentas terminológicas como dicionários, glossários e vocabulários, pode ocorrer durante o processo tradutório. No entanto, na interpretação essa consulta sempre é antecipada, em um momento de aproximação ao tema, ao conteúdo do material com intuito de planejar estratégias que, posteriormente, podem ser usadas no momento em que inicia o discurso a ser interpretado.

Na situação de intermediação linguística, o intérprete está presente, as suas palavras são dirigidas a um destinatário específico e provoca uma

reação em uma velocidade muito maior do que a do tradutor. Assim, a função do intérprete é de maior visibilidade, por estar interpretando a mensagem entre o orador e o receptor, estando, de alguma maneira, envolvido no diálogo e possibilitando sua realização.

No teatro, a interpretação simultânea é a modalidade mais comum. Levando em consideração que a Língua Portuguesa é majoritária no Brasil e, também, nos espetáculos, então a necessidade de interpretação ocorre na direção do português para Libras. Nessa lógica, a interpretação simultânea implica na transposição oral de uma mensagem em uma língua-fonte para uma língua-alvo, ao mesmo tempo em que a mensagem é entregue pelo orador. Assim, o intérprete, enquanto recebe o discurso, necessita produzir na outra língua a fala interpretada.

No entanto, essas características não são aceitas de forma unânime por todos os pesquisadores da área. Fomin (2020), por exemplo, afirma não haver uma validação teórica clara quanto à filiação da atividade de intermediação linguística no teatro como uma atividade de tradução ou interpretação. A autora, apoiada em Richardson (2017), entende que “não há uma base teórica clara para dar suporte à prática de tradução durante a interpretação de espetáculos” (FOMIN, 2020, p. 49). Nesse sentido, a interpretação no teatro não é unicamente tradução, nem unicamente interpretação (FOMIN, 2018). Por isso, Rigo (2014) considera a atuação no contexto do teatro “um trabalho híbrido, ou seja, uma atividade que envolve processos de tradução e de interpretação”.

Essa indefinição se relaciona com o fato de o profissional, normalmente, ter acesso ao roteiro escrito do espetáculo, podendo pensar em suas escolhas tradutórias-interpretativas, pesquisar termos e soluções com certa antecedência, podendo até acompanhar os ensaios. Algumas experiências de performances teatrais envolvendo a língua de sinais têm ocorrido, o que gera uma qualidade significativa para o espetáculo, como as experiências descritas por Medeiros e Hoebel (2020), que nomeiam como “produções bilíngues biculturais”, performances integradas aos espetáculos com presença de intérpretes surdos e ouvintes. Assim, arriscaria dizer que algumas propostas performáticas artísticas e teatrais

envolvendo a língua de sinais tornam o espetáculo bilíngue, de tal maneira que a interpretação se integra tanto à cena, como ao espetáculo como um todo e que, sem a interpretação, o espetáculo não seria o mesmo. No entanto, durante a atuação, por mais preparado que esteja, o profissional dependerá da enunciação da mensagem na cena, ou seja, está realizando uma interpretação. Prevendo que o ator poderá improvisar, por diferentes motivos, o intérprete deverá ficar atento às falas proferidas pelo elenco, assim, processando e transmitindo a mensagem na outra língua.

Dessa maneira, ao se assumir a perspectiva de Pereira (2008) quanto ao fato de a língua meta ocorrer em modalidade oral, pode-se dizer que no teatro a prática de intermediação linguística dos espetáculos é uma “interpretação”, que ocorre em três fases como apresentadas por Hoza (2010) e Nogueira (2016), ou seja, pré-evento interpretativo, durante a interpretação, e pós-evento interpretativo.

A atividade de interpretação pode ser muito dinâmica, o que convoca os professores a considerar os enunciados e as características específicas do contexto para seu ensino, as competências atreladas a elas e ao fazer interpretativo, no desenvolvimento de habilidades e estratégias. É nesse sentido de considerar os enunciados e as características específicas do contexto que a UD aqui apresentada foi construída. A seguir apresentamos a proposta elaborada.

### **PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA PARA INTERPRETAÇÃO NO TEATRO: ASPECTOS ESTRUTURAIS**

Parece evidente sistematizar propostas pedagógicas para a formação de intérpretes de Português-Libras. Vivemos um momento ainda de raras sistemáticas que observam o processo de formação em contextos específicos, principalmente, daqueles relacionados ao campo artístico-cultural. No Brasil, apesar da pesquisa e publicação de trabalhos com enfoque na esfera artístico-cultural — como as investigações de Rigo (2014, 2018, 2019), Fomin (2018, 2020) e Silva-Neto (2018), Xavier e Russo (2019) —, não são conhecidas propostas que versam sobre caminhos metodológicos formativos para atuação especificamente nesse contexto.



A dinamicidade dos contextos artístico-culturais e suas diversas possibilidades de atuação nos leva a selecionar os espetáculos teatrais como subárea de investigação. A proposta de UD construída neste texto resulta de uma experiência de ensino-aprendizagem que ocorreu no curso de Bacharelado em Letras - Tradutor e Intérprete de Libras da UFRGS, no segundo semestre de 2019/2, para alunos da disciplina de Prática de Interpretação III, ministrada pelo autor deste texto<sup>3</sup>. É importante destacar que os participantes já haviam cursado outras duas disciplinas práticas de interpretação e outras duas de tradução, estando, por isso, aptos à mobilização dos processos linguísticos e culturais durante uma interpretação. A partir desse cenário, as tarefas foram criadas.

A disciplina de Prática de Interpretação III<sup>4</sup> compõe o currículo no eixo das atividades práticas, dedicada diretamente ao campo artístico-cultural. Para atender ao objetivo da disciplina, realizou-se uma parceria com o projeto TPE – Teatro, Pesquisa e Extensão, organizado pelo Centro de Artes Dramáticas da UFRGS.<sup>5</sup> Assim, a interpretação teatral se torna uma tarefa pedagógica na formação dos alunos.

O desenvolvimento da disciplina envolveu encontros de sala de aula, tarefas de treinamento e discussão sobre o texto dramático<sup>6</sup> que

---

3 Um desdobramento positivo da implementação da UD “Interpretação no teatro” foi a pesquisa desenvolvida no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) por uma das alunas participantes da disciplina, Giovanna Ceconello Mendes, publicada como artigo na *Revista Espaço* (n. 54, 2020), com o título *Procedimentos de preparação em equipe: uma reflexão a partir de experiências na interpretação de português para Libras no teatro*, em coautoria com o orientador do TCC, autor do presente texto. Artigo disponível em: <https://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/view/681>.

4 Ver o Apêndice A para o Plano de ensino, que pode ser acessado também no site da UFRGS. Disponível em: <https://www1.ufrgs.br/Graduacao/xInformacoesAcademicas/curriculo.php?CodigoCurso=334&CodHabilitacao=47&CodCurriculo=150&sem=2018012>. Ver Apêndice B para a Unidade Didática (UD), proposta como atividade do Tópico “Interpretação em contextos culturais e artísticos”.

5 O projeto TPE teve início no ano de 2003, como um espaço voltado aos alunos da graduação em Teatro da UFRGS exporem suas práticas. A partir de 2018, inicia uma parceria construída entre os professores da disciplina de Prática de Interpretação III e os coordenadores do Projeto TPE, oportunizando que os espetáculos apresentados nos meses de setembro, outubro e novembro — período que os alunos cursam a disciplina — fossem interpretados para Libras.

6 “Considera-se texto dramático um texto escrito pelo encenador que contém os diálogos- o texto a ser dito/proferido pelos autores, as indicações cênicas espaço-temporais (*as didacálias*), a indicação dos personagens e a divisão entre as diversas personagens-locutoras (PAVIS, 2015; UBERSFELD, 2014)” (FOMIN, 2018, p. 44).

seria interpretado posteriormente. Considerando o plano didático da disciplina, apresentaremos a composição de uma UD, que visam trabalhar e desenvolver competências relacionadas à preparação e ao estudo prévio. A UD foi estruturada em torno de sete tarefas alinhadas aos seguintes objetivos de aprendizagem, a saber: (i) conhecer possibilidades de estudo para lidar com o texto dramático de um espetáculo teatral; (ii) selecionar formas de divisão da atuação em equipe; (iii) aplicar em uma situação real processos de interpretação que envolvam o par linguístico Libras-Português. As tarefas foram denominadas da seguinte forma: Tarefa 1 – Selecionar no texto dramático termos para estudo; Tarefa 2 – Divisão de cenas; Tarefa 3 – Prática individual de interpretação; Tarefa 4 – Simulação da interpretação; Tarefa 5 – Conversando com os atores e diretores; Tarefa 6 – Hora de interpretar; Tarefa 7 – Hora de avaliar.

É importante ressaltar que as tarefas funcionam como possibilidade aos alunos para desenvolvimento das competências necessárias à atuação no contexto de teatro, dentro de um espaço formal de aprendizagem, ou seja, um curso de graduação que tem como objetivo formar tradutores e intérpretes de Libras-Português. Outro ponto importante é que essa proposta pode ser replicada para uma infinidade de interpretações teatrais, pois as tarefas não são direcionadas para somente um espetáculo; são tarefas gerais que podem ser realizadas independentemente da temática do teatro. No entanto, apesar dessa versatilidade das tarefas, pode ser necessário realizar adaptações ou destaques para determinados aspectos, a depender do gênero do espetáculo e do roteiro do teatro.

No contexto da didática de tradução a que este trabalho se filia, a premissa é o alinhamento das tarefas de aprendizagem e avaliação aos objetivos de aprendizagem que se pretende atingir, de tal forma que os elementos do processo de ensino-aprendizagem se concentrem na competência específica a ser adquirida e explicitada nos objetivos de aprendizagem.

As tarefas de aprendizagem concentram-se principalmente no momento de aquisição de conhecimento e preparação da equipe de intérpretes, ou seja, uma etapa anterior à atuação (nesse aspecto, uma

tarefa de aprendizagem pode estar em sobreposição e coincidir com uma tarefa de pré-interpretação), fase fundamental na realização de qualquer interpretação. Uma vez que se trata de um contexto específico de atuação, a UD trabalha diretamente com aspectos desse contexto, com o objetivo de preparar os alunos para vivenciarem atividades no âmbito artístico-cultural. Nessa perspectiva, as fichas contribuem para que o aluno, após realizar determinada tarefa de interpretação, *registre* também na UD o que encontrou, além de impressões e reflexões pessoais, que são elementos importantes e específicos dos processos realizados. Nesse sentido, a elaboração de relatórios (informes) também é considerada como tarefa, pois em geral nos relatórios constam informações sobre o processo de elaboração, o que serve para que o estudante reflita sobre seu caminho ao interpretar e acompanhe a evolução de seu processo de aprendizagem, tornando-se mais consciente. Para o docente, as informações coletadas oferecem acesso não apenas ao produto (a interpretação feita), mas também ao processo (o caminho percorrido pelo aprendiz).

Todas as tarefas exigem do professor a condução dos seus alunos à reflexão e discussão sobre a tarefa solicitada, com a finalidade de fomentar a autorreflexão e um espaço de diálogo e compartilhamento de descobertas e estratégias individuais durante a realização das tarefas propostas (avaliação formativa).

A seguir, apresentamos os procedimentos para estruturação das tarefas e da construção da UD, expondo aspectos refletidos na condução de sua aplicação da UD, que foi elaborada a partir da orientação de Hoza (2010) e Nogueira (2016,) com a descrição de três fases para uma interpretação (pré-evento, momento da interpretação e pós-evento). Evento é aqui compreendido como a situação de interpretação em que uma equipe de trabalho está escalada para a intermediação linguística e cultural. Trabalha-se na perspectiva de Hurtado Albir (1999, p. 56), para que o aluno “também aprenda a resolver problemas específicos desse campo de atuação”. Por isso, apresentam-se os procedimentos adotados para estruturação das tarefas que constituem a UD, bem como os aspectos que devem ser explorados na aplicação junto aos seus alunos.

## PROCEDIMENTOS ADOTADOS PARA ESTRUTURAÇÃO DAS TAREFAS

Seguindo a proposta de Hurtado Albir (2015), nessa UD temos tarefas que preparam para a interpretação, ou seja, tarefas de pré-interpretação. As Tarefas 1 e 2 são exemplos desse tipo de tarefa, que contribuem para preparar para a tarefa final e são tarefas que o profissional realiza em seu trabalho.

A Tarefa 3 seria um exemplo de tarefas que preparam para a interpretação; no entanto, a Ficha 3 exige que o aluno realize uma “tarefa de elaboração de relatório” (HURTADO ALBIR, 2015, p. 14), pois possibilita a ele registrar informações sobre o processo de elaboração da interpretação. A Tarefa 4 e 5 seria do tipo “tarefa de integração” (HURTADO ALBIR, 2007, p. 180), pois ao promover uma simulação de uma interpretação levam os alunos a ativar os componentes das competências que estão sendo trabalhadas e o preparam para a tarefa final, ou seja, a interpretação em contexto real.

A Tarefa 6 seria a tarefa final, ou seja, uma tarefa que integra as outras realizadas, desse modo é do tipo “integradora” (HURTADO ALBIR, 2015 p.180), visto que mobiliza uma ou mais competências e tem uma relação com a experiência real da interpretação. A Tarefa 7 seria do tipo elaboração de relatórios, pois o aluno registra o seu processo e avalia sua atuação, o que possibilita uma reflexão sobre o processo e o produto.

Quadro 2 - Relação das tarefas propostas por Hurtado Albir e as tarefas da UD

Tipos de tarefa Hurtado Albir (2015)	Tipos de Tarefas na UD
Tarefa de pré- interpretação	Tarefa 1; Tarefa 2
Tarefa de preparação de relatório	Tarefa 3
Tarefa de integração	Tarefa 4 e Tarefa 5.
Tarefa integradora	Tarefa 6

Fonte: Elaborado pelo autor.

## Tarefa 1 - Selecionar no texto dramático termos para estudo

A UD apresenta inicialmente o material de apoio informativo. Nogueira, Vasconcellos e Santos (2019 p. 376) destacam que os materiais de apoio “servem de base para introdução do tema e complemento da discussão, além de ilustrações para se pensar nas preparações da interpretação”. No caso desta UD, o material de apoio informa aos alunos que eles lidarão com um contexto de interpretação real. Isso significa dizer que os alunos enfrentarão um texto que será interpretado não mais em um ambiente apenas de laboratório em disciplina, mas em um contexto autêntico. O material também informa que a UD será dividida em três fases, a saber: preparação e estudo prévio (que pode ser chamada de pré-evento), fase de interpretação propriamente dita e a fase de pós-evento, que consiste em uma avaliação. Abaixo segue o Quadro 3 com a primeira descrição.

Quadro 3 - Material de apoio

MATERIAL DE APOIO
Nesta UD vamos vivenciar a prática da interpretação em situação real na esfera artístico-cultural, mas especificamente no teatro. Conforme Hoza (2010), a interpretação sempre se divide em algumas fases: um período que podemos chamar de pré-evento, que consiste na preparação e estudo para a interpretação; o período de interpretação em si, ou seja, o evento interpretativo ocorrendo; e um período posterior, pós-evento, que está relacionado com uma avaliação da atuação realizada com um diálogo entre a equipe de intérpretes. As tarefas consistem em apresentar vivências que podem ser aplicadas nesse contexto de interpretação. Porém, é importante compreender que as atividades de interpretação são dinâmicas e o que apresentamos aqui é um dos caminhos possíveis para realizar uma interpretação.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na primeira tarefa, os alunos têm como objetivo lidar com o texto dramático que será interpretado. A tarefa proposta tem relação com o estudo prévio do material, já que a “preparação é a fase de busca por materiais de estudo, relacionados a determinado contexto interpretativo” (NOGUEIRA, 2016, p. 113). No teatro é comum que os intérpretes soli-

citem e recebam o roteiro do espetáculo para estudo prévio. Nessa tarefa, os alunos devem sublinhar no texto dramático os termos ou sentenças que exijam algum tipo de averiguação terminológica. Para a realização da tarefa é preciso levar o roteiro impresso do espetáculo a ser interpretado e canetas marca-texto coloridas<sup>7</sup> para sublinhar os termos selecionados. Na UD é proposto o Quadro 4, transcrito abaixo, que apresenta uma categorização dos elementos a ser salientados e sublinhados. Após realizar esses procedimentos, os alunos preencheriam a Ficha 1. Tal ficha contém duas colunas, uma com os termos ou expressões que foram selecionadas e na outra coluna o registro das possíveis soluções.

Quadro 4 - Categorização para sublinhar

1. Nomes próprios;
2. Termos ou frases que precisam ser buscadas com algum consultor surdo;
3. Frases de efeito;
4. Termos ou frases desconhecidas que precisam ser pesquisadas em alguma ferramenta terminológica (glossários, dicionários, sites, *Youtube* e etc.);
5. Termos que devem ser pesquisadas em outras línguas de sinais;
6. Sentenças que devem ser testadas traduções diferentes;
7. Há partes do texto que precisam ser conversadas com os diretores e atores do espetáculo?

Fonte: Elaborado pelo autor.

Essa tarefa de interpretação exigiu que os alunos soubessem lidar com o texto dramático, mobilizando competências estratégicas para soluções dos problemas de interpretação. As averiguações são questões relacionados a nomes próprios, termos estrangeiros, termos desconhecidos e até possíveis cenas que devem ser dialogadas com os diretores ou atores, para esclarecer algum momento ou cena do espetáculo. E, certamente, essas marcações demandam uma estratégia diferente. Após a seleção, os alunos realizariam consultas em materiais de apoio, para resolução dos problemas encontrados selecionados.

<sup>7</sup> A marcação em canetas coloridas se inspira na organização da intérprete Ângela Russo, que divulgou uma proposta de organização em suas redes sociais para estudo prévio para a interpretação de espetáculos.

Nogueira e Felten (no prelo) entendem que “é esperado que o tradutor ou intérprete tenha competência necessária para reconhecer no texto de partida os termos que serão traduzidos para a língua de chegada”. Além disso, o uso apropriado dos termos na língua alvo auxiliará na concisão da tradução em seus aspectos semânticos, exigência para uma boa interpretação teatral. Percebe-se que essa tarefa contribui para que os alunos/intérpretes mobilizem a subcompetência instrumental, que, conforme Hurtado Albir (2011):

Está integrada por conhecimentos, essencialmente operativos, relacionados com o uso de fontes documentais e as tecnologias da informação comunicação (TIC) aplicadas a tradução (dicionários de todo o tipo, enciclopédias, gramaticais, livros, textos paralelos, corpus eletrônicos, sites de busca, etc. (HURTADO ALBIR, 2011, p. 395).

Os intérpretes realizam estudos e consultas a materiais de apoio, pensando em soluções para o momento da interpretação. Na formação do intérprete, deve-se prever o ensino de estratégias e procedimentos para lidar com o termo, o que coloca a terminologia como um campo de interface para a interpretação. Outra possibilidade de realização dessa tarefa é por meio do uso de um computador: nesse caso, a marcação é feita com realce no texto, um realce para cada uma das categorias propostas; as soluções encontradas podem ser gravadas em vídeo e postadas no *Youtube*.

## **Tarefa 2 - Divisão da equipe**

A segunda tarefa tem como o objetivo encontrar a melhor forma de divisão da equipe para a interpretação. Os alunos devem fazer uma avaliação do tempo do espetáculo e verificar quantos intérpretes seriam necessários, optando pela ocorrência da troca periódica de intérprete por tempo ou por cenas, observando no texto pontos de trocas entre a função do turno e apoio.

Napier *et al.* (2006) apontam algumas estratégias para a interpretação em equipe de forma efetiva, duas das quais têm relação com os objetivos de aprendizagem: (i) negociar os turnos de interpretação e quando realizar a troca e (ii) acordar como a troca será ‘coreografada’ para minimizar a possibilidade de interromper os outros participantes – isto é, não tropeçando uns nos outros ou empurrando o outro para fora do local definido.

A Ficha 2, tem por objetivo levar os alunos a descrever os motivos que justificam a divisão realizada entre a equipe e analisar qual melhor estratégia a ser incorporada. Esse diálogo entre os alunos é importante, pois promove uma aprendizagem colaborativa constituindo uma competência que precisa ser desenvolvida pelos intérpretes, que tipicamente trabalham em equipe em contextos teatrais. Kelly (2010) nomeia essa habilidade do intérprete de lidar com os outros integrantes no processo de interpretação como a competência interpessoal. Fomim (2020), com base em Frishberg (1990), aponta que a equipe e a quantidade de intérpretes de língua de sinais envolvida em um espetáculo teatral precisam

[...] levar em conta habilidades específicas e dependerá de algumas variáveis, tais como duração do espetáculo, tamanho da casa de espetáculos, quantidade de personagens e atores em cena, limites orçamentários e se a plateia será majoritariamente composta por surdos, ouvintes ou mista. (FOMIM, 2020, p. 104).

No desenvolvimento da segunda tarefa, cabe ao professor levar os alunos a observar os motivos para a organização da equipe, observando os aspectos que estão relacionados ao espetáculo a ser interpretado. Os alunos devem estar conscientes de que as decisões são analisadas pela equipe e que dependem do espetáculo e das condições negociadas com a equipe responsável pela dramatização.



### Tarefa 3 - Prática individual de interpretação

A Tarefa 3 tem por objetivo a aplicação simulada do que foi previamente preparado. Os alunos testaram individualmente a interpretação das cenas e partes específicas do espetáculo, dando destaque para as cenas que foram estudadas na Tarefa 1, observando se as escolhas e soluções encontradas se adequam ao tempo de fala, ou se precisam antecipar ou modificar algo que foi previamente pensado.

Para a realização dessa tarefa, é necessário ter disponível uma gravação do espetáculo teatral em vídeo, para os alunos utilizarem um computador, o que possibilita a reprodução e a gravação de sua interpretação simultânea. De posse da gravação cada aluno poderá fazer uma análise de sua atuação, preenchendo a Ficha 3. Nessa ficha, algumas perguntas devem ser respondidas diante de uma reflexão sobre as estratégias pensadas e a interpretação realizada. Abaixo é possível visualizar as perguntas a serem respondidas na Ficha 3.

Quadro 5 - Ficha 3

Ficha 3 - Prática individual de interpretação
Há momentos que precisam ser antecipadas para dar sentidos ao texto em Libras? Foi preciso criar sinais para os personagens? Alguma marcação de espaço não pode ser esquecida? A algum classificador específico para alguma descrição ou usar estratégias visuais para tornar a cena mais compreensível? Qual e em quais momentos? Uso de boia para listas é uma solução que será usada? Em qual momento? É preciso combinar com sua dupla algum uso comum de terminologia? Quais termos? Há a necessidade de incorporação dos aspectos gestuais dos personagens?

Fonte: Elaborado pelo autor.

O fato de responder essas perguntas, leva os alunos a pensar em estratégias individuais para a interpretação, compreendendo estratégias como processos orientados a objetivos intencionais sob o controle do intérprete (KALINA, 1998 *apud* PÖCHHACKER, 2004). Essa busca por

estratégias está relacionada à mobilização da subcompetência estratégica (HURTADO ALBIR, 2011), pois trata-se aqui de mobilizar conhecimentos operacionais para garantir a eficácia do processo de tradução e resolver problemas encontrados. Nogueira e Gesser (2018, p. 127) vão dizer que na interpretação, a subcompetência estratégica possui “uma função central, com ações diferentes do processo de tradução, mas com a busca por estratégias mais rápidas para que se resolvam os problemas de interpretação que possam surgir de forma imediata”. Tal subcompetência é mobilizada tanto antes, quanto durante a interpretação.

Essa é uma tarefa realizada individualmente; porém, ocorre uma socialização entre a turma acerca das questões respondidas na Ficha 3. O momento de compartilhamento pode auxiliar nos processos de “reflexão sobre as soluções e a possibilidade de conscientização sobre os problemas, demandas e estratégias enfrentadas em tais situações” (NOGUEIRA; SANTOS, 2018, p. 104).

#### **Tarefa 4 - Simulação da interpretação em equipe**

Na Tarefa 4, os alunos interpretam de forma coletiva suas cenas definidas na Tarefa 2. Cada aluno assume um papel, o intérprete do turno interpreta sua cena, o intérprete de apoio contribui com a interpretação caso seja necessário e o observador acompanha a interpretação para, ao final, passar um *feedback* para o intérprete do turno e o intérprete de apoio. O aluno que estava na posição de observador/revisor preenche a Ficha 4 com comentários a respeito dos seguintes critérios: a) semelhança interpretativa entre texto fonte e texto alvo; b) aspectos relacionados a coesão, coerência, classificadores, uso do espaço e estrutura gramatical; c) produção adequada dos parâmetros dos sinais d) fluência, velocidade de sinalização e tempo de pausa; e) adequação do vocabulário e uso de datilologia. Os comentários registrados são socializados entre os membros da equipe, constituindo um importante momento de *feedback*. Conforme Nogueira (2016), oferecer um *feedback* em relação à interpretação realizada contribui para o diálogo sobre pontos que devem ser aperfeiçoados,

colaborando assim “para melhorar ainda mais a experiência da equipe e construir relações profissionais” (NOGUEIRA, 2016, p. 92), que são aspectos importantes a serem desenvolvidos pelos alunos em processo de formação.

### **Tarefa 5 - Conversando com diretor e atores**

O diálogo entre intérpretes, diretor e atores é uma das etapas que certamente ocorrerá em um espetáculo teatral. Essa conversa contribui para avaliar questões que precisam ser decididas com a companhia teatral. Por exemplo, questões que estão relacionadas com: a entrada e saída dos personagens em alguma cena, momentos de *blackout*, os pontos de iluminação do espetáculo, onde os intérpretes devem estar posicionados, local para troca de funções e outros fatores.

A Tarefa 5 consiste em levar os alunos a preparar questões para o diretor do espetáculo, e/ou atores. Inicialmente, os alunos pensam nas questões e, posteriormente e em momento oportuno, dialogam e fazem essas perguntas à equipe do espetáculo, preferencialmente em um momento no qual assistem ao ensaio ou uma apresentação anterior não interpretada. Os estudantes podem aproveitar esse momento para questionar sobre possíveis mudanças que não constavam no roteiro ou algum ponto que precisa de esclarecimento para pensar na interpretação. Além disso, questões de ordem técnica devem estar no escopo desse diálogo: posicionamento, iluminação, presença do intérprete, local de troca no espetáculo.

Na Ficha 5, são anotadas as questões propostas; na Ficha 6, as respostas dos questionamentos com as combinações e soluções previstas. Essa tarefa auxilia os alunos a trabalharem a competência interpessoal, (KELLY, 2010), como uma habilidade para trabalhar em equipe com outros profissionais envolvidos no processo tradutório. Nogueira (2016) reforça a importância da relação interpessoal e a comunicação com o outro, além do empenho individual e a confiança no trabalho em grupo.

## Tarefa 6 - Hora de interpretar

A Tarefa 6 ocorre no momento da interpretação no contexto real, ou seja, quando os alunos vivenciam a experiência da interpretação. As tarefas anteriores visaram preparar para o desempenho em uma situação efetiva da interpretação de Português-Libras. A equipe executa o que foi planejado, tanto para aspectos relacionados ao texto, quanto para as combinações com a equipe do espetáculo e as combinações entre a equipe de intérpretes.

Os intérpretes atuam em equipe, alternando funções de apoio e turno, visto que o objetivo geral do apoio é promover a produção da língua-alvo de forma mais coerente e precisa para o intérprete do turno. Para a realização da tarefa, o professor orienta aos alunos sobre a vestimenta adequada para o espetáculo e auxilia no diálogo dos alunos com a equipe técnica para marcação de luz.

É importante que essa etapa da interpretação seja gravada; então, equipamentos como câmera de vídeo e tripé devem ser providenciados. Essa gravação tem um papel fundamental para que os alunos possam analisar as interpretações junto com o professor e posteriormente realizar a Ficha 7 — que apresenta os mesmos critérios encontrados na Ficha 4 —, para avaliação da interpretação: a) semelhança interpretativa entre texto fonte e texto alvo; b) aspectos relacionados a coesão, coerência, classificadores, uso do espaço e estrutura gramatical; c) produção adequada dos parâmetros dos sinais d) fluência, velocidade de sinalização e tempo de pausa; e) adequação do vocabulário e uso de datilologia.

Outros aspectos podem ser pontuados e discutidos relacionados tanto a questões técnicas, quanto à troca entre os intérpretes, localização e *feedback* recebido do público. É importante que o professor conduza o aluno a refletir de que forma os aspectos previamente combinados foram executados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto buscou tecer reflexões sobre a formação do intérprete de Português-Libras no contexto de interpretação para o teatro e ofereceu uma proposta de Unidade didática (UD), construída em torno de tarefas de interpretação de línguas de sinais conforme proposto por Nogueira, Vasconcellos e Santos (2018).

Com uma proposta sequencial e um ensino progressivo, com base em uma situação real que trabalha aspectos relacionados ao pré-evento, a interpretação e pós-evento, buscou-se oferecer tarefas intermediárias que preparassem o aluno para a tarefa final, nesse caso a interpretação em um contexto real, na qual o aluno/intérprete mobiliza competências para atingir os objetivos de aprendizagem.

A relevância da descrição metodológica aqui apresentada está na possibilidade que ela traz como subsídio a outras propostas de formação de intérpretes que atuam em outros campos específicos. O percurso da construção da UD permite verificar particularidades de tarefas construídas para a prática da interpretação, possibilitando observar as necessidades específicas dessa modalidade e as adaptações necessárias. Por exemplo, com verbos de ação direcionados a fazer algo e a tomar decisões individuais e coletivas.

É fundamental destacar o protagonismo do aluno, ou seja, é ele quem deve se envolver na realização das atividades, guiadas pelo professor, em busca de um processo gradativo de autonomia. Parece interessante o uso de tarefas para o ensino da interpretação de um campo de atuação, pois trata-se de uma metodologia ativa, isto é, o aluno aprende a interpretar no ato interpretativo, vivenciando os processos que os intérpretes em situações reais vivenciam. Ao interpretar, o aluno compreende os processos, as pessoas nele envolvidas, os aspectos comunicativos e estratégicos em busca de resolução de problemas de interpretação. Nesse cenário, o professor assume um papel de gestor dos processos progressivos de aprendizagem e tem uma função importante no envolvimento dos alunos na realização das tarefas, que podem demandar mais de um momento em

sala de aula, já que o tempo de aplicação de cada tarefa pode depender da turma e do tipo de espetáculo.

Um aspecto interessante é que, ao se propor tarefas de interpretação, começa-se a entender melhor as características, que diferem da organização das tarefas de tradução já apresentadas anteriormente nos estudos da didática da tradução. Assim, foi possível apontar possibilidades para o desenho de tarefas para a formação de intérpretes para contextos específicos o que, na proposta aqui apresentada está diretamente ligado à interpretação para o teatro; porém como argumentado, a proposta pode ser aplicada em outras situações e eventos interpretativos.

Por fim, cumpre deixar claro que o trabalho pretende apenas iniciar as discussões ao oferecer uma possibilidade para a formação de intérpretes de língua de sinais no teatro. Ao discutir as propostas didáticas para a formação de intérpretes nesse campo de atuação, pretende-se colaborar para expansão de investigações em Didática de Interpretação, apoiando-se na elaboração de materiais didáticos e nas propostas de desenho curricular em diferentes contextos e, ainda, na construção de indicadores para *feedback* e avaliação das interpretações realizadas. Esse movimento de construção de propostas didáticas se soma à necessidade de considerar os elementos que compõem e mobilizam a competência interpretativa em situações reais, que podem ser diferentes de situações apenas simuladas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA-SILVA, A.; CARVALHO, A. P. L. de. Análise enunciativa das marcas modais presentes em corpus de interpretação simultânea de Libras-português. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 289-318, out. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35n2p289>. Acesso em: 04 out. 2020.

AZEVEDO, D.; VASCONCELLOS, M. L. Formação de tradutores: a contribuição da Terminologia para uma proposta de desenho de ementa de disciplina a partir de Abordagem por tarefa de tradução. *Traduzires*, v. 2, n. 2, p. 41-52, 2013. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/traduzires/index>. Acesso em: 23 jul. 2020.

BRASIL. *Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000*. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de

deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/110098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm). Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 10 jun. 2020.

DELISLE, J. *L'Analyse du discours comme méthode de traduction - Théorie et pratique*. Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa, 1984.

DELISLE, J. *La traduction raisonnée - Manual d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa, 1993.

FELTEN, E F.; NOGUEIRA, T. C. Dicionários, glossários e vocabulários de língua de sinais brasileira: ferramentas de consulta prévia na preparação para a interpretação. In: CASTRO JUNIOR, G. *Estudos de Lexicologia, Lexicografia, Terminologia e Terminografia das Línguas de Sinais*. 2020. No prelo.

FOMIN, C. F. R. *O tradutor intérprete de Libras no teatro: a construção de sentidos a partir de enunciados cênicos*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

FOMIN, C. F. R. A interpretação para libras no teatro: do preparo ao posicionamento em cena. In: RIGO, N. S. (org.). *Textos e contextos artísticos e literários*: Tradução e Interpretação em Libras. v. 2. Teresópolis: Editora Arara Azul, 2020.

HOZA, J. *Team Interpreting*. Alexandria: Rid Press, 2010.

HURTADO ALBIR, A. *Enseñar a traducir: metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Col. Investigación didáctica. Madrid: Edelsa. 1999.

HURTADO ALBIR, A. *Traducción y traductología*. 5. ed. Madrid: Gredos, 2011.

HURTADO ALBIR, A. A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos. In: PAGANO, A.; MAGALHÃES, C.; ALVES, F. *Cognição e discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005, p. 19-57.

HURTADO ALBIR, A. Aprender a traducir del francés al español - Competencias y tareas para la iniciación a la traducción – *Guía didáctica*. Madrid: Edelsa, 2015.

HURTADO ALBIR, A. Competence-based curriculum design. *The Interpreter and Translator Trainer (ITT)*, v. 1, n. 2, p. 163-195, sep. 2007.

KELLY, D. Translation didactics. In: GAMBIER, Y.; VAN DOORSLAER, Luc (eds.). *Handbook of Translation Studies*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2010. p. 389-396.

- MEDEIROS, J.; HOEBEL, R. Experiência de tradução conjunta entre tradutor surdo e ouvinte no espetáculo musical cirandas brasileira: *In: RIGO, N. S. (org.). Textos e contextos artísticos e literários: Tradução e Interpretação em Libras. v. 3. Teresópolis: Editora Arara Azul, 2020.*
- NAPIER, J.; McKEE, R.; GOSWELL, D. *Sign Language interpreting: theory and practice in Australian and New Zeland. Australia: The Federation Press, 2006.*
- NOGUEIRA, T. C. *Intérpretes de Libras-Português no contexto de conferência: uma descrição do trabalho em equipe e as formas de apoio na cabine. 2016. 211 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina. 2016.*
- NOGUEIRA, T. C.; SANTOS, S. A.; VASCONCELLOS, M. L. Formação de Intérpretes de Português-Libras: Proposta de Unidades Didáticas Construídas em torno de “Tarefas de Interpretação”. *In: PEREIRA, Germana Henriques; COSTA, Patrícia Rodrigues (orgs.). Formação de Tradutores: Por uma Pedagogia e Didática da Tradução no Brasil. v. 5 Campinas: Pontes, 2018. p. 361-394.*
- NOGUEIRA, T. C.; GESSER, A. As pessoas não sabem o significado de apoio?: percepções e competências no trabalho em equipe na cabine de interpretação libras-português em contexto de conferência. *TRANSLATIO, n. 15, p. 122-158, 2018.*
- PEREIRA, M. C. P. *Testes de proficiência lingüística em língua de sinais: as possibilidades para os intérpretes de Libras. 2008. 182 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008.*
- PÖCHHACKER, F. *Introducing interpreting studies. London: Routledge, 2004.*
- RIGO, N. S. Tradução poética de músicas para Língua Brasileira de Sinais (Libras). *Tradução em Revista. v. 2019, p. 300-318, 2019.*
- RIGO, N. S. Reflexões sobre o contexto artístico-cultural de atuação do tradutor-intérprete de língua de sinais. *Revista Guará, v. 8, p. 31-41, 2018.*
- RIGO, N. S. Tradução-interpretação teatral: desafios e soluções em “O Som das Cores”. *In: Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa, 4., 2014, Florianópolis. Anais eletrônicos [...] Florianópolis: UFSC, 2014b. Disponível em: <http://www.congressotils.com.br/anais/2014/3071.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.*
- RODRIGUES, C. H.; BEER, H. Os estudos da tradução e da interpretação de línguas de sinais: novo campo disciplinar emergente? *Cadernos de Tradução, v. 35, n. spe especial 2, p. 17-45, Florianópolis, jul-dez. 2015.*
- SANTOS, S. A. dos. *Tradução/interpretação de língua de sinais no Brasil: uma análise das teses e dissertações de 1990 a 2010. 2013. 313 f. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.*



SILVA NETO, V. S. *A formação de tradutores de teatro para Libras: questões e propostas*. 2017. 121 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

VASCONCELLOS, M. L.; ESPINDOLA, E.; GYSEL, E. Interdisciplinaridade no ensino da tradução: formação por competências, abordagem por tarefas de tradução, tipologia textual baseada em contexto. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 37, n. 2, p. 177-207, ago. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ct/v37n2/2175-7968-ct-37-2-0177.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2020.

XAVIER, C. N; RUSSO, A. Alice em dois atos: Procedimentos de tradução em Libras no teatro. In: RIGO, Natália Schleder (org.). *Textos e contextos artísticos e literários tradução e interpretação em Libras*. v. 1. Petrópolis: Arara-azul, 2019. p. 122-159.

## APÊNDICE A – PLANO DE ENSINO

Instituto de Letras  
Departamento de Línguas Modernas



### Dados de identificação

**Disciplina:** PRÁTICA DE INTERPRETAÇÃO EM LIBRAS III

**Período Letivo:** 2018/2

**Período de Início de validade:** 2018/2

**Professor Responsável:** Tiago Coimbra Nogueira

**Síglas:** LET02156

**Créditos:** 6

**Carga Horária:** 90h

**CH Autônoma:** 20h

**CH Coletiva:** 70h

**CH Individual:** 0h

### Síntula

Aplicação teórica e prática de interpretação Português-Libras-Português em contextos jurídicos. Interfaces entre a prática e o desenvolvimento de pesquisas no campo da interpretação.

### Curriculos

Curriculos	Etapas Aconselhadas	Pré-Requisitos	Natureza
BACHARELADO EM LETRAS - TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS (LIBRAS-PORTUGUÊS E PORTUGUÊS-LIBRAS)	6	(LET02151) PRÁTICA DE INTERPRETAÇÃO EM LIBRAS II	Obrigatória

### Objetivos

- Aperfeiçoar a Competência Tradutória (CT) em situações que envolvam a interpretação simultânea de Libras-Português na direcionalidade direta e inversa;
- Exercitar tarefas que simulam desafios à prática da interpretação de Libras-Português;
- Praticar situações de interpretação Libras-Português que exijam decisões críticas e reflexivas dos discentes de acordo com diferentes momentos da atuação na interpretação de conferências, contextos midiáticos, culturais e artísticos;
- Analisar os efeitos de modalidade nos processos de interpretação da Língua Portuguesa para a Libras na direcionalidade direta e inversa, na atuação em situações de conferências, contextos midiáticos, culturais e artísticos;

### Conteúdo Programático

Semana	Título	Conteúdo
1	Apresentação da disciplina e introdução	Introduzir a disciplina, apresentar o Plano de Ensino e dar orientações iniciais.
2 a 6	Interpretação de conferência	Mapear o contexto de conferência e suas características. Vivenciar experiências que possibilitem a compreensão deste contexto e as posturas para atuação. Conhecer as etapas de trabalho em qualquer atividade de conferência. Pré-conferência, Durante a conferência e pós-conferência. Adquirir experiências com o trabalho em equipe. Atividades práticas e análise dos vídeos.
7 a 11	Interpretação midiática	Mapear o contexto e suas características. Vivenciar experiências que possibilitem a compreensão do contexto e as posturas para atuação. Conhecer processos de trabalho, gravação e revisão. Adquirir experiências com o trabalho em equipe. Atividades práticas e análise dos vídeos.
12 a 16	Interpretação em contextos culturais e artísticos	Mapear o contexto e suas características. Vivenciar experiências que possibilitem a compreensão do contexto e as posturas para atuação. Experimentar e simular situações que envolvam trabalhos no teatro, cinema, musical e exposições artísticas. Adquirir experiências com o trabalho em equipe. Atividades práticas e análise dos vídeos (Aplicação da UD "Interpretação no teatro")
17 a 18	Projeto final	Realizar o Projeto final de interpretação para agregar os conceitos. Avaliação final.

### Metodologia

Leitura extraclasses de textos sobre o conteúdo da disciplina. Aulas práticas com atividades diversas. Atividades de gravação e análise das interpretações para a aquisição da Competência Tradutória (CT), que devem ser postadas no Moodle.

FORMAÇÃO DE INTÉRPRETES E TRADUTORES: DESENVOLVIMENTO  
DE COMPETÊNCIAS EM SITUAÇÕES PEDAGÓGICAS ESPECÍFICAS  
VOLUME 2

**Carga Horária**

Teórica: 10h  
Prática: 80h

**Experiências de Aprendizagem**

Orientação e condução de atividades para aquisição da competência tradutória pelos alunos, na análise de atividades de gravação, condução de projetos de interpretação e acompanhamento do diário de interpretação.

**CrITÉrios de Avaliação**

Avaliação 1: Projeto de interpretação  
Avaliação 2: Diário de interpretação  
Avaliação 3: Prática de interpretação final

Quesitos como responsabilidade, qualidade das contribuições, assiduidade, pontualidade e entrega dos trabalhos serão considerados. A avaliação consiste em atribuição de conceitos (A, B, C e D), conforme o desempenho e envolvimento nas atividades. O aluno deve obter, no mínimo, 75% de frequência nas atividades coletivas. Caso não obtenha frequência mínima, sem justificativa legal, o aluno será reprovado, com o conceito final FF.

**Atividades de Recuperação Previstas**

Atividade de interpretação como possibilidade de recuperação.

**Prazo para Divulgação dos Resultados das Avaliações**

Conforme cronograma da Universidade.

**Bibliografia**

**Básica Essencial**

PALMA, Anna; BARBOSA, Tereza Virginia Ribeiro; CHIARINI, Ana Maria. *Teatro e Tradução de Teatro – Estudos*. v. 1. São Paulo: Relicario, 2017.

**Básica**

BARBOSA, Diego Mauricio. *Omissões na interpretação simultânea de conferência: Língua Portuguesa - Língua Brasileira de Sinais*. 2014. 118 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/132401>.

NOGUEIRA, Tiago Coimbra Nogueira. *Intérpretes de libras-português no contexto de conferência: uma descrição do trabalho em equipe e as formas de apoio na cabine*. 2016. 211 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/167619>.

Vinicius Nascimento. *Janelas de Libras e gêneros do discurso: apontamentos para a formação e atuação de Tradutores de língua de sinais*. *Trab. Ling. Aplie.*, Campinas, n. 56/2, p. 461-492, mai./ago. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ta/v56n2/2175-764X-tla-56-02-00461.pdf>.

## APÊNDICE B – UNIDADE DIDÁTICA

**UNIDADE DIDÁTICA:** Interpretação no teatro

**Objetivos de Aprendizagem** (“Ao final desta UD você será capaz de”)

1. Conhecer possibilidades de estudo para lidar com o texto dramático de um espetáculo teatral
2. Selecionar formas de divisão da atuação em equipe
3. Aplicar, em uma situação real, processos de interpretação que envolvam o par linguístico Libras-Português

<b>MATERIAL DE APOIO</b>
Nesta UD vamos vivenciar a prática da interpretação em situação real na esfera artístico-cultural, mas especificamente no teatro. Conforme Hoza (2010), a interpretação sempre se divide em algumas fases: um período que podemos chamar de pré-evento, que consiste na preparação e estudo para a interpretação; o período de interpretação em si, ou seja, o evento interpretativo ocorrendo; e um período posterior, pós-evento, que está relacionado com uma avaliação da atuação realizada com um diálogo entre a equipe de intérpretes. As tarefas consistem em apresentar vivências que podem ser aplicadas nesse contexto de interpretação. Porém, é importante compreender que as atividades de interpretação são dinâmicas e o que apresentamos aqui é um dos caminhos possíveis para realizar uma interpretação.

<b>Tarefa 1- Selecionar no texto dramático termos para estudo</b>
<b>Objetivo:</b> Sublinhar no texto dramático, de forma sistemática, uma separação de termos ou sentenças que exigem algum tipo de averiguação terminológica.
<b>Materiais:</b> Roteiro impresso do teatro a ser interpretado e canetas marca-texto coloridas <sup>1</sup> .

**Desenvolvimento da tarefa:** Você deve realizar uma leitura profunda e com cautela do texto dramático. Ao ler deve sublinhar termos e sentenças que precisam de atenção na preparação da interpretação e necessitam de cuidado terminológico. Os termos sublinhados podem estar divididos da seguinte forma.

Nomes próprios;  
Termos ou frases que precisam ser buscadas com algum consultor(a) surdo(a);  
Frases de efeito;  
Termos ou frases desconhecidas que precisam ser pesquisadas em alguma ferramenta terminológica (glossários, dicionários, sites, *Youtube* e etc.)  
Termos que devem ser pesquisados em outras línguas de sinais;  
Sentenças que devem ser testadas traduções diferentes;  
Partes do texto que precisam ser conversadas com os diretores e atores do espetáculo.  
Cada um dos itens deve ser sublinhado em uma cor específica pelas canetas marca-texto, facilitando a busca e o procedimento adotado para cada um dos itens grifados. Ao realizar esses procedimentos deve preencher a Ficha 1.

Ficha 1: Preencha com a solução encontrada para termos e sentenças marcadas anteriormente

Termo/Sentença	Solução encontrada

**Comentários:** A tarefa pode ser feita no computador e realizar a marcação com realce no texto.  
As soluções encontradas podem ser gravadas em vídeo e postadas no *Youtube*, com os respectivos links na Ficha.

**Tarefa 2 - Divisão da equipe**

**Objetivo:** Encontrar a melhor forma de divisão da equipe para a interpretação

**Materiais:** Roteiro impresso do espetáculo a ser interpretado

**Desenvolvimento:** Os alunos devem, em conjunto, discutir sobre a divisão da interpretação entre os membros da equipe e fazer uma avaliação do tempo do espetáculo, quantos intérpretes são necessários e como se dá o revezamento durante a interpretação (por tempo ou por cenas), observando os pontos de troca entre a função do turno e apoio no texto.

**Ficha 2 - Quais motivos justificam a divisão realizada?**

- 
- 
- 
- 

**Tarefa 3 - Prática individual de interpretação**

**Objetivo:** Aplicar na interpretação o que foi previamente preparado

**Materiais:** Computador com *webcam*

**Desenvolvimento:** Os alunos devem, de forma individual, testar a interpretação das cenas e partes específicas do espetáculo, dando destaque principalmente para as que foram estudadas na Tarefa 1, observando se as escolhas e soluções encontradas se adequam ao tempo de fala, se precisam antecipar ou modificar algo que foi previamente pensado. Após esse estudo individual, os alunos devem preencher a Ficha 3 e, posteriormente, conversar sobre ela com seus colegas da equipe e com o professor da disciplina.

**Ficha 3 - Prática individual de interpretação**

1. Há momentos que precisam ser antecipados para dar sentido ao texto em Libras?
2. Foi preciso criar sinais para os personagens?
3. Alguma marcação de espaço não pode ser esquecida?
4. Há algum classificador específico para alguma descrição ou foi necessário usar estratégias visuais para tornar a cena mais compreensível? Qual e em quais momentos?
5. Uso de boia para listas é uma solução que será usada? Em qual momento?
6. É preciso combinar com sua dupla algum uso comum de terminologia? Quais termos? Há a necessidade de incorporação dos aspectos gestuais dos personagens?

**Feedback:** Momento de socialização entre o grupo, reflexão sobre as soluções, possibilidades, problemas, demandas, estratégias e soluções interpretativas.

**Tarefa 4 - Simulação da interpretação**

**Objetivo:** Praticar a interpretação de forma simulada

**Materiais:** Gravador de vídeo e caixa de som

**Desenvolvimento:** Os alunos devem, de forma coletiva, interpretar suas cenas definidas na Tarefa 2. Cada um interpretará sua parte e terá um colega na função de apoio; outro colega assumirá a função de revisor da interpretação realizada. O intérprete do turno interpretará sua cena e o intérprete de apoio estará à disposição para contribuir, caso seja necessário; o revisor acompanhará a interpretação e, ao final, deve passar um *feedback* para o intérprete do turno e para o intérprete de apoio, preenchendo a Ficha 4 com comentários a respeito dos itens descritos.

**Ficha 4 - Observação**

**Semelhança interpretativa entre texto-fonte e texto-alvo**

<b>Aspectos relacionados a coesão, coerência, classificadores, uso do espaço e estrutura gramatical</b>
<b>Produção adequada dos parâmetros dos sinais</b>
<b>Fluência, velocidade de sinalização e tempo de pausa</b>
<b>Adequação vocabular e uso de datilologia</b>

<b>Tarefa 5 - Conversando com o diretor e os atores</b>
<b>Objetivo:</b> Avaliar questões que precisam ser decididas com a companhia do teatro
<b>Materiais:</b> Roteiro impresso do espetáculo
<b>Desenvolvimento:</b> Os alunos precisam preparar questões que devem ser feitas ao diretor e aos atores do espetáculo, relacionadas, por exemplo, com a entrada e saída dos personagens nas cenas; averiguar se há momentos de <i>blackout</i> , onde os intérpretes devem ficar para a interpretação, a posição para revezamento e outros pontos. Podem aproveitar o momento e questionar sobre alguma mudança que não consta no roteiro ou algum ponto que precisa de esclarecimento para pensar na interpretação. O professor auxiliará os alunos em todos os quesitos.
<b>Ficha 5 - Questões para o diretor e os atores</b>
<b>Registre as questões que foram pensadas:</b> - -
<b>Ficha 6 - Resposta das questões para o diretor e os atores</b>
Registre as respostas, combinações e soluções previstas: - -

<b>Tarefa 6 - Hora de interpretar</b>
<b>Objetivo:</b> Desempenhar, em uma situação real, a interpretação de Libras-Português.
<b>Materiais:</b> Iluminação, vestimenta e câmera para gravar a atuação
<b>Desenvolvimento:</b> Os intérpretes devem realizar nesse momento a interpretação do espetáculo. Vivenciar uma situação real. Devem dividir a interpretação, como combinado na Tarefa 2.

FORMAÇÃO DE INTÉRPRETES E TRADUTORES: DESENVOLVIMENTO  
DE COMPETÊNCIAS EM SITUAÇÕES PEDAGÓGICAS ESPECÍFICAS  
VOLUME 2

<b>Tarefa 7 - Hora de avaliar</b>
<b>Objetivo:</b> Reconhecer pontos de melhoria na interpretação
<b>Materiais:</b> Ficha de avaliação, vídeo gravado na Tarefa 6
<b>Desenvolvimento:</b> Os intérpretes devem avaliar a interpretação realizada e todo o processo de preparação, registrando essas informações na Ficha 7
<b>Ficha 7 - Hora de avaliar</b>
Semelhança interpretativa entre texto-fonte e texto-alvo
Aspectos relacionados à coesão, à coerência, aos classificadores, o uso do espaço e a estrutura gramatical
Produção adequada dos parâmetros dos sinais
Fluência, velocidade de sinalização e tempo de pausa
Adequação vocabular e uso de datilologia



## FORMAÇÃO CONTINUADA DE INTÉRPRETES DE PORTUGUÊS E LIBRAS PARA ATUAÇÃO EM ESPETÁCULOS TEATRAIS: UMA PROPOSTA DE PLANO DE ENSINO

Samuel de Oliveira Morais (PPGET-UFSC)

Laís dos Santos Di Benedetto (UFSC)

Antonia Elizangela de Morais Gehin (PPGET-UFSC)

### INTRODUÇÃO

*O objetivo de um intérprete no contexto das artes cênicas é comunicar para o público. Quem é esse público, e quem é o artista? As respostas para essas perguntas ajudarão a definir melhor a tarefa e o contexto para o intérprete. (FRISHBERG, 1990, p. 136, tradução nossa)<sup>1</sup>*

As questões levantadas por Frishberg (1990) são algumas das que movem a discussão que propomos neste texto. Sobretudo porque o nosso interesse é pensar a formação continuada de intérpretes de português e língua brasileira de sinais (Libras) para atuação em espetáculos teatrais. Entendemos que pensar esse tipo de formação implica compreender as características e demandas do contexto de atuação. Independentemente disso, é notório que a interpretação de português para Libras, além de ser objeto de inúmeras investigações, tem ganhado espaço e se tornado uma prática cada vez mais visível na sociedade contemporânea. Dentre alguns dos muitos motivos para essa visibilidade, podemos mencionar

---

1 “The objective of an interpreter in a performing arts setting is to communicate to the audience. Who is that audience, and who is performing? The answers to these questions will help define the task and setting more clearly for the interpreter” (FRISHBERG, 1990, p. 136).

as lutas das comunidades surdas para garantir seu acesso linguístico em diferentes espaços e que resultam em conquistas, como as leis que asseguram, dentre outros direitos, a garantia de interpretação em Libras.

Nesse sentido, destacamos a Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão (BRASIL, 2002); o Decreto nº 5.626/2005, que dispõe sobre a formação do tradutor e intérprete de português e Libras em seu capítulo V (BRASIL, 2005); a Lei nº 12.319/2010, que regulamenta a profissão do tradutor e intérprete de Libras (BRASIL, 2010); e a Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015), que reforça o direito à tradução e à interpretação em Libras. Além da legislação, vale mencionar os editais de incentivo que exigem propostas que visem à acessibilidade, proporcionando que muitas ações assim financiadas tenham interpretação em língua de sinais.

Diferentes espaços de atuação demandam um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes específicas por parte dos intérpretes. A formação pode contribuir para a aquisição e a mobilização desse conjunto, auxiliando esses profissionais na realização de sua tarefa. Portanto, além de corroborar o aprimoramento da interpretação, a formação continuada pode ter impacto na melhoria das condições de acesso por parte das pessoas surdas e não surdas a contextos específicos. Considerando esses elementos, entendemos ser cada vez mais necessário pensar a formação continuada para esses profissionais. Nessa direção, nosso objetivo é discutir a elaboração de um Plano de Ensino voltado à formação continuada de intérpretes de português e Libras para atuação em espetáculos teatrais. Assumimos que esta discussão poderá colaborar com as práticas educacionais de formadores de intérpretes; com a atuação dos profissionais nesse contexto; e com o trabalho de profissionais do teatro interessados em incorporar a interpretação para Libras em seus projetos.

Para isso, após esta breve introdução, caracterizamos a atividade de interpretação para Libras em espetáculos teatrais. Em seguida, contextualizamos a formação de tradutores e intérpretes, bem como situamos o modelo de formação por competências. Posteriormente, apresentamos e discutimos a proposta de Plano de Ensino, elaborada para um possível

curso de extensão de formação continuada de intérpretes de português e Libras para atuação em espetáculos teatrais. Ressaltamos que se trata de um curso idealizado, isto é, que ainda não foi implementado. Por fim, argumentamos sobre a importância de mais estudos que busquem identificar o perfil profissional desses intérpretes e evidenciar a efetividade das tarefas de interpretação, bem como dos instrumentos e das tarefas de avaliação no contexto da formação por competências.

### **INTERPRETAÇÃO DE ESPETÁCULOS TEATRAIS PARA LÍNGUA DE SINAIS**

Para fins de alinhamento teórico, neste trabalho, assumimos a tradução e a interpretação a partir de Hurtado Albir (2005). Apesar de a autora se referir à tradução, entendemos que essas duas concepções são compostas de três elementos: texto, processo cognitivo e ato comunicativo. Texto, porque a tradução e a interpretação operam na relação entre textos; processo cognitivo, porque elas também acontecem na mente do tradutor ou do intérprete; ato comunicativo, porque um dos seus objetivos é comunicar.

Dito isso, vale mencionar a atividade de tradução teatral desenvolvida entre línguas de modalidade vocal-auditiva para estabelecermos algumas distinções. Apesar de, neste momento, tratarmos a tradução teatral e a interpretação de espetáculos teatrais como duas atividades diferentes, compreendemos que ambas possuem elementos importantes em comum, uma vez que traduzir ou interpretar implica possibilitar o acesso ao texto dramático e à sua concretização cênica em diversas línguas.

A respeito da tradução de textos dramáticos, Bassnett (2003) reafirma as características particulares desse trabalho, diferenciando-o de outros tipos de tradução como a de narrativas e poesias. Para a autora, o tradutor de textos dramáticos lida com “um problema central: traduzir o texto como um texto puramente literário ou tentar traduzi-lo na sua função de mais um elemento de outro sistema mais complexo” (BASSNETT, 2003, p. 190). Assim, o tradutor, ao traduzir um texto dramático, lida com essas duas possíveis funções do texto: ora é conduzido à função literária,

ora à função do texto como um elemento dentre outros que compõem um espetáculo teatral. Ao mesmo tempo em que o espetáculo teatral se desenvolve na relação entre texto e encenação, o texto e o espetáculo podem existir isoladamente.

Um texto pode ter sido produzido com o intuito de se tornar um espetáculo teatral e, mesmo assim, continuar sendo texto. O espetáculo teatral pode ter, como um dos seus elementos fundantes, o texto que será encenado, mas não será o texto primeiro e sim uma tradução dele. Isso significa compreender que, apesar da possibilidade de uma existência única, texto e espetáculo teatral dialogam. Inspirados em Bassnett (2003), compreendemos que, apesar de abordar duas potencialidades do texto, é importante que o tradutor leve em conta a função do texto dramático como um dentre outros elementos para a sua encenação. Para além da tradução do texto com o propósito de encenação, Pavis (2008) considera como tradução de teatro todo o processo — texto-fonte<sup>2</sup>, concretização textual, concretização dramaturgica, concretização cênica e concretização receptiva — que tem início em um texto-fonte e cultura-fonte, e que resulta na recepção da tradução e cultura-alvo. Para adentrar nos desafios de tradução específicos desse contexto, o autor argumenta que:

[...] 1. no teatro a tradução passa pelo corpo dos atores e pelos ouvidos dos espectadores; 2. não se traduz simplesmente um texto linguístico para outro: confronta-se, e faz-se comunicar graças ao palco, as situações de enunciação e de cultura heterogêneas, separadas pelo espaço e pelo tempo. (PAVIS, 2008, p. 124).

Nessa perspectiva, durante o processo de traduzir, o tradutor pode exercer uma função de dramaturgo e de encenador ou vice-versa. A atividade de tradução toma proporções ainda maiores se comparada com as funções apontadas por Bassnett (2003). Os elementos que irão compor o espetáculo teatral não serão apenas vislumbrados e sim concretizados. O registro da tradução se altera, extrapolando as margens do papel. Assim,

---

2 Pavis (2008) utiliza *texto-fonte* para se referir ao texto a ser traduzido. No decorrer deste texto, optamos por utilizar o termo *texto de partida*.

o público pode ter acesso ao produto final (ou seja, a tradução) como uma concretização cênica, a encenação, que por vezes acontecerá por meio dos corpos de atores e de elementos cênicos. Portanto, de certo modo, é possível também entender os atores como tradutores desse processo. São eles que encenam a tradução e a maneira como se encena pode, ao mesmo tempo, ser entendida como tradução. Por meio deles e dos elementos cênicos, o público pode ter acesso à tradução.

Tanto Bassnett (2003), quanto Pavis (2008) recorrem a exemplos de tradução entre línguas de modalidade vocal-auditiva. As traduções que envolvem línguas de modalidade gestual-visual apresentam especificidades não contempladas por esses autores. Uma delas é a forma de registro da tradução. Nesse caso, o vídeo emerge como uma possibilidade para registro das traduções em línguas de sinais. Outra forma de registro envolve propostas de sistemas de escritas de sinais. Ambos, o vídeo e as escritas de sinais, são formas de registro potentes para a tradução de textos dramáticos em línguas de sinais, possibilitando a circulação do texto como gênero literário, bem como da cena em comunidades de falantes dessas línguas. As discussões sobre traduções de textos dramáticos que utilizam essas formas de registro constituem um tópico nos Estudos da Tradução que merece mais investigação. Podemos citar os trabalhos de Xavier Neta e Russo (2019); Resende (2019); e Medeiros e Hoebel (2020) como ilustração das pesquisas que abordam a questão do registro.

Em alguns estudos sobre a interpretação em espetáculos teatrais, o traduzir e o interpretar caracterizam uma atividade híbrida. Silva Neto (2017), Fomin (2018) e Rigo (2018) são exemplos de autores que entendem a realização da tradução e da interpretação como partes de um mesmo processo — a própria maneira como o profissional que se ocupa desse trabalho é identificado, o *tradutor intérprete*, evidencia a mescla das duas atividades. Isso pode acontecer pela natureza do trabalho no contexto teatral que parte de um texto dramático escrito e chega à encenação ao vivo. Os autores, nesse sentido, entendem a tradução voltada ao texto escrito e a interpretação voltada ao texto oral.

Apesar de haver a possibilidade de conceber o traduzir e o interpretar como partes do processo realizado pelos profissionais que transladam espetáculos teatrais para as línguas de sinais, neste trabalho, trataremos essa atividade apenas como interpretar. Isso porque entendemos que, mesmo o intérprete tendo acesso ao texto dramático na sua modalidade escrita, o texto passará pelos corpos dos atores, bem como pelos elementos cênicos, e será apresentado na modalidade oral e ao vivo. Sendo assim, entendemos que o texto dramático, por si só, não é a própria concretização cênica. O texto escrito, deste modo, pode funcionar como um material para a preparação do intérprete. É a cena, em sua singularidade, que será interpretada para a língua de sinais. A distinção dessas atividades, traduzir e interpretar, é muitas vezes feita para fins de reconhecimento e afirmação do lugar que elas ocupam. As nomenclaturas não geram implicações que alteram o resultado do trabalho. Por outro lado, para fins de pesquisa e formação, consideramos importante tal distinção. Neste trabalho, assim como Rodrigues e Santos (2018), que se baseiam em Pagura (2003) e Gile (2004), concebemos tradução e interpretação, respectivamente, como a translação de textos registrados em um dado suporte e a translação de textos orais, isto é, em processo de produção.

O interpretar em espetáculos teatrais é apresentado por Ganz Horwitz (2014) e Rigo (2014) como um processo desenvolvido em três etapas. Resumidamente: na primeira etapa, o intérprete entra em contato com o texto; na segunda etapa, podem ocorrer os ensaios do intérprete e do espetáculo; e por fim, na terceira etapa, é realizado o interpretar da concretização cênica. Essas etapas foram descritas partindo das análises realizadas por essas autoras sobre a atuação de intérpretes — tanto do português para a Libras, quanto do inglês para a Língua de Sinais Americana (ASL) — em espetáculos teatrais e refletem o trabalho desenvolvido por esses profissionais. Outras formas de conceber esse processo podem ser encontradas nos trabalhos de Medeiros e Hoebel (2020) e Medeiros e Camargo (2020). Vale destacar que as agências de interpretação e as produções de espetáculos que contratam intérpretes podem exercer influência sobre essas etapas. Outro fator influenciador pode ser o desconhecimento por parte do intérprete em

relação às possíveis etapas de interpretação de espetáculos teatrais ou a opção de realizá-las de outros modos.

Independentemente do caminho trilhado pelo intérprete, a presença de seu corpo é imprescindível para a execução da interpretação de espetáculos teatrais. É também por meio desse corpo que o público falante de línguas de sinais tem acesso ao espetáculo teatral. Essa presença do corpo do intérprete é resistência e, ao mesmo tempo, conflito. Resistência por, de certo modo, permitir o acesso de uma minoria linguística ao teatro — espaço social que, muitas vezes, dificulta a presença de pessoas surdas. Conflito porque, por vezes, o corpo do intérprete é um corpo objetificado como um recurso de acessibilidade, que corrompe a estética teatral<sup>3</sup>. Geralmente, esse corpo ocupa um lugar à parte da cena, como uma outra cena que acontece simultaneamente. Por outro lado, existem propostas que incorporam o intérprete à cena como, por exemplo, quando ele assume o papel de um personagem ou quando realiza a *interpretação sombra* (FRISHBERG, 1990; FOMIN, 2020) — o que implica a permanência do intérprete ao lado do ator, como uma sombra. De todo modo, não temos a intenção de valorizar qual é a proposta mais interessante, uma vez que algumas delas nem sempre conseguem se adequar a todo tipo de espetáculo.

Essas e outras discussões sobre a interpretação em contextos teatrais têm se proliferado e merecem mais investigação. Além disso, entendemos que seria muito favorável se a formação inicial de tradutores e intérpretes de português e Libras contemplasse as especificidades desse contexto de atuação. Na sequência, passamos a discutir os principais elementos da formação de intérpretes de português e Libras para pensarmos sobre a formação para atuação no teatro.

---

3 Sobre essa questão da presença do corpo em cena ser resistência e conflito, sugerimos as discussões desenvolvidas por Ferreira e Silva Neto (2020); Moreira e Lioli (2020); Santos e Mota (2020).

## **FORMAÇÃO DE TRADUTORES E INTÉRPRETES E A ABORDAGEM DA FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS**

Em nível nacional, a formação inicial de tradutores e intérpretes de português e Libras é orientada e regulamentada por legislação específica. Inicialmente, o Decreto nº 5.626/2005 prevê a formação desse profissional em nível superior por meio de curso de graduação em tradução e interpretação com habilitação em português e Libras (BRASIL, 2005). A formação em nível médio também é prevista no Decreto e pode ser realizada por meio de cursos de educação profissional, de extensão universitária e de formação continuada, promovidos por instituições de ensino superior ou credenciadas em secretarias de educação. Posteriormente ao Decreto, a profissão de tradutor e intérprete de Libras foi regulamentada pela Lei nº 12.319/2010, que contempla apenas a formação em nível médio, citada anteriormente no Decreto de 2005; o artigo da lei que exigiria a formação em nível superior foi vetado (BRASIL, 2010).

Ambos, o Decreto e a Lei, permitiram, em um período de dez anos a partir da publicação do Decreto, a realização periódica de exames de proficiência em tradução e interpretação de Libras-Português-Libras, expedida pelo Ministério da Educação. Esses exames serviram, portanto, para certificar profissionais que já atuavam sem ter uma formação acadêmico-profissional na área; pessoas que tinham frequentado cursos de tradução e interpretação; e fluentes nas duas línguas.

Além disso, no contexto dessas políticas, vê-se um impulso na criação do primeiro Curso de Bacharelado em Letras Libras – Língua Brasileira de Sinais na modalidade de Ensino a Distância (EaD) no ano de 2008, ofertado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em polos espalhados pelo Brasil. Posteriormente, outras universidades passaram a sediar cursos de bacharelado em Tradução e Interpretação de português e Libras na modalidade presencial, inclusive a UFSC.

Rodrigues (2018) identificou, por meio de dados do Ministério da Educação, sete cursos presenciais de bacharelado que formam



tradutores e intérpretes de português e Libras em sete universidades federais e um curso na modalidade EaD ofertado pela UFSC em seis polos. Além dos cursos ofertados pelas universidades federais, existem aqueles em instituições privadas; os cursos de especialização em Tradução e Interpretação de Português e Libras; e os cursos técnicos em Tradução e Interpretação de Português e Libras. Apesar desta gama de oferta em diferentes níveis e modalidades, são cursos generalistas no sentido de tentarem abarcar diferentes possíveis contextos de atuação profissional. Em relação a cursos de graduação, Silva Neto (2017) buscou analisar a formação estética de tradutores e intérpretes a partir de uma análise de currículo. O autor considera “que os cursos de Formação para Tradutores e Intérpretes de Libras no Brasil não contemplam a formação para atuação cultural” (SILVA NETO, 2017, p. 40). Apesar de identificar uma ausência de disciplinas com ênfase na atuação cultural, ele também aponta a existência de disciplinas de alguns cursos que tendem a desenvolver questões relacionadas a essa temática.

Ao descreverem possibilidades de formação de tradutores e intérpretes de português e Libras, bem como uma base teórica para fundamentar estudos na esfera artístico-cultural e literária, Santana e Vieira-Machado (2018) apresentam algumas experiências extensionistas e de pesquisa. A partir dessas experiências, os autores sugerem que esses contextos sejam contemplados no currículo de cursos de Tradução e Interpretação. Além disso, por meio da análise de entrevistas feitas com intérpretes que atuam no contexto artístico-cultural, Morais e Santana (2019, p. 219) reforçam “a necessidade de uma formação sistematizada no campo e a inclusão da esfera artístico-cultural nos cursos de formação de ILS [intérpretes de língua de sinais]”. Isso também é corroborado por Silva Neto (2017) e Fomin (2018), que apontam para a necessidade de uma formação de intérpretes<sup>4</sup> de português e Libras que contemple a linguagem teatral. Esse profissional, no momento da atuação em espetáculos teatrais, é perpassado não apenas pela translação do texto no sentido estrito da palavra, mas também por uma série de elementos que compõem a cena como,

---

4 Silva Neto (2017) se refere a esse profissional também como tradutor ou *tradutor*.

por exemplo, sonoplastia, iluminação, cenografia, palco, personagens, público, dentre outros<sup>5</sup>.

Até aqui, percorremos um breve trajeto da formação de tradutores e intérpretes do par linguístico Português-Libras. Como apontado por alguns autores já mencionados, pensar a formação desses profissionais na relação com o teatro requer um movimento que ultrapasse fronteiras epistemológicas sobre ensino e aprendizagem. Pensando na necessidade de formação, elaboramos uma proposta de Plano de Ensino para implementação de um curso de extensão que visa a formação continuada de intérpretes de português e Libras para atuação em espetáculos teatrais.

É válido destacar que existem diversas abordagens educacionais que podem influenciar a formação de tradutores e intérpretes. Essas abordagens permitem colocar em evidência aspectos que envolvem o ensino e a aprendizagem no contexto da tradução e da interpretação como, por exemplo, os processos que proporcionam ao estudante agir sobre sua própria aprendizagem; o papel da tradução e da interpretação; e seus impactos sociais e culturais. Tais abordagens orientam e permeiam muitos cursos de formação de tradutores e intérpretes. O Plano de Ensino aqui proposto, entretanto, foi elaborado a partir do modelo de formação por competências desenvolvido pelo Grupo PACTE - *Procés d'Adquisició de la Competència Traductora i Avaluació*. Este grupo se ancora em uma base-tríplice que sustenta suas contribuições teórico-metodológicas para a formação de tradutores e intérpretes: a base conceitual; a base pedagógica; e a base metodológica.

A base conceitual é constituída, principalmente, por três conceitos: a *tradução*; a *competência tradutória*; e a *aquisição da competência tradutória*. Como já definimos anteriormente o conceito de tradução na perspectiva de Hurtado Albir (2005), partimos para a definição dos outros dois conceitos. Nesse sentido, a competência tradutória “é um conhecimento especializado, integrado por um conjunto de conhecimentos e habilidades, que singulariza o tradutor e o diferencia de outros

---

5 Sobre esses outros elementos que compõem a cena e influenciam o trabalho do intérprete, sugerimos as discussões desenvolvidas por Rigo (2014); Silva Neto (2017); Fomin (2018); Albres e Santos (2020); Medeiros e Camargo (2020); Medeiros e Hoebel (2020).

falantes bilíngues não tradutores” (HURTADO ALBIR, 2005, p. 19). O atual modelo de competência tradutória do Grupo PACTE é constituído por um conjunto de subcompetências: a *bilíngue*; a *extralinguística*; a *de conhecimento sobre tradução*; a *instrumental*; a *estratégica*; e pelos *componentes psicofisiológicos* (PACTE, 2003 *apud* HURTADO ALBIR, 2020). Contribuindo com os estudos da competência tradutória, Rodrigues (2018a) discorre sobre como a diferença de modalidade entre as línguas de um par linguístico pode influenciar a competência tradutória. De acordo com o autor:

[...] uma possível competência tradutória intermodal relaciona-se ao desenvolvimento de conhecimentos e habilidades necessários tanto à exploração corporal dos dispositivos linguísticos específicos das línguas de sinais, durante a sinalização (*habilidades corporais motoras de codificação integrada de propriedades gestuais e espaciais*), quanto à capacidade visual-cognitiva de ler a totalidade das informações gestuais e espaciais, as quais estão expressas quadridimensionalmente por meio da integração desses dispositivos linguísticos específicos, durante a vocalização (*habilidades visuais de percepção e interpretação do conjunto de informações gestual e espacialmente codificadas*), ambas vinculadas à habilidade de se administrar a possibilidade de sobreposição das línguas de maneira vantajosa. (RODRIGUES, 2018a, p. 310).

Sendo assim, as implicações da intermodalidade sugerem uma possibilidade de conceber a competência tradutória intermodal quando pensamos na formação de tradutores e intérpretes que atuam com línguas de modalidades diferentes, bem como nos alinhamentos necessários para proporcionar a aquisição dessa competência. Em relação à aquisição da competência tradutória, o Grupo PACTE (2000 *apud* HURTADO ALBIR, 2015) a entende como um processo cíclico e dinâmico que, como todos os processos de aprendizagem, evolui do conhecimento do principiante (competência pré-tradutória) para a competência tradutória e requer estratégias de aprendizagem. Nele, o desenvolvimento do conhecimento procedimental e da subcompetência estratégica são considerados essen-

ciais. Além disso, nesse processo, as subcompetências da competência tradutória são desenvolvidas e reestruturadas.

A base pedagógica do Grupo PACTE<sup>6</sup> está ancorada em elaborações possibilitadas pelas teorias de ensino e aprendizagem baseadas nas perspectivas do Construtivismo cognitivista e do Socioconstrutivismo. Destacam-se, a partir dessas perspectivas, os conceitos de *assimilação* e *acomodação*, da Teoria do Desenvolvimento Cognitivo; o conceito de *aprendizagem mediada*, da Teoria Sociocultural; e o conceito de *aprendizagem significativa*, de Ausubel (1967 *apud* SILVA; VASCONCELLOS, 2019). Esses elementos que compõem a base pedagógica, de acordo com Silva e Vasconcellos (2019, p. 125-126), podem ser destacados da seguinte forma:

Em Piaget, o destaque feito é sobre as ações cognitivas do aprendiz, ou seja, o aluno; em Vygotsky, o que se evidencia é a mediação que emerge na relação aluno e professor, trazendo o professor para o centro desse debate; em Ausubel, o foco está na aprendizagem significativa, sublinhando assim a importância do currículo que é trabalhado. Nessa composição, é possível identificarmos os elementos aluno, professor e currículo, que suscitam a discussão a respeito da formação de tradutores, o que no PACTE ocorre com base nos princípios da formação por competências.

A relação de imanência entre ensino e aprendizagem, como concebida pela formação por competências, exige a formulação de *objetivos de aprendizagem*. Influenciado pelas discussões acerca do ensino de línguas, o Grupo PACTE utiliza o conceito de objetivo de aprendizagem como ponto fundante do desenho didático para a formação de tradutores e intérpretes. Os objetivos de aprendizagem, conforme Deslile (1993 *apud* HURTADO ALBIR, 2005, p. 33), podem ser compreendidos como a “descrição da intenção de uma atividade pedagógica, sendo especificadas as mudanças em longo prazo que o estudante deverá promover”. Com isso, o autor argumenta que há benefícios para a formação tanto

6 Sobre a base pedagógica do PACTE, sugerimos a leitura do texto de Emily Arcego e Mairla Pereira Pires Costa, no volume 1.

no desenho didático quanto na relação entre professor e estudante, no sentido de facilitar a comunicação entre eles.

Outro elemento importante que constitui as teorias que sustentam a base pedagógica do Grupo PACTE é a *autorregulação*, ou *comportamento autorregulatório*, de Schunk (2012 *apud* NECKEL, 2018). Ela pode ser caracterizada, segundo Neckel (2018)<sup>7</sup>, como a capacidade do estudante de regular seu processo de aprendizagem e de estabelecer metas a serem cumpridas. Cognitivamente, “a autorregulação ocorre quando o aprendiz consegue reconhecer a importância daquilo que está aprendendo, perceber seus avanços e ser valorizado por eles” (NECKEL, 2018, p. 109-110).

A base metodológica da formação por competências pensada pelo Grupo PACTE está alicerçada principalmente na *abordagem por tarefas de tradução* e na noção de *unidades didáticas* (UDs). A operacionalização da formação por competências é conduzida pela definição dos objetivos de aprendizagem que estão embasados nas competências que se deseja desenvolver, bem como pelo sequenciamento das UD. Deste modo, ensino, aprendizagem e avaliação são concebidos a partir de um modelo integrado do processo formativo.

A tarefa de tradução é definida por Hurtado Albir (2015) como uma unidade de trabalho que é representativa da prática de tradução, intencionalmente objetivada ao aprender a traduzir, e planejada com objetivo de aprendizagem, estrutura e sequência de trabalho. Baseados nessa definição, Nogueira, Vasconcellos e Santos (2018) contemplam as características da formação de intérpretes de línguas de sinais. Os autores propõem compreender a tarefa de interpretação como “uma unidade de trabalho na sala de aula, representativa da prática de interpretação de LS [língua de sinais], dirigida intencionalmente à aprendizagem de ILS [intérprete de língua de sinais] e desenhada com um objetivo concreto, uma estrutura e sequência de trabalho” (NOGUEIRA; VASCONCELLOS; SANTOS, 2018, p. 368). Assim, as tarefas compreendem a definição de objetivos pretendidos; a indicação de materiais que serão utilizados para

---

7 Sugerimos a leitura do texto de Filipe Neckel e Maria Lúcia Vasconcellos deste volume.

a realização das atividades; a caracterização do desenvolvimento dessas atividades; e a previsão dos procedimentos de avaliação (HURTADO ALBIR, 2020).

Definidos os objetivos de aprendizagem em torno de competências a serem desenvolvidas, torna-se necessário desenhar as UDs que irão sequenciar a formação por competências. Nessa perspectiva, as UDs formam “um agrupamento coerente de tarefas integralizadoras<sup>8</sup> e de atividades de aprendizagem visando à integração de um conjunto de competências e à apropriação de conteúdos disciplinares possuindo características semelhantes” (LASNIER, 2000, p. 211 *apud* HURTADO ALBIR, 2020, p. 395). Ainda de acordo a proposta do Grupo PACTE, é preciso considerar dois aspectos necessários para a divisão das UDs: por “um lado, a existência de um conteúdo disciplinar semelhante e, por outro, a realização de atividades de aprendizagem e de tarefas integralizadoras que visem à integração de competências” (HURTADO ALBIR, 2020, p. 395).

Além desses elementos explicados até aqui, vale mencionar a importância da *avaliação por competências* nesse processo de formação baseado na abordagem por competências. Segundo Hurtado Albir (2015), esse tipo de avaliação pode operar como uma ferramenta para a aprendizagem na formação de tradutores e intérpretes, sendo classificada pelo propósito, pelo tempo, e pelo assessor. A avaliação por competências visa, dentre outras coisas, compreender a situação do processo de aquisição da competência tradutória pelo estudante. Assim, tanto o professor quanto o estudante podem ter ciência desse processo, bem como entender que a avaliação não funciona apenas para valorar as atividades realizadas (GALÁN-MAÑAS; HURTADO ALBIR, 2015).

Considerando os elementos que compõem as bases do modelo de formação por competências do Grupo PACTE, na próxima seção, apresentamos e discutimos nossa proposta de Plano de Ensino voltada à formação continuada de intérpretes de português e Libras para atuação em espetáculos teatrais.

<sup>8</sup> Alguns autores, como Gysel, Vasconcellos e Gonçalves, no texto deste volume, utilizam o termo “integradoras” para se referir a esse tipo de tarefas.

## **PLANO DE ENSINO DE INTERPRETAÇÃO PARA LÍNGUA DE SINAIS EM ESPETÁCULOS TEATRAIS**

Com base no que foi explicitado até aqui, passamos a apresentar e discutir nossa proposta de Plano de Ensino que tem, como principal mote, subsidiar a formação continuada de intérpretes de Libras que almejam aperfeiçoar sua atuação em atividades de interpretação em espetáculos teatrais. Ressaltamos que os tópicos do Plano serão aqui abordados na sequência em que eles foram elaborados, de modo que seja compreendido o seu processo de criação. Importa destacar que essa proposta foi concebida no segundo semestre de 2018, ao longo da disciplina *Didática da Tradução e da Interpretação*, ministrada pela Prof<sup>ra</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Lúcia Barbosa de Vasconcellos no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina.

Os estudos sobre a interpretação para Libras em espetáculos teatrais foram o incentivo para a elaboração do Plano, que foi desenhado para simular a implementação de um curso de extensão intitulado *Interpretação para Libras em espetáculos teatrais*, destinado a intérpretes profissionais que buscam formação continuada para atuar nesse contexto. No Quadro 1, abaixo, apresentamos uma síntese do Plano de Ensino, com seus principais elementos.

Quadro 1 - Plano de Ensino

**Curso:** Interpretação para Libras em espetáculos teatrais

**Nível:** Extensão      **Carga horária:** 60 horas

**Ementa:** Competência tradutória/interpretativa. Interpretação no contexto artístico-cultural. Entendimento sobre a produção e montagem de um espetáculo teatral. Planejamento de interpretação de espetáculos teatrais na direção Português-Libras. Interpretação em equipe.

**Objetivos de ensino** (perspectiva do docente):

- 1 - Familiarizar intérpretes de português e Libras com a prática de interpretação de espetáculos teatrais e com a noção de competência tradutória/interpretativa, bem como seus componentes com base no Grupo PACTE
- 2 - Apresentar diferentes perspectivas que orientam as práticas teatrais
- 3 - Expor o processo que envolve a produção de um roteiro, perpassando a preparação do ator até a apresentação de um espetáculo teatral
- 4 - Mobilizar a expressão corporal e o reconhecimento da localização do intérprete durante espetáculos teatrais
- 5 - Iniciar intérpretes na prática do planejamento da interpretação de espetáculos teatrais na direção Português-Libras
- 6 - Possibilitar atuação em equipe de interpretação durante espetáculo teatral

**Objetivos de aprendizagem** (“ao final do curso, o estudante será capaz de”):

- 1 - Localizar a interpretação de espetáculos teatrais no contexto de atuação do intérprete de português e Libras e compreender as diferentes subcompetências que compõem a competência tradutória/interpretativa
- 2 - Entender diferentes perspectivas dos estudos teatrais
- 3 - Conhecer o processo que envolve a produção e a montagem de um espetáculo teatral
- 4 - Desenvolver corporeidade e noção de localização do intérprete durante espetáculos
- 5 - Planejar a interpretação de espetáculos teatrais na direção Português-Libras
- 6 - Atuar em equipe de interpretação em espetáculos teatrais

**Conteúdos:** Competência Tradutória e seus componentes; contexto artístico-cultural de interpretação; perspectivas teóricas do teatro; produção e monta-



gem de um espetáculo teatral; corporeidade e o posicionamento do intérprete de língua de sinais; planejamento da interpretação; trabalho em equipe; interpretação de espetáculo teatral.

**Metodologia:** abordagem por tarefas, organizadas em Unidades Didáticas; discussões em grupo; oficinas; trabalhos em grupo.

**Unidades Didáticas (UDs):**

UD1 - A Competência Tradutória

UD2 - Interpretação no contexto artístico-cultural

UD3 - Perspectivas teatrais

UD4 - Produção e montagem teatral

UD5 - Exercícios corporais e posicionamento do intérprete em espetáculos teatrais

UD6 - Planejamento da Interpretação

UD7 - Trabalho em equipe

UD8 - Interpretação de espetáculo teatral

**Avaliação:** a avaliação será de caráter contínuo e constituída por: questionário diagnóstico (6%); tarefas avaliadas por meio de rubricas (10%); gravação do processo interpretativo (25%); portfólio (25%); questionário final (10%); entrega de tarefas das UDs (24%).

[lista de referências]

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

A proposta apresentada acima se baseia no reconhecimento de necessidades sociais e do mundo do trabalho, conforme sugere Kelly (2005) à elaboração de um desenho curricular<sup>9</sup>. Para compreender e conhecer as demandas do mundo do trabalho, nos primeiros momentos

9 O desenho curricular requer: i) *identify social needs* [identificar demandas sociais]; ii) *formulate outcomes* [formulação de resultados]; iii) *identify student profile and needs* [identificação do perfil e das necessidades do estudante]; iv) *design course content* [elaboração dos conteúdos do curso]; v) *identify/acquire resources (trainer training)* [identificação ou aquisição de recursos (formação de formadores)]; vi) *design activities* [elaboração de atividades]; vii) *design assessment* [elaboração de avaliações]; viii) *design course evaluation* [elaboração da avaliação do curso]; ix) *implementation* [implementação]; x) *quality enhancement* [aprimoramento da qualidade], o que resulta em melhorias aplicadas a todas as etapas anteriores (KELLY, 2005).

de concepção do Plano, utilizou-se a ferramenta de busca *Google*<sup>10</sup> para procurar anúncios publicados na internet que visassem à contratação de intérpretes de português e Libras para espetáculos teatrais. Nessa ocasião, não foram encontrados anúncios — fator que sugere que muitas contratações acontecem principalmente através de indicações feitas em redes de contato profissional. Entendemos, contudo, que o reconhecimento de necessidades sociais e do mundo do trabalho exige uma investigação aprofundada, que utilize instrumentos de produção de dados mais apurados como entrevistas com profissionais experts e com contratantes. Além disso, assumimos que essas necessidades variam a depender das diferenças socioculturais que se distribuem pelo espaço geográfico.

Diante dessa situação, procuramos caracterizar as demandas profissionais nos instrumentos normativos que regulamentam a profissão. Como já mencionado anteriormente, a profissão do tradutor e intérprete de Libras é regulamentada pela Lei nº 12.319/2010. Em seu art. 2º, a Lei afirma que esse profissional precisa ter competência para a tradução e para a interpretação entre português e Libras, de forma consecutiva ou simultânea. No art. 6º, é possível observar cinco atribuições a esse profissional, das quais destacamos as três abaixo:

- I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;
- II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;
- [...]
- IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas. (BRASIL, 2010, s. p.).

---

10 Disponível em: [www.google.com](http://www.google.com).

Essas atribuições generalistas, em sua maioria, estão focadas no contexto educacional, sobretudo em razão das implicações da profissão para as questões de acessibilidade e inclusão escolar de surdos e surdo-cegos<sup>11</sup>. Portanto, assim como ocorre em relação às necessidades sociais, as demandas profissionais do intérprete de português e Libras requerem mais investigação. É importante destacar que, apesar da regulamentação da profissão no país, não há conselhos profissionais regionais e federal. Associações, federações e instituições de ensino, muitas vezes, são as entidades que reivindicam direitos profissionais, formação e certificação aos intérpretes de português e Libras.

Considerando a conjuntura que envolve as necessidades sociais e as demandas profissionais percebida pela contribuição de autores que pensam as práticas de tradução teatral e de interpretação de espetáculos teatrais, identificamos um conjunto de conhecimentos e habilidades necessários para atuação nesse contexto, a saber: compreensão do contexto de interpretação de espetáculos teatrais (FRISHBERG, 1990; RIGO, 2018); capacidade de distinguir as habilidades mobilizadas na atividade interpretativa (NOGUEIRA; VASCONCELLOS; SANTOS, 2018; RODRIGUES, 2018a); conhecimento de tendências e perspectivas do Teatro (SILVA NETO, 2017; FOMIN, 2018); compreensão das dinâmicas que envolvem a produção de um espetáculo teatral (RIGO, 2014; SILVA NETO, 2017; FOMIN, 2018); consciência corporal e de espacialidade (FRISHBERG, 1990; FOMIN, 2020; FERREIRA; SILVA NETO, 2020); capacidade de planejamento da interpretação de um espetáculo (GANZ HORWITZ, 2014; RIGO, 2014); capacidade de trabalho em equipe (GANZ HORWITZ, 2014; MEDEIROS; HOEBEL, 2020).

Esses conhecimentos e essas habilidades podem ser traduzidos em competências específicas para o contexto de formação. Hurtado Albir (2020) apresenta seis competências específicas para a formação de tradutores: i) as *metodológicas e estratégicas*; ii) as *contrastivas*; iii) as *extralinguísticas*; iv) as *profissionais*; v) as *instrumentais*; e vi) as *textuais*. Com o objetivo de estabelecer um perfil de competências

---

11 Ressaltamos que, apesar de haver menção sobre a surdocegueira na legislação, o Plano de Ensino e as discussões aqui feitas não abrangem as especificidades da guia-interpretação.

e suas descrições para cada curso, a autora considera necessário que seja incluído nessas descrições: uma definição geral da competência; os elementos que a compõem e que indicam os critérios de avaliação; o conteúdo relacionado à disciplina; os critérios de avaliação. Nesse caso, é válido destacar que entendemos o curso de extensão como um equivalente da disciplina mencionada pela autora. Sendo assim, observamos as seguintes competências a serem desenvolvidas no curso: as *metodológicas* e *estratégicas*; as *extralinguísticas*; as *profissionais*; as *instrumentais*; e as *textuais*.

A partir dessa organização, foi possível alinhar as competências específicas a seis objetivos de aprendizagem (cf. Quadro 1) que, na perspectiva do estudante (“*ao final do curso, o estudante será capaz de...*”), auxiliam na compreensão do que se pretende alcançar durante a realização do curso. Tais objetivos foram pensados considerando, a princípio, a familiaridade dos estudantes com conceitos e conteúdos relativos à sua prática profissional, de modo a iniciá-los nas especificidades da atuação em espetáculos teatrais. As necessidades identificadas em pesquisas sobre a prática da interpretação para língua de sinais no contexto artístico-cultural, em específico no âmbito das artes cênicas, foram cruciais no processo de elaboração dos objetivos de aprendizagem.

Considerados esses elementos, foi possível traçar seis objetivos de ensino (cf. Quadro 1). Esses objetivos são apresentados sob a perspectiva do docente em relação ao que é pretendido realizar com os alunos. Isto é, os objetivos de ensino correspondem a cada um dos objetivos de aprendizagem e orientam o planejamento e a execução das tarefas de ensino a serem realizadas pelo docente.

Dessa forma, vemos a importância de um plano que estabeleça uma relação direta entre as competências específicas a serem desenvolvidas e os objetivos de aprendizagem a serem alcançados. Além disso, os objetivos de aprendizagem também se alinham às unidades didáticas do curso como foram apresentadas no Quadro 1. Nas palavras de Hurtado Albir (2020, p. 377), “é a partir das competências que os conteúdos são assimilados, que é feito o sequenciamento em unidades didáticas e são

elaboradas as atividades de aprendizagem e a avaliação”. Conforme a autora, isso significa perceber que a formação por competências possibilita um modelo integrado de ensino, aprendizagem e avaliação.

Assim, foi possível sistematizar os conteúdos (cf. Quadro 1) a serem trabalhados no curso e distribuí-los, sequencialmente, em UD's (cf. Quadro 1) que auxiliam na organização do Plano. É importante reiterar que os conteúdos não são um elemento à parte e a sua apropriação, conforme Hurtado Albir (2020, p. 390-391), “deve ser feita a partir das competências, da mobilização dos elementos que a compõem”. As UD's desse Plano, por sua vez, não são apresentadas a nível de detalhamento visto que não é o foco deste texto<sup>12</sup>. Contudo, apresentamos seus nomes e uma possível distribuição, de modo a contribuir com a visualização da proposta de curso.

A primeira UD introduz aspectos conceituais básicos para a dimensão da atividade interpretativa. A segunda, por sua vez, apresenta um panorama de caracterização dessa atividade no contexto artístico-cultural. A terceira UD, conseqüentemente, delimita esse contexto nas artes cênicas e aborda diferentes perspectivas para a compreensão do teatro. Posteriormente, a quarta UD permite que o estudante conheça as etapas da elaboração de um espetáculo teatral desde a produção até a montagem. Na seqüência, a quinta UD exercita a corporeidade do intérprete, bem como discute as questões referentes ao posicionamento desse profissional na cena teatral. A sexta UD estabelece práticas de planejamento da interpretação, enquanto a sétima orienta o preparo para o trabalho de interpretação em equipe. Por fim, a oitava UD oferece condições para o experimento da interpretação de um espetáculo teatral.

A divisão dessas UD's considerou a semelhança dos conteúdos disciplinares, mas não se restringiu a isso. O outro aspecto fundamental para a criação das UD's, conforme Hurtado Albir (2020), diz respeito às atividades de aprendizagem e às tarefas que integram as competências. Para auxiliar na percepção sobre essa integralização das UD's aos objetivos de aprendizagem, bem como às competências específicas e

12 O foco na produção de UD's pode ser observado nos trabalhos de Silva e Vasconcellos (2019); Nogueira, Vasconcellos e Santos (2018); e Gysel (2017).

aos conteúdos a serem desenvolvidos, ainda é possível incluir, no Plano de Ensino, uma síntese em forma de Quadro, conforme feito por Gysel (2017). Dessa forma, é possível visualizar o alinhamento dos objetivos de aprendizagem a essas competências, aos conteúdos e às UD's. No caso do nosso Plano de Ensino, a síntese pode ser observada no Quadro 2 abaixo.

Quadro 2 - Objetivos de aprendizagem alinhados às competências, aos conteúdos e UD's a eles relacionados

Objetivos de aprendizagem	Competências	Conteúdos	Unidades didáticas
1 - Localizar a interpretação de espetáculos teatrais no contexto de atuação do intérprete de português e Libras e compreender as diferentes subcompetências que compõem a competência tradutória/interpretativa	- profissionais	- Competência Tradutória e seus componentes - Contexto artístico-cultural de interpretação	UD1 - A Competência Tradutória UD2 - Interpretação no contexto artístico-cultural
2 - Entender diferentes perspectivas dos estudos teatrais	- extralinguísticas	- Perspectivas teóricas do teatro	UD3 - Perspectivas teatrais
3 - Conhecer o processo que envolve a produção e a montagem de um espetáculo teatral	- extralinguísticas	- Produção e montagem de um espetáculo teatral	UD4 - Produção e montagem teatral
4 - Desenvolver corporeidade e noção de localização do intérprete durante espetáculos	- metodológicas e estratégicas - extralinguísticas	- Corporeidade e o posicionamento do intérprete de língua de sinais	UD5 - Exercícios corporais e posicionamento do intérprete em espetáculos teatrais
5 - Planejar a interpretação de espetáculos teatrais na direção português-Libras	- metodológicas e estratégicas - instrumentais - textuais	- Planejamento da interpretação	UD6 - Planejamento da interpretação
6 - Atuar em equipe de interpretação em espetáculos teatrais	- metodológicas e estratégicas - profissionais - textuais	- Trabalho em equipe - Interpretação de espetáculo teatral	UD7 - Trabalho em equipe UD8 - Interpretação de espetáculo teatral

Fonte: Adaptado de Gysel (2017).

De posse dessa organização, conforme apresentada acima, foi possível estabelecer alguns aspectos importantes do curso como, por exemplo, o nome, o nível e sua carga horária e sua ementa (cf. Quadro 1). Esse é o momento em que se decide por um curso de extensão de 60 horas, sobretudo por entendermos a complexidade para concretizá-lo como uma disciplina a ser incluída no currículo de um curso de graduação — o que exigiria não apenas uma reformulação curricular, mas também sua integralização à formação como um todo — ou mesmo para que fosse implementado como um curso de especialização (pós-graduação *lato sensu*) — o que demandaria a exigência de uma carga horária muito maior.

Considerando os elementos destacados até aqui, foi possível construir a ementa do curso, a qual incorporou os seguintes tópicos: a competência tradutória para a atuação como intérprete; as especificidades da atividade interpretativa no contexto artístico-cultural; a organização de um espetáculo teatral; o planejamento da atividade interpretativa; e as habilidades relacionadas à interpretação em equipe. Esses elementos são explicitados logo no início do Plano de Ensino, conforme o Quadro 1.

A metodologia utilizada no decorrer das atividades realizadas durante o curso é brevemente apresentada no Plano de Ensino. Assim, os estudantes são informados a respeito dos modos como serão desenvolvidos os conteúdos, as tarefas e as avaliações. A metodologia foi organizada a partir da abordagem por tarefas, organizadas em UD's e alinhadas aos objetivos de aprendizagem. Ela inclui discussões em grupo, oficinas, trabalhos em grupos e avaliações.<sup>13</sup>

Antes da lista de referências que orientam o trabalho a ser desenvolvido a partir do Plano de Ensino, é definida uma proposta de avaliação da aprendizagem. No caso do plano aqui discutido, a proposta é de caráter contínuo e constituída por: questionário diagnóstico (6%); tarefas avaliadas por meio de rubricas (10%); gravação do processo interpretativo (25%); portfólio (25%); questionário final (10%); entrega de tarefas das UD's (24%). Assim como as UD's e a metodologia, a avaliação da

---

13 Sugerimos a leitura do texto de Ricardo Oliveira Barros e Arenilson Costa Ribeiro, deste volume para um aprofundamento dos procedimentos utilizados na elaboração das UD's, o que não constitui o foco deste texto.

aprendizagem não constitui o foco deste texto e poderá ser aprofundada em outro momento. Contudo, ressaltamos que a proposta de avaliação do Plano se alinha aos princípios da avaliação no contexto da formação por competências apresentados por Hurtado Albir (2020).

Antes de passarmos para as considerações finais deste texto, importa explicar que optamos por não incluir, no Quadro 1, a lista de bibliografias que constituem o referencial teórico do curso. Entendemos que grande parte desse referencial poderá ser composto por muitos dos autores citados ao longo do texto. De certo modo, essa lista poderá conter produções que foquem a tradução e a interpretação de línguas de sinais no contexto abordado no curso, bem como aquelas que orientam abordagens metodológicas do campo da Didática da Tradução como as propostas pela abordagem de formação por competências.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este texto abordou a formação continuada de intérpretes de português e Libras para atuação em espetáculos teatrais. Para tanto, caracterizamos essa atividade de interpretação e contextualizamos a formação de tradutores e intérpretes para espetáculos teatrais, situando-a no modelo de formação por competências. Assim, tomamos como base a argumentação de que diferentes espaços de atuação demandam um conjunto específico de conhecimentos, habilidades e atitudes por parte dos intérpretes, bem como que a formação pode contribuir para a aquisição e a mobilização desses recursos,

Nessa esfera, salientamos a importância de desenho do perfil profissional desses intérpretes, assim como também apresentamos e discutimos uma proposta de Plano de Ensino, elaborada para um possível curso de extensão de formação continuada de intérpretes de português e Libras para atuação em espetáculos teatrais. Deste modo, visamos evidenciar a efetividade das tarefas de interpretação, bem como dos instrumentos e das tarefas de avaliação no contexto da formação por competências.



Ao realizarmos essa discussão, algumas considerações se tornam necessárias. A primeira delas é que o Plano de Ensino proposto, por si só, não sana todos os desafios de uma formação continuada. Além disso, desde que o Plano foi elaborado, novas discussões sobre a interpretação de português e Libras em espetáculos teatrais têm sido produzidas, o que tem subsidiado a renovação do reconhecimento das necessidades sociais e das demandas profissionais. Outro elemento a ser considerado é a importância de formações que explicitem seus objetivos de aprendizagem, permitindo aos estudantes a visualização do que irão aprender, e que esses objetivos estejam integralizados às competências que se espera desenvolver neles. Nesse sentido, não podemos deixar de mencionar a importância da produção de materiais didáticos para a formação de intérpretes como planos de ensino, UD's, tarefas e instrumentos de avaliação, bem como de pesquisas que focalizem essa produção.

Ressaltamos que pensar a formação de intérpretes requer um comprometimento com a definição do perfil profissional, o qual exige um processo investigativo que dê conta da diversidade de profissionais e de práticas em um determinado contexto. A discussão da elaboração do Plano de Ensino permitiu observar, dentre outras coisas, a necessidade de aprofundamento de pesquisas sobre a importância do tempo de preparação para a interpretação; da organização da interpretação em equipe junto à produção do espetáculo, de maneira a definir questões inerentes a execução do trabalho; e da necessidade de ensaios da interpretação do espetáculo teatral.

Reiteramos que a elaboração do Plano só foi possível a partir da compreensão do desenho de objetivos de aprendizagem, os quais contribuem para a efetividade de tarefas de interpretação, bem como de instrumentos e tarefas de avaliação no contexto da formação por competências. Deste modo, além de termos buscado contribuir com a formação continuada de intérpretes de português e Libras que atuam em espetáculos teatrais, esperamos que este texto colabore com a discussão sobre a prática do intérprete que atua nesse contexto, sobretudo ao sistematizar compreensões sobre suas necessidades sociais e demandas profissionais.

## REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino; SANTOS, Wharley dos. Luz, palco e a caracterização de tradutores e intérpretes de Libras-português em uma peça teatral. *Fragmentum*, Santa Maria, v. 55, p. 119-277, 2020. DOI: 10.5902/2179219441826. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/41826>. Acesso em: 1 nov. 2020.

BASSNETT, Susan. *Estudos de tradução: fundamentos de uma disciplina*. Tradução de Vivina de Campos Figueiredo. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 181, p. 23, 24 abr. 2002. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 31 out. 2020.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 184, p. 28, 22 dez. 2005. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 31 out. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 189, p. 1, 2 set. 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm). Acesso em: 31 out. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 194, p. 2, 6 jul. 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 31 out. 2020.

FRISHBERG, Nancy. *Interpreting: An introduction*. Alexandria: Registry of Interpreters for the Deaf, 1990.

FOMIN, Carolina Fernandes Rodrigues. *O tradutor intérprete de Libras no teatro: a construção de sentidos a partir de enunciados cênicos*. 2018. 250 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos Linguísticos) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21782>. Acesso em: 2 nov. 2020.

FOMIN, Carolina Fernandes Rodrigues. A interpretação para Libras no teatro: do preparo ao posicionamento em cena. In: RIGO, Natália Schleder (org.). *Textos e contextos artísticos e literários: tradução e interpretação em Libras*: v. 2. Petrópolis: Arara Azul, 2020. p. 94-125. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/site/ebook/detalhes/20>. Acesso em: 2 nov. 2020.

GALÁN-MAÑAS, Anabel; HURTADO ALBIR, Amparo. Competence assessment procedures in translator training. *The Interpreter and Translator Trainer*, v. 9, n. 1, p. 63-82, 2015. DOI: 10.1080/1750399X.2015.1010358. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1750399X.2015.1010358>. Acesso em: 2 nov. 2020.

GANZ HORWITZ, Miriam. Demands and Strategies of Interpreting a Theatrical Performance into American Sign Language. *Journal of Interpretation*, v. 23, n. 1, 2014. Disponível em: <https://digitalcommons.unf.edu/joi/vol23/iss1/4/>. Acesso em: 1 nov. 2020.

GILE, Daniel. Translation Research versus Interpreting Research: Kinship, Differences and Prospects for Partnership. In: SCHÄFFNER, Christina (ed.). *Translation Research and Interpreting Research: Traditions, Gaps and Synergies*. Clevedon: Multilingual Matters, 2004. p. 10-34.

GYSEL, Edelweiss Vitol. *Competência tradutória e Didática da Tradução no contexto do Curso de Secretariado Executivo*. 2017. 364 f. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185608>. Acesso em: 2 nov. 2020.

HURTADO ALBIR, Amparo. A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos. Trad. Fabio Alves. In: PAGANO, Adriana; MAGALHÃES, Célia; ALVES, Fabio (orgs.). *Competência em tradução: cognição e discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p. 19-57.

HURTADO ALBIR, Amparo. The acquisition of translation competence. Competences, tasks, and assessment in translator training. *Meta*, v. 60, n. 2, p. 256-280, 2015. DOI: 10.7202/1032857ar. Disponível em: <https://id.erudit.org/iderudit/1032857ar> adresse copiéeune erreur s'est produite. Acesso em: 2 nov. 2020.

HURTADO ALBIR, Amparo. Competência tradutória e formação por competências. Trad. Lavínia Teixeira Gomes e Marta Pragana Dantas. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 40, n. 1, p. 367-416, jan./abr. 2020. DOI: 10.5007/2175-7968.2020v40n1p367. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/articulo/view/2175-7968.2020v40n1p367>. Acesso em: 2 nov. 2020.

KELLY, Dorothy. *A Handbook for Translator Trainers*. Manchester: St. Jerome Publishing, 2005.

MEDEIROS, Jonatas; CAMARGO, Octávio. Apontamentos sobre a tradução intersemiótica da obra *Giacomo Joyce* para o teatro em língua brasileira de sinais. In: RIGO, Natália Schleder (org.). *Textos e contextos artísticos e literários: tradução e interpretação em Libras*: v. 2. Petrópolis: Arara Azul, 2020. p. 126-161. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/site/ebook/detalhes/20>. Acesso em: 2 nov. 2020.

MEDEIROS, Jonatas; HOEBEL, Rafaela. Experiência de tradução conjunta entre tradutores surdo e não surdo no espetáculo musical *Cirandas Brasileiras*. In: RIGO, Natália Schleder (org.). *Textos e contextos artísticos e literários*: tradução e interpretação em Libras: v. 3. Petrópolis: Arara Azul, 2020. p. 184-209. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/site/ebook/detalhes/21>. Acesso em: 2 nov. 2020.

MORAIS, Samuel de Oliveira; SANTANA, Jefferson Bruno Moreira. A performance de intérpretes de Português-Libras em espetáculos teatrais: experiências e contextos interpretativos. In: RIGO, Natália Schleder (org.). *Textos e contextos artísticos e literários*: tradução e interpretação em Libras: v. 1. Petrópolis: Arara Azul, 2019. p. 190-223. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/site/ebook/detalhes/19>. Acesso em: 2 nov. 2020.

MOREIRA, Catharine; LIOLI, Amanda. Experiências transcriativa. In: RIGO, Natália Schleder (org.). *Textos e contextos artísticos e literários*: tradução e interpretação em Libras: v. 3. Petrópolis: Arara Azul, 2020. p. 62-83. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/site/ebook/detalhes/21>. Acesso em: 2 nov. 2020.

NECKEL, Filipe. A metalinguagem como forma de promover o comportamento autorregulado no aprendiz de tradução a partir de uma abordagem baseada em tarefas de tradução. In: PEREIRA, Germana Henriques; COSTA, Patrícia Rodrigues (orgs.). *Formação de tradutores*: por uma pedagogia e didática da tradução no Brasil. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 99 -127.

NOGUEIRA, Tiago Coimbra; VASCONCELLOS, Maria Lúcia Barbosa de; SANTOS, Silvana Aguiar dos. Formação de intérpretes de português-Libras: proposta de unidades didáticas construídas em torno de “tarefa de interpretação”. In: PEREIRA, Germana Henriques; COSTA, Patrícia Rodrigues (orgs.). *Formação de tradutores*: por uma pedagogia e didática da tradução no Brasil. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 361-391.

PAGURA, Reynaldo. A interpretação de conferências: interfaces com a tradução escrita e implicações para a formação de intérpretes e tradutores. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 19, n. especial, p. 209-236, 2003. DOI: 10.1590/S0102-44502003000300013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/delta/v19nspe/13.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2020.

PAVIS, Patrice. *O teatro no cruzamento de culturas*. Tradução de Nanci Fernandes. São Paulo: Perspectiva, 2008.

RESENDE, Lucas Sacramento. *Tradução teatral*: produzindo em Libras no teatro surdo. 2019. 94 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/36719>. Acesso em: 2 nov. 2020.

RIGO, Natália Schleder. Tradução da peça “O Som das Cores” para língua brasileira de sinais. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL FITA, 1, 2014, Florianópolis. *Anais* [...]. Florianópolis: UFSC, p. 66-76, 2014. Disponível em: <http://coloquiofita.blogspot.com/p/anais.html>. Acesso em: 2 nov. 2020

RIGO, Natália Schleder. Reflexões sobre o contexto artístico-cultural de atuação do tradutor-intérprete de língua de sinais. *Guará*, Goiânia, v. 8, n. 1, p. 31-41, jan./jun. 2018. DOI: 10.18224/gua.v8i1.6466. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/guara/article/view/6466>. Acesso em: 1 nov. 2020.

RODRIGUES, Carlos Henrique. Formação de intérpretes e tradutores de língua de sinais nas universidades federais brasileiras: constatações, desafios e propostas para o desenho curricular. *Translatio*, Porto Alegre, n. 15, p. 197-222, jun. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/translatio/article/view/79144>. Acesso em: 2 nov. 2020.

RODRIGUES, Carlos Henrique. Competência em tradução e línguas de sinais: a modalidade gestual-visual e suas implicações para uma possível competência tradutória intermodal. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 57, n. 1, p. 287-318, 2018a. DOI: 10.1590/010318138651578353081. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tla/v57n1/0103-1813-tla-57-01-0287.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2020.

RODRIGUES, Carlos Henrique; BEER, Hanna. Os estudos da tradução e da interpretação de línguas de sinais: novo campo disciplinar emergente? *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 35, n. spe. especial 2, p. 17-45, jul./dez. 2015. DOI: 10.5007/2175-7968.2015v35nsp2p17. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35nsp2p17>. Acesso em: 2 nov. 2020.

RODRIGUES, Carlos Henrique; SANTOS, Silvana Aguiar dos. A interpretação e a tradução de/para línguas de sinais: contextos de serviços públicos e suas demandas. *Tradução em Revista*, Rio de Janeiro, v. 24, p. 1-29, 2018. DOI: 10.17771/PUCRio.TradRev.34535. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/34535/34535.PDFXXvmi=>. Acesso em: 1 nov. 2020.

SANTANA, Jefferson Bruno Moreira; VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa. Formação de tradutores e intérpretes de Português-Libras na esfera artística e literária: projetos e reflexões teóricas. *Translatio*, Porto Alegre, n. 15, p. 238-263, jun. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/translatio/article/view/81616>. Acesso em: 2 nov. 2020.

SANTOS, Edvaldo; MOTA, Erika. Literatura marginal: da vizinhança aos slams de poesia. In: RIGO, Natália Schleder (org.). *Textos e contextos artísticos e literários: tradução e interpretação em Libras*: v. 3. Petrópolis: Arara Azul, 2020. p. 84-99. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/site/ebook/detalhes/21>. Acesso em: 2 nov. 2020.

SILVA, Keli Simões Xavier; VASCONCELLOS, Maria Lúcia Barbosa de. Formação do intérprete educacional de Libras-Português: reflexões a partir das contribuições da proposta didática do PACTE. *Belas Infiéis*, Brasília, v. 8, n. 1, p. 119-144, 2019. DOI: 10.26512/belasinfiéis.v8.n1.2019.12986. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/belasinfiéis/article/view/12986>. Acesso em: 2 nov. 2020.

SILVA NETO, Virgílio Soares da. *A formação de tradutores de teatro para Libras: questões e propostas*. 2017. 121 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/31266>. Acesso em: 2 nov. 2020.

XAVIER NETA, Celina Nair; RUSSO, Ângela. Alice em dois atos: processos de tradução em Libras no teatro. In: RIGO, Natália Schleder (org.). *Textos e contextos artísticos e literários: tradução e interpretação em Libras*: v. 1. Petrópolis: Arara Azul, 2019. p. 122-159. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/site/ebook/detalhes/19>. Acesso em: 2 nov. 2020.

## PROPOSTA DE CURSO DE TRADUÇÃO DE LITERATURA PARA LIBRAS: ENFOQUE COM BASE EM TAREFAS DE TRADUÇÃO

Ricardo Oliveira Barros (UEMA/PPGET-UFSC)  
Arenilson Costa Ribeiro (UFMA/PPGET-UFSC)

### INTRODUÇÃO

O presente texto tem por meta, em um primeiro momento, discutir o ensino de tradução literária no par linguístico Libras-Português, para, a partir dessa discussão, apresentar uma proposta de um curso, no contexto de extensão universitária, para complementar a formação de tradutores já atuantes como profissionais. A motivação para esta proposta resulta da inquietação dos autores com relação às competências dos egressos do curso de Bacharelado em Letras Libras<sup>1</sup>, situação em que se reconhecem. Em função da natureza generalista do curso, que buscou desenvolver as competências tradutórias básicas dos discentes, o egresso não teve a oportunidade de desenvolver a competência tradutória literária, que a nosso ver constitui um aspecto importante na atuação desses profissionais. Assim, consideramos necessária a existência de uma formação complementar, que aqui é proposta no âmbito da extensão.

A tradução entre Libras e Língua Portuguesa configura-se como uma tradução interlingual (entre duas línguas), intermodal (entre línguas de modalidades<sup>2</sup> diferentes). Nesta configuração, propomos o desenvolvi-

---

1 Curso oferecido na modalidade à distância pela Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <http://libras.ufsc.br/libras-distancia/>.

2 Aqui, o termo modalidade está se referindo à modalidade de língua, quanto a se esta é

mento da competência tradutória literária, objeto de investigação neste texto. Essa área demanda investigação dentro dos Estudos da Tradução de Línguas de Sinais, devido às características dessa atividade, que trabalha com textos principalmente ficcionais e que possuem alta carga estética, e uma relação entre forma e conteúdo mais próxima que o habitual. Para Hurtado Albir (1999), as qualidades desse tipo textual exigem atitudes diferentes por parte do tradutor. E não apenas as atitudes, mas os conhecimentos e habilidades que o tradutor terá que mobilizar, ao lidar com textos literários. Por fim, esses fatos nos chamam a pensar a formação do tradutor de Libras voltada para a tradução de textos literários.

Para desenvolver essas questões, este texto está assim organizado: após esta seção introdutória, refletiremos sobre a tradução literária entre Libras e a Língua Portuguesa, com ênfase na formação do tradutor literário; em seguida tratamos da abordagem de ensino de tradução por competências, com ancoragem na proposta do grupo PACTE<sup>3</sup> e na proposta de Rodrigues (2018b); na sequência, apresentamos uma proposta didática para a formação do tradutor literário de Libras e Língua portuguesa; e, finalmente, sugerimos um exemplo de unidade didática (UD). Considerações finais resumem nosso texto.

## **A TRADUÇÃO LITERÁRIA ENTRE LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA**

No contexto de tradução entre línguas orais, Venuti (1995) discute o que ele chama de invisibilidade do tradutor, que ocorre em textos literários e não literários, embora o tradutor literário tenha mais prestígio e reconhecimento, como nos lembram Vilela e Pimentel (2019, p.73): “basta pensarmos que alguns tradutores de textos literários são famosos, como é o caso dos irmãos Haroldo e Augusto de Campos [...]. Todavia, muito dificilmente conseguiremos lembrar o nome de um famoso tradutor de textos especializados”. Isso se reflete nos objetos de investigação

---

cinestésico-visuais - como são as línguas de sinais - ou se é vocal-auditiva. Não se refere à modalidade de uso da língua, quanto a se é escrita ou oral.

3 *Grup PACTE - Procés d'Adquisició de la Competència Traductora i Avaluació*. Disponível em: <https://grupsderecerca.uab.cat/pacte/es>.



da academia, que, na área dos Estudos da Tradução se concentram na maioria em textos literários (PIMENTEL, 2007).

Em contrapartida, no campo dos Estudos da Tradução e da Interpretação de Línguas de Sinais (ETILS), o foco parece ser o inverso. Em um mapeamento que visou caracterizar o campo, Rodrigues e Beer (2015) reuniram trabalhos produzidos nos cursos de pós-graduação no Brasil, entre os anos de 2010 e 2014, e os resultados mostraram que dos cinquenta (50) estudos reunidos, somente seis (6) tinham foco exclusivo na tradução de línguas de sinais, dentre os quais apenas aqueles escritos por Ramos (1995; 2000) e Castro (2012) tratavam de tradução literária.

Dando continuidade ao estudo de Rodrigues e Beer (2015), este texto apresenta os resultados de um levantamento no Banco de Teses e Dissertações<sup>4</sup> sobre as produções da pós-graduação *strictu sensu* no Brasil que se localizassem no campo dos ETILS, entre os anos de 2015 e 2019. Utilizou-se como palavras de busca: “tradução”, “literatura”, “tradução literária” e “Libras”. A busca resultou em oitenta e três (83) pesquisas que, em sua maioria, envolvem processos de interpretação entre Libras e Língua Portuguesa, e não necessariamente tradução. Do total, trinta (30) concentram-se em algum aspecto da tradução propriamente dita, mas envolvendo diferentes domínios discursivos. Os trabalhos voltados para a tradução de literatura somam dezessete (17). São eles: Andrade (2015), Barros (2015), Douettes (2015), Ribeiro (2016), Santos (2016), Schlemper (2016), Lima (2017), Santos (2017), Anchieta (2017), Campos (2017), Anjos (2017), Silva Neto (2017), Souza (2018), Spicacci (2018), Araújo (2018), Fomin (2018) e Oliveira (2019). Esses trabalhos exploram diversos gêneros literários, como contos infantis, literatura de cordel, contos populares, histórias em quadrinhos, textos religiosos dentre outros.

Comparando o levantamento acima com aquele feito por Rodrigues e Beer (2015), notamos um crescimento dos trabalhos em ETILS de 166%. No que tange à tradução literária, notamos também um crescimento no interesse geral por esse nicho. Enquanto no levantamento entre 2010 e

4 Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>.

2014 os trabalhos que envolviam tradução literária representavam 6% dentro do campo, entre 2015 e 2019, eles representam 20,4%.

Apesar desse crescimento, cabe ressaltar que os ETILS como um todo passam por um momento de crescimento em que a tradução literária ainda ocupa um espaço pequeno dentro do campo. Isso pode ser um reflexo das demandas que o mercado oferece a esses profissionais, o que leva os pesquisadores a concentrar-se em aspectos mais recorrentes na realidade profissional que hoje existe. Além disso, isso também pode ser explicado pelo desenvolvimento tardio dos estudos da literatura da língua de sinais no Brasil, que abriu as perspectivas de estudo da sua tradução.

Em outra perspectiva, a tradução literária tem um papel importante na formação do sistema literário da Libras. Por meio da tradução de obras literárias para a Libras, o sistema pode se suprir de gêneros textuais que não eram pensados diretamente nessa língua e incentivar a posterior criação dessas tipologias textuais diretamente em língua de sinais (ASEFF, 2012). Essa influência das traduções na literatura em Libras pode ser percebida na caracterização desse sistema feita por Mourão (2011), para quem a literatura surda (da qual a literatura em Libras faz parte) pode ser dividida em três grandes áreas: as criações, as traduções e as adaptações. As criações se referem às obras literárias produzidas diretamente em Libras, as traduções se referem às obras traduzidas para Libras a partir de qualquer outra língua, e as adaptações como sendo uma releitura da obra expressa na tradução, pela inserção de elementos culturais próprios aos surdos. Com isso podemos entender que adaptações são formas de tradução e perceber o destaque que esse sistema literário dá às obras traduzidas.

O reconhecimento da importância da tradução para a literatura em Libras traz à tona outra discussão: a literatura em Libras é um importante meio de difusão e promoção da cultura surda, tanto pelo que é criado, quanto pelo que é traduzido. Como afirma Barros (2020, p. 21), a “literatura é também uma forma de se apropriar da língua e de transmitir os seus valores linguísticos culturais”. Assim, cuidar para que a tradução

cumpra seu papel de transmitir valores culturais é uma responsabilidade que recai sobre o tradutor literário de Libras e Língua Portuguesa.

A importância cultural de traduções não é reconhecida apenas quando se trata do sistema literário da Libras, e isso se dá por conta das funções atribuídas a um texto tido como literatura. Para Costa (2013, p. 107), “a forma do texto literário também carrega consigo como função conectar valores socioculturais presentes em sua escrita”; assim, a tradução desses textos “vai muito além de uma simples transposição de barreiras linguísticas, mas de barreiras socioculturais, de concepção de texto literário, de literatura, de interpretação textual, de crítica textual” (COSTA, 2013, p. 111). Então, as traduções são um caminho para que o sistema literário de uma língua seja influenciado pelo sistema literário de outra, e isso contribui para a construção da literatura de cada povo.

Entender o papel que uma tradução de literatura desempenha dentro do sistema literário da Libras é um aspecto que precisa ser pensado na formação de tradutores literários de Libras e Língua Portuguesa. Além disso, por essa tradução ser um processo que envolve duas línguas de modalidades diferentes – uma vocal-auditiva e a outra cinestésico-visual – essa formação deve considerar também a necessidade de competências intermodais (RODRIGUES, 2018a). Assim, nota-se que a proposta desse trabalho não é tão simples, pois deve considerar tanto as especificidades das línguas em questão, quanto do domínio textual envolvido.

## **A FORMAÇÃO DO TRADUTOR LITERÁRIO DE LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA**

Em estudo sobre a formação do tradutor literário no Brasil, Costa (2013) apresenta abordagens de ensino e os resultados das entrevistas com especialistas em tradução, tradutores, teóricos e professores de tradução, visando apresentar perspectivas que sejam de ajuda para a construção dessa formação. Das entrevistas, algumas colocações são relevantes para a proposta didática que queremos apresentar neste trabalho. Perguntados sobre o que deveria ser ensinado para alunos de tradução literária, os

entrevistados por Costa (2013, p. 164-165) elencam como necessidades dos estudantes:

1. Treino em escrita criativa;
2. Conhecimento de figuras de estilo;
3. Leitura de diversos textos literários;
4. Desenvolver competências linguísticas;
5. Conhecer teorias da tradução;
6. Desenvolver métodos e técnicas de tradução;
7. Ter conhecimento geral;
8. Prestar atenção aos aspectos da linguagem usada no texto;
9. Prestar atenção no estilo do autor;
10. Refletir de modo consciente e crítico a respeito das escolhas tradutórias.

Os mesmos pontos acima citados são mencionados por Hurtado Albir (1999), que aponta a necessidade do desenvolvimento de uma competência literária específica. Para a autora, o tradutor literário “[...] deve ter uma sólida formação literária, ser um grande leitor de literatura e ter uma sensibilidade especial ao texto literário” (HURTADO ALBIR, 1999, p. 167, tradução nossa)<sup>5</sup>. Como se percebe nesse comentário e nos itens elencados acima, a leitura que esse tradutor faz precisa identificar os traços estilísticos que tecem o texto literário. Tanto a lista apresentada por Costa (2013), quanto as considerações de Hurtado Albir (1999) trabalham com tradução e ensino de tradução entre línguas de mesma modalidade, vocais-auditivas. Rodrigues (2018c) aponta ainda outros aspectos que devem ser levados em conta, na formação de tradutores intermodais, nesse caso não apenas literários. Para Rodrigues (2018c, p. 217), o desenho curricular deve considerar as seguintes questões:

(i) as diferenças inerentes aos processos tradutórios e interpretativos que envolvem línguas de sinais e suas características (processos intermodais e processos intramodais) e as propriedades singulares do processo tradutório para a língua de sinais, envolvendo registro, edição e veiculação em vídeo, sem o uso,

---

5 “[...] debe tener una sólida formación literaria, ser un gran lector de literatura y tener una especial sensibilidad hacia el hecho literario”.

nesse caso, de sistemas de escrita de sinais que ainda estão em vias de consolidação;

(ii) a volumosa demanda por serviços de interpretação e de tradução da língua oral para a de sinais (sinalização), levando os profissionais a atuarem majoritariamente na direcionalidade inversa: de sua L1 para a sua L2, de sua língua A para sua língua B;

(iii) a possibilidade de uso concomitante de duas línguas durante a atividade tradutória e/ou interpretativa: uma vocal-auditiva (usando a fala e a audição) e outra gestual-visual (usando os sinais e a visão), ou seja, a sobreposição de línguas (*code-blending*) por meio da coprodução de sinais e fala, assim como as possibilidades decorrentes disso, tal como o uso da articulação oral das palavras (*mouthings*) como estratégia de tradução;

(iv) a exigência de que o tradutor e/ou o intérprete que traduzem em vídeo e/ou interpretam para a língua de sinais estejam sempre fisicamente visíveis diante do público de seu trabalho, já que os movimentos de seu corpo no espaço constituem a língua, tornando imprescindível a *performance* corporal-visual do profissional, dentre outros aspectos relacionados à modalidade de língua e seus efeitos, como por exemplo o uso da datilologia (*fingerspelling*) como estratégia de tradução.

As questões apontadas por Rodrigues (2018c) são aquelas que tornam a tradução entre Libras e Língua Portuguesa diferenciada em relação à tradução intramodal, que estão presentes na tradução de todos os gêneros textuais. Entretanto, no caso do texto literário, alguns pontos podem ser destacados, devido aos traços estéticos que essa tipologia textual carrega. As questões de registro e edição de vídeo, a presença corpórea visível e a performance do tradutor ganham realce quando se veicula conteúdo literário (KLAMT, 2017).

Levando em conta todas essas considerações, entendemos que um desenho curricular para formação de tradutores literários de Libras e Língua Portuguesa deve incluir o desenvolvimento de conhecimentos:

- a. declarativos sobre a literatura surda e literatura em Libras, o que inclui o valor social dessa literatura bem como suas características linguísticas e recursos de estilo;
- b. operacionais que permitam a percepção e construção de literatura em Libras com o uso dos movimentos e do espaço de maneira estética, utilizando os recursos linguísticos dessa língua;
- c. declarativos sobre a tradução como produto e processo, bem como da influência da modalidade sobre ela;
- d. operacionais sobre os instrumentos e os meios de produção e veiculação da literatura em Libras.

Quanto aos métodos a se utilizar no ensino da tradução literária, Costa (2013, p. 180-181) apresenta a reunião das opiniões dos professores consultados, que recomendam:

1. Uso de ferramentas computacionais;
2. Análise do texto literário;
3. Realização de retraduições junto à comparação e crítica das traduções e posterior revisão;
4. Discussão da contextualização da obra seguida por discussão de problemas terminológicos, estilísticos, semânticos, discursivos, por fim, avaliação das traduções apresentadas pelos alunos seguida a propostas quanto as dificuldades encontradas no texto;
5. 1. caracterização do texto literário (gênero e tipo); 2. Leitura monitorada de alguns fragmentos do texto que retratam as características levantadas; 3. identificação/consolidação das etapas do processo tradutório; 4. localização e manejo de fontes de informação; 5. delineamento de estratégias de leitura na fase de compreensão; 6. delineamento de possíveis estratégias de tradução na fase de reexpressão; 7. oficina de tradução;
6. Exposição das teorias da tradução junto à prática de tradução.

Pode-se perceber a recomendação de: análise das características dos textos, a saber, seus recursos estilísticos, linguísticos e contextos de pro-

dução; discussões sobre a tradução, por meio de retradução, comparação, crítica e planejamento de traduções; discussões teóricas; e, finalmente, o uso de instrumentos como as ferramentas computacionais. Todas essas são estratégias de tradução que se aplicam a qualquer gênero textual. Mas as sugestões dos professores também incluem discussão visando contextualizar a obra literária, conforme apresentado na seção anterior ao pensar o papel das traduções no sistema literário da língua de sinais. Essa questão leva a uma conscientização da função da obra, e, por conseguinte, influencia o processo tradutório.

Hurtado Albir (1999) propõe um currículo modelo completo para um curso de tradução literária que se inicia pela definição de objetivos de aprendizagem em três eixos a serem trabalhados: (i) conhecer os aspectos profissionais da tradução literária; (ii) assimilar os princípios metodológicos da tradução literária e; (iii) saber traduzir gêneros literários. Dentro de cada eixo, vários outros objetivos apresentam competências que a autora considera relevantes para o tradutor literário. A metodologia proposta por Hurtado Albir (1999) envolve tarefas de análise de texto e de público alvo, comparação de textos, comparação e revisão de traduções, confecção de glossários, dentre outras.

Na proposta didática que apresentamos neste artigo, refletimos sobre as concepções apresentadas e as aplicamos ao sistema literário da Libras, levando em conta suas características. Seguimos a abordagem por tarefas proposta por Hurtado Albir (1999, 2005, 2015), pois esse caminho resulta em um detalhamento das ações a serem realizadas na formação, que consideramos importantes para a definição do que deve ser ensinado e como. Além disso, esse método resulta na produção de material didático útil para futuros formadores de tradutores literários de Libras e Língua Portuguesa, cuja falta é apontada como uma dificuldade institucional para uma formação adequada (COSTA, 2013).

Na seção seguinte apresentamos os pilares do ensino de tradução baseado em competências praticado pelo grupo PACTE – Processo de Aquisição da Competência Tradutória e Avaliação, liderado pela pesquisadora Hurtado Albir.

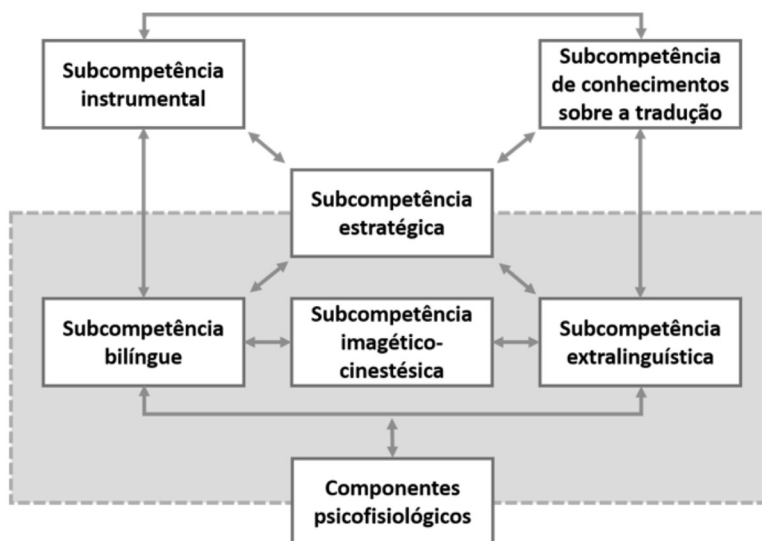
## **ABORDAGEM DE ENSINO DE TRADUÇÃO POR COMPETÊNCIAS**

O PACTE é um grupo de pesquisa que realiza investigações empíricas, visando o desenvolvimento de um modelo de competência tradutória (CT) e sua aquisição, e, com base nesse modelo, uma proposta de didática de tradução que se apoia em teorias cognitivo-construtivistas da aprendizagem, numa abordagem de ensino baseada em tarefas de tradução (HURTADO ALBIR, 2005). A tradução é entendida pelo grupo como “um processo interpretativo e comunicativo que consiste na reformulação de um texto com os meios de outra língua e que se desenvolve em um contexto social e com uma finalidade determinada” (HURTADO ALBIR, 2005, p. 41).

O grupo diferencia falantes bilíngues de tradutores, afirmando que esses últimos possuem um conjunto de conhecimentos tanto declarativos quanto procedimentais que os tornam competentes para traduzir; a esse sistema de saberes dá o nome de competência tradutória (CT). No modelo do grupo, a CT é composta por cinco subcompetências e por componentes psicofisiológicos. Porém, neste trabalho, o modelo que adotamos é aquele proposto por Rodrigues (2018a), com base no modelo de Hurtado Albir (2005), que apresentamos visualmente na Figura 1, abaixo. A escolha desse modelo se deu por abordar uma subcompetência específica para tradutores de línguas de sinais:



Figura 1 - Modelo de competência tradutória intermodal proposta por Rodrigues (2018b)



Fonte: Reproduzido a partir de Rodrigues (2018b).

O que diferencia o modelo de Rodrigues (2018b) do modelo do PACTE é a subcompetência imagético-cinestésica, composta por conhecimentos operacionais e declarativos que envolvem a codificação, percepção e interpretação de informações gestuais e espaciais. Essa subcompetência diz respeito diretamente aos tradutores e intérpretes de línguas de sinais e leva em conta que as modalidades das línguas envolvidas influenciam diretamente as competências necessárias para a tradução. A demarcação em cinza no modelo representado na Figura 1 aponta para a área em que essa subcompetência se localiza.

Isso posto, passemos agora para o terceiro conceito da base teórica do PACTE, o de aquisição da competência tradutória. Falando sobre o processo de aquisição, Hurtado Albir (2005) afirma que:

[...] trata-se de um processo de reestruturação e desenvolvimento de um conhecimento novato (competência pré-tradutória) em um conhecimento especializado (competência tradutória). Este processo tem as seguintes características: (1) é dinâmico e

cíclico e requer uma competência de aprendizagem (estratégias de aprendizagem), como todo processo de aprendizagem; (2) comporta uma reestruturação e desenvolvimento integrado de conhecimentos declarativos e conhecimentos operacionais; (3) ocupa um lugar fundamental no desenvolvimento do conhecimento operacional e, portanto, da competência estratégica. (HURTADO ALBIR, 2005, p. 30).

Da citação acima, queremos destacar três aspectos. Primeiramente o reconhecimento de uma competência pré-tradutória, isto é, dos saberes que o aprendiz já possui e que são fundamentais para se planejar o conteúdo a ministrar, os objetivos a serem alcançados e para acompanhar o desenvolvimento da competência tradutória individualmente. Esse reconhecimento torna a aprendizagem devesas significativa no sentido dado por Ausubel (2003)<sup>6</sup> como sendo a reconfiguração e ampliação dos saberes já existentes na estrutura mental que torna possível relacionar esses com novos conhecimentos. Essa é uma das bases pedagógicas do grupo PACTE. Para o grupo o processo deve ser centrado no aluno, a aprendizagem se dá pela interação e por processos de assimilação e acomodação e o professor tem o papel de facilitador.

O segundo aspecto diz respeito à característica cíclica do processo de aquisição da CT. Entendemos um ciclo como a concretização da aquisição de uma competência específica, levando em conta que ela determina os objetivos de aprendizagem que devem ser adaptados a cada situação pedagógica (HURTADO ALBIR, 2015). Tendo em vista que a metodologia proposta pelo PACTE é a aprendizagem por meio de tarefas de tradução organizadas em Unidades Didáticas (UDs), nesse trabalho tratamos a UD como um ciclo na aquisição de uma competência específica.

E finalmente, o terceiro aspecto diz respeito ao fato de que o processo de aquisição comporta uma reestruturação que requer uma competência de aprendizagem (estratégias de aprendizagem) (HURTADO

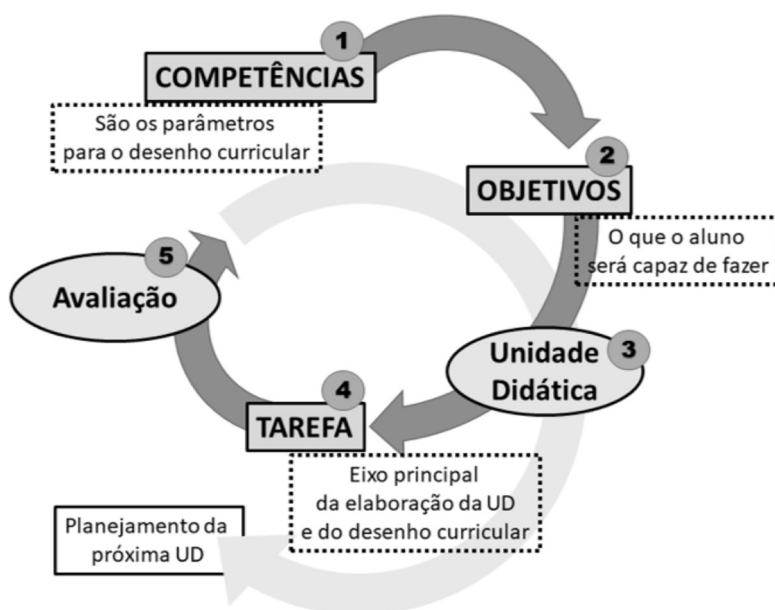
---

<sup>6</sup> A respeito do conceito aprendizagem significativas de Ausubel (2003), sugerimos a leitura do texto que abre o volume 1 de autoria de Emily Arcego e Mairla Pereira Pires Costa.

ALBIR, 2011, p. 407) e na qual se produz o desenvolvimento integrado de conhecimentos declarativos e procedimentais. No processo de reestruturação, o desenvolvimento das subcompetências não é paralelo, e as subcompetências atuam de modo interrelacionado. Por outro lado, como afirma Hurtado Albir (*ibid*, p. 408) o contexto da aquisição influencia o processo e o tipo de ensino condiciona a maneira pela qual se adquire a CT. Com relação ao tipo de ensino, Hurtado Albir (2005, p. 44) acredita que a tarefa de tradução é o eixo organizador da aprendizagem e, propõe então, a elaboração de UD's em torno de tarefas, alinhadas a objetivos específicos.

Abaixo propomos um esquema que visualiza o processo de elaboração de uma UD, parte da ação pedagógica que propomos para a aquisição da CT, pensada a partir das bases teóricas e metodológicas descritas acima.

Figura 2 - Processo de elaboração de uma UD



Fonte: Elaborado pelos autores.

Como pode ser visto no esquema acima, o primeiro passo para desenhar uma proposta didática que vise formar tradutores de Libras e Língua Portuguesa é estabelecer as competências específicas que se espera que sejam adquiridas no decorrer do curso planejado. Essas são buscadas a partir do contexto em que ocorrerá o curso, das demandas trazidas da sociedade e do mercado de trabalho para o qual está se formando o estudante, e da academia; em outros termos: a partir do perfil profissional do formado (HURTADO ALBIR, 2015).

Essas competências exercerão influência direta nos objetivos de aprendizagem que regem a configuração do restante do curso, criando ligações entre esses objetivos, os conteúdos, a metodologia e a avaliação, o que é denominado alinhamento. A definição dos objetivos de aprendizagem para o curso ajudará, primeiramente, a estabelecer as UD's, das quais uma ou mais são destinadas a atingir um único objetivo. Logicamente, para o desenvolvimento da unidade, caberá estabelecer objetivos menores, e estes também estarão em um esquema de alinhamento dentro da UD, influenciando na escolha das tarefas.

Nesse contexto de formação, a avaliação pode ser classificada com base em três critérios: por quê, quando e por quem é feita. Além disso, pode ser feita uma avaliação diagnóstica, com o objetivo de identificar os conhecimentos que os alunos já possuem ao iniciar um determinado curso. Uma avaliação somativa, que busca atribuir notas ou conceitos a uma atividade específica, que faz uma fotografia do aluno naquele momento. E ainda uma avaliação formativa, que acompanha o desenvolvimento do aluno no programa; a esse tipo Galán-Mañas e Hurtado Albir (2015) dão maior importância, visto que confere ao aluno a possibilidade de observar o seu próprio desenvolvimento, e ao professor a possibilidade de perceber o que funciona bem com aquela turma e o que precisa ser ajustado.

A avaliação pode ainda ser classificada como inicial (corresponde à diagnóstica), contínua (corresponde à formativa), ou final (corresponde à somativa). E há a possibilidade de ser feita por diferentes agentes. Nesse caso se classifica como autoavaliação, quando consiste na correção por parte do aluno do seu próprio trabalho; co-avaliação, na qual os alunos são

avaliados por seus colegas, geralmente associada à avaliação formativa e baseada em parâmetros pré-estabelecidos; e hétero-avaliação, nos casos em que os alunos são julgados por alguém com um nível de conhecimento superior ao deles, geralmente o professor. Os resultados das avaliações de uma UD influenciarão o planejamento do próximo ciclo no processo de aquisição da competência tradutória.

Todo esse processo de planejamento deve levar em conta fatores como o contexto em que será aplicado, o que envolve as línguas em questão, os tipos de texto que se pretende ensinar a traduzir, a direção da tradução (HURTADO ALBIR, 2015). Assim, estamos cientes de que o que apresentamos não é uma prescrição do que deve ser ensinado e como, mas sim uma proposta que visa apresentar uma possibilidade. A partir do modelo que apresentamos muito pode ser desenvolvido à medida que a proposta didática se adapta às condições já mencionadas.

### **PROPOSTA DIDÁTICA PARA A FORMAÇÃO DO TRADUTOR LITERÁRIO DE LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA**

Como a tradução literária abarca muitos gêneros literários, resolvemos nos concentrar em um dos objetivos propostos por Hurtado Albir (1999) na sua proposta de formação para tradutores literários: saber traduzir poesia. Optamos por essa delimitação de campo por ser a poesia o exemplo extremo de junção entre forma e conteúdo, que exige do tradutor mais trabalho analítico e criativo do que os demais textos literários.

Assim apresentamos uma proposta didática de curso de **Tradução de Textos Poéticos de Língua Portuguesa para Libras** dentro de um contexto da extensão universitária. Essa alocação o torna independente do conjunto de disciplinas de uma formação generalista em tradução, e nos permite delimitar, como público alvo, pessoas que já conhecem as línguas envolvidas no processo, o que não é a realidade da maioria dos cursos de Bacharelado em Letras Libras atualmente (RODRIGUES, 2019; MARTINS; NASCIMENTO, 2015). Dessa forma, podemos nos concentrar nos conhecimentos e habilidades que tornam a tradução de

poesia uma especialidade, e desenvolver uma proposta didática para uma formação complementar.

Para definir os conhecimentos e habilidades necessários ao tradutor de poesia entre Libras e Língua Portuguesa, nos baseamos nas discussões apresentadas acima sobre o que é necessário para se formar um tradutor literário, sobre a competência tradutória e sua aquisição, sobre as especificidades do processo tradutório de/para línguas de sinais e suas implicações sobre a competência do profissional que lida com esse par linguístico (COSTA, 2013; HURTADO ALBIR, 2015; RODRIGUES, 2018a). Além disso, consideramos os estudos sobre literatura em Libras (SUTTON-SPENCE, 2005).

Assim, para desenvolver o Plano de Ensino do curso proposto neste artigo, consideramos que para ser competente em traduzir poesia de Língua Portuguesa para Libras é necessário ao tradutor:

1. Estar familiarizado com a literatura em Língua Brasileira de Sinais focando na poesia sinalizada;
2. Ser capaz de identificar na poesia em língua de sinais os recursos estilísticos do gênero poesia sinalizada e poesia em Libras escrita;
3. Ser capaz de refletir sobre a compensação dos recursos poéticos do Português para a Língua de Sinais;
4. Manusear ferramentas de gravação e edição de vídeos, e a escrita da Libras por recursos digitais, bem como modos de registro e divulgação das traduções;
5. Monitorar seu desempenho e avaliar o próprio processo de interpretação.

Como já foi explanado nesse texto, a partir do delineamento dessas habilidades é que se definem os objetivos de aprendizagem, e isso é essencial para a construção do Plano de Ensino. As etapas seguintes são delimitadas de forma que estejam em constante alinhamento com os objetivos. O quadro abaixo permite uma visualização geral das claras relações entre objetivos de ensino, de aprendizagem, os conteúdos e as UDs:

Quadro 1 - Visualização do alinhamento na proposta didática:

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	COMPETÊNCIAS	CONTEÚDO	UNIDADES DIDÁTICAS
Conhecer a literatura em Língua Brasileira de Sinais, em especial a poesia sinalizada;	Extralinguística  Contrastiva	A literatura em Língua Brasileira de Sinais.	1 - A literatura em Língua Brasileira de Sinais
		A poesia em língua de sinais.	
Identificar na poesia em língua de sinais recursos tais como: simetria, morfismos, antropomorfismos, repetições, boias e neologismos;	Metodológica estratégica  Contrastiva	Simetria na poesia em Libras	2 - Simetria em textos poéticos em língua de sinais.
		Morfismos na poesia em Libras	3 - Morfismo e antropomorfismo em textos poéticos em língua de sinais.
	Antropomorfismo na poesia em Libras.		
	Imagético-cinestésica	Repetições na poesia em Libras	4 – Repetição, boia e neologismo em de textos poéticos em língua de sinais.
		Boias na poesia em Libras	
		Neologismos na poesia em Libras	
Refletir sobre métodos de tradução de poesias para a língua de sinais;	Resolução de problemas de tradução	Compensação e transcrição de poemas	5 - Métodos de tradução de textos poéticos
	Metodológica estratégica		
	Imagético-cinestésica		

Utilizar basicamente recursos de gravação, edição, escrita e plataformas digitais de divulgação de mídias;	Ocupacional	Gravação de vídeos em Libras	6 - Gravação e edição de vídeos
	Instrumental	Edição de vídeos	
			Edição de textos em Libras
Refletir criticamente sobre seu processo de aprendizagem.	Metodológica estratégica	Avaliação de aprendizagem.	Perpassa todo o processo.

Fonte: Elaborado pelos autores

Como se observa na proposta acima, um objetivo de aprendizagem não necessariamente corresponde a somente um tipo de competência, a um só conteúdo e a uma só UD. Isso revela de que forma a competência tradutória é uma rede de relações de conhecimentos, habilidades e atitudes (HURTADO ALBIR, 2015).

As UDs estão organizadas de forma progressiva, para que o aprendiz seja capaz de avançar nível a nível rumo à competência em traduzir poesias de Língua Portuguesa para Libras tendo sempre uma base firme preestabelecida. Por exemplo: consideramos que, para entender e identificar nos poemas em Libras os recursos estilísticos estudados nas UDs 2 a 4 (simetria, morfismo, antropomorfismo, repetição, boia e neologismo), é preciso entender as características gerais da poesia e seu lugar dentro da literatura dessa língua, o que é estudado na UD 1. Da mesma forma, o conhecimento desses recursos serve de base para refletir sobre a tradução de poesias para a Libras, o que se espera dos alunos na UD 5, e assim por diante. Dentro dessa progressão, apresentamos a seguir o planejamento da UD 2.

### **EXEMPLO DE UNIDADE DIDÁTICA**

Na UD 2, a competência a ser adquirida é do tipo contrastiva, pois envolve perceber as características de um texto, e a comparação das



características textuais das duas línguas. Também é uma competência metodológica e estratégica, visto que a identificação desses recursos é parte do processo de tradução. E ainda é uma competência do tipo imagético-cinestésica por envolver a percepção e interpretação de informações visuo-espaciais. Considerando o modelo de CT de Rodrigues (2018b), podemos afirmar que esses conhecimentos estão atrelados às subcompetências bilíngue, imagético-cinestésica e estratégica.

A UD 2 foi dividida em quatro tarefas, que estão alinhadas aos objetivos de aprendizagem: 1. Conhecer os diferentes tipos de simetria; 2. Identificar a simetria em textos poéticos sinalizados; 3. Utilizar o recurso da simetria em traduções de Português para Libras de textos poéticos; 4. Refletir sobre o seu processo de aprendizagem nesta UD. Os objetivos não descartam o objetivo de aprendizagem que consta no Quadro 1, acima, e que rege essa e outras duas UDs. Na verdade, funcionam como uma segmentação do caminho para atingir esse alvo maior. Eles ajudam a construir a estrutura da UD 2, que segue no Quadro 2, abaixo, a UD completa está anexada ao final do artigo.

Quadro 2 - Estrutura da Unidade Didática 2

<p><b>Unidade Didática 2:</b> Simetria em textos poéticos em língua de sinais</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Tarefa 1:</b> Os tipos de simetria Material de apoio<ul style="list-style-type: none"><li>- <b>Ficha 1.</b> Tipos de Simetria 1</li><li>- <b>Ficha 2.</b> Tipos de Simetria 2</li></ul></li><li>• <b>Tarefa 2:</b> A simetria em textos poéticos Material de apoio<ul style="list-style-type: none"><li>- <b>Ficha 1.</b> Identificação de simetrias</li></ul></li><li>• <b>Tarefa 3:</b> Uso da simetria em tradução Material de apoio<ul style="list-style-type: none"><li>- <b>Ficha 1.</b> Analisando o poema</li><li>- <b>Ficha 2.</b> Reflexões sobre a tradução</li></ul></li></ul> <p>Tarefa Final</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- <b>Ficha 1.</b> Reflexões sobre a UD</li></ul>
--

Fonte: Elaborado pelos autores.

As Tarefas 1, 2 e 3 iniciam com um material de apoio que deve ser lido individualmente pelos alunos. A leitura desse material resulta em um momento de discussão da temática central da tarefa, no caso das que envolvem conhecimentos declarativos; ou sobre o que deverá ser feito pelo aluno no caso das tarefas que envolvem conhecimentos mais procedimentais. O texto é direcionado ao aprendiz e conversa com ele. Após a leitura individual o professor pode coordenar uma discussão e responder a dúvidas. Abaixo apresentamos o material de apoio que introduz a Tarefa 1.


Figura 3 - Material de apoio da tarefa 3

**Tarefa 1. Os tipos de simetria**

**MATERIAL DE APOIO**

Nesta UD vamos falar sobre simetria na poesia em língua de sinais brasileira. Na última UD você aprendeu que a literatura produzida em língua de sinais é diversa e utiliza diferentes recursos para tornar o uso da língua de sinais interessante nessas produções. O uso da simetria é mais comum em poesias sinalizadas.

Mas se você é um estudante da Libras, já deve ter ouvido esse termo simetria. Trata na verdade de sinais que utilizam as mesmas configurações de mãos realizando movimentos iguais simultânea ou alternadamente. A figura abaixo demonstra bem o que é um sinal simétrico.



TRABALHAR FAMILIA


Consegue perceber por que esses dois sinais são simétricos?

Esse conceito nos ajuda a entender a simetria em poesias na Língua Brasileira de Sinais, mas veremos que no caso desse tipo de texto, o conceito de simetria pode ser mais amplo.

Fonte: Elaborado pelos autores.

No caso acima, o texto do material de apoio é voltado para a introdução do tema “simetria”, que é o tema principal da UD 2. Mas a simetria apresentada no material de apoio não é a mesma presente nas poesias em Língua de Sinais, e sim um aspecto da fonologia da Libras. O objetivo aqui é evocar um conhecimento prévio para posteriormente introduzir o novo conhecimento, viabilizando a aprendizagem significativa. As tarefas são subdivididas em fichas, que incluem espaços nos quais os aprendizes podem registrar o resultado da execução das atividades propostas. As fichas são elaboradas conforme o modelo exemplificado abaixo pela

## Ficha 1 – Tipos de Simetria 1.

 Leia as páginas 72-80, no item 6.1 da dissertação de mestrado da poetisa surda Fernanda Machado, que se intitula “Simetria na Poética Visual na Língua de Sinais Brasileira”. Perceba a definição dos diferentes tipos de simetria e escreva na FICHA 1.

Ficha 1. Tipos de Simetria 1	
Tipo de simetria	Definição
Reflexão	
Rotação	
Tradução	
Planar	
Dilatar	

Fonte: Elaborado pelos autores.

O preenchimento dessa ficha visa a aquisição de conhecimentos exclusivamente declarativos. Preencher a ficha não é a tarefa, mas sim a culminância dela, o registro. A tarefa de fato é a que está nas instruções, que no caso acima é: ler o texto sugerido e identificar as definições elencadas na primeira coluna da tabela.

A ficha em uma tarefa pode ser utilizada em atividade individual, em duplas ou coletiva, de acordo com a resposta da turma para cada metodologia, o que deve ser decidido pelo professor. No caso de não ser um preenchimento coletivo, o professor pode promover um momento de troca das tarefas após todos terem terminado, o que permite aprender mais por meio da interação, e, além disso, pode servir para a avaliação.

A avaliação da atividade, isto é, a aferição do preenchimento adequado da ficha pode ser feita por outros alunos, em uma avaliação por pares. Nesse caso, é importante que sejam explicitados os critérios de avaliação que serão aplicados e isso pode ser feito por meio de rubricas. A guia de exemplo, se determinado que resolver a Ficha 1 acima correspondesse a 15% do total da unidade, uma possibilidade de rubrica que guiasse a aferição da tarefa por pares, ou mesmo pelo professor seria (Quadro 3):

Quadro 3 - Exemplo de rubrica para a avaliação da Ficha 1 da Tarefa 1

Execução da tarefa	Nota
O aluno preencheu toda a tabela com as definições resumindo os conceitos com suas palavras.	15%
O aluno preencheu toda a tabela copiando as definições do texto.	10%
O aluno preencheu a tabela parcialmente, deixando em branco algumas células.	5%
O aluno não preencheu a tabela	0%

Fonte: Elaborado pelos autores.

A tarefa final de cada UD merece uma atenção especial por parte do professor. Nela o aluno é convidado a avaliar o seu próprio processo de aprendizagem e a pensar nas facilidades e dificuldades que teve. Também há um estímulo para o desenvolvimento da autonomia, o que tem a ver com o protagonismo do aluno. As respostas nessa ficha devem servir ao professor como baliza para adequar as UD's seguintes às necessidades que seu alunado apresenta. Dessa forma se garante que o curso seja um *continuum* que guie o aluno de uma competência pré-tradutória para um nível de aquisição da CT que o torne capaz de traduzir textos poéticos da Língua Portuguesa para Libras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto discutiu o ensino de tradução literária no par linguístico Libras- Português, e, a partir disso, apresentou uma proposta de um curso, no contexto de extensão universitária, para complementar a formação de tradutores já atuantes como profissionais. Os autores defenderam a necessidade da existência de uma formação suplementar sobre a tradução literária em virtude da característica generalista do curso de Bacharelado em Letras Libras do qual foram alunos.

Para apresentar a proposta didática, foi feita uma reflexão sobre a tradução literária entre Libras e a Língua Portuguesa, com ênfase na for-

mação do tradutor literário; além disso, tratou-se da abordagem de ensino de tradução por competências, com ancoragem na proposta do grupo PACTE e na proposta de Rodrigues (2018b); em seguida, apresentou-se a proposta didática para a formação do tradutor literário de Libras e Língua Portuguesa, bem como um exemplo de Unidade Didática (UD).

A tradução literária entre Libras e Língua Portuguesa tem ganhado espaço dentro dos ETILS. A reflexão sobre esse tipo de tradução, nos levou a compreender que as atitudes, conhecimentos e habilidades exigidas do tradutor são diferentes das mobilizadas em outros tipos de texto. Isso se dá, por ser uma tradução intermodal, e, também, por conta da qualidade do texto literário. Essa compreensão reforça a necessidade de pensar a formação do tradutor de Libras voltada para a tradução de textos literários.

Seguindo a abordagem de ensino de tradução por competências preconizada pelo Grupo PACTE, elencamos como competências a serem desenvolvidas na proposta didática de formação para tradutores de textos poéticos de Língua Portuguesa para Libras as seguintes: (i) estar familiarizado com a literatura em Língua Brasileira de Sinais focando na poesia sinalizada; (ii) ser capaz de identificar na poesia em língua de sinais os recursos estilísticos do gênero poesia sinalizada e poesia em Libras escrita; (iii) refletir sobre a compensação dos recursos poéticos do Português para a Língua de Sinais; (iv) manusear ferramentas de gravação e edição de vídeos, e a escrita da Libras por recursos digitais, bem como modos de registro e divulgação das traduções e (v) monitorar seu desempenho e avaliar o próprio processo de interpretação. Tais competências são importantes para o tradutor literário de Libras e Língua Portuguesa porque envolvem o desenvolvimento de conhecimentos declarativos e procedimentais que tornam o tradutor capaz de lidar com esse tipo textual.

Os objetivos de aprendizagem que foram delimitados para a proposta didática estão diretamente alinhados as competências mencionadas acima, e também estão alinhados os conteúdos que compõem as UD's da proposta didática, como foi demonstrado no Quadro 1. Esse alinhamento

é essencial para garantir a progressividade da aquisição dessa competência específica: a de traduzir literatura entre Libras e Língua Portuguesa.

A partir do que foi mencionado ao longo do artigo e nas considerações finais, esperamos que esse trabalho dê mais visibilidade para a tradução literária na interface da Libras, que é um campo branco dentro dos ETILS e que a partir de desdobramentos futuros, levante mais discussões sobre a didática de tradução voltada à tradução literária.

## REFERÊNCIAS

ANCHIETA, E. V. B. *Incorporação e partição do corpo: o espaço sub-rogado no discurso narrativo de uma tradução de literatura infantil do português para a Libras*. 2017. 192 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

ANDRADE, B. L. L. *A tradução de obras literárias em Língua Brasileira de Sinais – antropomorfismo em foco*. 2015. 121 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

ANJOS, R. P. *Cinema para Libras: reflexões sobre a estética cinematográfica na tradução de filmes para surdos*. 2018. 96 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

ARAÚJO, E. C. *Análise comparativa de traduções de textos bíblicos para a Libras*. 2018. 124 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

ASEFF, M. G. *Poetas-tradutores e o cânone da poesia traduzida no Brasil (1960-2009)*. 2012. 211 f. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

AUSUBEL, D. P. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Tradução de Lígia Teopisto. Lisboa, Plátano Edições Técnicas, 2003. Título original: *The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view*.

BARROS, T. P. *Experiência de tradução poética de Português/Libras: três poemas de Drummond*. 2015. 172 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

BARROS, R. O. *Tradução de poesia em Libras escrita para a língua portuguesa*. 2020. 140 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

CAMPOS, K. A. *Literatura de cordel em Libras: os desafios de tradução da literatura nordestina pelo tradutor surdo*. 2017. 268 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

CASTRO, N. P. *A tradução de fábulas seguindo aspectos imagéticos da linguagem cinematográfica e da língua de sinais*. 2012. 165 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

COSTA, P. R. *Do ensino de tradução literária*. 2013. 305 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

DOUETTES, B. B. *A tradução na criação de sinais-termos religiosos em Libras e uma proposta para organização de glossário terminológico semibilingue*. 2015. 440 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

FOMIN, C. F. R. *O tradutor intérprete de Libras no teatro: a construção de sentidos a partir de enunciados cênicos*. 2018. 250 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

GALÁN-MAÑAS, A.; HURTADO ALBIR, A. Competence assessment procedures in translator training. *The Interpreter and Translator Trainer*, v. 9, n. 1, p. 63-82, 2015.

HURTADO ALBIR, A. *Enseñar a traducir: metodología en la formación de traductores e intérpretes: [Teoría y fichas prácticas]*. Madrid: Edelsa, 1999.

HURTADO ALBIR, A. A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos. In: PAGANO, A; MAGALHÃES, C; ALVES, F. *Competência em tradução: cognição e discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p. 19-57.

HURTADO ALBIR, A. The Acquisition of Translation Competence. Competences, Tasks, and Assessment in Translator Training. *Meta*, v. 60, n. 2, p. 256–280, 2015.

KLAMT, M. M. Visual sonority in Brazilian Sign Language literature. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 277-305, 2017.

LIMA, D.A. *Missa do Galo em Libras: possibilidades tradutórias*. 2017. 111 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

MARTINS, V. R. O; NASCIMENTO, V. Da formação comunitária à formação universitária (e vice e versa): novo perfil dos tradutores intérpretes de línguas de sinais no contexto brasileiro. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 35, n. spe., p. 78-112, jul./dez., 2015.

MOURÃO, C. H. N. *Literatura Surda: produções culturais de surdos em língua de sinais*. 2011. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

OLIVEIRA, A. C. D. *Literatura e Imagem: apreensão do signo estético para o surdo*. 2019. 132 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019

PIMENTEL, J. Traduções brasileiras de textos especializados nos últimos sessenta anos e visibilidade dos tradutores. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 15, p. 567-576, 2017.

RAMOS, C. R. *Língua de sinais e literatura: uma proposta de trabalho de tradução cultural*. 1995. 285 f. Dissertação (Mestrado em Letras – Ciências da Literatura) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.

RAMOS, C. R. *Língua de sinais e literatura: uma proposta de trabalho de tradução cultural para surdos*. 2000. 200 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

RIBEIRO, V. P. *A linguística cognitiva e construções corpóreas nas narrativas infantis em Libras: uma proposta com foco na formação de TILS*. 2016. 362 f. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

RODRIGUES, C. H. Competência em tradução e línguas de sinais: a modalidade gestual-visual e suas implicações para uma possível competência tradutória intermodal. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas v. 57, n. 1, p. 287-310, jan./abr. 2018a.

RODRIGUES, C. H. Formação de intérpretes e tradutores de língua de sinais nas universidades federais brasileiras: constatações, desafios e propostas para o desenho curricular. *Translatio*, Porto Alegre, n. 15, jun. 2018c.

RODRIGUES, C. H. Projeções da formação universitária de tradutores e intérpretes de línguas de sinais no Brasil: os aprendizados de uma década. In: Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa 6, Florianópolis, out. 2018b. Palestra. Disponível em: <https://youtu.be/RmX-F9SXRns>. Acesso em: 17 set. 2020.

RODRIGUES, C. H. O corpo de disciplinas de tradução na formação de tradutores e intérpretes de língua de sinais no Brasil: conteúdos, carga horária e competências. *Belas Infiéis*, Brasília, v. 8, n. 1, p. 145-162, 2019.

RODRIGUES, C.H.; BEER, H. Os estudos da tradução e da interpretação de línguas de sinais: novo campo disciplinar emergente?. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 35, n. spe, p. 17-45, jul./dez. 2015.

SANTOS, E. C. P. *Metáforas conceituais baseadas em vida, morte e ressurreição e sua tradução para a Libras*. 2016. 182 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.



SANTOS, S. M. D. O. *Transcodificação de contos populares para a Língua Brasileira de Sinais: uma leitura semiótica da cultura surda*. 2017. 262 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

SCHLEMPER, M. D. S. *Traduções infantis para a Libras: o conto como mediador de aquisição sinalar*. 2016. 171 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SILVA NETO, V. S. *A formação de tradutores de teatro para a Libras: questões e propostas*. 2017. 121 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SOUZA, T. B. *A tradução de trocadilhos em Alice no país das maravilhas para a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS*. 2018. 147 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SPICACCI, A. A. C. *Tirinhas da Turma da Mônica: tradução do português para a libras por meio da ELiS*. 2018. 85 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SUTTON-SPENCE, R. *Analysing sign language poetry*. Basingstoke – UK : Palgrave/Macmillan, 2005.

VENUTI, L. Invisibility. In: VENUTI, L. *The Translator's Invisibility: a history of translation*. London, New York: Routledge, 1995.

VILELA, W; PIMENTEL, J. O perfil de tradutores de textos especializados atuantes no mercado brasileiro: perspectivas, problemas e expectativas. *TradTerm*, São Paulo, v. 33, p. 70-97, maio 2019.

## APÊNDICE

### APÊNDICE A – PLANO DE ENSINO DO CURSO DE TRADUÇÃO DE TEXTOS POÉTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA LIBRAS

#### **Curso de tradução de textos poéticos de Língua Portuguesa para Libras**

#### **PLANO DE ENSINO**

##### **EMENTA:**

A literatura em Língua Brasileira de Sinais. A poesia em língua de sinais. Simetria na poesia em Libras. Morfismos na poesia em Libras. Antropomorfismo na poesia em Libras. Repetições na poesia em Libras. Boias na poesia em Libras. Neologismos na poesia em Libras. Compensação e transcrição de poemas. Gravação de vídeos em Libras. Edição de vídeos. Edição de textos em Libras.

##### **OBJETIVOS DE ENSINO (perspectiva do docente):**

A partir das premissas da formação por competências no âmbito do ensino-aprendizagem da tradução:

1. Familiarizar os alunos com a literatura em Língua Brasileira de Sinais focando na poesia sinalizada;
2. Auxiliar os alunos a identificar na poesia em língua de sinais os recursos estilísticos do gênero poesia sinalizada e poesia em Libras escrita;
3. Levar os alunos a refletir na compensação dos recursos estilísticos do português quando da tradução de poesias para a língua de sinais;
4. Assessorar os alunos a manusear ferramentas de gravação e edição de vídeos, e escrita da Libras por recursos digitais, bem como modos de registro e divulgação das traduções;
5. Direcionar os alunos a mobilizar a competência estratégica para monitorar seu desempenho e avaliar o próprio processo de interpretação.

**OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM** (ao final do curso, o aluno será capaz de...):

1. Conhecer a literatura em Língua Brasileira de Sinais, em especial a poesia sinalizada;

2. Identificar na poesia em língua de sinais recursos tais como: simetria, morfismos, antropomorfismos, repetições, boias e neologismos;
3. Refletir em métodos de tradução de poesias para a língua de sinais;
4. Utilizar basicamente recursos de gravação, edição, escrita e plataformas digitais de divulgação de mídias;
5. Refletir criticamente no seu processo de aprendizagem.

### **CONTEÚDOS**

- A literatura em Língua Brasileira de Sinais.
- A poesia em língua de sinais.
- Simetria na poesia em Libras.
- Morfismos na poesia em Libras.
- Antropomorfismo na poesia em Libras.
- Repetições na poesia em Libras.
- Boias na poesia em Libras.
- Neologismos na poesia em Libras.
- Compensação e transcrição de poemas.
- Gravação de vídeos em Libras.
- Edição de vídeos.
- Edição de textos em Libras.

### **METODOLOGIA**

Abordagem por tarefas de tradução, agrupadas em Unidades Didáticas (UD);  
Trabalhos individuais, em pares e em grupos.

### **UNIDADES DIDÁTICAS**

UD 1 - A literatura em Língua Brasileira de Sinais

UD 2 - Simetria em textos poéticos em língua de sinais.

UD 3 - Morfismo e antropomorfismo em textos poéticos em língua de sinais.

UD 4 – Repetição, boia e neologismo em de textos poéticos em língua de sinais.

UD 5 - Métodos de tradução de textos poéticos.

UD 6 - Gravação e edição de vídeos.

UD 7 - Edição de textos em Libras.

QUADRO DE VISUALIZAÇÃO DO ALINHAMENTO

Objetivos de aprendizagem	Competências	Conteúdo	Unidades Didáticas
Conhecer a literatura em Língua Brasileira de Sinais, em especial a poesia sinalizada;	Extralinguística	A literatura em Língua Brasileira de Sinais.	1 - A literatura em Língua Brasileira de Sinais
	Contrastiva	A poesia em língua de sinais.	
Identificar na poesia em língua de sinais recursos tais como: simetria, morfismos, antropomorfismos, repetições, boias e neologismos;	Metodológica estratégica	Simetria na poesia em Libras	2 - Simetria em textos poéticos em língua de sinais.
		Morfismos na poesia em Libras	3 - Morfismo e antropomorfismo em textos poéticos em língua de sinais.
	Contrastiva	Antropomorfismo na poesia em Libras.	
	Imagético-cinestésica	Repetições na poesia em Libras	4 – Repetição, boia e neologismo em de textos poéticos em língua de sinais.
		Boias na poesia em Libras	
		Neologismos na poesia em Libras	
Refletir em métodos de tradução de poesias para a língua de sinais;	Resolução de problemas de tradução	Compensação e transcriação de poemas	5 - Métodos de tradução de textos poéticos
	Metodológica estratégica		
	Imagético-cinestésica		
Utilizar basicamente recursos de gravação, edição, escrita e plataformas digitais de divulgação de mídias;	Ocupacional	Gravação de vídeos em Libras	6 - Gravação e edição de vídeos
		Edição de vídeos	
	Instrumental	Edição de textos em Libras	7 - Edição de textos em Libras
Refletir criticamente no seu processo de aprendizagem.	Metodológica estratégica	Avaliação de aprendizagem	Perpassa todo o processo.

## AVALIAÇÃO

A avaliação, de natureza contínua, envolve (pontuação expressa em porcentagem):

1. Questionário inicial (5%)
2. Entrega das UD respondidas (25%)
3. Avaliação – AVA 1 (20%)
4. Participação em fóruns de discussão (10%)
5. Confeção e entrega de portfólio (20%)
6. Tarefa final integradora (20%)

## BIBLIOGRAFIA DE REFERÊNCIA

HURTADO ALBIR, A. A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos. In: PAGANO, A.; MAGAHÃES, C.; ALVES, F. (orgs). *Competência em tradução: cognição e discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ANDRADE, Betty Lopes L’Astorina de. *A tradução de obras literárias em Língua Brasileira de Sinais – antropomorfismo em foco*. 2015. 121 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: UFSC, 2015.

BARROS, R. O. *Contribuições da tradução automática para o trabalho do tradutor de português e Libras escrita*. Monografia (Bacharelado em Letras Libras) – Universidade Federal de Santa Catarina, São Luís, 2018.

KLAMT, Marilyn Maфра. Tradução comentada do poema em Língua Brasileira de Sinais “Voo sobre Rio”. *Belas Infêis*, v. 3, n. 2, p. 107-123, 2014.

LARANJEIRA, Mário. *Poética da tradução: do sentido à significância*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

MACHADO, Fernanda de Araújo. *Simetria na Poética Visual na Língua de Sinais Brasileira*. 2013. 149 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

MACHADO, Fernanda de Araújo. Simetria: poética em língua de sinais. In: STUMPF, M.; LEITE, T de A.; QUADROS, R. M. *Estudos da Língua Brasileira de Sinais*. v. 2 Florianópolis: Insular, 2014. p. 229-244.

RAMOS, Bruno. *O uso transferências em narrativas produzidas em Língua Brasileira de Sinais*. 2017. 141 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

SANTANA, Jefferson Bruno Moreira. *Fronteiras literárias: experiências e performances dos tradutores e intérpretes de Libras*. Dissertação de mestrado. – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres. Português e Libras em diálogo: os procedimentos de tradução e o campo do sentido. *In*: ALBRES, N. de A.; SANTIAGO, V. de A. *A Libras em estudo: tradução e interpretação*. São Paulo: FENEIS, 2012. p. 35-55.

SUTTON-SPENCE, Rachel; QUADROS, Ronice Muller. de. Poesia em língua de sinais: traços da identidade surda. *In*: QUADROS, R. M. de (org.). *Estudos Surdos I*. v. 1. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2006. p. 110-165. Série Pesquisas.

TÁPIA, Marcelo; NÓBREGA, Thelma Médici. (org.). *Haroldo de Campos – Transcrição*. São Paulo: Perspectiva, 2015.

VALLI, C. *Poetics of American Sign Language Poetry*. Unpublished doctoral dissertation, Union Institute Graduate School, 1993.

## APÊNDICE B – UNIDADE DIDÁTICA 2

### Curso de tradução de textos poéticos de Língua Portuguesa para Libras

#### UNIDADE DIDÁTICA 2: Simetria em textos poéticos em Língua de Sinais

- OBJETIVOS:** Ao final desta UD você será capaz de:
1. Conhecer os diferentes tipos de simetria;
  2. Identificar a simetria em textos poéticos sinalizados;
  3. Utilizar o recurso da simetria em traduções de textos poéticos de português para a Libras;
  4. Refletir sobre o seu processo de aprendizagem nesta UD.

#### *Estrutura da Unidade Didática*

- Tarefa 1. Os tipos de simetria**  
**Tarefa 2. A simetria em textos poéticos**  
**Tarefa 3. Uso da simetria em traduções**  
**Tarefa Final. Reflexão sobre a UD**

### Tarefa 1. Os tipos de simetria

#### MATERIAL DE APOIO

Nesta UD vamos falar sobre simetria na poesia em língua de sinais brasileira. Na última UD você aprendeu que a literatura produzida em língua de sinais é diversa e utiliza diferentes recursos para tornar o uso da língua de sinais interessante nessas produções. O uso da simetria é mais comum em poesias sinalizadas.

Mas se você é um estudante da Libras, já deve ter ouvido esse termo simetria. Trata na verdade de sinais que utilizam as mesmas configurações de mãos realizando movimentos iguais simultânea ou alternadamente. A figura abaixo demonstra bem o que é um sinal simétrico.



Consegue perceber por que esses dois sinais são simétricos?

Esse conceito nos ajuda a entender a simetria em poesias na Língua Brasileira de Sinais, mas veremos que no caso desse tipo de texto, o conceito de simetria pode ser mais amplo.

Leia as páginas 72-80, no item 6.1 da dissertação de mestrado da poetisa surda Fernanda Machado, que se intitula “Simetria na Poética Visual na Língua de Sinais Brasileira”. Perceba a definição dos diferentes tipos de simetria e escreva na FICHA 1.

Ficha 1. Tipos de Simetria 1	
Tipo de simetria	Definição
Reflexão	
Rotação	
Tradução	
Planar	
Dilatar	

Leia agora o artigo da autora Klamt “Tradução comentada do poema em Língua Brasileira de Sinais “Voo sobre Rio”. Perceba que outro tipo de simetria é mencionado pela autora e preencha a FICHA 2.

Ficha 2. Tipos de Simetria 2	
Tipo de simetria comentado por Klamt	Definição



## Tarefa 2. A simetria em textos poéticos

MATERIAL DE APOIO
<p>Agora você deve ter entendido o que é simetria e como ela pode aparecer em textos poéticos em língua de sinais brasileira. Saber disso é importante, visto que é uma ferramenta muito útil na poesia sinalizada.</p> <p>É importante mencionar que a simetria, ou a falta dela em poesias em Libras são propositais. O que ocorre é um uso pensado de sinais simétricos ou não com o objetivo de provocar prazer na audiência. Esta, por sua vez encontrará beleza nas escolhas feitas pelo autor, o que tornará a poesia agradável aos olhos.</p> <p>Quando fazemos traduções para a língua de sinais, precisamos pensar se nossas produções sinalizadas estão provocando a mesma sensação agradável que os textos poéticos originais da língua de sinais causam na sua assistência. É interessante pensar assim, não acha?</p> <p>Agora vamos treinar nossa capacidade de identificar no texto poético em Libras as categorias de simetria que você elencou na tarefa 1.</p>

Procure no Youtube 3 poesias em Língua Brasileira de Sinais. Assista essas poesias com bastante atenção, tentando identificar simetrias. Depois, preencha a FICHA 1.

Ficha 1. Identificação de simetrias			
	Título do vídeo	Tipo de simetria	Print
1			
2			
3			

### Tarefa 3. Uso da simetria em traduções

#### MATERIAL DE APOIO

Agora testaremos o uso da simetria em uma tradução de poesia. A tradução poética pode envolver um pouco de inspiração. Ao contrário da tradução de outros tipos de outros tipos de texto em que você tem a preocupação principalmente voltada ao significado, nesse caso você precisa prestar atenção tanto ao significado quanto à forma.

As palavras que carregam o significado também são importantes em uma poesia. Quando o autor a criou ele fez escolhas cuidadosas, pensou no som de cada uma e na posição que poderia ter na frase, por exemplo. Então você, ao traduzir também deve se preocupar com detalhes parecidos, e fazer escolhas cuidadosas.

Para esta tarefa utilizaremos um poema do autor Mario Quintana, intitulado “Poeminho do contra” que diz:

*Todos esses que aí estão  
Atravancando o meu caminho,  
Eles passarão...  
Eu passarinho!*

Vamos começar estudando o poema.

Pesquise na internet, ensaios ou análises sobre o poema “Poeminho do contra”.

Leia essas análises e preencha a FICHA 1

#### Ficha 1. Analisando o poema

- 1. Que recursos estilísticos foram utilizados pelo poeta nesse poema?**
- 2. Existe algum contexto histórico que influencie a tradução? Se sim, qual?**
- 3. Você vê a possibilidade de utilizar algum tipo de simetria na sua tradução? Se sim, qual? E de que forma?**

Agora trabalhe na tradução, faça um registro em vídeo do resultado dela e depois responda das perguntas da FICHA 2.

Ficha 2. Reflexões sobre a tradução

- 1. Que problemas de tradução você encontrou ao traduzir o poema?**
- 2. Como você solucionou os problemas que encontrou?**
- 3. Se você utilizou simetria, como o fez?**

### **Tarefa Final. Reflexão sobre a UD**

Responda a FICHA 1, sobre o seu aprendizado nesta UD

Ficha 2. Reflexões sobre a tradução

- 1. O que você achou mais fácil de entender nessa UD?**
- 2. Que dificuldades você teve nessa UD?**
- 3. O que você acha que pode fazer para entender e aplicar melhor os conhecimentos adquiridos nessa UD?**

### **BIBLIOGRAFIA**

KLAMT, Marilyn Mafra. Tradução comentada do poema em Língua Brasileira de Sinais “Voo sobre Rio”. *Belas Infiéis*, v. 3, n. 2, p. 107-123, 2014.

MACHADO, Fernanda de Araújo. Simetria: poética em língua de sinais. In: STUMPF, M.; LEITE, T de A.; QUADROS, R. M. *Estudos da Língua Brasileira de Sinais*. v. 2 Florianópolis: Insular, 2014. p. 229-244.



## ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA FORMAÇÃO DE TRADUTORES: FUNDAMENTOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS E PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA

Lavínia Teixeira Gomes (UFPb)  
Maria Lúcia Vasconcellos (PPGET-UFSC)

### INTRODUÇÃO

O contexto deste trabalho sugere um ponto de interseção entre os Estudos da Tradução (ET) e a Didática de Línguas Estrangeiras (DLEs), uma vez que trazemos para discussão a problemática da especificidade do ensino de línguas estrangeiras na formação de tradutores, tema ainda pouco explorado na literatura científica brasileira<sup>1</sup>. Desde 1996, pesquisadores catalães vêm questionando essa especificidade. Foi o que fez pioneiramente Laura Berenguer (1996, 1997, 1998, 1999), professora do Departamento de Tradução e Interpretação da Universidade Autônoma de Barcelona (UAB), ao defender a visão de que se trata de um contexto de ensino de línguas com características e objetivos diferentes de outras formações. De fato, a finalidade geral da formação de tradutores é o desenvolvimento da Competência Tradutória (CT), ao passo que no Curso de Licenciatura em Letras - Língua Estrangeira (LE), por exemplo, a finalidade é formar professores de LE. Logo, concordamos com

---

1 Citamos, como ilustração das poucas investidas de pesquisa nessa área, uma dissertação defendida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, da Universidade Federal de Santa Catarina por Fábio Briks (2018), sob a orientação de Maria Lúcia Vasconcellos. O trabalho de Briks explora o espaço didático específico do ensino/aprendizagem da língua inglesa para tradutores. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/205534>.

o grupo GRELT<sup>2</sup> ao afirmar que a finalidade da formação de tradutores “[...] obriga a priorizar o desenvolvimento de certas habilidades diante de outras e a definir objetivos específicos que não concordem sempre com os objetivos de outros tipos de ensino de línguas”<sup>3</sup> (ANDREU *et al.*, 2002, p. 156).

Assim, o que se constata hoje no contexto brasileiro, destacado por Berenguer no contexto espanhol desde 1996, em seu artigo *Didáctica de segundas lenguas en los estudios de traducción*<sup>4</sup>, é um “vazio pedagógico” nas aulas de LE para tradutores, as quais não levam em consideração as necessidades específicas do estudante de tradução. Comumente, as aulas seguem as orientações provindas da Didática das Línguas Estrangeiras<sup>5</sup>, cujo objetivo é atender a necessidades mais gerais em termos de habilidades linguísticas, desenvolvendo, *tradicionalmente*, as quatro habilidades (expressão oral e escrita e compreensão oral e escrita) sem levar em conta as habilidades linguísticas mais solicitadas por um profissional da tradução, qual seja, a compreensão escrita, na modalidade de tradução direta.

A pesquisa na qual se fundamenta este artigo objetivou adotar um arcabouço teórico proveniente dos ET, para desenvolver objetivos de aprendizagem e metodologia específica para o ensino de línguas estrangeiras na formação de tradutores, preenchendo assim esse “vazio pedagógico” e oferecendo a possibilidade para o aluno de desenvolver o “olhar tradutor”, tomando a expressão de Berenguer (1996, p. 10) desde os níveis iniciais de LE. Tratou-se, portanto, de uma pesquisa com viés teórico-metodológico e didático uma vez que pudemos operacionalizar o material desenvolvido por meio da pesquisa-ação. Para atingir esse objetivo geral, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- 2 GRELT: *Grup de Recerca en l'Ensenyament de Llengües Estrangeres per a Traductors* (Grupo de Pesquisa em Ensino de Línguas para Tradutores), da Universidade Autônoma de Barcelona, criado em 2001 pela prof<sup>a</sup> Laura Berenguer.
- 3 “[...] obliga a prioritzar el desenvolupament d'unes habilitats davant d'altres i a definir uns objectius específics que no concordem sempre amb els objectius d'altres tipus d'ensenyament de llengües”.
- 4 Didática de segundas línguas nos Estudos da Tradução.
- 5 Uma breve consulta na grade curricular dos cursos de Bacharelado em Tradução, no contexto nacional, é suficiente para evidenciar tal ausência de delimitação do espaço didático de LEs no cenário de formação de tradutores.

(i) investigar as propostas pedagógicas feitas para o ensino de LE na formação de tradutores; (ii) determinar o espaço didático do ensino de Língua Francesa (LF) na formação de tradutores; (iii) definir os objetivos de aprendizagem específicos a esse contexto de formação; (iv) propor material didático para o ensino de francês na formação de tradutores, plano de ensino e instrumentos de avaliação.

Iniciaremos nosso artigo localizando a pesquisa em “Ensino de línguas” nos ET por meio do mapeamento do campo disciplinar proposto por Holmes (1972/1988/2000). Em seguida, apresentamos o quadro teórico que deu embasamento para a produção do material didático, bem como para a pesquisa-ação, configurada como pesquisa em sala de aula. Logo a seguir, fazemos uma revisão da literatura em torno das propostas já feitas de objetivos de ensino e aprendizagem de LE para a formação de tradutores que deram igualmente suporte para o desenvolvimento de nossas Unidades Didáticas (UDs). A partir daí, apresentamos os procedimentos da Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2016), método utilizado para tratamento e análise dos dados e apresentamos resumidamente os dados da pesquisa. Por fim, discutimos as inferências surgidas pela AC e os resultados da pesquisa-ação realizada para a implementação do material didático. Fechamos nosso artigo expondo as reflexões finais em que reafirmamos a importância de considerarmos a especificidade do ensino de LE na formação de tradutores como um novo espaço didático para o ensino de LE, propondo uma didática específica de ensino de LE para o desenvolvimento da CT. A ilustração de uma das UD é disponibilizada nos apêndices deste artigo.

## **LOCALIZANDO A PESQUISA SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS NA FORMAÇÃO DE TRADUTORES**

Como o campo de pesquisa “Ensino de línguas para tradutores” dá seus passos iniciais no Brasil, achamos necessário, neste artigo, historiar sua evolução a partir da proposta de mapeamento do campo disciplinar dos ET feita pioneiramente por James S. Holmes em 1972 e publicada em 1988/2000. Chamamos particularmente a atenção para o desenvolvimento

do ramo dedicado aos estudos aplicados à tradução. Holmes, apresenta em seu mapa as seguintes linhas de pesquisa aplicada à tradução: (i) Ensino da Tradução, (ii) Ferramentas de Auxílio à Tradução, (iii) Política da Tradução e (iv) Crítica da Tradução. Nessa época, ainda não havia nenhuma linha de pesquisa em torno do ensino de LE para tradutores, pois provavelmente ainda não despertava a atenção da comunidade científica. Em 1994 e 1999, Hurtado Albir propõe uma reformulação do mapa de Holmes no qual incorpora novos desdobramentos. Em sua primeira reformulação (1994), a autora define três vertentes de pesquisa nos estudos aplicados: (i) Didática da Tradução, (ii) Tradução em Didática das Línguas, (iii) Crítica de traduções. O que se percebe é que pela primeira vez há menção ao ensino de LEs no mapeamento do campo disciplinar dos ET com a proposta da nova linha de pesquisa intitulada “Tradução em Didática das Línguas”. Contudo, apesar de abarcar o ensino de LE, este ainda não se refere ao ensino/aprendizagem de LE na formação de tradutores. A “Tradução em Didática das Línguas” diz respeito à tradução como ferramenta pedagógica no ensino de LE para o público em geral e não endereçado especificamente aos estudantes de tradução.

A primeira teórica a reivindicar uma linha de pesquisa específica para o estudo do ensino de línguas na formação de tradutores foi Berenguer (1996), no artigo “*Didáctica de segundas lenguas en los estudios de traducción*”<sup>6</sup>. A autora já questionava essa lacuna ao se referir ao mapa de Holmes e à primeira proposta feita por Hurtado Albir em 1994.

Hurtado Albir (1994, p. 34) propõe algumas mudanças no esquema de Holmes, mas continua incluindo os estudos aplicados nos mesmos âmbitos [...]. Em meu entender, o ensino de segundas línguas para tradutores deveria incluir-se também nesta última divisão, e considerar-se como um campo específico novo incluso dentro dos estudos aplicados<sup>7</sup> (BERENGUER, 1996, p. 9).

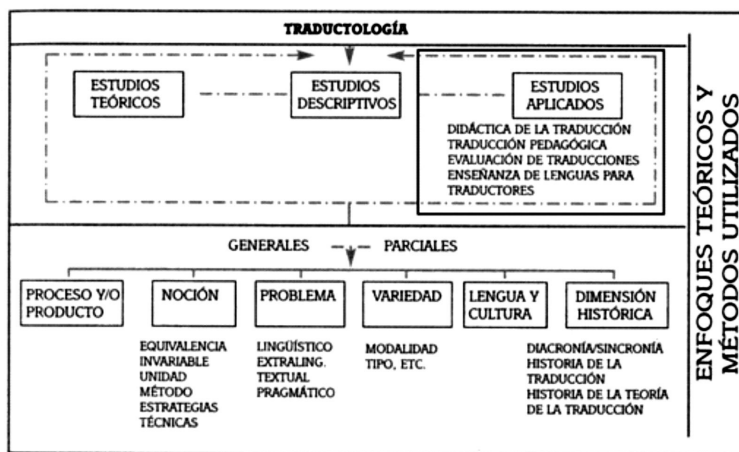
6 Didática de segundas línguas nos estudos de tradução.

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



Somente na reformulação do mapa feita em 1999 de Hurtado Albir (Figura 1) é que se observa a linha de pesquisa intitulada “Ensino de línguas para tradutores”. Percebe-se aqui que novos caminhos de pesquisa se abrem para as indagações em torno de um novo espaço didático de ensino de LE. As observações de Berenguer (1996) e a reformulação do mapa de Holmes feita por Hurtado Albir (1999) demonstram a necessidade de incorporar e institucionalizar essa área de pesquisa ainda emergente: o ensino de línguas na formação de tradutores.

Figura 1 - Reformulação do mapa de Holmes por Hurtado Albir (1999).



*Ámbito de estudio de la Traductología*

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

Como mostra a Figura 1, nos Estudos Aplicados, Hurtado Albir destaca o Ensino de línguas para Tradutores como uma subárea específica. A seguir, apresentamos o **quadro teórico**, subdividido em duas partes: **(i) os pressupostos teóricos, pedagógicos e metodológicos** que deram embasamento para a produção do material didático; **(ii) os fundamentos e funcionamentos da pesquisa-ação**, aqui configurada como pesquisa em sala de aula.

## QUADRO TEÓRICO: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS, PEDAGÓGICOS E METODOLÓGICOS DA PROPOSTA DIDÁTICA

Os pressupostos teóricos que dão sustentação à didática de tradução que é explorada na presente pesquisa subdividem-se em: (i) um **quadro “tradutológico”** (a tradução, a competência tradutória); (ii) um **quadro pedagógico** (teorias de aprendizagem e teorias de ensino); e (iii) uma **base metodológica** (o enfoque “por tarefas de tradução”) (HURTADO ALBIR, 2005, p. 26-46).

O **Quadro Tradutológico** proposto por Hurtado Albir (2005, p. 26) compreende três conceitos fundamentais para o desenvolvimento de uma didática voltada à tradução: a concepção de tradução; a Competência Tradutória; a aquisição da Competência Tradutória. Cada um desses conceitos será apresentado resumidamente, a seguir. No que tange ao **conceito de tradução**, adotamos, neste trabalho, a concepção “integradora” de tradução proposta por Hurtado Albir (1999, p. 40): a tradução é simultaneamente, uma atividade textual, uma operação cognitiva e um ato de comunicação, configurando-se, assim, como “um processo interpretativo e comunicativo que consiste na reformulação de um texto com os meios de outra língua e que se desenvolve em um contexto social e com uma finalidade determinada” (HURTADO ALBIR, 2001, p. 41).

Quanto ao conceito de **competência tradutória** (CT), cumpre lembrar que esse conceito tem sido discutido mais sistematicamente nas duas últimas décadas (para um detalhamento maior desse histórico, ver Gomes, 2019). Dentre as diferentes contribuições teóricas referentes à definição de CT, destacamos, no contexto internacional, aquela do grupo de pesquisa PACTE, da UAB, Espanha e sua pesquisadora-líder Hurtado Albir (PACTE, 2000, 2003, 2008, 2011; HURTADO ALBIR, 1995, 1999, 2001); no contexto nacional, ressaltamos várias iniciativas de estudos teóricos sobre a CT, dentre elas Rothe-Neves (2002, 2007), Gonçalves (2003, 2008, 2015), Pagano, Magalhães e Alves (2005), Gonçalves e Machado (2006), Alves e Gonçalves (2007). Ressaltamos essas contribuições por terem algo em comum, sua natureza empírico-experimental, o que confere maior legitimidade às suas propostas; tais

modelos buscam descrever os ‘componentes’ da CT, sendo por isso chamados de ‘modelos componenciais’. O grupo PACTE (2005, 2011), com base em seu estudo empírico-experimental, destacou alguns elementos quanto à natureza da CT: (i) a Competência Tradutória difere da competência bilíngue; (ii) ela contém diversos componentes; (iii) esses componentes são de diversos níveis (conhecimento ou habilidade, conhecimento epistêmico, operacional etc.); (iv) o componente estratégico tem grande importância dentre os componentes da CT, pois regula e compensa as deficiências e resolve problemas; (v) é um conhecimento especializado; (vi) existe um sistema de relações, hierarquia e variações entre os componentes conforme o caso (tradução direta ou inversa, combinação linguística, especificidade do texto, grau de experiência do tradutor, contexto de tradução (encargo tradutório) (HURTADO ALBIR, 2001). A definição de CT proposta pelo grupo é apresentada por Hurtado Albir (2005, p. 19): “[...] um **conhecimento especializado**, integrado por um conjunto de conhecimentos e habilidades, que singulariza o tradutor e o diferencia de outros falantes bilíngues não tradutores”. Segundo a mesma autora (HURTADO ALBIR, 2020), a CT é um sistema subjacente de conhecimentos essencialmente operacionais, ou seja, um **saber como** (ou saber fazer) adquirido pela prática tradutória, e não essencialmente um **saber o quê**, declarativo, adquirido por meio de exposição. Existe, nessas definições, a ideia de um conjunto de subcompetências mobilizadas durante o ato tradutório. Adotamos neste trabalho as perspectivas do PACTE.

Com relação ao **Quadro Pedagógico**, cumpre apresentar as **teorias de aprendizagem e as teorias de ensino** que embasam a didática de tradução aqui explorada. Nossa proposta **pedagógica** se localiza em uma orientação cognitivo-construtivista da aprendizagem. Em consonância com Hurtado Albir (2005, p. 32), entendemos que “a aprendizagem ocorre em um *contexto* e o estudante *forma* ou *constrói* uma boa parte daquilo que aprende e compreende *em função de suas experiências* [e das circunstâncias que a favorecem]”. Nessa linha, o material produzido, implementado e relatado neste trabalho foi elaborado tendo em mente que é o próprio estudante que, por meio da prática, constrói seus conhe-

cimentos e desenvolve suas habilidades, mediante um descobrimento guiado pelo professor.

Com relação às **teorias de ensino**, sobretudo no que diz respeito ao desenho curricular, adotamos uma concepção *aberta e integralizadora*, entendendo currículo como “o conjunto de decisões e atuações relacionadas com o planejamento e o desenvolvimento do ensino no contexto de uma determinada instituição” (HURTADO ALBIR, 2005, p. 32). Usamos a expressão “currículo integralizador” no mesmo sentido atribuído a ela por Hurtado Albir (2005, p. 32), qual seja, um currículo que não se preocupa apenas com os *conteúdos* (o que se ensina), mas que considera também “*para quê, como, quando* e com que resultado” se ensina. A expressão “concepção aberta de currículo” diz respeito ao fato de que o desenho curricular é um plano aberto, cujos componentes são abordados de modo interrelacionado (em oposição a um plano linear, segundo o qual cada componente é abordado de maneira independente), contemplando-se a análise das necessidades de aprendizagem, e em que “o planejamento de objetivos e conteúdos se realize de forma coerente com as decisões sobre metodologia e avaliação” (HURTADO ALBIR, 2005, p. 42). Em termos de teorias de ensino, nossa filiação é à linha da formação por competências (FPC). Segundo Hurtado Albir (2020),

Na FPC, as competências são o fio condutor do desenho curricular: os objetivos de aprendizagem são definidos em termos de competências, e é a partir das competências que os conteúdos são assimilados, que é feito o sequenciamento em unidades didáticas e são elaboradas as atividades de aprendizagem e a avaliação. Nesse sentido, a FPC preconiza um modelo integrado de ensino, aprendizagem e avaliação que confira uma importância considerável à avaliação formativa e que conte com propostas pedagógicas anteriores, tais como a aprendizagem cooperativa, a aprendizagem por problemas, o enfoque por tarefas e projetos, etc. (HURTADO ALBIR, 2020, p. 377),

No caso específico do presente projeto, a competência que vai ser o ‘fio condutor’ do desenho curricular será a CT, a partir do qual os

conteúdos serão abordados, o sequenciamento será feito em Unidades didáticas (UDs) construídas em torno de tarefas de tradução e, finalmente serão elaboradas atividades de avaliação.

Para dotar o desenho curricular de um caráter globalizante que seja capaz de integrar todos os elementos (objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação), adotamos, como Hurtado Albir (1999, 2005, 2007, 2020, por exemplo), o enfoque por ‘tarefas’, proveniente da didática de línguas estrangeiras (NUNAN, 1989; ZANÓN, 1990), que “desperta um grande interesse por concentrar-se nos alunos, considerando-os protagonistas do ato didático e incorporando em cada fase do processo curricular informações fornecidas por eles” (HURTADO ALBIR, 2005, p. 42). Esse aspecto explica as **Bases Metodológicas** que informam a pesquisa: a tarefa é considerada a unidade organizadora do processo de aprendizagem (HURTADO ALBIR, 2015a, p. 12)<sup>8</sup>. Hurtado Albir justifica a incorporação das características da tarefa na didática de tradução pelo fato de ela propiciar uma metodologia ativa, por meio da qual o estudante aprende a traduzir fazendo ‘tarefas’ que possibilitam a ele descobrir princípios e estratégias para a construção de sua competência tradutória (ibid.). Nesse cenário, a UD se configura como “uma sequência de tarefas em que se confere uma grande importância às tarefas preparatórias, isto é, às tarefas de aprendizagem que ajudam a apreender princípios ou estratégias [...]” (HURTADO ALBIR, 2020, p. 396). Hurtado Albir (ibid.) nos lembra que o enfoque por tarefas é também um “arcabouço para o desenho curricular”, “um quadro curricular integrativo, já que integra todos os elementos do processo educativo (objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação)”. Cumpre esclarecer que, neste trabalho, as tarefas não se constituem como ‘tarefas de tradução’, mas como tarefas para a aquisição da língua francesa por tradutores em formação, sendo na maioria das vezes tarefas de aprendizagem, centradas no desenvolvimento da competência bilíngue dos estudantes.

---

8 Sugerimos a leitura do livro de 2015a e 2015b, *Aprender a traducir del francés al español – competencias y tareas para la iniciación a la traducción*, que mostra todo esse quadro teórico e pedagógico em funcionamento.

Na próxima seção, apresentamos resumidamente as primeiras propostas de objetivos de ensino e aprendizagem de LE para a formação de tradutores que foram ponto de partida para a produção de nosso material didático.

## OBJETIVOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LE: PRIMEIRAS PROPOSTAS

Apresentamos no quadro abaixo as três propostas de definição de objetivos de ensino e de aprendizagem<sup>9</sup> de LE para a formação de tradutores que historiamos em nossa pesquisa como sendo as três primeiras propostas feitas nesse âmbito: a de Berenguer (1996, 1999), as de Hurtado Albir e Brehm Cripps feitas em Hurtado Albir (1999), e o do grupo de pesquisa GRELT (ANDREU et al, 2002), coordenado por Berenguer. Desenvolvemos aqui a proposta de Berenguer de 1999, que influenciou as outras duas:

Quadro 1 - Quadro comparativo de objetivos de ensino de LE para tradutores

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

9 “Objetivos de aprendizagem” é o termo referente à perspectiva do aluno e “objetivos de ensino” à perspectiva do professor.

5. Preparar o aluno para o uso de dicionários e obras de consulta	5. Ampliar os conhecimentos socioculturais	5. Aumentar a competência instrumental
	6. Familiarizar-se com o uso de fontes de documentação	6. Desenvolver a competência empática

Fonte: Gomes (2019, p. 92).

Em 1999, Berenguer retoma sua proposta de 1996, com algumas modificações e propõe os seguintes objetivos: (i) Desenvolver a compreensão leitora; (ii) Estudar a LE a partir da contrastividade, tomando como ponto de referência a primeira língua do aluno; (iii) Desenvolver a competência<sup>10</sup> cultural e fazer do futuro tradutor um especialista (também) em cultura; (iv) Preparar o aluno para a utilização de dicionários e outras obras de consulta e; (v) Sensibilizar o aluno para a atividade tradutora, tratando em sala de aula de LE aspectos relacionados à tradução.

O primeiro objetivo (desenvolver a compreensão leitora) aparece em todas as propostas. A compreensão leitora é considerada a habilidade com maior grau de relevância, em um contexto de tradução direta, no qual a língua B<sup>11</sup> é considerada a língua de partida e a língua A, a língua de chegada. Os aspectos fundamentais para o seu desenvolvimento são: estimular no aluno a percepção do sentido e função do texto e aplicar uma análise de texto em sala de aula dentro de uma perspectiva textual e contrastiva. O segundo objetivo (estudar a LE a partir da contrastividade) se refere à análise contrastiva entre as línguas de estudo. Esta é também uma característica fundamental do ensino de LEs para tradutores, sensibilizar o aluno para aspectos contrastivos entre as línguas. A contrastividade, segundo Berenguer (1999) deve ser abordada não somente no nível linguístico, mas também no nível textual e discursivo. Aspectos como convenções de escrita, denominações oficiais, títulos de obras, siglas e abreviações, as

10 Chamamos a atenção para a terminologia utilizada. O termo “competência” sugere uma aquisição mais ampla que engloba capacidades, habilidades e conhecimentos (LASNIER, 2000). Nesse caso, consideramos aqui que se trata de “conhecimentos socioculturais” e não “competência cultural”.

11 Em sua obra *Enseñar a traducir: metodología en la formación de traductores e intérpretes*, Hurtado Albir (1999) faz a seguinte denominação para as línguas: língua A é a língua materna, língua B, a primeira língua estrangeira, língua C, a segunda língua estrangeira do aluno.

diferenças lexicais, morfossintáticas e textuais são consideradas importantes no desenho de um Curso de LE para tradutores.

O terceiro objetivo está relacionado a conhecimentos de ordem sociocultural. Dentro de uma perspectiva semiótica e contrastiva, os estudantes devem ser levados a tomar consciência de sua cultura e da cultura do outro e dos mecanismos específicos que as regem. A aula de LE é um espaço privilegiado para tratar de cultura, e, portanto, dotar o aluno de conhecimentos necessários para “localizar e interpretar as marcas culturais que aparecem em um texto”<sup>12</sup> (BERENGUER, 1998, p. 121). Para a autora, a comparação entre as culturas de estudo é fundamental. “Sempre se entende o “outro” através do próprio sistema e da própria maneira de pensar” (BERENGUER, 1996, p. 16).

O quarto (4) objetivo se refere à preparação do aluno para o uso de dicionários e obras de consulta (fontes de documentação) e o quinto (5) objetivo, “sensibilizar para atividade tradutora”, é relativo à criação de debates em LE com temas em torno da profissão de tradutor e do processo tradutório. A proposta de Hurtado Albir e Brehm Cripps (HURTADO ALBIR, 1999) traz dois objetivos diferentes em relação à proposta de Berenguer e do grupo GRELT. São objetivos que respondem a outros tipos de modalidade de tradução. O objetivo “Exercitar a expressão escrita” será direcionado para os estudantes que querem praticar a tradução inversa, cuja língua de chegada é a língua estrangeira, e o outro objetivo, “exercitar o uso oral”, corresponde aos estudantes que querem trabalhar com interpretação.

Essa revisão de objetivos de ensino e aprendizagem de LE na formação de tradutores nos permitiu constatar que em todas as propostas há um eixo relacionado a conhecimentos textuais (compreensão leitora), contrastivos, culturais e instrumentais. Dessa forma, nós desenhamos nossos objetivos de aprendizagem para o ensino de LF alinhando-os às Categorias de competências específicas<sup>13</sup> na formação de tradutores

12 “localizar e interpretar las marcas culturales que aparecen en el texto”.

13 Hurtado Albir (2020) propõe seis categorias de competências específicas na formação de tradutores: competência metodológica e estratégica, competência contrastiva, competência extralingüística, competência profissional, competência instrumental e competência textual (que integra todas as competências).



desenvolvidas por Hurtado Albir (2020) a partir do modelo de Competência Tradutória do grupo PACTE (2003), o que permitiu sustentar nossa proposta de objetivos de aprendizagem e de UDs por meio de um arcabouço teórico proveniente dos ET. A seguir, apresentamos o método segundo o qual o projeto foi idealizado, implementado e avaliado, bem como o método para tratamento dos dados que emergiram da pesquisa.

## MÉTODO E APRESENTAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

O método adotado para essa pesquisa seguiu as orientações da **pesquisa-ação**. De acordo com Nancy-Combes (2005), quando o objeto de pesquisa é considerado uma prática social, a pesquisa-ação é um método adequado. Ela se caracteriza por possibilitar um posicionamento privilegiado de observação, dado que existe um envolvimento do pesquisador com os participantes e com o próprio contexto de pesquisa, como é o caso da sala de aula. Tal envolvimento é para alguns um ponto de controvérsia, e para outros uma oportunidade de empoderamento, que, segundo Viana, revela-se:

[...] como uma forma de contribuição do próprio praticante [em nosso caso, o professor] na produção de conhecimento, a partir de prática crítico-reflexiva e de organização/estruturação criteriosa desse conhecimento de forma que a ele possa ser atribuído um caráter de confiabilidade advinda de procedimentos sistemáticos de coleta e análise de dados que, conseqüentemente, permitem que os resultados não somente contribuam para proporcionar melhorias no processo de ensino/aprendizagem no contexto em que atua, mas também para o desenvolvimento da profissão e da área. (VIANA, 2007, p. 236, grifo nosso).

Esse empoderamento, provindo da produção de conhecimento, é peça chave da pesquisa-ação; como salientou Thiollent (1986, p. 22), a pesquisa-ação não pode ser somente constituída de ação ou participação. É preciso “produzir conhecimento, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas”. Entretanto,

para que a pesquisa-ação seja conduzida com eficácia, existem algumas imposições<sup>14</sup>, dentre elas, citamos: (i) apoio institucional; (ii) preparação, organização, acompanhamento (tomada de notas); (iii) possibilidade de aplicação e validação; (iv) de curta duração; (v) ética; (vi) publicação de resultados. Para desenvolver nossa pesquisa-ação<sup>15</sup> propusemos à Coordenação do Curso de Bacharelado em Tradução da UFPB<sup>16</sup> o curso “Oficina de Língua Francesa Aplicada à Tradução Nível B1” por meio do Edital FLUEX (Fluxo Contínuo de Extensão) da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PRAC) da UFPB. O curso foi realizado de setembro a dezembro de 2018 e teve carga horária de 60hs. No total, cinco alunos da graduação do referido curso participaram da oficina, sendo três homens e duas mulheres, com idade entre 19 e 25 anos, e tinham como língua B a língua inglesa, e o francês como língua C.

No início da experiência, os alunos realizaram uma avaliação diagnóstica em forma de questionário e uma autoavaliação linguística no site *Dialang*<sup>17</sup>. Ao fim dessa primeira etapa, pudemos traçar um perfil mais detalhado dos participantes, bem como fazer uma comparação entre o nível linguístico em francês informado no questionário e o resultado linguístico do *Dialang*. Todos informaram ter nível A2, de acordo com o QECR (Quadro Europeu Comum de Referências para as línguas), com exceção de um aluno que informou ter nível A1. Os alunos realizaram cinco UDs: duas UDs de avaliação (diagnóstica e autoavaliação final) e três UDs de aprendizagem. Os instrumentos de coleta de dados para a análise quali-quantitativa das vozes dos alunos foram: avaliação diagnóstica (UD 1 e teste linguístico); caderno de comentários; autoavaliação discente (situada no fim de cada UD e na UD 5) e por fim, avaliação da disciplina

14 Para mais detalhes consultar Thiollent (1986) e Narcy-Combes (2005).

15 Por se tratar de uma pesquisa feita em sala de aula envolvendo alunos e professor, foi necessário submeter o projeto de pesquisa em sala de aula ao Comitê de Ética. Todos os alunos participantes da pesquisa assinaram o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) e tiveram a garantia de privacidade e sigilo de suas identidades. Nº do parecer: 2.772.101.

16 Agradecemos a coordenação do Curso de Bacharelado em Tradução da Universidade Federal da Paraíba, em especial as professoras Dr<sup>a</sup>. Tânia Liparini e Dr<sup>a</sup>. Ana Cristina Bezerril e professor Dr. Roberto de Assis pela divulgação da oficina e espaço disponibilizado para as aulas de francês.

17 A plataforma digital *Dialang* foi desenvolvida pela Universidade de Lancaster, Inglaterra. A plataforma permite a autoavaliação *on line* da compreensão escrita e oral e da expressão escrita em 14 línguas estrangeiras. Ao fim do teste, o programa indica em qual nível do QECR, de A1 a C2, o aluno se situa.

(situada na UD 5). A professora e pesquisadora tem experiência no ensino de língua francesa há 20 anos. Lecionou e adaptou materiais didáticos para diferentes públicos, como crianças, imigrantes na França, graduandos do curso de Licenciatura em Letras e público em geral. Leciona as disciplinas de língua francesa, fonética e fonologia da língua francesa e estágio supervisionado na Universidade Federal da Paraíba desde 2009. Nos últimos anos, interessou-se pelo enfoque por tarefas<sup>18</sup> na sala de aula de francês, desenvolvendo projetos e materiais didáticos conforme esta perspectiva metodológica para o ensino de línguas. Os instrumentos de coleta de dados da voz da professora-pesquisadora foram seis diários reflexivos e notas de campo realizadas durante a ministração das aulas.

O método utilizado para o tratamento dos dados da pesquisa foi a Análise de Conteúdo (AC) desenvolvida por Bardin (2016), que propõe instrumentos metodológicos para analisar dados provenientes do discurso. Tais instrumentos nos permitem analisar dados relacionando-os, no mínimo, a outro dado, garantindo “a relevância dos sentidos atribuídos às mensagens” (FRANCO, 2008, p.17) com base na contextualização dos produtores das mensagens, requisito indispensável entendimento das mensagens e para as comparações contextuais. A produção de inferências é o elemento-chave da AC, dado que é a inferência que confere relevância teórica a esse procedimento. O método da AC é dividido em quatro etapas durante as quais vão surgindo as inferências e o pesquisador cria seus próprios instrumentos de análise a partir do que os dados vão lhe mostrando, favorecendo, desse modo, a interpretação do sentido das mensagens. Ao criar esses instrumentos, ocorre o que Bardin (2016, p. 165) chamou de “distanciamento da leitura aderente”, isto é, a possibilidade para o pesquisador de desenvolver uma certa distância e por consequência acuidade ao analisar seus dados e compará-los aos pressupostos teóricos. As grandes etapas da AC são: a pré-análise, a análise categorial, ou seja, a exploração do material, a análise inferencial e a interpretação dos resultados. A seguir, o Quadro 2 oferece uma melhor visualização das diferentes fases de análise da AC.

18 GOMES, L. T. La perspective actionnelle: la création d'un blog en classe de FLE comme exemple d'un projet pédagogique actionnel. *Revista Letr@ Viv@*, UFPB –DLEM, v. 11, n. 1, p. 39-45, 2012.

Quadro 2 - Metodologia para a Análise do Conteúdo com base em Bardin (2016)

Fases	Tipo de análise	O quê?	Como?	Tipo de atividade
1ª fase	Pré-análise	Escolha dos documentos a serem analisados.	Fazer a seleção de acordo com os seguintes aspectos: homogeneidade exaustividade; representatividade e pertinência. (Dados brutos)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escolha dos documentos.</li> <li>- Leitura flutuante.</li> <li>- Formulação de hipóteses/objetivos.</li> <li>- Elaboração de indicadores.</li> </ul>
2ª fase	Análise categorial	Exploração e descrição do material e tratamento das mensagens.	Utilizar técnicas de classificação, de recenseamento dos elementos de significação da mensagem com base na(s) finalidade(s) estabelecida(s) para pôr em relevo informações significativas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Codificação do material: escolha das unidades de registro/ contexto, regras de contagem e categorias de análise; criação de quadros de resultados.</li> </ul>
3ª fase	Análise inferencial	Inferência produzida a partir de índices	Deduzir logicamente a partir de índices fornecidos pela fase descritiva.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo entre as inferências, objetivos da pesquisa e quadro teórico.</li> </ul>
4ª fase	Análise interpretativa	Interpretação dos resultados	Interpretar os dados a partir da inferência.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretar a partir dos objetivos da pesquisa e do quadro teórico.</li> </ul>

Fonte: Adaptado de Gomes (2019, p. 161).

Ilustramos, brevemente, as quatro etapas da AC de acordo com o que foi estabelecido a partir de nossos dados. Para atingir os objetivos de pesquisa, analisamos o *feedback* dos alunos e o da professora-pesquisadora sobre a implementação do material didático de língua francesa para estudantes de tradução e os objetivos de aprendizagem desenvolvidos especificamente para este público, a partir dos instrumentos de coleta acima citados. Na etapa da pré-análise (leitura flutuante), na qual revisita-

mos o material recolhido (dados brutos), surgiram as primeiras intuições que formulamos em **finalidades** para a análise do *corpus* selecionado, a saber: (i) Fazer inferência sobre a percepção consciente dos alunos sobre as diferenças/semelhanças entre as línguas de trabalho; (ii) Fazer inferência sobre a compreensão leitora do aluno com foco na tradução; (iii) Fazer inferência sobre a percepção do aluno quanto ao material didático e sua aplicação e (iv) Fazer inferência sobre a percepção do aluno quanto à especificidade da proposta didática. Na segunda fase, procedemos à exploração do material que foi guiada a partir das finalidades. Definimos as Unidades de Contexto (localização do dado), a Unidade de Registro por “tema” e o critério de categorização (semântico), para as quatro finalidades, como apresentado no Quadro 3 abaixo:

Quadro 3 - Delineamento da Análise de Conteúdo da pesquisa

Finalidade da AC	Critério de categorização	Unidade de registro (Tema)	Unidades de Contexto
Fazer inferência sobre a percepção consciente do aluno quanto às diferenças/semelhanças entre as línguas de trabalho.	Semântico	O contraste entre o par linguístico Português-Francês	Cahier de commentaires UD3 e 4
			Autoavaliação UD3
			UD5 Avaliação da disciplina
Fazer inferência sobre a compreensão leitora do aluno com foco na tradução.		A compreensão leitora adequada à tradução	Cahier de commentaires UDs 2, 3 e 4
	Autoavaliação UDs 2, 3 e 4		
	UD5 Avaliação da disciplina		
Fazer inferência sobre a percepção do aluno quanto ao material didático e sua aplicação.	O material didático e sua aplicação	Cahier de commentaires UDs 2, 3 e 4	
		Autoavaliação UDs 2, 3 e 4	
		UD5 Avaliação da disciplina	
Fazer inferência sobre a percepção do aluno quanto à especificidade da proposta didática.		A especificidade da proposta didática.	UD5 Avaliação da disciplina

Fonte: Gomes (2019, p. 166).

Ainda na análise categorial, para cada tema criamos uma categoria, que permitisse agrupar elementos de significação, isolando-os da massa bruta dos dados. Esse processo nos possibilitou ordenar os dados brutos, iniciando a produção de inferência. É nesta fase em que se percebe que os dados, por meio da metodologia da AC, se tornam “falantes”. A seguir, o registro das asserções (falas) dos alunos, conforme sua categoria e ordem de ocorrência, dispostas no Quadro 4.

Quadro 4 - Exemplo de quadro de registro da categoria “Contraste”

Finalidade	Categoria	Unidades de Contexto	Siglas de referência
Fazer inferência sobre a percepção consciente do aluno das diferenças/semelhanças entre as línguas de trabalho	Contraste 36 ocorrências	Cahier de commentaires UD3	CAUD3
		Cahier de commentaires UD4	CAUD4
		Autoavaliação UD3	AAUD3
		UD5 Avaliação da disciplina	ADUD5
PARTICIPANTE 1			
<b>As2- CAUD3</b>	Isso também pode ser um ponto útil em atividade de tradução, quando, por exemplo, o tradutor se depara com um vocábulo que não existe em português e optar por criar, quando possível, uma nova palavra.		
<b>As3- CAUD3</b>	[...] acrescentando, claro, o fato dos falsos amigos, que para aprendizes iniciantes no idioma pode ser uma “casca de banana”.		
<b>As4-CAUD3</b>	As apresentações das siglas e das expressões também consideram relevantes, uma vez que são pontos sempre levantados nas discussões em tradução.		
<b>As5- CAUD3</b>	Pude perceber que posso identificar questões lexicais e morfossintáticas de forma mais fácil, mas tenho mais dificuldade em se tratando de textos mais longos. Consigo entender o texto de forma geral, mas peno ainda em alguns detalhes em decorrência de algumas características mais pontuais, como pronomes de referência e vocábulos novos.		

Fonte: Adaptado de Gomes (2019, p. 260).

O objetivo principal da AC não é a descrição dos conteúdos dos dados, mas sim a produção de inferências que ocorre durante o tratamento dos dados, ao transformarmos os dados brutos em dados significativos graças às técnicas de agrupamento de mensagens de acordo com a análise categorial; na condensação dos dados e na aproximação das inferências com o objetivo de pesquisa e o quadro teórico. A seguir trazemos a discussão e os resultados que se situam na fase quatro da AC.

### **DISCUSSÃO SOBRE AS INFERÊNCIAS E RESULTADOS DA PESQUISA-AÇÃO**

Para atingir as finalidades de pesquisa 1, 2 e 3, foram analisadas 127 asserções nas categorias “contraste”, “compreensão leitora” e “material didático”. Para a finalidade 4, foram analisadas as “falas” dos alunos a partir de três questões discursivas por eles respondidas. A partir da análise inferencial das asserções dos participantes da pesquisa, amparada no quadro teórico e objetivos de pesquisa, trazemos para a discussão: (i) o interesse de uma abordagem contrastiva no material didático de língua estrangeira para tradutores; (ii) o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos com foco na tradução; (iii) a especificidade do material didático e sua aplicação; (iv) a proposta de objetivos de aprendizagem de Língua Francesa específicas para a formação de tradutores.

Sobre o ponto (i) de discussão, os dados nos permitiram confirmar o que já tinha sido destacado por alguns pesquisadores (BERENQUER, 1996, 1999; HURTADO ALBIR; BREHM CRIPPS, 1999; OSTER, 2003; GONÇALVES; MACHADO, 2006) sobre a importância do desenvolvimento da competência linguístico-contrastiva entre as línguas de estudo na formação de tradutores. Tal conhecimento, pressupõe-se que está diluído nas disciplinas do Curso e por consequência não é abordado explicitamente (GONÇALVES; MACHADO, 2006). Os dados confirmam o quão positiva os alunos acharam a abordagem contrastiva durante as tarefas, por meio da qual puderam desenvolver uma percepção “consciente” das diferenças e semelhanças entre o francês e o português,

facilitando as tomadas de decisão e desconstruindo a crença<sup>19</sup> de que é proibido “pensar” na língua materna, uma vez que se pensava, ou ainda se pensa, que essa aproximação podia ou pode causar interferências no desenvolvimento da LE (CASTELOTTI, 2001). O Quadro 5 abaixo apresenta os dados da categoria “contraste”.

Quadro 5 – Dados da categoria “contraste”

Part.4	As6-CAUD3	Trabalhar as expressões idiomáticas foi o meu <u>favorito!</u>
Part.4	As4-CAUD3	Também <u>gostei</u> de estudar as polissemias das palavras e dos falsos amigos.
Part.1	As3-ADUD5	[...] achei de <u>extrema importância</u> a abordagem de algumas siglas, abreviações e expressões.
Part.5	As6-AAUD5	<u>Gostei muito</u> desta unidade por trazer questões de expressões, as diferenças entre o francês e o português.
Part.2	As2-CAUD3	[...] essa aqui [UD 3] <u>impactou ainda mais</u> , sendo específica em casos como os falsos amigos, expressões, siglas, abreviações e até palavras detentoras de mais de um sentido, as chamadas polissêmicas.

Fonte: Gomes (2019, p. 176).

Os dados acima sugerem que as tarefas em torno das expressões idiomáticas, polissemia, siglas e abreviações, são atividades que têm ótima recepção por parte dos alunos por terem uma vinculação e utilidade direta com a tradução. Destacamos ainda as asserções em torno dos conhecimentos contrastivos morfossintático e textual, que foram destacados por Berenguer (1996), Hurtado Albir e Brehm Cripps (1999) dentro de uma visão de estudo contrastivo no ensino de línguas na formação de tradutores.

19 Sobre crenças, sugerimos a leitura do texto de Bruno Coriolano, Mairla Pereira Pires Costa e Valentin Leonhard Liszt, no volume 1.



Quadro 6 - Dados da subcategoria “conhecimentos contrastivos morfossintáticos e textuais”

Part.3	As1-CAUD3	É <u>uma forma</u> suficientemente <u>explícita de mostrar as diferenças</u> e <u>nos fazer entender melhor</u> como é a morfossintática da Língua Francesa.
Part.3	As5-CAUD3	[...] <u>conheci várias diferenças</u> da morfossintaxe e da organização textual que não sabia que existia.
Part.3	As1-CAUD4	Percebi que há <u>algumas diferenças</u> no gênero textual entre o português e o francês relativas aos verbos e forma de tratamento do leitor [...]
Part.3	As2-CAUD4	Nesse gênero textual [informativo] <u>há muitas semelhanças</u> com o português, percebeu-se uma grande variação entre um texto e outro e entre um veículo de comunicação e outro.
Part.4	As3-CAUD3	<u>Nunca tinha prestado muita atenção</u> ao gerúndio no francês e na função comunicativa, então interessante [...]
Part.4	As7-CAUD3	<u>Gostei das atividades</u> de “quebra-cabeça” [coerência textual], apesar de achar alguns textos bem complicados, não foi nada que não pudesse ser feito.
Part.5	As4-CAUD3	As atividades presentes nesta tarefa foram bem interessantes também, já que <u>nos fez refletir e tentar diferenciar a coesão e a coerência textual</u> entre a nossa língua e a da Língua Francesa.

Fonte: Gomes (2019, p. 177).

Os resultados da discussão 1 sugerem a necessidade de dar mais ênfase à contrastividade nas aulas de LE na formação de tradutores, desde os níveis iniciais, uma vez que se trata de um espaço de contato entre línguas privilegiado, mas igualmente em outras disciplinas do currículo do Curso de Tradução, afinal, o “conhecimento contrastivo explícito é um importante componente da CT” (GONÇALVES; MACHADO, 2006, p. 64). Os dados fortalecem a importância do eixo contrastivo como um dos objetivos de aprendizagem a ser alcançado no ensino de LE na formação de tradutores.

O segundo ponto de discussão refere-se à compreensão leitora do aluno com foco na tradução, habilidade mais trabalhada em nosso material didático. A compreensão leitora, em um contexto de tradução direta, é considerada como a habilidade mais importante a ser desenvolvida no contexto de ensino/aprendizagem de LE na formação de tradutores pois será a mais solicitada para o tradutor (BERENQUER, 1996; BREHM CRIPPS, 2007; HURTADO ALBIR, 1999). O resultado da interpretação dos dados sugere que os alunos perceberam um desenvolvimento da compreensão leitora com “olhos de tradutor”. Passaram a ter uma compreensão mais atenta aos fatores significativos para a tradução, localizando-os e interpretando-os. Destacamos aqui, alguns dados da subcategoria “gêneros e tipos de texto”. Para Hurtado Albir (1999, p. 61), é muito importante que o aluno do Curso de Tradução possa “identificar e compreender o funcionamento de distintos tipos e gêneros textuais”, habilidade que faz parte do desenvolvimento da compreensão leitora. Ainda nesta categoria, os alunos destacaram terem mais consciência de sua capacidade estratégica, influenciando nas “escolhas tradutórias” (Part.1 As6-ADUD5). O Quadro 7 abaixo apresenta os dados dessa subcategoria.

Quadro 7 - Dados da subcategoria “gêneros e tipos de texto”

Part.3	As7-AAUD4	Apreendi nesta unidade [UD4] a reconhecer outros tipos de gêneros textuais em Língua Francesa, junto de alguns detalhes quanto ao idioma em si, que junto <u>desses gêneros e suas características textuais e extra-textuais me ajudaram no processo de entender e traduzir</u> o conteúdo até um certo ponto, com certas limitações devido ao meu vocabulário.
Part.5	As5-CAUD4	Apreendi a melhor <u>diferenciar os gêneros textuais através de suas características</u> (tempos verbais, tom do autor, intenção, etc.) e identificar as respostas das perguntas necessárias <u>para realizar uma tradução</u> , como por exemplo: Por que o texto foi escrito? Por quem foi escrito? Para quem? Para quê? Onde?

Fonte: Gomes (2019, p. 187).

A terceira discussão refere-se à inferência sobre a percepção do aluno quanto ao material didático que foi elaborado para desenvolver a compreensão leitora em Língua Francesa, habilidade com maior grau de relevância a ser desenvolvida na formação de tradutores, em contexto de tradução direta (BERENGUER, 1996, HURTADO ALBIR 1999, ANDREU et al, 2002). O material didático, constituído de quatro unidades, dividiu-se em três partes: estratégias de leitura; aspectos contrastivos das línguas de trabalho e análise textual adequada à tradução. Destacamos a percepção positiva dos alunos quanto às etapas e progressão das tarefas que constroem cada UD, partindo de tarefas simples, familiares, que preparam os alunos para a realização de tarefas mais complexas até chegar à tarefa final, corroborando a ideia de tarefas de integração e integralizadoras de Lasnier (2000) dentro da perspectiva da Formação por Competências na construção do Desenho Curricular e Plano de ensino. Portanto, todas as competências trabalhadas nas UDs 1, 2 e 3, por meio das tarefas de aprendizagem, foram solicitadas na UD4, que trabalha a integração de todas as competências (competência textual).

A progressão é ótima, pois as unidades vão ensinando as competências tradutórias, estratégias e questões gramaticais aos poucos, o uso destes são pontuados com várias atividades e o acompanhamento da professora é também essencial para as explicações e para sanar as dúvidas. Achei muito interessante aplicarmos todas as habilidades aprendidas nas demais unidades para realizar a unidade 4. (Part.5 As8-ADUD5).

Quanto às tarefas, as respostas sugerem que as mais apreciadas foram aquelas que se relacionavam com a tradução. A tradução sintética<sup>20</sup> foi sem dúvida a tarefa de tradução mais citada: “Gosto de atividades que envolvam a tradução e essa atividade foi interessante por ser sintética - A tradução sintética, foi a primeira vez que eu vi esse tipo de atividade, acho que ela é muito construtiva para estudantes de Tradução como nós” (Part.5 As4-CAUD4). “As tarefas que mais me chamaram a atenção foi a de tradução sintética, por ser uma tradução [...]” (Part.4 As9-AAUD4).

20 Tarefa proposta por Hurtado Albir (2015a, p. 14). A tarefa consiste em pedir para o aluno realizar um resumo escrito em língua materna de um texto na língua estrangeira estudada.

“Foi uma tarefa bastante interessante, foi a primeira vez que fiz algo do tipo, a proposta é boa para testar a compreensão e a tradução ao mesmo tempo” (Part.3 As3-CAUD4).

A quarta e última discussão foi relativa à especificidade dos objetivos de aprendizagem no material didático, ou seja, destinado aos estudantes de tradução. Pudemos inferir por meio das respostas dos alunos o interesse de alinharmos os objetivos de aprendizagem de LE ao objetivo geral do Curso de Bacharelado em Tradução — o desenvolvimento da CT, como explicitado nas palavras do Part.5 (As12-ADUD5): “É muito relevante termos aulas de línguas vinculadas à tradução, porque o foco do ensino e de aprendizagem é outro, a língua é ensinada levando em consideração as competências tradutórias que são intrínsecas da profissão de tradutor, e isto facilitaria o futuro profissional deste com a língua”. Portanto, foi notório a percepção positiva desta proposta didática que desenvolve as competências linguísticas em língua francesa ao mesmo tempo que desenvolve a CT, corroborando a importância de se estabelecerem objetivos de aprendizagem de LE específicos para a formação de tradutores como preconizaram Berenguer (1996, 1997), Hurtado Albir (1999) e Andreu *et al* (2002). A título de exemplo, ilustramos essa discussão por meio de algumas respostas de aluno, que mostram sua compreensão da nova proposta de objetivos de aprendizagem específicos para esse público em particular.

Considero os pontos acima [objetivos] muito importantes, e percebi, de fato, uma aplicação direta com a questão da tradução, o que falta no nosso curso, em que as disciplinas de língua são dadas de forma muito geral, sem se atentar a certas peculiaridades e contrastes entre os dois idiomas (no caso, inglês e português). Alguns desses pontos são trabalhados nas disciplinas de estágio do curso de tradução, mas os considero importantes de serem vistos em sala, nas aulas de língua, o que foi possível nessa oficina. Eu também já havia estudado francês no curso de Letras e LEA, e percebo as diferenças metodológicas no ensino de francês nesses cursos, cujos objetivos na formação são diferentes. (Part.1 As14-ADUD5).

Acredito que esse ensino deveria fazer parte da grade dos cursos. Acredito que seja um tipo de conhecimento que o tradutor pode adquirir por outros meios, porém a orientação de um professor, principalmente no começo do aprendizado do idioma com objetivo de ser utilizado em traduções, seria muito importante, dando mais confiança e diminuindo o tempo que levaria para desconstruir certos equívocos. (Part.4 As11-ADUD5).

Acho que são essenciais [os objetivos], pois o foco de ensino e de aprendizagem nos cursos de tradução são outros dos demais cursos. As competências e habilidades que os tradutores devem desenvolver são pontuais e nem sempre estas necessidades seriam atendidas em um curso não específico de Língua Francesa. (Part.5 As14ADUD5).

Por fim, os resultados sugerem que os alunos perceberam a diferença entre a proposta de objetivos de aprendizagem de LF na formação de tradutores das propostas de outras formações linguísticas. Registraram em suas respostas o interesse positivo em desenvolver desde os estágios iniciais em LE a percepção de tradutor (ler com olhos de tradutor) sobre a língua estrangeira estudada. A seguir apresentamos a estrutura geral do material didático implementado junto aos alunos de Bacharelado em Tradução da Universidade Federal da Paraíba.

## **ESTRUTURA DO MATERIAL DIDÁTICO**

O material didático implementado foi constituído de cinco UD's (três de aprendizagem e duas de avaliação) e inspirado nas seguintes obras: *Enseñar a traducir*. Metodología en la formación de traductores e intérpretes (HURTADO ALBIR, 1999), *Lengua alemana para traductores* (BERENGUER et AL., 2005), *Targeting the source text: Coursebook in English for Translator Trainees*, de Brehm Cripps (2004), e *Aprender a traducir del francés al español*, de Hurtado Albir (2015a; 2015b).

**UNIDADE DIDÁTICA 1** - Aprendendo mais sobre mim (O que sei da língua alvo? Quais as minhas expectativas sobre a disciplina?)

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

**Conteúdo:**

1. Conhecimentos linguísticos e extralinguísticos adquiridos previamente.

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

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

**Conteúdo:**

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

**UNIDADE DIDÁTICA 3** - As diferenças entre o francês e o português: monitorando as interferências na tradução direta

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

**Conteúdo:**

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

**UNIDADE DIDÁTICA 4** - Desenvolvendo a compreensão leitora em Língua Francesa com olhar de tradutor

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

**Conteúdo:**

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

**UNIDADE DIDÁTICA 5 - Como eu me saí? O que achei da oficina?**

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

**Conteúdo:**

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

A seguir, o Quadro 8 apresenta uma visualização geral das UD's, seus respectivos temas, avaliações, competências específicas do tradutor<sup>21</sup> e seus objetivos de aprendizagem a serem alcançados:

Quadro 8 – Resumo das UD's

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	UNIDADE DIDÁTICA	TIPO DE AVALIAÇÃO	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DO TRADUTOR
Aplicar os conhecimentos linguísticos e enciclopédicos prévios na língua alvo	<b>UD 1</b> Aprendendo mais sobre mim	Avaliação diagnóstica	Competência linguística e extralinguística
Compreender textos escritos de tipologia diversa sobre temas gerais em Língua Francesa.	<b>UD 2</b> Estratégias de compreensão leitora para ler e traduzir	Avaliação formativa	Competência metodológica e estratégica; competência linguístico-contrastiva

21 Hurtado Albir (2007; 2020; 2015a) propõe seis categorias de competências específicas na formação de tradutores: competência metodológica e estratégica; competência linguístico-contrastiva; competência extralinguística; competência profissional; competência instrumental e competência textual (integração de competências). A autora destaca que a partir dessas categorias de competências é possível definir as que serão próprias a cada disciplina.

Perceber a contrastividade entre o par linguístico Francês-Português	<b>UD 3</b> As diferenças entre o francês e o português: monitorando as interferências na tradução direta	Avaliação formativa	Competências metodológica e estratégica; competência linguístico-contrastiva e instrumental
Compreender textos escritos de tipologia diversa sobre temas gerais em Língua Francesa.	<b>UD 4</b> Desenvolvendo a compreensão leitora em língua francesa com olhar de tradutor	Avaliação formativa	Todas as competências específicas do tradutor
Refletir sobre seu processo de aprendizagem e a proposta disciplinar.	<b>UD 5</b> Como me sai? Minhas expectativas foram atendidas?	Autoavaliação e avaliação disciplinar	Todas as competências específicas do tradutor

Fonte: Gomes (2019).

A título de ilustração, decidimos apresentar nos apêndices trechos da UD 3 cujo objetivo é de sensibilizar o estudante às diferenças lexicais, morfossintáticas e textuais entre o francês e português.

## REFLEXÕES FINAIS

Iniciamos este texto refletindo sobre o escasso interesse que a pesquisa em sala de aula de tradução e no espaço didático de ensino/aprendizagem de LE inserido na formação de tradutores (com seu público, conteúdo e competências próprias a serem desenvolvidas) tem despertado em pesquisadores na área, sobretudo no Brasil. Nesse contexto, buscamos divulgar os resultados de nossa pesquisa de doutorado e propor novos caminhos para o ensino de LE na formação de tradutores amparado por um quadro teórico proveniente dos Estudos da Tradução, tendo a Competência Tradutória como ponto de partida.

Visando contribuir para o estabelecimento e consolidação da pesquisa sobre o ensino/aprendizagem de LEs no âmbito a formação de tradutores, propusemos localizar a pesquisa em ‘Ensino de línguas’ no âmbito dos Estudos da Tradução por meio de uma releitura do mape-



amento do campo disciplinar proposto por Holmes (1972/1988/2000); fazer uma breve revisão das propostas pedagógicas feitas para o ensino de LE dentro do cenário do ensino/aprendizagem da língua francesa na formação de tradutores; determinar o *espaço didático* do ensino de LF na formação de tradutores; definir os objetivos de aprendizagem específicos para esse contexto de formação; apresentar um material didático para o ensino de francês na formação de tradutores, incluindo um plano de ensino para essa situação específica, Unidades Didáticas (UDs) e instrumentos de avaliação.

Para alcançar esse objetivo, elegemos o quadro teórico que deu embasamento para a produção do material didático, que incluiu também as premissas da pesquisa conhecida como pesquisa-ação, aqui configurada como pesquisa em sala de aula. Fizemos ainda uma revisão crítica da literatura em torno das propostas já feitas de objetivos de ensino e aprendizagem de LE para a formação de tradutores que deram igualmente suporte para o desenvolvimento de nossas Unidades Didáticas (UDs). Definimos o método da pesquisa (pesquisa-ação e procedimentos para elaboração do material didático), incluindo a implementação da proposta, que foi ilustrada por meio de uma UD para o ensino de língua francesa no contexto de formação de tradutores. Por fim, apresentamos e discutimos os resultados da pesquisa-ação cuja análise foi realizada a partir dos procedimentos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), refletindo sobre os achados à luz dos conceitos teóricos que informaram o estudo.

Como reflexão final, gostaríamos de retomar e reafirmar a importância de considerarmos a especificidade do ensino de LE na formação de tradutores como um novo espaço didático e de pesquisa. Como Berenguer (1996), ressaltamos a importância de uma delimitação desse espaço, o que, em termos de aprendizagem, se configura como uma oportunidade para “acostumar o aluno a ler *com ‘olhos’ de tradutor*, desenvolver determinadas habilidades como a compreensão leitora, ou sensibilizá-lo frente ao feito tradutor [...]” (BERENGUER, 1996, p. 10, grifo da autora). Finalmente, salientamos a importância da realização de pesquisas na sala de aula de tradução, superando a “última fronteira” (ECHEVERRI, 2018) na pesquisa sobre didática e pedagogia de tradução:

O desafio imediato da pedagogia da tradução é superar esta última fronteira que é a sala-de-aula. Algumas maneiras de começar a atravessá-la é ‘abrindo’ as portas da sala de aula à comunidade dos Estudos da Tradução, dando a conhecer o que ali acontece; publicando estudos sobre iniciativas pedagógicas concretas [...] ou fazendo pesquisas colaborativas com outros colegas para ter uma visão diferente do que acontece na sala de aula. (ECHEVERRI, 2018, p. 39).<sup>22</sup>

Nesse sentido, e para superar o “vazio pedagógico” nas aulas de LE para tradutores mencionado por Berenguer (1996), ‘abrimos a porta’ na “Oficina de Língua Francesa Aplicada à Tradução Nível B1” ministrada pela docente-pesquisadora primeira autora deste texto, sob a orientação da segunda autora. Nosso desejo é compartilhar com a comunidade científica nossa experiência de pesquisa-ação na sala de aula de tradução e, assim, convidar a diálogos com colegas e a novos desdobramentos de novas pesquisas colaborativas, que poderiam incluir outros pares-linguísticos, outras especificidades e outras questões que surgem no interior e no cotidiano do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras na formação de tradutores. Por exemplo, exploração de novas metodologias, elaboração de novos materiais didáticos e, sobretudo investigações sobre como instrumentalizar as futuras gerações para uma aprendizagem autônoma e contínua para lidar com os recursos da internet no que tange às novas tecnologias, bem como reflexões sobre o papel da relação entre aprendiz e educador nesse contexto (ECHEVERRI, 2018, p. 41).

Como palavra final, ressaltamos um desdobramento positivo da pesquisa em sala de aula, com referência ao amadurecimento do professor-pesquisador em termos de uma maior compreensão da realidade observada, a sala de aula (em que atua no duplo papel de ministrante de disciplina e observador) e a seu empoderamento resultante da produção de conhecimento e contribuição para fazer avançar o debate acerca das

22 “El reto inmediato de la pedagogia de la traducción es superar esa última frontera que es el aula de clase. Algunas maneras de empezar franquearla es “abriendo” las puertas del aula de clase a la comunidad traductológica, dando a conocer lo que allí sucede, publicando estudios sobre las iniciativas pedagógicas concretas [...] o haciendo investigaciones colaborativas con otros colegas para tener una visión diferente de lo que sucede en el aula de clase”. (ECHEVERRI, 2018, p. 39).

questões relativas à formação de tradutores. Terminamos retomando a reflexão de Viana (2007, p. 236): a partir da prática crítico-reflexiva e de organização criteriosa do conhecimento produzido, o professor-pesquisador pode contribuir para melhorias no processo de ensino/aprendizagem em que atua e para o desenvolvimento do campo disciplinar e da profissão.

## REFERÊNCIAS

ALVES, F; GONÇALVES, J. L. V. R. Modelling translator's competence: relevance and expertise under scrutiny. In: Yves Gambier, Miriam Shlesinger & Radegundis Stolze. (eds.) *Translation Studies: doubts and directions*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2007.

ANDREU, M. *et al.* Competència traductora i ensenyament de llengües estrangeres. *Quaderns: Revista de Traducció*, n. 7, p. 155-165, 2002.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERENGUER, L. Didáctica de segundas lenguas en los estudios de traducción. In: HURTADO ALBIR, A. (ed.). *La enseñanza de la traducción*. Espanha : Universitat Jaume I, 1996. p. 9-30. Coleção Estudis sobre la Traducció 3.

BERENGUER, L. *L'ensenyament de llengües estrangeres per a traductors: didàctica de l'alemany*. Tesis doctoral. Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universidad Autònoma de Barcelona, 1997.

BERENGUER, L. La adquisición de la competencia cultural en los estudios de traducción. *Quaderns: Revista de traducció*, n. 2, p. 119-129, 1998.

BERENGUER, L. Cómo preparar la traducción en la clase de lenguas extranjeras. *Quaderns: Revista de traducció*, n. 4, p. 135-150, 1999.

BERENGUER, L. *et al.* *Lengua alemana para traductores: Nivel Básico*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2005. (Colección Materials).

BREHM CRIPPS, J. *Targeting the source text: coursebook in English for translator trainees*. 2. ed. Madrid: Edelsa, 2007. (Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I).

CASTELOTTI, V. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris: CLE Internacional, 2001. (Collection Didactiques des Langues Etrangères).

FRANCO, M. L. P. B. *Análise do Conteúdo*. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

GONÇALVES, J. L. *O desenvolvimento da competência do tradutor: investigando o processo através de um estudo exploratório-experimental*. 2003. 241 f. Tese

(Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

GONÇALVES, J. L. Teoria da relevância, cognição e competência do tradutor. *In: ALVES, F.; GONÇALVES, J. L. (orgs.). Relevância em tradução: perspectivas teóricas e aplicadas.* Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006.

GONÇALVES, J. L. Rediscutindo o conceito de competência de uma perspectiva relevantista. *In: CAMPOS, J.; RAUEN, F. J. (orgs.). Tópicos em Teoria da Relevância.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 122-142.

GONÇALVES, J. L. Repensando o desenvolvimento da Competência Tradutória e suas implicações para a formação do tradutor. *Revista Graphos*, João Pessoa, v. 17, n. 1, p. 114-130, 2015.

GONÇALVES, J. L.; MACHADO, I. T. N. Um panorama do ensino de tradução e a busca da competência do tradutor. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 1, n. 17, p. 45-69, 2006.

GOMES, L. T. *Delimitação do espaço didático do ensino de língua francesa na formação de tradutores: fundamentos teórico-metodológicos e proposta de unidades didáticas.* 2019. 275 f. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

HURTADO, ALBIR, A. Perspectiva sobre los estudios sobre la traducción. *In: HURTADO ALBIR, A. (ed.). Estudios sobre la traducción.* v. 1. Castellón: Universitat Jaume I, 1994. (Coleção Estudis sobre la Traducción).

HURTADO, ALBIR, A. *Enseñar a traducir.* Metodología en la formación de traductores e intérpretes. Madrid: Edelsa, 1999. (Coleção Investigación didáctica).

HURTADO, ALBIR, A. *Traducción y traductología: Introducción a la traductología.* Madrid: Cátedra, 2001/2011.

HURTADO, ALBIR, A. A aquisição da Competência Tradutória: aspectos teóricos e didáticos. *In: PAGANO, A.; MAGALHÃES, C.; ALVES, F. Competência em tradução: cognição e discurso.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p. 19-57.

HURTADO, ALBIR, A. Competência tradutória e formação por competência. Tradução de Lavínia Teixeira Gomes e Marta Pragana Dantas. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 40, n. 1, p. 367-416, 2020.

HURTADO, ALBIR, A. *Aprender a traducir del francés al español: competencias y tareas para la iniciación a la traducción.* Guía didáctica. Madrid: Edelsa, Grupo Didascalía, 2015a.

HURTADO, ALBIR, A. *Aprender a traducir del francés al español: competencias y tareas para la iniciación a la traducción.* Madrid: Edelsa, Grupo Didascalía, 2015b.

- LASNIER, F. *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin, 2000.
- NARCY-COMBES, J-P. *Didactique des langues et TIC: vers une recherche-action responsable*. Paris: Ophrys, 2005.
- NUNAN, D. *Designing Tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press, 1989.
- OSTER, U. El reto de enseñar la lengua C en la titulación de traducción e interpretación (antes y después de Bolonia). *Revista de traducción*, n. 10, p. 1-12, 2003.
- PACTE. Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems in a Research Project. In: BEEBY, A.; ENSINGER, D.; PRESAS, M. (eds.). *Investigating Translation*. Amsterdam: John Benjamins, 2000.
- PACTE. La competencia traductora y su adquisición. *Quaderns. Revista de traducció*, n. 6, p. 39-45, 2001.
- PACTE. Building a Translation Competence Model. In: ALVES, F. (ed.) *Triangulating Translation: perspectives in process oriented research*. Amsterdam: John Benjamins, 2003. p. 43-66.
- PACTE. Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues. *Meta*, v. 50, n. 2, p. 609-619, 2005.
- PAGANO, A; MAGALHÃES, C.; ALVES, F. *Competência em tradução: cognição e discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- ROTHER-NEVES, R. *Características cognitivas e desempenho em tradução: investigação em tempo real*. 2002, 262 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.
- ROTHER-NEVES, R. Notes on the concept of translator's competence. *Quaderns*. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Traducció i d'Interpretació, v. 14, p. 125-138, 2007.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.
- VIANA, N. Pesquisa-ação e ensino/aprendizagem de língua estrangeira: das implicações educacionais e sócio-políticas ao percurso metodológico de investigação. In: ALVAREZ, M. L. O; SILVA, K. A. da (orgs.). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- ZANÓN, J. Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. *Cable*, n. 5, p. 19-27, 1990.

### UNIDADE DIDÁTICA 3

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

*Sensibilizar o aluno sobre as diferenças lexicais, morfossintáticas e textuais entre o francês e português.*

<b>Objetivos de aprendizagem</b>	Perceber a contrastividade entre o par linguístico Francês-Português
<b>Competências específicas</b>	Competência linguístico-contrastiva; Competência metodológica e estratégica; Competência instrumental.
<b>Competências transversais</b>	Desenvolver a autonomia; trabalhar em equipe; resolver problemas; tomar decisões.
<b>Conteúdos</b>	[1] A expressão da negação em francês; [2] O “participe présent” e gerúndio e suas funções comunicativas; [3] Os falsos amigos; [4] As palavras polissêmicas; [5] As siglas e abreviações, [5] As expressões idiomáticas que utilizam cores; [6] As expressões idiomáticas gerais; [7] Frases feitas e provérbios; [8] Coesão e coerência; [9] Conectores lógicos; [10] Elementos de substituição e seus referentes.
<b>Tarefas</b>	Identificação das diferenças morfossintáticas entre o francês e o português.
	Identificação das diferenças lexicais entre o francês e o português.
	Identificação das diferenças textuais entre o francês e o português.
<b>Tarefa final (integração)</b>	Elaboração de um catálogo de dificuldades contrastivas entre o par linguístico Francês-Português.
<b>Autoavaliação</b>	O que aprendi sobre as diferenças entre o francês e o português?

### FONTES

- ARROYO, F et al. (2014). *Grammaire contrastive para brasileiros*. Nível A1/A2. Paris: CLE Internacional.
- COUTINHO, M. de G. M.; GENERINO, V. da S. (2002). *Lecture et Compréhension: pour une grammaire du texte écrit*. João Pessoa: Ed. Manufatura.
- HURTADO ALBIR, A. (2015). *Aprender a traducir del francés al español*. Competencias y tareas para la iniciación a la traducción. Guía didáctica e libro. Madrid: Edelsa. Grupo Didascalia. Publicacions de la Universitat Jaume I.
- SALINS, G-D. (2001). *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*. Les éditions Didier, Paris.
- ZAVAGLIA, A; XATARA, C.; SILVA, M. C. P. (2010). *Xeretando a linguagem em francês*. Editora Disal.

## TAREFA 1 - IDENTIFICAÇÃO DAS DIFERENÇAS MORFOSSINTÁTICAS ENTRE O FRANCÊS E O PORTUGUÊS

*Saiba mais!*

### A EXPRESSÃO DA NEGAÇÃO EM FRANCÊS<sup>23</sup>

A ideia de negação em francês pode ser expressa de diferentes maneiras:

❶ Por dois elementos:

Ne...pas (n'...pas)	Não	Je <b>ne</b> sais <b>pas</b> .
Ne...plus	Não...mais ou já não	Je <b>ne</b> fume <b>plus</b> .
Ne...jamais Jamais...ne	Não...nunca Nunca	Je <b>ne</b> vais <b>jamais</b> au cinéma avec lui. <b>Jamais</b> je <b>n'</b> irai le voir.
Ne...personne Personne...ne	Não...ninguém Ninguém	Il <b>n'</b> y a <b>personne</b> pour le déposer. <b>Personne ne</b> peut t'aider.
Ne...rien Rien...ne	Não...nada Nada	Ils <b>ne</b> savent <b>rien</b> de ce qui s'est passé. <b>Rien n'</b> est simple.
Ne...aucun(e) Aucun(e)...ne	Não...nenhum(a) Nenhum	On <b>n'</b> a <b>aucun</b> détail sur cette prise de contrôle. <b>Aucun</b> invité <b>n'</b> a paru surpris.
Ne...que	Não...senão (somente)	Je <b>n'</b> ai <b>qu'</b> un enfant.

23 Conteúdo inspirado de Coutinho & Generino (2002).

❷ Por três elementos:

Ne...ni...ni : “Vincent **ne** veut **ni** manger **ni** boire”.

❸ Preposição : “Marie est partie **sans** les enfants”.

❹ Substantivo : “On remarque un **manque** de communication entre les professeurs dans cette école”.

❺ Verbos : “Il est **interdit** de jouer au ballon”.

“Il est **défendu** de toucher les oeuvres d’art”.

“Mes parents m’**empêchent** de voyager”.

**Ficha 1** – Prestando atenção ao contexto global, proponha, se possível, mais de uma tradução para cada passagem em negrito que contém a ideia de negação.

“**Je n’ai pas choisi le français (1)**. C’est lui qui m’a choisi. Quand j’étais étudiant, on m’a désigné d’office pour apprendre cette langue. Puis on m’a envoyé en France. J’y ai passé mon bac. **Je suis ensuite revenu en Tchécoslovaquie et, pendant douze ans, je n’en suis pas sorti (2)**. **Je ne lisais qu’en français (3)**. **Toutes ces années-là, ce**



**qui paraissait en tchèque n'avait pas d'intérêt (4). Le français constituait pour moi un domaine de liberté que personne ne pouvait m'ôter (5).** Et je me suis construit sur ce terrain qui était pour moi une terre d'exil [...]"

Vaclav Jamek (1989). *Traité des courtes merveilles*. Paris: Ed. Grasset

**Je n'ai pas choisi le français (1)**

**Je suis ensuite revenu en Tchécoslovaquie et, pendant douze ans, je n'en suis pas sorti (2)**

**Je ne lisais qu'en français (3)**

**Toutes ces années-là, ce qui paraissait en tchèque n'avait pas d'intérêt (4)**

**Le français constituait pour moi un domaine de liberté que personne ne pouvait m'ôter (5)**

*Momento tradução!*



**Ficha 2** – Leia o poema abaixo e faça as tarefas propostas:

**Je ne suis qu'un cri**

**“Je ne suis pas littérature  
Je ne suis pas photographie  
Ni décoration ni peinture  
Ni traité de philisophie**

Je ne suis pas ce qu'on murmure  
Aux enfants de la bourgeoisie  
Je ne suis pas saine lecture  
Ni sirupeuse poésie

**Je ne suis qu'un cri [...]**

Je n'ai pas de fil à la patte  
Je ne viens pas d'une écurie  
Non je ne suis pas diplomate  
Je n'ai ni drapeau ni patrie

**Saiba mais!!**

**OS FALSOS AMIGOS**

*Os falsos amigos são palavras que se assemelham, na grafia e/ou na pronúncia, a palavras de outra língua, mas que possuem significados diferentes. Por isso, cuidado!!*

**Ficha 1** – A lista a seguir apresenta alguns falsos amigos entre o francês e o português. Faça uma pesquisa e preencha o quadro abaixo com os possíveis significados.

Falso amigo em francês	Tradução em português	Palavra semelhante em português
Attendre	<i>Esperar</i>	<i>Atender</i>
Bâton	<i>Bastão, vara, pau</i>	<i>Batom</i>
Carte		
Carton		
Depuis		
Embrasser		
Lettre		
Manche		
Nom		
Puis		
Soutien		
User		

**Ficha 2** – Observe o contexto em que se encontram os falsos amigos e, em seguida, traduza as frases abaixo.

- ❶ Elle a quitté la maison. **Depuis**, on ne se parle plus.
- ❷ J'ai **dépensé** tout l'argent que j'avais mis de côté pour le voyage.
- ❸ L'Université a reçu un budget pour l'achat de livres, **mais** elle n'a toujours pas mis à jour les fonds des bibliothèques.
- ❹ Vous ne me connaissez pas ; **pourtant** je vous connais très bien.

- ⑤ Les mythes et **légendes** sont des récits merveilleux modélés par l'imagination populaire ou la création poétique.
- ⑥ Mes **parents** sont partis cette année aux Etats-Unis.
- ⑦ Il a **subi** une opération chirurgicale.
- ⑧ Nous t'apporterons notre **soutien**.
- ⑨ J'**entends** des coups de feu dans la rue.
- ⑩ Il a écrit plusieurs romans et, **en outre**, une biographie de Schubert.

*Saiba mais!*

*As palavras polissêmicas*

A **palavra polissêmica** é uma palavra que pode ter vários significados. Por isso, fique atento ao contexto!

Exemplo:

Frase 1: O paciente queixou-se ao médico do **formigueiro** nas mãos.

Frase 2: Foi todo picado logo depois de pisar num **formigueiro**.

Palavra polissêmica: Formigueiro

Sentido 1: sensação de coceira.

Sentido 2: toca das formigas.

1. Formule em português duas frases contendo uma palavra polissêmica e depois dê os dois sentidos que ela expressa nas frases, como no exemplo acima.

Frase 1:

Frase 2:

Palavra polissêmica:

Sentido 1:

Sentido 2:

**Ficha 3** – Verifique nos dicionários os possíveis sentidos para as palavras polissêmicas apresentadas. Observando o contexto em que elas se encontram, dê o sentido expresso e em seguida traduza a frase.

**1) Apprendre**

Sentidos encontrados:

- a) J' **apprends** à danser le tango aux bals offerts par l'Association «Danse à deux».

Sentido expresso na frase:

Proposta de tradução:

- b) A chaque fois qu'elle **apprend** que son fils a des problèmes à l'école, elle le punit de regarder la télévision.

Sentido expresso na frase:

Proposta de tradução:

**2) Prix**

Sentidos encontrados:

- a) Avant d'acheter quelque chose, elle compare toujours les **prix** des produits.

Sentido expresso na frase:

Proposta de tradução:

- b) Il est indiqué pour le **prix** Nobel de la paix, cette année.

Sentido expresso na frase:

Proposta de tradução:

**3) Arriver**

Sentidos encontrados:

- a) Nous **arrivons** chez vous la semaine prochaine.

Sentido expresso na frase:

Proposta de tradução:

- b) Je n' **arrive** pas à comprendre les raisons de son geste.

Sentido expresso na frase:

Proposta de tradução:

**4) Tenir**

Sentidos encontrados:

Il ne **tient** jamais ses promesses.

Sentido expresso na frase:

Proposta de tradução:

Monique **tient** une rubrique dans le Journal du Dimanche.

Sentido expresso na frase:

Proposta de tradução:

Elle **tient** de sa mère, son goût pour la musique classique.

Sentido expresso na frase:

Proposta de tradução:

Il **tient** tellement à ses disques qu'il ne les prête à personne.

Sentido expresso na frase:

Proposta de tradução:

5) Prendre

Sentidos encontrados:

a) Je **prends** l'avion très tôt demain matin.

Sentido expresso na frase:

Proposta de tradução:

b) Il est parti de la maison sans avoir **pris** son parapluie.

Sentido expresso na frase:

Proposta de tradução:

c) La nouvelle armoire **prend** beaucoup de place dans la chambre.

Sentido expresso na frase:

Proposta de tradução:

d) L'intervention chirurgicale va **prendre** toute la journée.

Sentido expresso na frase:

Proposta de tradução:



## **DERRUBANDO A “ÚLTIMA FRONTEIRA” NA PESQUISA NA SALA DE AULA DE TRADUÇÃO: A AVALIAÇÃO FORMATIVA EM FOCO**

Edelweiss Vitól Gysel (UFVJM/ PPGET-UFSC)  
Maria Lúcia Vasconcellos (PPGET-UFSC)  
José Luiz Vila Real Gonçalves (UFOP)

### **INTRODUÇÃO<sup>1</sup>**

A pesquisa sobre a formação de tradutores no viés da formação por competências (FPC) vem se estabelecendo no Brasil com a participação de pesquisadores, docentes, pós-graduandos e graduandos de várias universidades brasileiras. Essa pesquisa vem se consolidando, sobretudo, a partir da criação de um fórum de discussão da temática de formação, a saber, os Seminários de Pedagogia e Didática de Tradução (SEDITRAD I, II e III), organizados pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (POSTRAD) da Universidade de Brasília (UnB). A formação de tradutores no cenário nacional é investigada a partir de variadas perspectivas que incorporaram a pesquisa na sala de aula de tradução. Embora a pesquisa em sala de aula seja comum em outras áreas de ensino-aprendizagem (como, por exemplo, no ensino de línguas estrangeiras), em se tratando de pesquisa em pedagogia e didática de tradução, ela representa, segundo Echeverri (2018), a “última fronteira” a ser superada:

O próximo passo na educação de tradutores deverá apoiar-se nos conhecimentos adquiridos graças à pesquisa e esses

---

<sup>1</sup> Gostaríamos de agradecer imensamente aos revisores deste texto pela valiosa contribuição que conferiu muito rigor ao trabalho.

conhecimentos deveriam originar-se nas práticas de ensino da tradução nas salas de aula. O estado atual da pesquisa na educação de tradutores nos convida a gerar um conhecimento compartilhado e, para conseguir isso, deveríamos começar por *superar a última fronteira* que representa a sala de aula<sup>2</sup>. (ECHEVERRI, 2018, p. 47, tradução e grifo nosso).

Echeverri (2018, p. 38) propõe a utilização das premissas e procedimentos da pesquisa-ação, com base no “formador reflexivo, aquele que se interessa pela qualidade da formação que promove”<sup>3</sup>. A pesquisa-ação, afirma esse pesquisador, implica a realização de uma série de ações que, no contexto da sala de aula (pesquisa em sala de aula), podem proporcionar apoio em situações reais, buscando respostas a questões de pesquisa, como, por exemplo, o efeito de metodologias ativas na aprendizagem dos estudantes, ou, como é o caso do recorte aqui apresentado, o efeito da avaliação formativa no desenvolvimento da Competência Tradutória (CT) de aprendizes de tradução.

No contexto inovador de pesquisa em sala de aula de tradução, destacamos três teses defendidas no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PPGET-UFSC): Gysel (2017), Neckel (2019); Gomes (2019)<sup>4</sup>. Essas teses exploram situações pedagógicas específicas, mas com o denominador comum de originar-se nas práticas de sala de aula, no ensino/aprendizagem de tradução.

A pesquisa cujo recorte é aqui apresentado (GYSEL, 2017) explora uma sala de aula de tradução específica, a saber, uma disciplina de tra-

---

2 “El próximo paso en la educación de traductores deberá apoyarse en los conocimientos adquiridos gracias a la investigación y estos conocimientos deberían originarse en las prácticas de la enseñanza de la traducción en las aulas de clase. El estado actual de la investigación en la educación de los traductores nos invita a generar un conocimiento compartido y para lograrlo deberíamos empezar por superar la última frontera que representa el aula de clase” (ECHEVERRI, 2018, p. 47).

3 “El formador reflexivo, el que se interesa por la calidad de la formación que promueve, siempre está pensando en términos de investigación acción.” (ECHEVERRI, 2018, p. 38).

4 Nessa perspectiva, outros estudos em nível de doutorado explorando iniciativas pedagógicas concretas foram realizados por Neckel (2019) e Teixeira (2019); ainda em andamento, novas pesquisas exploram a sala de aula de interpretação no par linguístico Libras-Português, sendo desenvolvidas por Ringo Bez e Tiago Coimbra Nogueira, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PPGET), sob a orientação de Maria Lúcia Vasconcellos.



dução (LLE5166)<sup>5</sup> do curso de Secretariado Executivo da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no semestre de 2016.2<sup>6</sup>. Cumpre esclarecer que, no âmbito do Curso de Secretariado Executivo, as duas únicas disciplinas de tradução não têm por objetivo a formação plena de tradutores profissionais, mas a capacitação de futuros/as secretários/as executivos/as (SEs) para realizar determinados trabalhos de tradução em atendimento às necessidades dos ambientes corporativos onde irão atuar. Nesse contexto, a sala de aula de tradução reveste-se de um caráter especial, em alinhamento com os parâmetros da profissão conforme descritos nos documentos que a regulamentam<sup>7</sup>. O recorte concentra-se na questão da *avaliação* no ensino/aprendizagem de tradução.

A inspiração para a pesquisa foi a questão levantada por March (2010): o fator de maior influência na aprendizagem dos/as alunos/as na década de 70 não era o ensino, e sim a avaliação, pois a natureza dessa avaliação estava fundamentada no produto, ou seja, nas notas do/a aluno/a (SNYDER, 1971; MILLAR; PARLETT, 1974). Infelizmente essa concepção de avaliação ainda perdura até os dias atuais, abrangendo a maior parte dos contextos de ensino (SCALLON, 2015; KELLY, 2005). Como evidência disso, citamos a área do ensino de tradução, na qual vários modelos teóricos de avaliação foram propostos (SAWYER, 2004; ANGELELLI; JACOBSON, 2009; PELLATT *et al*, 2010) mas que, em sua maioria, se concentram principalmente no produto (a tradução propriamente dita, resultado concreto do trabalho do tradutor), e não no processo (a dimensão cognitiva da tomada de decisão/escolhas do tradutor), para estabelecer padrões de correção.

Nesse contexto, buscamos discutir e refletir sobre o desenvolvimento e aplicação de “uma avaliação baseada na explicação de critérios, preocupada com processos, orientada para a aprendizagem, de caráter colaborativo e preocupada com a aprendizagem através de tarefas au-

5 LLE se refere à sigla do departamento ao qual a disciplina está vinculada, ou seja, o departamento de Língua e Literatura Estrangeira.

6 Mais informações em: <http://www.lle.cce.ufsc.br/cursos/secretariado/>. Esclarecemos que os participantes concordaram com a publicação dos resultados da pesquisa por meio do parecer do Comitê de Ética em Pesquisas de número 1.692.212.

7 Ver Lei nº 7.377 de 30 de setembro de 1985, Art. 4 da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO).

tênticas e com a possibilidade de *feedback*” (MARCH, 2010, p. 13). Isso implica uma mudança na concepção de avaliação, pois ela se torna o centro do processo educativo, justificando e regulando a qualidade da aprendizagem. Segundo March (*ibid.*), tal mudança já deve acontecer no desenho dos planos de ensino, que, por sua vez, deixam de se centrar em conteúdo e passam a ter como eixo principal o desenvolvimento de competências por meio de uma metodologia ativa e representativa da realidade profissional e que utiliza a avaliação como estratégia de influência positiva para aprendizagem.

O presente trabalho está assim estruturado: após esta introdução, apresentamos o quadro teórico-metodológico; a seguir, tratamos da construção e implementação da proposta de avaliação; na sequência, apresentamos a análise e discussão dos resultados, em diálogo com os conceitos que informam a pesquisa; finalmente, algumas considerações finais encerram nossas reflexões.

## QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Nesta seção, exploramos mais detalhadamente dois aspectos relevantes para as discussões aqui desenvolvidas: a avaliação no contexto da formação por competências (FPC) e o portfólio de aprendizagem como instrumento em uma proposta de avaliação formativa.

### A avaliação no contexto da FPC

Para falarmos de avaliação na linha pedagógica de FPC no contexto de formação de tradutores, precisamos abordar mecanismos e instrumentos para medir/avaliar a capacidade do estudante de ‘mobilizar’<sup>8</sup> seus recursos (as competências adquiridas) para a solução de problemas

---

8 Segundo Scallon (2015, p. 145), “o essencial da noção de competência reside na ‘mobilização de recursos pelo indivíduo’” (aspas simples adicionadas). Segundo este autor, o termo mobilizar veio emprestado do vocabulário militar, significando a capacidade para “apelar para todas as forças vivas de um país e reuni-las a fim de assegurar sua defesa” (p. 145). Assim, o termo é empregado em sentido metafórico quando aplicado ao comportamento humano: na tentativa de resolver um problema, o indivíduo apela para todos os seus recursos – tal mobilização de recursos está no ‘coração da definição de competência’.

de tradução. Em outras palavras, ao implementar a FPC no contexto de ensino/aprendizagem de tradução, deve-se ter em mente o nível de desenvolvimento a ser alcançado ao final do processo de ensino/aprendizagem (os objetivos de aprendizagem), para que os futuros profissionais atuem de forma autônoma, reflexiva e ética. Esse tipo de formação se interessa principalmente pela progressão do desenvolvimento de cada competência e assim não vê a avaliação somente como verificação do produto da aprendizagem e/ou como julgamento ao final do período de formação, mas como um acompanhamento do processo e da progressão do aprendizado.

Na perspectiva de avaliação do processo de aprendizagem (em oposição a uma avaliação do *produto* da aprendizagem), Mellis e Hurtado Albir (2001/2011) descrevem três tipos diferentes de avaliação. O primeiro tipo é a avaliação **diagnóstica**, realizada ao início do processo de aprendizagem, sob forma de questionário e/ou atividade, com vistas a possibilitar um diagnóstico do potencial de cada aluno/a ou como uma ferramenta de nivelamento. O segundo tipo é a avaliação **formativa**, que acontece ao longo do processo e tem como principal objetivo a obtenção de informação sobre a aprendizagem. As características da avaliação formativa (ABRECHT, 1991) dizem respeito ao fato de ela: (i) ser essencialmente destinada ao/à aluno/a que se envolve ativamente em seu processo de aprendizagem; (ii) ser totalmente integrada ao processo de aprendizagem; (iii) ser flexível e plural, pois se adapta às situações individuais de cada contexto pedagógico; (iv) considerar tanto processos quanto resultados; (v) induzir uma reflexão retrospectiva - possibilitando a observação de dificuldades e suas causas; (vi) ser também destinada ao professor, propiciando um ensino efetivo e flexível. O terceiro tipo de avaliação é a **somativa**, utilizada para averiguar resultados da aprendizagem e julgar o conhecimento adquirido, determinando assim se os objetivos foram alcançados ou não; tipicamente, esse tipo de avaliação é compulsório e acontece ao final do processo de aprendizagem, por meio de exames e provas.

Discutindo o tipo de avaliação praticado em aulas de tradução, Kelly (2005) questiona os métodos baseados exclusivamente no produto (produção do/a aluno/a) e propõe uma avaliação de cunho formativo, que sirva como instrumento não só para averiguar aquisição de conhecimento, mas também para contribuir para a construção desse conhecimento e gerar propostas de melhorias para a própria disciplina. Nesse sentido, Kelly (2005) alinha-se a Mendez (2002), sugerindo a avaliação formativa para possibilitar informações de retorno (*feedback*) aos/às alunos/as, o que também é enfatizado por Scallon (2015, p. 162): ao possibilitar *feedback*, a avaliação formativa estabelece uma integração com a aprendizagem. A esse tipo de integração Biggs e Tang (2007, p. 52) chamam de alinhamento construtivo. Conforme esses autores, o alinhamento reflete o fato de os objetivos de aprendizagem, expressos de forma clara para os/as alunos/as por meio de verbos (ao final da tarefa o/a aluno/a será capaz de ‘entender’, ‘realizar’, ‘distinguir’ etc.), estarem diretamente relacionados às tarefas da avaliação: ensino e avaliação estão alinhados aos resultados pretendidos da aprendizagem.

Uma das bases para a FPC é o *enfoque por tarefas*, que, segundo Hurtado Albir (2005), foi uma abordagem de ensino-aprendizagem incorporada pela didática da tradução a partir de trabalhos desenvolvidos na didática de línguas estrangeiras nos anos 1980. A autora considera a “tarefa como a unidade organizadora do processo de aprendizagem” (HURTADO ALBIR, 2005, p. 43) e destaca que, nesse enfoque, o aprendiz passa a ser a referência principal, a partir da qual se constroem os planos de ensino na formação de tradutores. Além dos trabalhos seminais de Hurtado Albir (1993, 1995, 1996, 1999) aplicando o enfoque por tarefas, temos, no contexto brasileiro, pesquisas aplicadas no ramo da didática da tradução que vêm adotando essa abordagem, com resultados elucidativos e promissores para a área. Entre eles, cabe destacar Vasconcellos, Espindola e Gysel (2017), Malta (2017), Neckel (2019), Costa (2020). Em suma, dada a sua relevância para o tema, esse enfoque será adotado nas análises e discussões apresentadas nas seções seguintes.

Um ponto importante abordado por Kelly (2005) é sobre ‘quem avalia’. Tradicionalmente o professor é quem tem a responsabilidade

de avaliar somativamente os/as alunos/as, para gerar dados quantitativos relativos às notas dos/das alunos/as ao final de cada curso; entretanto, a autora argumenta também a favor de uma avaliação formativa que implica outros atores no processo, a saber: a **avaliação pelos colegas** e **autoavaliação**. A **avaliação pelos colegas** apresenta as vantagens de (i) beneficiar o/a aluno/a com um parecer de um par; (ii) desenvolver a habilidade avaliativa dos/das alunos/as; (iii) justificar decisões e comentá-las; e (iv) revisar traduções; a **autoavaliação** gera no/na aluno/a uma capacidade de autorregulação<sup>9</sup>, encorajando-o/a à reflexão sobre seu próprio trabalho.

Outro aspecto importante diz respeito aos instrumentos de avaliação e tarefas avaliativas<sup>10</sup>, que devem ser variados para garantir ao/à aluno/a que seu estilo de aprendizagem seja contemplado, bem como uma progressão contínua durante o processo. Galán-Mañas e Hurtado Albir (2015) sustentam que avaliar ao final do período de formação ajuda na consolidação do que foi aprendido, mas que avaliar continuamente, isto é, realizar avaliações variadas e sistemáticas ao longo do curso, ajuda no desempenho do/da aluno/a, pois possibilita a ele/a familiarizar-se com a abordagem de *feedback* do professor, consolidar o que foi aprendido, dar enfoque a aspectos chave, tornar seu conhecimento mais aplicado à prática, regular seu processo de aprendizagem e ter a oportunidade de adquirir competências.

Segundo Galán-Mañas e Hurtado Albir (2015), o grande benefício de uma proposta avaliativa dinâmica e multidimensional é a obtenção de uma triangulação de diferentes dados relacionados ao/à aluno/a: os dados obtidos por meio de diversos instrumentos de avaliação, os dados advindos dos resultados das avaliações e os dados provenientes da avaliação por diferentes perspectivas (professor/aluno/professor, auto e em pares). As autoras ainda apontam os benefícios para o/a aluno/a, a quem

9 O termo 'autorregulação' é entendido como "os processos que os aprendizes utilizam para orientar sistematicamente seus pensamentos, sentimentos e ações na obtenção de seus objetivos" (SCHUNK, 2012, p. 400).

10 Instrumentos de avaliação são considerados os meios pelos quais se avalia o conhecimento dos/as alunos/as, por exemplo, questionários, exames, entrevistas etc. Já as tarefas avaliativas são atividades desenhadas com o propósito avaliativo, por exemplo, a realização de uma tradução com comentários, o relato sobre os problemas encontrados durante o processo tradutório etc.

é dada a possibilidade de ser ativo/a no seu processo de aprendizagem: ao realizar as diferentes tarefas de avaliação, os/as alunos/as se engajam em reflexões, planejamento, revisão, discussão, avaliação, autoavaliação e, conseqüentemente, melhoram seu processo de aprendizagem.

Cumpra mencionar March (2010), que traz a voz de pesquisadores que investigam a avaliação de aprendizagem (BROCKBANK; MCGILL, 2002; BIGGS, 2005; VILLARDÓN, 2006) para concordar com eles quanto à importância da autoavaliação, que proporciona ao/a aluno/a a capacidade de julgar seu próprio processo de aprendizagem. Segundo Biggs (2005), esse tipo de avaliação não só auxilia na aprendizagem de conteúdos, mas dá a oportunidade aos/as alunos/as de desenvolverem processos metacognitivos de supervisão que serão importantes em suas vidas profissionais e acadêmicas. Brockbank e McGill (2002) afirmam que essa avaliação promove a aprendizagem criticamente reflexiva, pois seu conceito de avaliação significa cooperar e ajudar em vez de inspecionar e controlar. Finalmente, Villardón (2006) argumenta que a autoavaliação é uma concepção democrática e formativa do processo educativo, no qual participam todos os sujeitos envolvidos, e proporciona ao/a aluno/a estratégias de desenvolvimento pessoal e profissional que poderá utilizar em sua formação e em seu futuro profissional.

Finalmente, cumpra mencionar as fontes utilizadas para geração de dados da pesquisa-ação em tema, que se deu a partir de: a) anotações de campo da pesquisadora; b) respostas dos alunos às tarefas finais de cada unidade didática (UD), as quais tiveram o caráter integralizador de todas as tarefas de aprendizagem anteriores; c) respostas aos questionários e, d) reflexões constantes nos portfólios de aprendizagem. Uma vez que o portfólio é o instrumento de avaliação por excelência, dedicamos a próxima subseção a sua discussão.

### **Portfólio de aprendizagem como proposta de avaliação**

Portfólios foram originalmente idealizados como meio de apresentação de um candidato para certa função em ambiente profissional (BLACKBURN; HAKEL, 2006). No entanto, atualmente, portfólios

eletrônicos (*ePortfolios*) também têm sido usados como uma ferramenta valiosa no contexto educacional, para facilitar o aprendizado. Um portfólio educacional ou de aprendizagem consiste em uma seleção de trabalhos, nesse caso traduções e atividades realizadas durante o período de aprendizagem, feitas pelo/a próprio/a aluno/a e selecionadas por ele/a com o objetivo de ilustrar e/ou comprovar seu progresso. Se as atividades realizadas pelo/a aluno/a forem submetidas regularmente a uma avaliação com *feedback* do professor, o/a aluno/a pode, além de arquivar as atividades inclusas no portfólio, acompanhar seu desenvolvimento de aprendizagem com base nas correções e comentários do professor e suas próprias correções.

Em seu artigo sobre o portfólio de aprendizagem, Galán-Mañas (2015, p. 387) descreve um exemplo em um contexto de formação de tradutores no qual o portfólio foi utilizado visando: (i) favorecer a mobilização de certas competências, assim como tipos de aprendizagem; (ii) promover organização, aprendizagem significativa e autorregulação; e (iii) permitir que o/a aluno/a tenha consciência do que já aprendeu e do que ainda lhe falta. A autora argumenta que o portfólio vai muito além de um mero instrumento de avaliação somativa, no qual o/a aluno/a apenas compila seus trabalhos; ao construir seu portfólio, o/a aluno/a inclui um relato sobre sua evolução em termos de aprendizado e uma reflexão sobre as competências adquiridas, alcançando assim seu objetivo formativo. Nesse sentido, é importante mencionar que Galán-Mañas propõe a construção *progressiva* do portfólio com entregas regulares das traduções, tarefas e atividades a fim de obter uma retroalimentação contínua para que o/a aluno/a tenha liberdade de fazer correções ou até mesmo incluir outras atividades que mostrem seu desempenho.

O portfólio se torna instrumento para a autorregulação, pois, a partir da retroalimentação do professor (correções, comentários, sugestões etc.), o/a aluno/a se impõe metas, aprende, reflete e pode fazer as adequações necessárias para um maior aprendizado mais efetivo. A “aprendizagem autorregulada”, segundo Blackburn e Hakel (2006, p. 83), “diz respeito ao processo de controle dos pensamentos, motivação e comportamentos

para fins de alcance de suas metas na aprendizagem.”<sup>11</sup> O estabelecimento de metas de aprendizagem leva o/a aluno/a a desenvolver habilidades e estratégias objetivas para seu alcance, inclusive incorporam-se novos conhecimentos aos prévios; ao monitorar e avaliar seu progresso em direção às metas estabelecidas por meio dos comentários do professor, o/a aluno/a pode perceber os pontos e áreas a serem revisados e retomados a fim de alcançar as metas; por meio da regulação — ‘intenções de implementação’ (GOLLWITZER, 1999) — o/a aluno/a percebe quando, onde e como as estratégias de aprendizagem devem ser acionadas; por fim, pela reflexão, que tem origem na metacognição, o/a aluno/a pode “monitorar seu progresso, determinar onde existem problemas e ajustar suas estratégias de acordo com suas necessidades.”<sup>12</sup> (SCHMIDT; FORD, 2003, p. 406).

## CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO

Inicialmente, cumpre apresentar, no contexto da proposta didática implementada na pesquisa de sala de aula relatada neste artigo, o alinhamento entre os objetivos de aprendizagem, as competências a serem desenvolvidas (HURTADO ALBIR, 2007), os conteúdos de cada Unidade Didática e, por fim, os respectivos instrumentos de avaliação, objeto de discussão neste artigo. Todo este quadro fundamentou a elaboração do Plano de Ensino, desenhado especificamente para a formação complementar de secretários/as executivos/as em formação, em sua função de tradutores no mundo corporativo.

O Quadro 1 apresenta, de forma esquemática, tais aspectos do planejamento didático, segundo uma orientação construtivista de aprendizagem, na linha pedagógica da FPC e no marco metodológico do enfoque por tarefas de tradução.

---

11 “Self-regulated learning refers to the process by which people manage and control their thoughts, motivation, and behaviors in order to pursue learning goals”.

12 “Individuals engaged in metacognitive activities actively monitor their progress, determine where problems exist, and adjust their learning strategies accordingly”.



Quadro 1 - Alinhamento de objetivos de aprendizagem, competências, Unidades Didáticas e instrumento de avaliação na proposta didática implementada

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	COMPETÊNCIAS	UNIDADES DIDÁTICAS	INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO
1. Utilizar os instrumentos básicos da tradução e métodos de documentação	Utilização de princípios metodológicos básicos da tradução. (competência de conhecimentos de tradução) Emprego de recursos tecnológicos na tarefa tradutória para documentação. (competência instrumental)	1. Métodos de documentação e Uso de TICs. <sup>13</sup>	Tarefa final Unidade 1
2. Conhecer os aspectos profissionais da tradução corporativa no contexto de Secretariado Executivo Bilingue por meio de pesquisa sobre a necessidade do mercado regional	Conhecimento sobre aspectos profissionais do tradutor no contexto em que irá trabalhar. (competência de conhecimentos sobre tradução).	2. Necessidades do Mercado e Perfil do Tradutor.	Apresentação em grupos sobre o mercado de trabalho e perfil do profissional de Secretariado Executivo
3. Distinguir entre os diferentes tipos de textos corporativos	Entendimento de textos especializados da Língua de Chegada (LC) para a produção de traduções. (competência bilíngue e extralinguística/profissional);  Comparação entre textos na Língua de Partida (LP) e na LC para o exame de diferenças e semelhanças. (competência bilíngue)	3. Introdução à Tipologia Textual com base em Contexto.	Tarefa final Unidade 3

13 TIC nesse contexto significa Tecnologias da Informação e Comunicação.

<p><b>4.</b> Identificar os problemas contrastivos entre os dois idiomas em questão, com relação aos aspectos convencionais da escrita corporativa</p>	<p>Entendimento de textos especializados da LC para a produção de traduções. (competência bilíngue e extralinguística);</p> <p>Comparação entre textos na LP e na LC para o exame de diferenças e semelhanças. (competência bilíngue e extralinguística/profissional)</p>	<p><b>4.</b> Tradução de textos da área corporativa: Manuais.</p> <p><b>5.</b> Tradução de textos de área corporativa: Atas.</p>	<p>Tarefa Final Unidade 4 e 5</p>
<p><b>5.</b> Dominar os princípios metodológicos básicos da tradução de textos especializados da área corporativa</p>	<p>Entendimento de textos especializados da LC para a produção de traduções. (competência bilíngue e extralinguística);</p> <p>Comparação entre textos na LP e na LC para o exame de diferenças e semelhanças. (competência bilíngue e extralinguística/profissional)</p>	<p><b>4.</b> Tradução de textos da área corporativa: Manuais.</p> <p><b>5.</b> Tradução de textos de área corporativa: Atas.</p>	<p>Tarefa final Unidade 4 e 5</p>
<p><b>6.</b> Refletir sobre o processo tradutório justificando as soluções encontradas</p>		<p>Todas as UDs</p>	

Fonte: Elaboração dos autores.

Conforme apresentado no Quadro 1, tanto as competências a serem desenvolvidas durante o período de aprendizagem, como a elaboração das UDs e as ferramentas avaliativas partiram dos objetivos de aprendizagem constantes no Plano de Ensino (Apêndice A). O Plano de Ensino se fundamenta em dois objetivos gerais (ou seja, objetivos de ensino, na perspectiva do professor): (i) Apresentar os aspectos instrumentais e profissionais na área da tradução corporativa; (ii) Iniciar os/as alunos/as na tradução de tipos textuais provenientes do âmbito corporativo, levando-os ao reconhecimento e reflexão sobre os problemas contrastivos, em textos nos idiomas em questão. Esses objetivos gerais respondem a um

levantamento feito em descritores nacionais da profissão de Secretariado Executivo, à descrição das funções dos/as secretários/as executivos/as conforme a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), bem como conforme à descrição das atribuições em *sites* de oferta emprego para secretários/as executivos/as, ou seja, os objetivos gerais respondem ao levantamento do perfil profissional (GYSEL, 2017, p. 129). Além disso, também levam em conta subsídios da literatura sobre didática de tradução e formação de secretários/as executivos/as, que inclui a capacidade de traduzir conforme demanda do mundo corporativo.

A proposta de avaliação para a disciplina buscou conceber situações de avaliação variadas, para: (i) permitir a demonstração, pelo/a aluno/a, da aquisição das competências exigidas; (ii) permitir ao professor-pesquisador melhor inferir a sua aquisição (SCALLON, 2015, p. 399); (iii) oferecer ao professor-pesquisador evidências do comprometimento do/a aluno/a com seu processo de aprendizagem, por meio de participação efetiva nas atividades propostas, com apresentação do produto delas resultante. Nesses termos, a avaliação foi composta de ferramentas avaliativas consistindo de: (i) questionário diagnóstico inicial (para informar o professor sobre conhecimentos prévios dos/as alunos/as, assim como suas expectativas para a disciplina); (ii) apresentação de grupos sobre o mercado corporativo regional e suas necessidades com relação a serviços de tradução; (iii) entrevista com um profissional da área de Secretariado Executivo para coleta de dados referentes a sua atuação como tradutor e a participação em um fórum de debate sobre aspectos que chamaram a atenção dos/as alunos/as durante essa entrevista; (iv) entrega das tarefas referentes às UDs; (v) relatório sobre o processo de documentação relativo às traduções feitas ao longo do semestre; (vi) confecção de um portfólio de aprendizagem do/a aluno/a; e (vii) uma autoavaliação e avaliação da disciplina ao final do semestre.

O desenho dos instrumentos e elaboração das tarefas avaliativas levou em conta tanto o produto, quanto o processo de aprendizagem do/a aluno/a. Isso significa que os três tipos de avaliação foram aplicados na disciplina em questão: a avaliação diagnóstica, a formativa e a somativa (GALÁN-MAÑAS; HURTADO ALBIR, 2015). Segundo essa premissa,

a proposta avaliativa em questão consistiu-se em nove instrumentos. São eles: (i) um questionário diagnóstico; (ii) a tarefa final da UD1; (iii) a tarefa final da UD2; (iv) a tarefa final da UD3; (v) a tarefa final da UD4; (vi) a tarefa final da UD5; (vii) um portfólio de aprendizagem; (viii) uma autoavaliação; e (ix) uma avaliação do curso. Todos esses instrumentos serão descritos a seguir e discutidos na próxima seção.

Como avaliação **diagnóstica**, aplicamos um questionário no início da disciplina. No que tange à avaliação **formativa**, a entrega sistemática das tarefas finais de cada UD, por um lado, mostrou ao professor os conhecimentos adquiridos pelos/as alunos/as por meio das tarefas da UD em questão e proporcionou a ele a chance de dar um pequeno *feedback* para os/as alunos/as; por outro lado, levou os/as alunos/as a uma reflexão e autoavaliação do próprio aprendizado durante esse processo, possibilitando a autorregulação (SCHUNK, 2012, p. 400), que consiste de um conjunto de “processos que os aprendizes utilizam para orientar sistematicamente seus pensamentos, sentimentos e ações na obtenção de seus objetivos.”

O portfólio de aprendizagem do/a aluno/a foi o instrumento avaliativo formativo por excelência, por possibilitar a evidenciação da progressão do aprendizado do/a aluno/a. Como avaliação **somativa**, organizamos, junto aos/às alunos/as, apresentações em grupos sobre o mercado corporativo regional, elaboradas a partir de um levantamento feito por cada grupo sobre empresas que possuem uma demanda por traduções feitas por seus/as secretários/as, em Florianópolis. O objetivo, além de sancionar a aprendizagem, foi sensibilizar os/as alunos/as sobre os futuros desafios que os aguardam na profissão de Secretariado Executivo. Uma entrevista com uma secretária executiva-tradutora fez parte do conjunto de avaliações somativas da disciplina. Após a entrevista, os/as alunos/as participaram de um fórum de discussão refletindo sobre questões que emergiram das entrevistas. Como última avaliação e complementando a avaliação diagnóstica do início da disciplina, uma autoavaliação do/a aluno/a e uma avaliação da disciplina foram feitas pelos/as alunos/as ao final.

O questionário diagnóstico foi elaborado com vistas a obter informações sobre o nível de conhecimento e experiência prévia do/a aluno/a em tradução, ou seja, visando gerar um mapeamento inicial, para auxiliar o professor-pesquisador na adequação da proposta pedagógica à situação pedagógica específica (Apêndice B). Dessa forma, entramos em consonância com a afirmação de Galán-Mañas e Hurtado Albir (2015): a avaliação com o propósito diagnóstico visa identificar os conhecimentos prévios dos/as alunos/as antes do início do processo de aprendizagem a fim de realizarmos adequações conforme necessário. Esse questionário de avaliação diagnóstica deve ser repetido ao finalizar o curso, com o objetivo de que o/a próprio/a aluno/a possa comprovar seu grau de aquisição de competência tradutória, comparando seus conhecimentos ‘antes’ do programa de ensino-aprendizagem e seus conhecimentos ‘ao final’, para avaliar a progressão de sua aprendizagem.

Nesse espírito, Kelly (2005) argumenta que o diagnóstico visa identificar os conhecimentos prévios dos/as alunos/as antes de se iniciar o processo de aprendizagem e fornece informações ao professor se os objetivos propostos para a disciplina estão adequados, ou se adaptações precisam ser feitas. Esse tipo de avaliação promove, na perspectiva do professor, a reflexão e a autoavaliação, pois permite a comparação entre as duas sessões de resposta ao questionário diagnóstico, constituindo-se como uma atividade de autoavaliação privilegiada (GALÁN-MAÑAS; HURTADO ALBIR, 2015, p. 390). No caso específico dessa disciplina, os objetivos de aprendizagem iniciais foram propostos de forma geral e abrangente, uma vez que o material e as atividades foram sendo elaborados gradativamente de acordo com os retornos dos/das alunos/as nas tarefas finais das UD's, nas atividades e em participação em aula. Por essa razão, os objetivos de cada UD foram sendo elaborados no decorrer da disciplina, no ritmo do processo de aprendizagem dos/as alunos/as. Assim, suas respostas incidiram diretamente sobre o planejamento das UD's em um processo interativo contínuo, uma vez que na perspectiva adotada o aluno é protagonista do processo de ensino e aprendizagem.

As tarefas finais e reflexivas de cada Unidade Didática (UD) tiveram papel preponderante como instrumento de avaliação formativa. Segundo

Hurtado Albir (2007, p. 180), a tarefa final tem o caráter integralizador, pois ela ativa não apenas os componentes de uma ou mais competências, mas também todas as competências relacionadas a uma ou mais disciplinas, o que no caso específico da tarefa final de cada UD pode ser entendido como ativação de todos os conhecimentos construídos nas tarefas de aprendizagem anteriores<sup>14</sup>. Em função disso, tomamos a decisão metodológica de considerar apenas as tarefas finais na avaliação formativa, por seu caráter integralizador. A seguir, um resumo das tarefas finais de cada UD e sua função avaliativa formativa.

Quadro 2 - Tarefas finais de cada Unidade Didática (UD) como avaliação formativa

TAREFA FINAL	OBJETIVO DA TAREFA FINAL	ASPECTO FORMATIVO
UD 1- Métodos de documentação e uso de TICs	Produção de uma tradução utilizando TICs, estratégias de busca e armazenamento de dados	A Tarefa retoma a UD (reconhecimento de um texto em termos de conteúdo, criação de um banco de dados e seu armazenamento e utilização de TICs para processo tradutório), solicita ao/à aluno/a que faça uma proposta de tradução e relate os problemas tradutórios que emergiram e os TICs usados para sua solução (automonitoramento) e, finalmente, reflita sobre outros tipos de recursos não mencionados que poderiam auxiliar na tradução (autonomia).

14 Hurtado Albir (2007, p. 180) explica a natureza da tarefa final nos seguintes termos: “I believe that final tasks are comprised of integration tasks, which activate the components of a competence, and translation integrating tasks, which not only activate at least one specific competence, but also, at least one general competence. clearly not all tasks can be integrating, above all at the beginning of the learning process, since it is learning and integration tasks which prepare the way for the translating tasks that are required at this point.” Cumpre explicar que Hurtado Albir (2005, p. 43-46) usa o termo “tarefas facilitadoras ou tarefas pedagógicas” para aquelas tarefas que ajudam o aluno a, posteriormente, resolver a tarefa final. Circula também no contexto brasileiro a tradução *tarefas intermediárias* para “*learning tasks*”. Para fins deste texto, propomos as seguintes traduções para os tipos de tarefa mencionados por Hurtado Albir: *tarefas de aprendizagem* para a tradução de “*learning tasks*”; *tarefas de integração* para “*integration tasks*”; e *tarefas integralizadoras* para “*integrating tasks*”.

UD2- Necessidades do mercado corporativo e perfil do tradutor	Reflexão sobre as necessidades do mercado corporativo e perfil do/a secretário/a-tradutor/a	A Tarefa solicita ao/à aluno/a que reflita sobre o/a secretário/a-tradutor/a no mercado corporativo regional, as ações e posturas dele demandadas e sobre como adquirir essa competência.
UD3-Introdução a Tipologia Textual com base em Contexto	Reflexão sobre o texto de acordo com os parâmetros contextuais de campo, relações e modo	A Tarefa solicita ao/à aluno/a que, agora com olhar mais informado, retome o conhecimento construído sobre a Tipologia Textual com base em Contexto e justifique suas respostas sobre o tipo textual, compartilhando suas reflexões com o grande grupo.
UD4- Tradução de textos corporativos: Memorandos	Reflexão sobre o processo de aprendizado das duas direções tradutórias: direta e inversa	A Tarefa solicita ao/à aluno/a que discuta suas reflexões com seus pares e anote suas considerações.
UD5- Tradução de textos corporativos: Atas	Reflexão sobre o processo de aprendizado durante a UD	A Tarefa solicita ao/à aluno/a que reflita sobre os benefícios do conhecimento sobre a Tipologia Textual com base em Contexto e uso de TICs como estratégia para possibilitar a realização de traduções no ambiente de trabalho, sobretudo em casos de tradução inversa, tendo em vista o pouco tempo para sua formação como tradutor, na matriz curricular do curso de Secretariado Executivo.

Fonte: Elaboração dos autores.

Como mostra o Quadro 2, as tarefas finais das UDs têm natureza formativa, contribuindo para a conscientização do/a aluno/a (desenvolvimento de processos metacognitivos) e participação ativa em seu processo de aprendizagem. Ao final de cada UD e por meio das reflexões compartilhadas em sala de aula, os/as alunos/as puderam constatar que os objetivos propostos foram alcançados. Os dados resultantes dessas ferramentas de avaliação ratificaram a utilidade da proposta em termos de: (i) sua natureza cognitiva, pois, como explica Hurtado Albir (2005), as teorias cognitivas estão interessadas em ‘o que’ os/as alunos/as ‘sabem’, como adquiriram esse conhecimento e entendem a aprendizagem como um processamento mental e individual da informação; (ii) sua

natureza construtivista, pois, conforme Ausubel (2000), o pressuposto construtivista sugere que, a partir de conhecimentos prévios, o/a aluno/a seja levado a construir relações sistemáticas com conteúdos novos, promovendo uma interação entre conhecimentos prévios e adquiridos. Além disso, a construção de conhecimento se dá por meio de interações entre alunos/as, professor e conteúdo no contexto de sala de aula, visando promover motivação e colocar os/as alunos/as como (co)responsáveis por seu próprio aprendizado (LI, 2013, p. 4).

Outro instrumento avaliativo foi a apresentação oral em grupo sobre a pesquisa de campo feita pelos/as alunos/as quanto às necessidades tradutórias do mercado regional em relação a SEs. No âmbito da UD 2, ‘Necessidades do mercado corporativo e perfil do tradutor’, os/as alunos/as saíram munidos com diretrizes para a pesquisa de campo nas empresas a fim de obter informações sobre uma empresa e sobre os tipos de textos com os quais essa empresa trabalha, se os traduzem e como os traduzem. O objetivo dessa pesquisa foi levar os/as alunos/as a conhecer as necessidades tradutórias do mercado corporativo no qual iriam atuar (desenvolvimento de competências profissionais). Informações sobre a formatação da apresentação sobre a pesquisa de campo e o que se espera que conste nessa apresentação também foram dadas aos/as alunos/as em forma de rubrica descritiva, para incentivá-los/las a dar enfoque nos mesmos aspectos, e não se perderem em assuntos aleatórios e menos relevantes durante as apresentações, principalmente para cada aluno/a avaliar seus colegas (avaliação pelos pares).

Mais um instrumento avaliativo foi a entrevista feita com um SE, visando obter informações sobre o perfil desse/a secretário/a no que tange à sua trajetória na empresa na qual trabalha, sua formação em relação à tradução, a presença (ou não) da tradução em sua rotina de trabalho. Ao final das perguntas foi solicitado ao/à secretário/a comentar sobre uma tradução que já tinha feito, para os/as alunos/as terem uma noção de que tipo de texto secretários/as precisam traduzir e como traduzem. Para essa atividade, disponibilizamos um fórum no ambiente *Moodle*, para registrar os relatos, comentários e reflexões.



O portfólio de aprendizagem, entregue ao final da disciplina, foi a avaliação formativa por excelência. Algumas atividades são sugeridas por Galán-Mañas (2015) para compor o portfólio de aprendizagem:

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

O portfólio de aprendizagem pode ser aplicado em diferentes situações pedagógicas. Por sua natureza formativa, é uma “potente ferramenta verdadeiramente centrada no estudante e baseada na publicação de evidências de aprendizagem” (BARBERÁ; GEWERC; RODRÍGUEZ, 2016, p. 3)<sup>15</sup>. Essa ferramenta de avaliação formativa permite a mobilização de diferentes competências, além de promover a autorregulação do aprendiz, que seria o monitoramento e controle sobre as próprias ações e decisões nas tarefas de tradução, e melhorar suas habilidades metacognitivas (e consequentemente metarefletivas), aumentando seu conhecimento sobre seu próprio processo de aprendizagem. A reflexão propiciada pelo portfólio oferece ao/às aluno/as ferramentas para autoavaliar-se, que o ajudam a aprender com autonomia ao longo da vida (BARBERÁ; GEWERC; RODRÍGUEZ, 2016, p. 8).

Seguindo essa orientação, o portfólio construído pelos/as alunos/as na proposta avaliativa aqui relatada incluiu: (i) uma carta de apresentação (quem sou, o que sei e o que faço), (ii) uma tradução feita durante a disciplina com um relato de como foi realizada, dos problemas encontrados, das soluções e suas justificativas, e (iii) um relatório sobre o processo de aprendizagem durante a disciplina. A rubrica para avaliação do portfólio descreveu os critérios e, para fins somativos, a pontuação a eles referente. Essa rubrica foi entregue aos/às alunos/as antes de iniciarem o trabalho.

15 “[...] potente herramienta verdaderamente centrada en el estudiante y basada en la publicación de evidencias de aprendizaje”.

Com base nas respostas dadas pelos/as alunos/as ao questionário final da disciplina, pudemos aferir que, por fornecermos diretrizes claras, se sentiram mais seguros para realizar o que lhes foi solicitado e, assim, se mostraram mais autônomos e responsáveis pelo trabalho. O portfólio pretendeu documentar o processo de aprendizagem de cada aluno/a durante a disciplina, podendo servir, posteriormente, como um relato da trajetória de aprendizagem em entrevistas de emprego.

O questionário de autoavaliação e avaliação da disciplina, como último instrumento avaliativo, foi operacionalizado no último dia de aula do semestre. Para a autoavaliação o/a aluno/a precisou ter seu questionário diagnóstico inicial em mãos, pois teve que o revisitar para poder responder, agora já com um novo repertório de competências desenvolvidas durante o curso, as questões propostas. O objetivo foi tornar visíveis aos/às alunos/as diferenças entre suas respostas ao iniciar a disciplina e suas respostas ao final, após a disciplina, e levá-los a refletir sobre o quanto aprenderam, realizando assim o que a teoria chama de ‘convalidação do conhecimento’ (GALÁN-MAÑAS, 2015), ou seja, o/a aluno/a compara seu conhecimento prévio com seu conhecimento adquirido. A proposta de avaliação da disciplina foi operacionalizada por meio de perguntas que levaram o/a aluno/a a avaliar a disciplina como um todo, assim como a avaliar o professor. Dessa forma, o professor tem a oportunidade de, por meio da leitura dos relatos e respostas, refletir sobre seu desempenho, sobre as atividades e tarefas propostas, sobre a eficácia de seu plano de trabalho e dos materiais utilizados e, assim, tomar decisões quanto a melhorias e quanto ao seu aperfeiçoamento.

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

O primeiro instrumento avaliativo consistiu em uma avaliação diagnóstica composta por perguntas aos/às alunos/as, referentes ao seu conhecimento prévio em tradução e sua disponibilidade para realizar as tarefas propostas. De acordo com Kelly (2005) o propósito do diagnóstico é identificar os conhecimentos prévios dos/as alunos/as antes do início do processo de aprendizagem do programa de ensino e fornecer informações

ao professor sobre a adequação dos objetivos elaborados para a disciplina, ou se adaptações precisam ser feitas. O resultado das respostas contribuiu para o ajuste dos objetivos de ensino e de aprendizagem e do material (em termos de conteúdo); alertou para o ritmo de trabalho, indicando a necessidade de uma metodologia ativa e dinâmica; e ofereceu bases para a progressão das atividades, confirmando pressupostos construtivistas (iniciar com conceitos bem básicos, construindo relações sistemáticas com conteúdos novos e promovendo uma interação entre conhecimentos prévios e adquiridos) (AUSUBEL, 2000).

O segundo instrumento avaliativo foi a tarefa final da UD1, calcada no seguinte objetivo geral: apresentar aos/as alunos/as tanto o conceito de corpus comparável, quanto o significado da tecnologia da informação e comunicação (TIC) e sua relevância para a realização de traduções. O que balizou tal objetivo foi a sensibilização dos/as alunos/as pela busca de conhecimentos extralinguísticos, mobilizando e desenvolvendo a competência extralinguística (PACTE, 2000), e a aquisição de estratégias de busca e de documentação, aprendendo a avaliar as fontes. Por meio do conhecimento e utilização de métodos básicos de documentação (busca, coleta e armazenamento de corpus comparável), assim como da exploração e utilização de TICs, os objetivos gerais foram alcançados, pois a prática levou a uma reflexão sobre tais métodos e ferramentas. Esse resultado ratifica a utilidade da proposta em termos de: (i) sua natureza cognitiva, pois, como explica Hurtado Albir (2005), as teorias cognitivas estão interessadas em ‘o que’ os/as alunos/as ‘sabem’ e em como adquiriram esse conhecimento, entendendo a aprendizagem como um processamento mental e individual da informação, bem como (ii) sua natureza construtivista, pois a construção de conhecimento se dá por meio de interações entre alunos/as, professor e conteúdo no contexto de sala de aula, visando motivar os/as alunos/as e torná-los (co)responsáveis por seu próprio aprendizado (LI, 2013, p. 4).

O terceiro instrumento avaliativo da proposta foi a tarefa final da UD2. Os objetivos de tal UD visaram desenvolver, sobretudo, a competência de conhecimentos sobre tradução, que se refere, nesse contexto, aos conhecimentos sobre o mercado laboral. Nesse sentido, os/as alunos/

as foram incentivados a administrar os aspectos básicos relacionados com a profissão de tradutor, no caso específico deste contexto pedagógico, da profissão de secretário/a tradutor/a no universo corporativo. Essa UD em específico foi elaborada visando preparar os/as alunos/as tanto para a pesquisa de campo e entrevista com um SE, como para as apresentações subsequentes à pesquisa de campo.

A Tarefa final consistiu em uma atividade reflexiva, que se mostrou muito produtiva, pois, a leitura e reflexão sobre um texto escrito por uma tradutora profissional (nesse caso, não secretária tradutora), sobre sua atuação e o auxílio de variadas ferramentas, trouxe a percepção mais uma vez que, mesmo tendo pouca experiência em tradução, com conhecimentos consistentes e práticas adequadas, é possível iniciar-se na tradução. No que tange às apresentações, o fato de as diretrizes para a pesquisa terem sido compartilhadas de antemão com os/as alunos/as, assim como a rubrica para as apresentações ter sido elaborada e aplicada durante as mesmas, proporcionou segurança e confiança aos/às alunos/as. Prova disso foi a qualidade das apresentações, que surpreenderam tanto por sua seriedade e comprometimento, visíveis nos slides e nas falas, bem como pelas evidências de aquisição de competências mobilizadas na atividade e satisfação dos objetivos de aprendizagem propostos. Isso confirma o que a teoria propõe na voz de March (2010): rubricas são úteis para esclarecer os objetivos de aprendizagem, são uma poderosa ferramenta didática capaz de contribuir significativamente para uma melhora dos processos de ensino e aprendizagem e avaliam os produtos ou desempenhos dos/as alunos/as com objetividade e consistência.

Nesse contexto de avaliação, outro ponto a ser destacado positivamente foi a coavaliação realizada pelos pares dos/as alunos/as nas apresentações: os coavaliadores se mostraram responsáveis e engajados ao ponto de emergir uma compatibilidade entre as notas dadas pelos/as alunos/as aos colegas e as notas dadas pelas professoras. Quanto às entrevistas com SE tradutores atuantes no mercado, além de alimentar as apresentações, essa entrevista visou conscientizar os/as alunos/as sobre esse perfil, sobre as demandas da profissão e teve o objetivo de levá-los à mobilização da competência de conhecimentos sobre a tradução, uma

vez que essa diz respeito não só aos princípios vigentes na tradução como a aspectos profissionais (PACTE, 2003). De um modo geral, um ponto interessante foi a constatação de que vários SEs realmente têm a tradução como atividade frequente. Vale destacar que o fato de as/os secretárias/os executivas/os realizarem as traduções de textos mais informais, cotidianos e mais curtos, deixando os textos mais extensos e técnicos para tradutores terceirizados ou contratados para essa função em específico também chamou a atenção.

O quarto instrumento avaliativo da proposta foi a realização da tarefa final da UD3. Essa UD introduziu o modelo de tipologia textual proposta por Matthiessen *et al.* (2007), que traz uma visão baseada em parâmetros contextuais, que não tem como ponto de partida a forma textual, mas a situação de uso do texto, considerando outras categorias como Campo, Relações, Modo (Processos Sócio Semióticos<sup>16</sup> - PSSs). A escolha desta tipologia específica visou suprir a necessidade apontada por Hurtado Albir (2011, p. 488): “[...] busca por agrupamentos textuais mais concretos, que sejam mais operativos do ponto de vista da tradução [...] e que compartilhem não somente a função e algum parâmetro estrutural, mas também a situação de uso e outras categorias como Campo, Relações, Modo e formas linguísticas convencionais.”<sup>17</sup> Em termos práticos, o principal objetivo desta UD foi o de sensibilizar os/as alunos/as para a importância do contexto de situação na qual os textos se inserem. Esse objetivo foi alcançado, uma vez que os/as alunos/as apresentaram evidências positivas do impacto dessa nova concepção de tipologia textual em suas tarefas de tradução.

Entre as reflexões sobre a centralidade do ‘Contexto de Situação’ para informar as escolhas tradutórias, os/as alunos/as afirmaram que o sentido do texto fonte está intimamente ligado ao contexto no qual ele foi produzido e, sem esse contexto, o tradutor carece de informações e

16 Por Processos Sócio Semióticos entende-se que “são atividades realizadas pelos indivíduos envolvidos no contexto” (MATTHIESSEN *et al.*, 2010, p. 95) ou “The activity is the social and/ or semiotic process that the interactants in the context are engaged in” no original.

17 “[...] contar con agrupaciones más concretas que sean operativas desde el punto de vista de la traducción [...] que compartan no sólo función y algún parámetro estructural, sino también la situación de uso y otras categorías, como campo, modo, tono y formas lingüísticas convencionales”.

subsídios para realizar uma tradução adequada. Em outras palavras, a tradução sem contexto toma como base uma suposição generalizada e tem como fundamento a literalidade em relação ao texto fonte, a qual nem sempre contribui para uma tradução coerente ou que corresponda à realidade desse texto fonte. A tradução, nesses casos, pode se tornar vaga e sem sentido.

O quinto instrumento avaliativo da proposta foi a tarefa final da UD4, na qual foram realizadas propostas tradutórias de textos corporativos, nesse caso, memorandos, tomando como base todos os conhecimentos e estratégias adquiridas até aquele momento. No entanto, antes da tradução, uma análise do texto que seria traduzido foi realizada. Nessa análise as respostas dadas foram conferidas em pares de acordo com as definições dos PSSs, confirmando a presença de alguns padrões entre os tipos de textos que realizam os mesmos PSSs. Ao final da tarefa uma maior segurança de análise e classificação de textos conforme a Tipologia Textual com base em Contexto<sup>18</sup> foi observada nos/as alunos/as. Vale ressaltar que, conforme as suas respostas, além da identificação do PSS informar a seleção do corpus comparável, tornando-a mais objetiva, a tipologia auxiliou no processo tradutório, no que tange ao levantamento de ‘candidatos’ para a tradução. Com base nessas respostas, foi constatada a relevância da análise textual para o processo tradutório de textos especializados da área corporativa, uma vez que permitiu o reconhecimento e a classificação da tipologia textual trabalhados nessa proposta.

O sexto instrumento avaliativo da proposta foi a realização da tarefa final da UD5, na qual uma análise textual e propostas tradutórias de atas foram feitas. No que se refere à análise textual, os/as alunos/as ofereceram evidências de entendimento dos princípios da Tipologia Textual com base em Contexto e suas justificativas confirmaram a aquisição de conhecimentos sobre a análise e classificação tipológica dos textos, alcançando, assim, o primeiro objetivo de aprendizagem da UD. Mais uma vez, foi destacado que a identificação dos PSS auxiliou muito todo o processo tradutório. Com isso, fica claro o impacto positivo da proposta em termos da tipologia textual escolhida, uma vez que ela se mostra

18 Context-Based Text Typology’ (MATTHIESSEN *et al.*, 2007).

como um agrupamento localizado, tendo como base, além dos parâmetros estruturais e lexicais, também os contextuais. Pelo fato de a UD ter sido realizada na modalidade a distância, a necessidade da presença da professora foi destacada, principalmente durante a realização da tradução, a qual, por ser inversa, ou seja, do português para o inglês, se mostrou muito desafiadora. Como professores e pesquisadores, entendemos que tal fato apontou para a necessidade de um professor atuante em sala de aula, como guia e mediador da aprendizagem, conforme a premissa de Hurtado Albir (2007), em que a abordagem por tarefas de tradução é representativa do ensino com enfoque no/a aluno/a, o qual é o protagonista na realização das tarefas, mas que não exclui o professor, que exerce a função de guia e facilitador.

O sétimo instrumento avaliativo da proposta foi a elaboração do portfólio de aprendizagem, que, segundo Galán-Mañas (2015), vai muito além de um mero instrumento de avaliação somativa, na qual o/a aluno/a apenas compila seus trabalhos, mas inclui um relato sobre sua evolução em termos de aprendizado e uma reflexão sobre as competências adquiridas, alcançando assim seu objetivo formativo (p. 387). Os relatos dos/as alunos/as, obtidos a partir dos questionários inicial e final, portfólio de aprendizagem e tarefas finais de cada UD, ressaltaram que, em todas as UDs trabalhadas, as tarefas ‘conversaram’ com os objetivos propostos, estando exatamente alinhadas a eles. Por essa razão, todos os objetivos da UD foram alcançados por meio das tarefas, pois, com base no desempenho dos/as alunos/as tais tarefas se mostraram claras e pontuais. Houve também afirmações dos/as alunos/as quanto à importância dos PSSs no processo tradutório, ressaltando que, por meio da identificação do PSS de cada texto, o reconhecimento de alguns padrões tipicamente realizados em cada tipo textual se tornou possível, traçando assim um perfil dos textos. Esse perfil, além de facilitar o processo tradutório, informou a seleção e construção do corpus comparável, pois concentrou a busca de soluções para os problemas em textos pertencentes ao mesmo tipo textual.

No que tange à prática tradutória, as reflexões mostraram que um longo caminho de aprendizado ainda precisa ser percorrido, mas que a disciplina desenvolveu uma maior segurança e confiança durante o

processo tradutório. A geração de dados se deu a partir de: a) anotações de campo da pesquisadora; b) respostas dos alunos às tarefas finais de cada UD, as quais tiveram o caráter integralizador de todas as tarefas de aprendizagem anteriores; c) respostas aos questionários; e d) reflexões constantes nos portfólios de aprendizagem. Com base nessas respostas e em consonância com a afirmação de March (2010), de que a capacidade de julgar seu próprio processo de aprendizagem é parte integrante do desenvolvimento das competências, podemos afirmar que as respostas desses/as alunos configuram uma conscientização da aprendizagem adquirida, pois reconheceram não somente ‘o que’ aprenderam, mas principalmente a utilidade, o valor e os limites desse novo conhecimento para a atividade tradutória.

O oitavo instrumento avaliativo da proposta configurou uma autoavaliação composta por perguntas aos/às alunos/as referentes a seus processos de aprendizagem. No contexto da formação por competências, Biggs (2005) defende que a autoavaliação não só auxilia na aprendizagem de conteúdos, mas dá a oportunidade aos/às alunos/as de desenvolverem processos metacognitivos de supervisão, que serão importantes em suas vidas profissionais e acadêmicas. Nesse sentido, as respostas dos/as alunos/as corroboraram o impacto positivo da proposta. Quando perguntados sobre a importância do reconhecimento do tipo textual para a realização da tarefa tradutória, a afirmação de que tal reconhecimento é fundamental foi unânime entre os 12 participantes da pesquisa, inclusive para auxiliar na busca de corpus comparável. Na comparação entre essa mesma resposta no início da disciplina e no final, ficou evidente que, como reflexão sobre o aprendizado, agora a resposta havia sido mais específica, havendo maior consciência das estratégias e conceitos usados. Além disso, houve uma maior segurança na realização das traduções.

O nono e último instrumento avaliativo da proposta foi uma avaliação do curso composta por perguntas aos/às alunos/as referentes ao material didático, à metodologia aplicada e à avaliação. Mais uma vez, a proposta se mostrou eficiente e cumpriu seu propósito no que se refere ao material didático e à metodologia. Quanto ao material didático, foi



considerado interessante, o qual, além de trazer textos autênticos e atuais, também representou os gêneros mais demandados no mundo corporativo: textos com os quais iriam trabalhar na profissão de Secretariado Executivo. Houve menção ao grau de dificuldade dos textos, o que foi considerado, entretanto, como uma oportunidade para aquisição de competências e estratégias. A base metodológica da proposta didática foi igualmente avaliada de forma positiva: a proposta das UD's foi considerada pelos/as alunos/as como inovadora, prática, clara e objetiva, propiciando um ambiente de aprendizagem produtivo e dinâmico.

Além das reflexões positivas sobre a metodologia, o ambiente virtual *Moodle* foi aprovado como ferramenta indispensável para o processo de aprendizagem, dentro e fora de sala de aula. No que tange à proposta de avaliação de aprendizagem enquanto “uma avaliação baseada na explicação de critérios, preocupada com processos, orientada para a aprendizagem, de caráter colaborativo e preocupada com a aprendizagem através de tarefas autênticas e com a possibilidade de retroalimentação” (MARCH, 2010, p. 13), os/as alunos/as consideraram os instrumentos e ferramentas de avaliação: (i) *justos*, por sua clareza e objetividade na especificação das diretrizes e rubricas para a realização das atividades, uma vez que foram informados previamente sobre o sistema, incluindo instrumentos, critérios e momentos de avaliação (cf. VILLARDÓN, 2006, p. 65); (ii) *diversificados*, por incluir atividades variadas no que tange avaliar não só o produto, mas também o processo e incluir diversos olhares avaliativos - o do professor, o do/a colega (coavaliação) e o do/a próprio/a aluno/a (autoavaliação), favorecendo a colaboração e o clima de confiança (cf. VILLARDÓN, 2006, p. 67); e (iii) *dinâmicos*, por terem como base os objetivos de aprendizagem e as competências desenvolvidas, ocorrendo em vários momentos ao longo do período de aprendizagem.

Ao terminar esta seção que trata da análise e discussão dos resultados, cumpre pontuar, ao refletirmos retrospectivamente sobre toda a pesquisa, um aspecto que, infelizmente, foi pouco explorado. Trata-se da oferta constante de *feedback*, essencialmente formativo por possibilitar ao aluno uma reflexão contínua sobre o seu processo de aprendizagem.

Como afirmam as pesquisadoras Silva e Zanotto (2020) em um curso online intitulado *Feedback formativo: aspectos teóricos e boas práticas*<sup>19</sup>,

O feedback é um aspecto crucial da avaliação formativa. A elaboração de feedback formativo, particularmente no ensino superior, é aspecto importante da prática docente, que pode ser potencializado pelo conhecimento dos aspectos teóricos relacionados e das práticas de elaboração mais efetivas (SILVA; ZANOTTO, 2020, s. p.).

O mesmo ponto, ou seja, a centralidade do *feedback formativo*, é ressaltado por Shute (2008) no artigo intitulado *Focus on formative feedback*. Nesse artigo, o autor define o conceito como<sup>20</sup> “informação comunicada ao/a aprendiz visando modificar o comportamento ou pensamento do/a aprendiz com vistas a melhorar a aprendizagem”. Shute (2008) ainda esclarece que o *feedback formativo* é apresentado ao/a aluno/a em resposta à uma ação feita por ele/a e pode ser oferecido em momentos variados durante o processo de aprendizagem. Concordamos com as afirmações desses pesquisadores e reconhecemos que o oferecimento do *feedback formativo* em caráter mais contínuo poderia ter não apenas contribuído de maneira substantiva para a autonomia, a auto regulação e construção de conhecimento por parte dos/as alunos/as, como também poderia ter contribuído para a geração de dados robustos para nossa avaliação do impacto da pesquisa-ação na aprendizagem e na produção de conhecimento compartilhado. Infelizmente, isso não aconteceu de forma sistemática na fase de ação/intervenção da pesquisa, ou seja, durante a implementação do material didático. Em retrospectiva, observamos que isso se deveu à nossa pouca familiaridade com a condução da pesquisa-ação, sobretudo no que se refere à geração de dados. Acreditamos, entretanto, que essa

19 A citação corresponde à descrição do curso sobre feedback formativo, que pode ser acessado em: [https://inovaeh.sead.ufscar.br/cursos/feedback\\_formativo\\_aspectos\\_teoricos\\_boas\\_praticas/](https://inovaeh.sead.ufscar.br/cursos/feedback_formativo_aspectos_teoricos_boas_praticas/)

20 “[...] information communicated to the learner that is intended to modify the learner’s thinking or behavior for the purpose of improving learning. [...] Formative feedback is usually presented as information to a learner in response to some action on the learner’s part. It comes in a variety of types (e.g. verification of response accuracy, explanations of the correct answer, hints, worked examples) and can be administered at various times during the learning process (e.g., immediately following answer, after some period of time has elapsed) (SHUTE, 2008, p. 153).

questão não invalidou os resultados, uma vez que, enquanto professoras pesquisadoras (participantes internas e não externas) nos foi possível perceber e inferir questões não explicitadas nas entrelinhas das falas dos/as alunos/as.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo se fundamenta em uma avaliação de formação por competências, modelo de ensino/aprendizagem que se diferencia dos demais por seu caráter integrador, inter-relacionando todos os estágios da proposta didática. Além disso, esse tipo de avaliação considera tanto o produto, ou seja, as traduções, trabalhos e atividades dos/as alunos/as, quanto o processo pelo qual alunos/as passam ao desenvolver a sua CT. Segundo March (2010), essa concepção de avaliação se torna o centro do processo educativo, justificando e regulando a qualidade da aprendizagem. No contexto pedagógico específico da pesquisa, a avaliação teve três funções descritas a seguir. A primeira delas, (i) a diagnóstica, foi realizada ao início do processo de aprendizagem, sob forma de questionário aplicado pelo professor, que avaliou a localização de cada aluno/a dentro da proposta, que possibilitou um diagnóstico do potencial de cada aluno/a, sondando se este seria capaz de seguir o percurso de aprendizagem proposto e alimentando a adequação da proposta ao contexto pedagógico específico.

A segunda função da avaliação, (ii) a formativa, aconteceu ao longo do processo de aprendizagem, por meio da entrega de atividades pertencentes às UD's, apresentações de grupos, discussões em sala de aula e no ambiente virtual da disciplina e uma autoavaliação e avaliação da disciplina, todas atividades seguidas de *feedback* visando autorregular o/a aluno/a no tocante à sua própria aprendizagem/aquisição e mobilização das competências desenvolvidas/adquiridas. Os principais objetivos dessas avaliações foram a obtenção de informação sobre o aprendizado dos/as alunos/as para fins de adequação gradual da proposta e sobre as suas reflexões e autorregulação no que se refere ao seu processo de aprendizagem.

No que tange à aprendizagem autorregulada, vale trazer aqui nessas reflexões finais as palavras de Blackburn e Hakel (2006, p. 83): “a aprendizagem autorregulada diz respeito ao processo de controle dos pensamentos, motivação e comportamentos para fins de alcance de suas metas na aprendizagem.” Finalmente, a avaliação (iii) somativa aconteceu ao final do processo de aprendizagem com a entrega do portfólio de aprendizagem (que teve também função formativa), contendo uma UD completa, uma tradução comentada e um relatório com reflexões do aprendiz.

O impacto da avaliação praticada na proposta pôde ser aferido, de modo especial, nos relatos dos/as alunos/as, que se mostraram satisfeitos com a forma como foram avaliados. Afirmaram que as avaliações foram ‘dinâmicas’, pois incluíram vários olhares (aluno, professor e colegas); foram ‘coerentes’, pois seus resultados estiveram em conformidade com as rubricas e diretrizes estabelecidas previamente; e foram ‘diversificadas’, pois utilizaram instrumentos variados. Como exemplo, tomamos aqui algumas reflexões dos/as alunos/as:

Achei coerente, principalmente sobre o trabalho em grupo porque nós que demos as notas e depois a professora avaliou também então ela soube qualificar os pesos das notas.

Considero o método de avaliação justo, pois foi realizado conforme o planejado

Bem diversificado, abrangendo várias modalidades de avaliação. Gostei bastante!

As reflexões advindas dos relatos dos/as alunos/as e dos resultados avaliativos demonstraram que: as tarefas avaliativas se revelaram eficazes, por seu caráter multidimensional (variedade de instrumentos e tarefas de avaliação), pelo fato de explorarem as diferentes funções da avaliação (diagnóstica, formativa e somativa) e pela transparência possibilitada pelas rubricas (oferecendo ao estudante uma avaliação fundamentada na explicação de critérios — explicando claramente o que

dele/a se esperava), e, finalmente, pelo fato de facilitar (pela oferta de critérios claros) os processos de autoavaliação e coavaliação.

A partir das evidências descritas, é possível afirmar que tanto as tarefas quanto os instrumentos avaliativos exerceram um impacto positivo nos/as alunos/as, uma vez que confirmaram os pressupostos ressaltados por Hurtado Albir (2015) quanto aos aspectos mais importantes na avaliação: (i) avaliar tanto o produto quanto o processo, utilizando instrumentos e tarefas que permitam obter informações sobre a aquisição do conhecimento e também sobre o processo dessa aquisição; (ii) avaliar conhecimentos, habilidades e atitudes por meio de estratégias de avaliação variadas e enfoque dinâmico e multidimensional; (iii) avaliar a partir de critérios pré-estabelecidos que auxiliem o professor com um guia de correção e o/a aluno/a com uma explicação do que se espera dele/a; (iv) promover a autoavaliação dos/as alunos/as como forma de levá-los a uma reflexão e a um olhar crítico sobre sua aprendizagem; (v) promover perspectivas avaliativas variadas, não somente a avaliação do professor em relação aos/às alunos/as, mas a autoavaliação do/a aluno/a, a avaliação entre colegas, a avaliação dos/as alunos/as em relação ao professor e uma avaliação geral do curso. O portfólio mostrou ser um instrumento avaliativo por excelência por (i) propiciar a mobilização de certas competências, assim como tipos de aprendizagem; (ii) promover organização, aprendizagem significativa e autorregulação; e (iii) permitir que o/a aluno/a tenha consciência do que já aprendeu e do que ainda lhe falta aprender.

Partindo da necessidade de inovações curriculares apontadas por pesquisadores no que se refere à formação de tradutores (HURTADO ALBIR, 2001/2011; LI, 2013), mais especificamente, na formação de SEs que traduzem (CANTAROTTI; LOURENÇO, 2012; MELO, 2013), adotamos uma abordagem cognitivo-construtivista, a qual se concentra no/a aluno/a, enquanto protagonista do processo de aprendizagem. No contexto da situação específica da formação de secretários/as executivos/as, em que não se busca a formação plena de tradutores/as profissionais, mas habilidades básicas para traduzir, apresentamos uma proposta de avaliação formativa capaz de motivar a autorreflexão e autorregulação.

A avaliação formativa implementada na pesquisa-ação aqui relatada mostrou ter um impacto positivo na formação dos futuros SEs aprendizes de tradução, no sentido de contribuir para prepará-los para uma atuação mais segura e autônoma no mercado de trabalho. Ao oferecer ferramentas de autoavaliação e estratégias de aprendizagem (*aprender a aprender*), a avaliação formativa pode contribuir para que o SE seja capaz de compensar, estrategicamente, a limitada formação acadêmica sobre tradução a ele/a propiciada pela matriz curricular do curso de Secretariado Executivo.

## REFERÊNCIAS

ABRECHT, R. *L'évaluation formative, une analyse critique*. Bruxelles: De Boeck, 1991.

ANGELELLI, C. V.; JACOBSON, H. E. *Testing and Assessment in Translation and Interpreting Studies*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamin's Publishing Company, 2009.

AUSUBEL, D. P. *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Amsterdam: Kluwer Academic Publishers, 2000.

BARBERÁ, E.; GEWERC, A.; RODRÍGUEZ, J. L. Portafolios eletrônicos y educación superior en España: situación y tendencias. *Revista de Educación a Distancia*, n. Monográfico VIII, p. 2-13, abr. 2016.

BIGGS, J. B. *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Nancea, 2005.

BIGGS, J., TANG, C. *Teaching for Quality Learning at University*. Berkshire: Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2007.

BLACKBURN, J.; HAKEL, M. Enhancing Self-Regulation and Goal Orientation with ePortfolios. In: JAFARI, A. A.; KAUFMAN, C. (eds.), *Handbook of Research on ePortfolios*. Hershey PA: Idea Group Reference, 2006. p. 83-89.

BROCKBANK, A.; MCGILL, L. *Aprendizaje reflexivo en la Educación Superior*. Narcea: Morata, 2002.

CANTAROTTI, A., LOURENÇO, F. M. A. Tradução: uma abordagem de ensino/aprendizagem para o Secretariado Executivo. *Revista Gestão e Secretariado*, v. 3, n. 1, p. 159-179, 2012. Disponível em: <https://www.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/98>. Acesso em: 03 mar. 2013.

COSTA, P. R. *Formação de tradutores no Brasil: currículo e história*. v. 8 Campinas: Pontes editores, 2020.

ECHEVERRI, A. El aprendizaje activo en la formación de traductores, declaración de principios. In: PEREIRA, Germana Henriques; COSTA, Patrícia Rodrigues. *Formação de tradutores: por uma pedagogia e didática da tradução no Brasil*. v. 5. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 21-48.

GALÁN-MAÑAS A.; HURTADO ALBIR, A. Competence assessment procedures in translator training. *The Interpreter and Translator Trainer*, v. 9, n. 1, p. 63-82, fev. 2015.

GALÁN-MAÑAS A. Articulación de la carpeta de aprendizaje en la formación por competencias de traductores. *Revista Complutense de Educación*, v. 26, n. 2, p. 385-403, 2015.

GOLLWITZER, P. M. Implementation intentions: Strong effects of simple plans. *American Psychologist*, v. 54, p. 493-503, 1999.

GOMES, L. T. *Delimitação do Espaço Didático do Ensino de Língua Francesa na Formação de Tradutores: Fundamentos Teórico-Metodológicos e Proposta de Unidades Didáticas*. 2019. 275 f. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

GYSEL, E. V. *Competência tradutória e didática de tradução no contexto do curso de Secretariado Executivo*. 2017. 288 f. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

HURTADO ALBIR, A. Um nuevo enfoque de la didáctica de la traducción. Metodología y diseño curricular. In: GAUCHOLA, R.; MESTREIT, C.; TOST, M. (eds.). *Les langues étrangères dans l'Europe de l'Acte Unique*, ICE: Universitat Autònoma de Barcelona, 1993. p. 239-252.

HURTADO ALBIR, A. La didáctica de la traducción: evolución y estado actual. In: P. FERNANDES (ed.) *Perspectivas de la traducción*, Valladolid: Universidad de Valladolid, 1995. p. 49-74.

HURTADO ALBIR, A. La enseñanza de la traducción directa general. Objetivos de aprendizaje y metodología. In: A. HURTADO ALBIR, A. (ed.). *La enseñanza de la traducción*. Castellón de la Plana: Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I, 1996.

HURTADO ALBIR, A. Enseñar a traducir. *Metodología em la formación de traductores e intérpretes*. Col. Investigación didáctica. Madrid: Edelsa, 1999.

HURTADO ALBIR, A. A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos. In: PAGANO, A.; MAGALHÃES, C.; ALVES, F. *Competência em tradução: cognição e discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005, p. 19-57.

- HURTADO ALBIR, A. Competence-Based Curriculum Design for Training Translators. *The Interpreter and Translator Trainer*, v. 1, n. 2, p. 163-195, 2007.
- HURTADO ALBIR, A. *Traducción y traductología*. Introducción a la traductología. Madrid: Cátedra, 2001/2011.
- KELLY, D. *A Handbook for Translator Trainers*. Manchester: St. Jerome, 2005.
- LI, D. Teaching Business Translation: A Task-based Approach. *The Interpreter and Translator Trainer*, v. 7, n. 1, p. 1-26, 2013.
- MALTA, G. Abordagem processual e ensino de tradução: uma proposta de unidade didática para o par espanhol->português baseada em dados de rastreamento ocular e registro de teclado e mouse. *Caracol*, v. 14, p. 42-81, 2017.
- MARCH, A. F. La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, v. 8, n. 1, p. 11-34, 2010.
- MATTHIESSEN, C. M. I. M., TERUYA, K., LAM, M. *English grammar through text: text typology and grammatical patterns*. Department of Linguistics, Macquarie University; Centre for Language in Social Life, Macquarie University; Systemic Meaning Modelling Group; Halliday Centre for Intelligent Applications of Language Studies, Hong Kong City University, 2007.
- MELLIS, N. M.; HURTADO ALBIR, A. Assessment in Translation Studies: Research Needs. *Meta: Translators' Journal*, v. 46, n. 2, p. 272-287, 2001.
- MELO, S. S. C. *O secretário executivo e a tradução no ambiente corporativo*. In: Seminário Multiprofissional Integrado de Secretariado da Região Nordeste, 12., 2013, Porto Seguro. *Anais [...]*. Porto Seguro: FENASSECC, 2013. Disponível em: [https://fenassecc.com.br/xii\\_semissec2013\\_artigos/o-secretario-executivo-e-a-traducao.pdf](https://fenassecc.com.br/xii_semissec2013_artigos/o-secretario-executivo-e-a-traducao.pdf). Acesso em: 10 jul. 2019.
- MENDEZ, J. M. A. A Avaliação como Atividade Crítica de Conhecimento. In: *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Tradução de Magda Schwartzaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- MILLAR, C. M. I.; PARLETT, M. *Up to the Mark: a study of the examination game*. Guildford: Society for Research into Higher Education, 1974.
- NECKEL, F. M. *Metalinguagem e autorregulação na formação de tradutores: uma proposta de disciplina e material didático sob a ótica da perspectiva cognitivo-construtivista de aprendizagem*. 2019. 304 f. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.



PACTE. Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems in a Research Project. In: BEEBY, A.; ENSINGER, D.; PRESAS, M. (eds.). *Investigating Translation*. Amsterdam: John Benjamins, 2000. p. 99-106.

PACTE. Building a Translation Competence Model. In: ALVES, F. (ed.). *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*. Amsterdam: John Benjamins, 2003. p. 46-66.

PELLATT, V.; GRIFFITHS, K.; WU, Shao-Chuan (eds.). *Teaching and testing interpreting and translating*. Bern: Peter Lang, 2010.

SAWYER, D. *Fundamental aspects of interpreter education: curriculum and assessment*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2004.

SCALLON, G. *Avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências*. Tradução de J. V. Martins. Curitiba: PUCPress, 2015.

SHUTE, V. J. Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, v. 78, n. 1, p. 153-189, 2008.

SCHMIDT, A. M.; FORD, J. K. Learning within a learner control training environment: The interactive effects of goal orientation and metacognitive instruction on learning outcomes. *Personnel Psychology*, v. 56, p. 405-429, 2003.

SCHUNK, D. H. *Teorias del aprendizaje: una perspectiva educativa*. México: Pearson Educación, 2012.

SNYDER, B. R. *The Hidden Curriculum*. Cambridge (MA): MIT Press, 1971.

VASCONCELLOS, M. L. B., ESPINDOLA, E. B., GYSEL, E. V. Interdisciplinaridade no ensino da tradução: formação por competências, abordagem por tarefas de tradução, tipologia textual baseada em contexto. *Cadernos de Tradução*, v. 37, n. 2, p. 177-207, 2017.

VILLARDÓN, L. Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, v. 24. p. 57-76, 2006.

## APÊNDICE

### APÊNDICE A - PLANO DE ENSINO LLE 5166

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

**Curso:** Secretariado Executivo Noturno

**Disciplina:** LLE 5166 – Tradução e Versão do Inglês

**Local:** CCE A – Sala de Informática

**Horário:** Terças e Quartas 20:20 às 22:00

**Professora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Lúcia Vasconcellos

**Estagiária da disciplina:** Doutoranda Edelweiss Vitol Gysel

**Carga horária:** 72 horas/aula

#### Plano de Ensino

##### EMENTA:

Prática de tradução, de textos autênticos de diferentes tipos textuais, informada por conceitos teóricos relevantes. Exploração da noção de tipologia textual no treinamento de tradutores, visando, entre outros, o desenvolvimento da competência bilíngue-textual.

##### OBJETIVOS DA DISCIPLINA:

Apresentar os aspectos instrumentais e profissionais na área da tradução corporativa. Iniciar os alunos na tradução de tipos textuais provenientes do âmbito corporativo levando-os ao reconhecimento e reflexão sobre os problemas contrastivos presentes nos textos pertencentes a ambos os idiomas em questão.

##### OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:

1. Utilizar os instrumentos básicos da tradução e métodos de documentação,
2. Conhecer os aspectos profissionais da tradução corporativa no contexto de Secretariado Bilíngue por meio de pesquisa sobre a necessidade do mercado regional.
3. Distinguir entre os diferentes tipos de textos corporativos.
- 4.

5. Identificar os problemas contrastivos entre os dois idiomas em questão, com relação aos aspectos convencionais da escrita corporativa.
6. Dominar os princípios metodológicos básicos da tradução de textos especializados da área corporativa.
7. Refletir sobre o processo tradutório justificando as soluções encontradas.

#### COMPETÊNCIAS:

Utilização de princípios metodológicos básicos da tradução. (Competência de conhecimentos de tradução)

Emprego de recursos tecnológicos na tarefa tradutória para documentação. (Competência instrumental)

Conhecimento sobre aspectos profissionais do tradutor no contexto em que irá trabalhar. (Competência de conhecimentos sobre tradução).

Entendimento de textos especializados da LC para a produção de traduções. (Competência bilíngue e extra-linguística)

Comparação entre textos na LF e na LC para o exame de diferenças e semelhanças. (Competência bilíngue e extra-linguística)

#### CONTEÚDOS:

Uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Uso de fontes de documentação.

Pesquisa sobre o mercado de trabalho regional.

Reconhecimento de tipos textuais corporativos em termos de Tipologia Textual com base em Contexto.

Resolução de problemas tradutórios em tipos textuais corporativos.

#### METODOLOGIA:

Abordagem por Projeto: levantamento do perfil do egresso de secretariado bilíngue no que diz respeito à atividade de traduzir no meio corporativo.

Abordagem por tarefas de tradução.

Trabalhos em pares e em grupo.

#### UNIDADES DIDÁTICAS:

1. Métodos de documentação e Uso de TICs.
2. Necessidades do Mercado e Perfil do Tradutor.
3. Introdução à Tipologia Textual baseada em Contexto.
4. Tradução de textos da área corporativa: Manuais.

5. Tradução de textos de área corporativa: Atas.

AVALIAÇÃO:

As avaliações têm objetivo ‘somativo’, embora cada atividade avaliativa tenha um aspecto preponderante específico, dependendo de sua natureza (diagnóstica, formativa ou somativa)

Realização de questionário inicial (5%) – avaliação diagnóstica

Apresentação em grupos sobre as necessidades do mercado em Santa Catarina (25%) – avaliação somativa

Realização de entrevista com uma/um secretária/o bilíngue /em grupo (participação em fórum 10%) - avaliação somativa

Confecção e entrega de portfólio (25%) – avaliação formativa e somativa

Relatório sobre o processo de documentação (20%) – avaliação somativa

Entrega de todas as UD's (10%) – avaliação formativa

Auto avaliação (5%) – avaliação formativa

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO:

GALÁN- MAÑAS, A. Design da semipresencialidade na formação de tradutores técnico científicos, do português ao espanhol. *Cadernos de Tradução*, n. 27, p. 95-116, 2011.

GRUPO PACTE. Universidade Autônoma de Barcelona. Disponível em: <http://grupsderecerca.uab.cat/pacte/en>.

HURTADO ALBIR, A. *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Col. Investigación didáctica. Madrid: Edelsa, 1999.

HURTADO ALBIR, A. A aquisição da competência tradutória. In: ALVES, F.; MAGALHÃES, C.; PAGANO, A. (orgs). *Competência em Tradução: cognição e discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ICEG 4 - [http://www.engl.polyu.edu.hk/People\\_staff.php?recid=137](http://www.engl.polyu.edu.hk/People_staff.php?recid=137)

KELLY, D. *A Handbook for Translator Trainers*. Oxford, UK: Alden Press, 2005.

MATTHIessen, C. M. I. M.; TERUYA, K.; LAM, M. *Key Terms in Systemic Functional Linguistics*. London & New York: Continuum International Publishing Group, 2010.

MATTHIessen, C. M. I. M.; TERUYA, K. *Registerial cartography in different contexts of research*. Palestra proferida no ESFLCW, Bologne, Italy, 2012.

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

**Curso:** Secretariado Executivo Noturno

**Disciplina:** LLE 5166 – Tradução e Versão do Inglês

**Local:** CCE A – Sala de Informática

**Horário:** Terças e Quartas 20:20 às 22:00

**Professora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Lúcia Vasconcellos

**Estagiária da disciplina:** Doutoranda Edelweiss Vitol Gysel

### QUESTIONÁRIO INICIAL

NOME: \_\_\_\_\_

P1: Enquanto leitor comum, que mecanismos você usa para classificar, em termos bem gerais, qualquer texto com que você se depara no seu cotidiano? Por exemplo, como você classificaria o texto abaixo? O que é esse texto?



Resposta 1:

P2: Escreva, pelo menos 3 (três) pistas que te ajudaram a classificar o texto.

Resposta 2:

P3: Vamos agora tentar fazer uma tradução do texto abaixo, escrito em inglês, retirado do ambiente corporativo. Faça isso, sem nenhuma preocupação acadêmica, como se seu chefe tivesse feito este pedido, apenas com o apoio do conhecimento que você adquiriu até hoje.



**NOTIFICATION OF A CONSUMER COMPLAINT**

You are receiving this document because a customer has complaint about your business and believes you have contravened the Consumer Credit Protection Act (CCPA).

At this time, the Federal Trade Commission has initiated a formal investigation into this complaint.

It is FTC policy that consumers who have a complaint write a letter to the business to see if they can resolve the problem.

A letter from your customer, including the complaint, can be downloaded from :

[https://ftc.gov/ftc/complaints/download.aspx?complaint\\_id=34281](https://ftc.gov/ftc/complaints/download.aspx?complaint_id=34281)

Please take a moment to consider the details of the enclosed letter. You may also wish to review your obligations under the Consumer Credit Protection Act (CCPA).

Your efforts to resolve the matter described may avoid the need for the FTC to become involved.

Where a FTC investigation finds a violation of the CCPA has occurred, charges may be laid. Successful prosecution under the CCPA may result in fines of up to \$50,000 for an individual or imprisonment for a term not more than two years, and, if convicted a corporation may be liable to a fine not more than \$250,000.

You are welcome to contact us regarding this matter using the following form.

<http://ftc.gov/ftc/contact.shtml>

Under the CCPA, the FTC is required to post information about businesses who fail to respond to consumer complaints.

Federal Trade Commission  
600 Pennsylvania Avenue, NW  
Washington, DC 20580  
(202) 326-2222  
[www.ftc.gov](http://www.ftc.gov)

**Tradução:**

P4: Liste todos os recursos, ferramentas e estratégias que o ajudaram a realizar a tradução acima.

Resposta 4:

P5: Enquanto tradutor, você acha importante saber reconhecer o tipo de texto que você traduz? Por que?

Resposta 5:

P6: Este curso vai lidar com textos do mundo corporativo. Com quais tipos de texto você gostaria de trabalhar? Por que?

Resposta 6:

P7: Como e o que você espera aprender na disciplina LLE5166?

Resposta 7:

P8: Quanto tempo você pretende reservar para fazer as atividades do curso?

Resposta 8:

Obrigada.

## **PESQUISA-AÇÃO EDUCACIONAL E SEUS EFEITOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: O CASO DE UMA DISCIPLINA DE TRADUÇÃO DA GRADUAÇÃO EM LETRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**

Filipe Mendes Neckel (PPGET-UFSC)  
Maria Lúcia Vasconcellos (PPGET-UFSC)

### **INTRODUÇÃO<sup>1</sup>**

O I Seminário Internacional de Pedagogia e Didática da Tradução (SEDIRAD), organizado em 2016 pelo Núcleo de Estudos em História da Tradução e da Tradução Literária (NEHTLIT) da Universidade de Brasília (UnB), inaugurou no cenário brasileiro um espaço para a discussão de questões pedagógicas e didáticas relativas à formação de tradutores. Os trabalhos apresentados nesse evento foram agrupados no volume publicado em 2018, sob o título *Formação de tradutores: Por uma pedagogia e didática da tradução no Brasil* (PEREIRA; COSTA, 2018.). Nesse volume, destacamos o artigo que abre a coleção, *El aprendizaje activo en la formación de traductores, declaración de principios*, de autoria de Álvaro Echeverri (Université de Montréal, Canadá). Um aspecto que chamou nossa atenção nesse texto foi a importância atribuída pelo autor à pesquisa em sala de aula de tradução (pesquisa-ação), ainda pouco explorada, sobretudo no cenário brasileiro. Segundo o autor, a sala de aula é a “última fronteira” (ECHEVERRI, 2018, p. 37) a ser ultrapas-

<sup>1</sup> Agradecemos aos pareceristas externos, cujas sugestões contribuíram substantivamente para a melhoria do texto.

sada na pesquisa sobre pedagogia e didática da tradução, uma vez que é o espaço didático-pedagógico que falta adentrar para abandonar o que ele denomina ‘impressionismo’ e avançar em termos de conhecimento produzido por meio de investigação sistemática, colaborativa e documentada com dados e situações reais, possibilitada pela pesquisa-ação<sup>2</sup>.

É nesse cenário que se insere o presente artigo, que busca compartilhar uma pesquisa realizada no interior da “última fronteira”: o trabalho apresenta e discute o impacto da implementação de uma proposta didática vinculada ao espaço teórico e pedagógico da Formação por Competências (FPC) no ensino e aprendizagem de tradução em nível de graduação.

O projeto, desenvolvido e implementado durante os anos 2017, 2018 e 2019, foi construído em consonância com o aporte teórico e metodológico do Grupo PACTE (2003, 2011, 2014, 2015, 2018), em diálogo com os conceitos de Competência Tradutória (CT), propostos por pesquisadores brasileiros (GONÇALVES, 2003, 2008, 2015; ALVES, 2015) e com o ensino por objetivos de aprendizagem na tradução (DELISLE, 1993). “Abrimos as portas” (ECHEVERRI, 2018, p. 47) da sala de aula de uma disciplina obrigatória intitulada *Estudos da Tradução I* — código LLE7031 — presente na matriz curricular da graduação em Letras - Língua e Literatura Estrangeiras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), ministrada pela professora Maria Lucia Barbosa de Vasconcellos, na qual o doutorando Filipe Mendes Neckel realizou seu estágio docência, como parte dos requisitos do Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução (PPGET), nesta instituição. Enquanto co-ministrante da disciplina, Neckel atuou como mediador do processo de ensino-aprendizagem, ficando responsável pelos *feedbacks* das respostas às Unidades Didáticas (UDs) entregues pelos alunos. Essa pesquisa culminou em sua tese de doutorado intitulada “Metalinguagem e autorregulação na formação de tradutores: uma proposta de disciplina

---

2 No cenário internacional, chamamos a atenção para um projeto de dois anos (1995-1996) desenvolvido por Kiraly (2000, p. 7, 8), que realizou um estudo, no quadro de pesquisa-ação, utilizando métodos da pesquisa em sala de aula para identificar as raízes dos problemas com as abordagens do ensino tradicional de tradução, com vistas a identificar abordagens alternativas. Consideramos esse projeto como ilustração de uma incursão, ainda na década de 1990, na “última fronteira”.



e material didático sob a ótica da perspectiva cognitivo-construtivista de aprendizagem” (sob a orientação da coautora deste texto). Neckel articulou um diálogo entre a metalinguagem dos Estudos da Tradução, sobretudo no que diz respeito à FPC e à aquisição da Competência Tradutória (CT), considerando a aquisição da competência “conhecimentos sobre tradução” (HURTADO ALBIR, 2005) como elemento contribuidor para promover a autorregulação no aprendiz (VIGOTSKI, 2018).

As premissas da pesquisa-ação (THIOLENT, 2011; KIRALY, 2000) enquanto pesquisa em sala de aula informam este estudo, cujo objetivo geral é, conforme o título, verificar os impactos da FPC e de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem de aprendizes de tradução, bem como o impacto do desenvolvimento da competência “conhecimentos sobre tradução” na habilidade dos estudantes de resolver problemas de tradução e justificar suas soluções tradutórias. Buscamos ainda verificar o efeito da ação mediadora do professor no processo de transição entre heterorregulação e autorregulação (WERTSCH, 1979; VIGOTSKI, 2018), no processo de construção da autonomia do aprendiz.

Na pesquisa-ação aqui relatada, a ‘ação’ tem caráter educacional: a intervenção na situação investigada foi de natureza pedagógica, por meio da implementação de material didático elaborado especificamente para os objetivos pretendidos. Nosso ponto de partida foi inspirado no pensamento de Hopkins (2008, p. 62) que, ao discutir os procedimentos da pesquisa-ação afirma não ser necessário começar com um problema, como comumente sugerido neste tipo de pesquisa (THIOLENT, 2011, p. 56), bastando uma ideia geral de que algo pode ser melhorado<sup>3</sup>. Nesse sentido, a nossa ideia geral de que algo poderia ser melhorado foi derivada dedutivamente de teorias (TRIPP, 2005, p. 459), quais sejam: a promoção da autorregulação a partir da heterorregulação (WERTSCH, 1979; 1985); a formação de tradutores por competências (HURTADO ALBIR, 2007; 2008; 2015a); a orientação construtivista de aprendizagem; e metodologias ativas na formação de tradutores (HURTADO ALBIR, 2015a). Com base nessas reflexões teóricas, foi possível formular a pergunta:

---

3 “You do not have to begin with a ‘problem’. All you need is a general idea that something might be improved”.

o que se pode fazer para promover a autorregulação e autonomia no aprendiz de tradução a partir da aquisição da metalinguagem? Buscamos, inspirados em Hopkins (2008, p. 63), selecionar um foco viável, pontual e relacionado com preocupações de ensino-aprendizagem mais amplas.

No que diz respeito ao real alcance e potencial de transformação da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011, p. 50), entendemos que o êxito do projeto e efeitos da ação observáveis no grupo da situação investigada (estudantes de Estudos da Tradução I) podem ser aferidos a partir da demonstração do progresso dos estudantes em função da introdução dos materiais didáticos elaborados e usados na pesquisa, o que mostrou ser uma forma viável de evidenciar a relação direta entre o material didático implementado e a mudança no processo de aprendizagem. Os principais instrumentos de geração de dados foram parte do material didático e de instrumentos de avaliação, a saber: o portfólio de aprendizagem construído pelos alunos; a Unidade Didática (UD) 2 e a UD de autoavaliação.

O artigo, um recorte da tese de doutorado (NECKEL, 2019), está assim organizado: após esta seção, de caráter introdutório, na segunda seção 2 apresentaremos os quadros teórico, pedagógico e metodológico, bem como as premissas da pesquisa-ação em sala de aula de tradução; na terceira seção, a configuração e o método da pesquisa; na segunda seção 4, a implementação da proposta didática; na quinta seção discutimos os resultados que emergiram da pesquisa e estabelecemos diálogos desses resultados com os princípios e procedimentos da pesquisa-ação; por fim, na última seção, as considerações finais.

## **QUADRO TEÓRICO-CONCEITUAL**

Conforme Thiollent (2011, p. 61), um marco referencial de natureza teórica “é escolhido para nortear a pesquisa e, principalmente, atribuir relevância a certas categorias de dados a partir das quais serão esboçadas as interpretações [...]”. Para esta pesquisa, tal marco é constituído de um conjunto de conceitos, que formam um quadro teórico composto, incluindo: (i) as premissas da pesquisa-ação enquanto modelo de pesquisa

qualitativa no âmbito da sala de aula de tradução; (ii) princípios da linha pedagógica FPC, em diálogo com o conceito de Competência Tradutória (CT) e sua aquisição e sua aquisição; (iii) a orientação construtivista de aprendizagem e metodologias ativas na formação de tradutores (enfoque por tarefas de tradução); (iv) os conceitos de heterorregulação e autorregulação.

A pesquisa-ação, enquanto pesquisa-em-sala de aula no contexto da pedagogia e didática da tradução, é ainda pouco explorada em termos sistematizados no cenário internacional e nacional. Na sala de aula, como afirma Echeverri (2018, p. 39, tradução nossa), “o formador reflexivo, que se interessa pela qualidade da formação que promove, sempre está pensando em termos de pesquisa-ação”<sup>4</sup>; entretanto, continua ele, “o desafio imediato da pedagogia da tradução é superar essa *última fronteira* que é a sala-de-aula” (grifo nosso)<sup>5</sup>. Em nosso trabalho, que busca contribuir para preencher essa lacuna, a pesquisa-ação se configura como investigação educacional, conduzida por professores no contexto do ensino-aprendizagem de tradução, ou seja, pesquisa em sala de aula. Não nos cabe aqui detalhar esse tipo de pesquisa; para nossos objetivos, cumpre apenas explicar sucintamente que, nessa forma de pesquisa-ação, os professores tipicamente funcionam como pesquisadores em suas salas-de-aula, para descobrir soluções para problemas pedagógicos e/ou testar novas perspectivas e/ou metodologias. Segundo Kiraly (2000, p. 101), “o processo de pesquisa-ação é o de uma espiral ou um ciclo perpétuo consistindo em estágios de planejamento, ação e observação e reflexão”<sup>6</sup>. Tripp (2005, p. 44) contribui para a descrição de tal ciclo (Figura 1), detalhando os estágios/fases: agir para implantar a melhora desejada, monitorar e descrever os efeitos da ação, avaliar os resultados da ação, planejar uma melhora na prática.

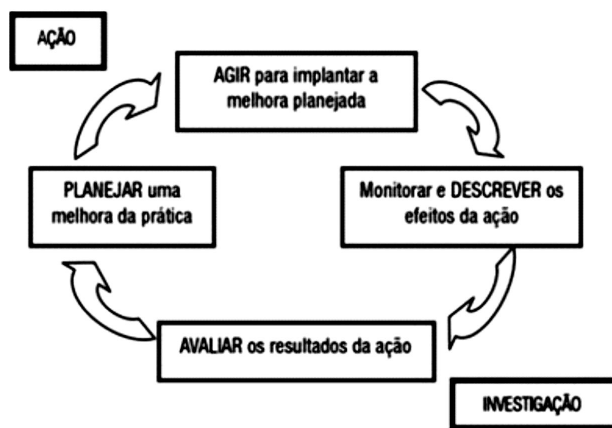
---

4 “El formador reflexivo, el que se interesa por la calidad de la formación que promueve, siempre está pensando en términos de investigación acción” (ECHEVERRI, 2018, p. 38).

5 “El reto inmediato de la pedagogía de la traducción es superar esa última frontera que es el aula de clase” (ECHEVERRI, 2018, p. 38).

6 “[...] the action research process is that of a spiral or a perpetual cycle comprising the stages of planning, action and observation, and reflection” (KIRALY, 2000, p. 101).

Figura 1 - Ciclo da pesquisa-ação



Fonte: Tripp (2005, p. 44).

A organização do projeto de pesquisa-ação nas fases de planejamento, ação, monitoramento e reflexão torna-se a característica chave desse tipo de pesquisa. Conforme Filippo (2011, p. 453-455), a representação do processo de pesquisa-ação em termos de um ciclo formado de várias etapas é encontrada na literatura em diferentes formulações, tais como “olhar, pensar, agir” e “planejar, agir, observar, refletir”. Segundo ela, todas as representações apresentam em comum, mesmo que sob diferentes denominações, as etapas de: diagnosticar, planejar a ação, intervir, avaliar e refletir. Segundo a autora, a execução das diversas etapas do ciclo da pesquisa-ação é vista como uma forma de aumentar o rigor da pesquisa que, em função de procedimentos muito bem definidos, pode possibilitar a transposição para um contexto similar, ou seja, uma pesquisa pode servir como fonte para outra pesquisa.

No que tange à definição dos objetivos da pesquisa-ação, Thiollent (2011, p. 24) esclarece que esses objetivos podem ser de três tipos: i) objetivo instrumental: limitado à resolução de um problema, contribuindo para melhor entendimento e equacionamento do mesmo e da situação onde ocorre; ii) objetivo de conscientização: relacionado ao desenvolvimento da consciência de uma coletividade com relação a um aspecto específico

da situação; iii) objetivo de produção de conhecimento: relacionado a níveis de conhecimento construído a partir da intervenção propiciada pela pesquisa-ação; o conhecimento produzido pode ser local (referente apenas à situação investigada) ou de caráter mais amplo (referente a possíveis generalizações estabelecidas a partir de várias pesquisas semelhantes com o aprimoramento da experiência de pesquisadores, com seus resultados parciais).

Thiollent (2011, p. 49) esclarece que os objetivos de produção de conhecimento potencialmente alcançáveis no nível mais local podem ser de pelo menos cinco categorias, a saber: i) geração de informação original sobre situações ou atores; ii) concretização de conhecimentos teóricos; iii) cotejo entre conceitos e resolução de problemas; iv) produção de guias ou protocolos para resolver problemas; v) reflexões sobre a implementação da ação (por exemplo, implementação de material didático) e suas condições de êxito.

Com relação ao potencial de transformação possibilitada pela pesquisa-ação, Thiollent (2011, p. 50) tece reflexões sobre três níveis de possíveis mudanças: i) efeito sobre pequenos grupos e indivíduos; ii) efeitos nas instituições intermediárias; iii) efeito na sociedade global. O autor aponta que com relação às ações de caráter educacional, tanto pesquisadores quanto participantes “devem estar em condição de fazer uma avaliação realista dos objetivos e dos efeitos” (THIOLLENT, 2011, p. 50) da pesquisa-ação, o que tipicamente e por seu caráter parcial não impacta na sociedade global.

No que se refere ao uso da pesquisa-ação no contexto educacional, Thiollent (2011, p. 85) esclarece que esse tipo de pesquisa qualitativa-social propicia aos pesquisadores em educação a produção de informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Nesse cenário, a pesquisa tem uma dimensão conscientizadora no âmbito das situações investigadas, o que pode ser alcançado por meio da elaboração e implementação de material didático a ser usado na intervenção pedagógica transformadora pretendida. No momento da intervenção, dados qualitativos são gerados a partir de diferentes fontes (triangulação), o que

irá permitir, na etapa de avaliação, identificar os efeitos decorrentes das ações planejadas e implementadas. Ainda na etapa de avaliação, fecha-se o ciclo com uma reflexão sobre as aprendizagens construídas e explicitação dos conhecimentos adquiridos no contexto da situação investigada.

Cumpra a seguir expor de maneira sucinta o modelo educacional da FPC, para na sequência caracterizá-lo no contexto da aquisição da Competência Tradutória (CT), com foco no ensino/aprendizagem de tradução. Em seu livro *Avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências*<sup>7</sup> Scallon (2015, p. 54) inscreve a abordagem denominada FPC num movimento geral de inovação em educação que, diferenciando-se do modelo educacional fundamentada na transmissão de conhecimentos de professores (agentes ativos) para estudantes (agentes passivos), propõe o desenvolvimento nos estudantes (agentes ativos) de um repertório integrado de recursos constituídos de saberes, de saber-fazer e de saber-ser (conhecimentos, habilidades e atitudes) — ou seja, competências que podem ser por eles mobilizadas na resolução de situações-problemas de sua futura vida profissional. A FPC busca promover um ambiente de aprendizagem que proporcione ao estudante a possibilidade de adquirir tal repertório de recursos mobilizáveis, ou competências, por meio de uma metodologia ativa que o coloque como protagonista do processo de ensino-aprendizagem.

No caso da tradução, a competência a ser adquirida pelos estudantes é a CT, no contexto da qual FPC se faz consonante com o desenvolvimento e a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para que o estudante possa traduzir com sucesso em sua vida profissional. Hurtado Albir (2007, 2017), ao discutir a elaboração de currículos com base em competências para a formação de tradutores, estabelece um diálogo entre as premissas da FPC e teorias cognitivo-constructivistas-socioconstructivistas de aprendizagem. A autora busca com isso colocar maior ênfase nos programas de estudo, nos resultados pretendidos da aprendizagem dos estudantes, definidos de acordo com as competências a serem desenvolvidas: nesse sentido, ressalta a necessidade de maior

---

7 Traduzido ao português em 2015 de SCALLON, G. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Montréal: Renouveau pédagogique, 2004.

transparência do perfil profissional, definido com base em práticas profissionais dominantes e emergentes, o que auxilia na identificação das competências necessárias a serem levadas em conta na formação do tradutor, servindo como guia para a elaboração de atividades de ensino-aprendizagem e avaliação.

A definição de CT tem merecido a atenção de pesquisadores e vários modelos têm sido propostos internacionalmente, a maioria deles consistindo em modelos componenciais, que descreve os componentes da competência tradutória (HURTADO ALBIR, 2005, p. 22)<sup>8</sup>. No contexto europeu, destacamos a contribuição do grupo de pesquisa PACTE, coordenado por Amparo Hurtado Albir, cujo modelo de CT é baseado em pesquisa empírico-experimental, o que lhe confere rigor, legitimidade e solidez. Conforme explicado pelos pesquisadores do grupo (PACTE, 2019, p. 35), o modelo o PACTE evoluiu ao longo dos anos (1998, 2000, 2001), culminando em sua versão revisada atual (2003, p. 60), segundo o qual a CT se compõe de um conjunto de subcompetências: bilíngue, extralinguística, estratégica, instrumental, conhecimentos sobre tradução (esta última, central para nosso trabalho) e, componentes psicofisiológicos. Todas essas subcompetências são mobilizadas no ato tradutório, a subcompetência estratégica ocupando posição central. A pesquisa de Gonçalves (2003, 2008, 2015) sobre a CT é também de natureza experimental. Seu modelo inclui entre os componentes da CT um conjunto de habilidades, conhecimentos e metaconhecimentos sobre tradução, que também se mostram relevantes para os argumentos desenvolvidos neste trabalho, com referência à aquisição de metalinguagem por parte do aprendiz, como forma de auxiliá-lo a “melhor se relacionar meta-cognitivamente com as teorias de tradução” (NECKEL, 2019, p. 27). Adotamos um modelo composto de CT, uma vez que consideramos que as propostas de Gonçalves e do Grupo PACTE se complementam para explicar os fenômenos.

O conceito de metodologia ativa ocupa lugar central neste trabalho, uma vez que todo o projeto foi orientado para que o estudante participasse

---

8 Para uma ilustração da profusão de modelos de CT no contexto internacional, sugerimos a leitura do Quadro 2, da tese de doutorado de Neckel (2019, p. 32).

ativamente de seu processo de aprendizagem. Trabalhamos em consonância com Hurtado Albir (2005, p. 35) que salienta, no contexto de ensino-aprendizagem de tradução, o papel de uma pedagogia ativa e heurística, centrada no estudante. Dez anos mais tarde, a pesquisadora (HURTADO ALBIR, 2015a, p. 9) volta a argumentar pela adoção de uma metodologia ativa, por meio da qual o estudante aprende a traduzir fazendo tarefas de tradução e, ao mesmo tempo, descobrindo princípios e estratégias. No modelo de didática de tradução proposto por ela, a tarefa de tradução se configura como o instrumento pedagógico capaz de promover tal construção de aprendizagem pelos estudantes de tradução, uma vez que a tarefa de tradução proporciona uma metodologia ativa, por meio da qual o estudante aprende *fazendo* e, enquanto se apropria de princípios de tradução e aprende a resolver problemas, tornando-se assim mais autônomo e responsável por seu aprendizado (HURTADO ALBIR, 2007, p. 176).

A pesquisa aqui relatada se pautou no enfoque por tarefas de tradução (HURTADO ALBIR, 1999; GONZÁLEZ DAVIES, 2004), desenvolvido a partir do enfoque por tarefas ou abordagem por tarefas, proposto no contexto da didática de línguas estrangeiras (cf. Nunan, 1989 e Zanón, 1990). Retomando as características sinalizadas para uma tarefa, sobretudo a partir de Zanón (1990), Hurtado Albir estendeu essa noção para o âmbito do ensino-aprendizagem de tradução, definindo então o que ela chamou de tarefa de tradução: “[...] uma unidade de trabalho na sala de aula, representativa da prática tradutória, dirigida intencionalmente à aprendizagem da tradução e desenhada com um objetivo concreto, estrutura e sequência de trabalho” (HURTADO ALBIR, 2005, p. 43). A autora considera a tarefa de tradução como unidade organizadora do processo de aprendizagem (2005, p. 43), o eixo principal da elaboração da Unidade Didática (UD). Considera, assim, que o desenho de um curso consiste em um sequenciamento de tarefas, agrupadas em UD’s, que por sua vez, buscam o alcance dos objetivos de aprendizagem propostos. Adotamos esse modelo para elaboração do material didático implementado no projeto de pesquisa em sala de aula que relatamos.

Quanto ao aporte pedagógico, a pesquisa em tela segue uma orientação cognitivo-construtivista da aprendizagem, em consonância com a



proposta do PACTE, a qual é resumida da seguinte maneira por Silva e Vasconcellos (2019, p. 123):

O Grupo PACTE, ao se embasar na teoria cognitivo-construtivista, elege dois conceitos defendidos por Piaget (1896-1980) como ponto de ancoragem em sua discussão pedagógica: os conceitos de assimilação e acomodação [...] No entanto, o grupo amplia seus pontos de ancoragem lançando mão de outros dois autores e conceitos argumentados por eles. Os autores e conceitos são, respectivamente, Vygotsky (1896-1934), com o conceito de aprendizagem mediada, e Ausubel (1918-2008), com o conceito de aprendizagem significativa.

Conforme Silva e Vasconcellos (2019), a composição pedagógica do PACTE evidencia alguns elementos desses teóricos. Em Piaget, as ações cognitivas do aprendiz; em Vigotski, a mediação que emerge na relação aluno e professor; em Ausubel, a aprendizagem significativa<sup>9</sup>.

Ainda no aporte pedagógico, salientamos a contribuição de Vygotski (2018) em relação às noções de conceito espontâneo e conceito científico: o conceito espontâneo fundamenta-se na experiência, em uma generalização a partir daquilo que é concreto; o conceito científico, por outro lado, é saturado de abstração, isto é, parte da abstração para chegar ao concreto. O primeiro é constituído em grande medida por meio das vivências experienciadas pelo sujeito na relação com o outro e com o mundo; o segundo é resultado de um processo de ensino sistematizado, mediado pelo outro.

Partimos também dos estudos de Wertsch (1979; 1985) para pensarmos a transição da heterorregulação para a autorregulação. A heterorregulação diz respeito à centralidade das relações intersubjetivas para o desenvolvimento dos conceitos levando à tomada de consciência; apenas quando é capaz de abstrair sobre o objeto do conhecimento, o sujeito consegue autorregular-se. A autorregulação significa saber, então,

---

<sup>9</sup> Sugerimos a leitura do artigo completo de Silva e Vasconcellos, para maiores detalhamentos da base pedagógica do PACTE. *Belas Infêis*, v. 8, n. 1, p. 119-144, 2019. DOI: 10.26512/belasinfeis.v8.n1.2019.12986.

agir metacognitivamente sobre o objeto do conhecimento, o que permite desenvolver no aprendiz a capacidade de resolução de problemas de forma independente, fundamental para o desenvolvimento do pensamento verbal. Expor o aprendiz a estratégias de autorregulação contribuiria para o desenvolvimento dos processos mentais elevados (WERTSCH, 1985), principalmente no que tange à análise crítica e a uma maior clareza sobre os processos tradutórios. Segundo Vigotski (2018, p. 482) é por meio da linguagem, e mais especificamente, daquela linguagem que define e abstrai o conceito (metalinguagem), que os alunos realizariam a transição de uma função interpessoal (heterorregulação) para uma função intrapessoal (autorregulação), o que possibilita a resolução de problemas de forma independente, por meio do pensamento verbal.

Assim, para Vigotski (2018, p. 481) o desenvolvimento do sujeito passa necessariamente pela mediação do outro, ou seja, esse é um processo que tem início na intersubjetividade, passa à intrasubjetividade, retornando à intersubjetividade, em um movimento cíclico. O mesmo pode ser dito sobre a linguagem, uma vez que aquilo que a criança sabe da língua perpassa o outro, por meio das relações intersubjetivas, indo “das formas de atividade social coletiva da criança para as funções individuais” (VIGOTSKI, 2018, p. 429).

A partir dos conceitos propostos por Vigotski, Wertsch propõe um experimento para identificar os níveis de transição da heterorregulação para a autorregulação, visando a observação da habilidade de resolver problemas, tendo como preocupação central as habilidades metacognitivas e estratégicas (WERTSCH, 1979, p. 6). Os resultados de tal experimento sugerem uma organização em quatro níveis: (i) o sujeito não compreende a situação, impossibilitando a comunicação; (ii) o sujeito reconhece a situação, mas tem dificuldade em entender a heterorregulação do adulto; (iii) o sujeito responde à heterorregulação e consegue realizar a atividade; (iv) o sujeito assume completa responsabilidade pela realização da tarefa, sem necessidade de heterorregulação. Transição do funcionamento intersicológico para o funcionamento intrapsicológico (WERTSCH, 1985, p. 162-164).

A partir dos conceitos que compõem o quadro teórico composto, a saber: (i) as premissas da pesquisa-ação enquanto modelo de pesquisa qualitativa no âmbito da sala de aula de tradução; (ii) princípios da linha pedagógica FPC, em diálogo com o conceito de Competência Tradutória (CT) e sua aquisição e sua aquisição; (iii) a orientação construtivista de aprendizagem e metodologias ativas na formação de tradutores (enfoque por tarefas de tradução); (iv) os conceitos de heterorregulação e autorregulação, desenvolvemos um material didático que, explorando a metalinguagem, pudesse levar o aprendiz à autorregulação e ao desenvolvimento de processos mentais elevados

### **CONFIGURAÇÃO E MÉTODO DA PESQUISA**

A seguir, apresenta-se a configuração da pesquisa, incluindo: caracterização; os objetivos da pesquisa-ação; o contexto institucional onde foi realizada; a situação em que a intervenção foi implementada; dados referentes aos períodos de implementação e validação; o perfil dos pesquisadores-participantes e dos alunos-participantes; procedimentos de elaboração do material didático para a intervenção pedagógica; os procedimentos de intervenção/implementação para elaboração; procedimentos e instrumentos para análise dos dados; discussão dos dados e reflexão sobre conhecimentos adquiridos no contexto da situação investigada (Quadro 1).

Quadro 1 - Configuração e método da pesquisa<sup>10</sup>

Caracterização da pesquisa	Pesquisa qualitativa/ pesquisa-ação/ pesquisa em sala de aula
Objetivo da pesquisa-ação	Promover a autorregulação (autonomia) do estudante de tradução a partir da heterorregulação, num contexto de formação de tradutores por competências, em uma orientação construtivista de aprendizagem, por meio de metodologias ativas concretizadas em uma proposta didática elaborada para este fim, com exploração da metalinguagem própria dos estudos da tradução (derivado dedutivamente da teoria).
Contexto institucional da pesquisa	Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Departamento Língua e Literaturas Estrangeiras.
Contexto da disciplina em que a pesquisa foi realizada: ambiente real	Ambiente da disciplina obrigatória intitulada Estudos da Tradução (LLE7031) da graduação em Letras (Licenciatura e Bacharelado).
Ano de implementação da pesquisa	Primeiro semestre de 2017 (2017/1)
Ano de validação da pesquisa	Primeiro semestre de 2018 (2018/1) e de 2019 (2019/1)
Perfil dos Pesquisadores- participantes	Dr. Filipe Mendes Neckel é doutor em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Seu interesse de pesquisa está relacionado à relevância da metalinguagem própria dos Estudos da Tradução para o aprendiz de tradução desde o início do processo de ensino-aprendizagem. Tópico esse foi desenvolvido em sua tese de doutorado, defendida em 2019, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PPGET/UFSC) sob orientação da Prof <sup>a</sup> . Dr <sup>a</sup> . Maria Lucia Barbosa Vasconcellos.  Dr <sup>a</sup> . Maria Lucia Barbosa de Vasconcellos é professora titular da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Seus interesses de pesquisa incluem, entre outros, a Didática de Tradução desde 2013, quando realizou seu estágio pós-doutoral na <i>Universitat Autònoma de Barcelona</i> (UAB), sob orientação da pesquisadora Amparo Hurtado Albir.
Perfil dos alunos – Quantidade/Sexo	14 participantes do sexo feminino 4 do sexo masculino
Perfil dos alunos – Idade	entre 18 e 62 anos.

10 Os autores agradecem a sugestão de configuração do Quadro 1 à Dr<sup>a</sup>. Patrícia Rodrigues Costa.

FORMAÇÃO DE INTÉRPRETES E TRADUTORES: DESENVOLVIMENTO  
DE COMPETÊNCIAS EM SITUAÇÕES PEDAGÓGICAS ESPECÍFICAS  
VOLUME 2

Perfil dos alunos - Experiência com tradução/ metalinguagem	Pouca experiência em tradução (segunda disciplina de tradução da graduação) e, conseqüentemente, pouca aquisição de metalinguagem.
Perfil dos alunos - Habilitação da graduação em Letras (idioma)	alemão (1); espanhol (13); inglês (3); francês (1).
Procedimentos de elaboração da proposta didática: Plano de Ensino	O Plano de Ensino <sup>11</sup> organizado em Unidades Didáticas (UDs) alinhadas aos objetivos de aprendizagem, consistindo em uma sequenciação de tarefas de tradução. O Plano inclui uma explicitação dos objetivos gerais da disciplina (perspectiva do professor); Objetivos de aprendizagem (perspectiva dos estudantes); as competências a serem adquiridas; listas das UD's; instrumentos e tarefas de avaliação.
Procedimentos de elaboração da proposta didática: Unidades Didáticas (UDs)	As Unidades Didáticas <sup>12</sup> são estruturadas em torno de tarefas de tradução, incluindo tarefas de aprendizagem, de integração e ao menos uma tarefa integradora final. As UD's são organizadas em Fichas de trabalho. As UD's são construídas de tal forma a promover o desenvolvimento de competências e alcançar os objetivos propostos
Procedimentos de implementação / validação	A proposta foi implementada em 2017/1; para fins de validação, foi reimplementada em 2018/1 e 2019/1. Os dados da pesquisa são provenientes de 2017.1
Instrumentos de geração de dados (Triangulação)	Fonte de dados diversificada: Questionário inicial diagnóstico; UD de Autoavaliação e Avaliação da Disciplina; Informes e justificativas das soluções tradutórias nas UD's; Reflexões no portfólio; Resposta aos <i>feedbacks</i> dos enviados pelo professor/pesquisador. Observação dos pesquisadores
Procedimentos para análise dos dados (Análise de Conteúdo)	Pré-análise; Definição de Unidades de Análise; Categorização; Construção das inferências
Discussão dos dados / reflexão	Inferências do pesquisador colocadas em diálogo com os conceitos teóricos que informam a pesquisa como quadro referencial para discutir e analisar os dados gerados; reflexões sobre o processo da pesquisa-ação, sua adequação para a situação particular investigada, a implementação da ação e suas condições de êxito com relação à tomada de consciência e desenvolvimento de processos autorregulatórios por parte dos estudantes; conhecimentos produzidos com a pesquisa-ação.

Fonte: Elaborado pelos autores.

11 Ver Anexo A.

12 Ver exemplo de UD em Neckel (2019, p. 250).

Na próxima seção, apresentamos descrição da implementação da proposta didática, que, no ciclo de pesquisa-ação descrito por Tripp (2005, p. 44) e apresentado na Figura 1 acima, corresponde à fase de *AGIR para implantar a melhora planejada*.

## IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA

Em uma perspectiva da pesquisa-ação “é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação” (THIOLLENT, 2011, p. 25), e como estamos tratando aqui de uma pesquisa em sala de aula, cujos princípios são aperfeiçoar métodos de ensino próprios ou de colegas, testar hipóteses de teorias da educação na prática e implementar prioridades escolares (HOPKINS, 2008), é preciso delimitar a situação pedagógica específica em que a pesquisa foi desenvolvida. Para tanto, descreveremos a seguir a graduação em Letras da UFSC, o contexto pedagógico da disciplina na qual o material foi implementado, o perfil dos alunos que fizeram parte da pesquisa e dos pesquisadores.

Dentre as graduações na área de Letras oferecidos pela UFSC, este trabalho trata daqueles sob responsabilidade do DLLE<sup>13</sup>, uma vez que são esses que estão relacionados com a língua e cultura estrangeiras. Tanto o perfil do egresso quanto o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) incluem a habilidade de traduzir entre as competências a serem desenvolvidas:

---

13 A Universidade Federal de Santa Catarina possui sete cursos diferentes na área de Letras em sua grade curricular. Três departamentos coordenam esses cursos, conforme segue: o Departamento de Língua e Literatura Vernácula (DLLV) é responsável pelo curso de Letras-Língua Portuguesa, o qual possui duas habilitações (licenciatura e bacharelado); o Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras responde pelos cursos de Letras – Alemão, Letras – Espanhol, Letras – Francês, Letras – Inglês, e Letras – Italiano. Cada um desses cursos oferece habilitações em licenciatura e bacharelado; por fim, o Departamento de Libras (DLSB) coordena o curso de Libras também com duas habilitações. Com um total de quatorze habilitações na área de Letras entre bacharelado e licenciatura, os cursos contam com 1.280 vagas, somando os três departamentos citados, para alunos em todas as fases do curso. O ingresso ocorre por meio de exame vestibular, sendo reservadas 252 vagas para os sete cursos, divididas entre os três departamentos: 84 vagas para o DLLV; 140, para o DLLE; e 28, para o DLSB.

Com vistas à formação de profissionais que possuam o domínio da língua estudada e suas culturas, para atuar como pesquisadores, críticos literários, editores, *tradutores*, *intérpretes*, revisores e preparadores de texto, roteiristas, assessores culturais e mediadores interculturais, entre outras atividades, em um mercado de trabalho dinâmico e competitivo<sup>14</sup> (UFSC, 2019, p. 9, grifo nosso).

Cumpramos ressaltar que essa inserção da habilidade de traduzir entre as competências a serem desenvolvidas durante a graduação em Letras está em consonância com as competências que os egressos da graduação em Letras devem apresentar, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Letras.

A disciplina que constituiu a situação da pesquisa-ação fazia parte do antigo currículo dos cursos de Letras do DLLE, o qual estava em vigência de 2007 a 2018. Esse currículo previa três disciplinas obrigatórias relacionadas aos Estudos da Tradução, as quais eram ofertadas aos alunos nos dois primeiros anos do curso (1º, 3º e 4º fases), as três disciplinas juntas contavam com uma carga de oito créditos<sup>15</sup>: Introdução aos Estudos da Tradução, ofertada no primeiro semestre com dois créditos; Estudos da Tradução I, ofertada no terceiro semestre com quatro créditos; e, Estudos da Tradução II, ofertada no quarto semestre com dois créditos. Dentre essas disciplinas, a escolhida para o desenvolvimento da pesquisa-ação foi a de Estudos da Tradução I, por conta da maior carga horária e porque consideramos que na terceira fase do curso os alunos poderiam ter uma competência bilíngue mais desenvolvida em relação à primeira fase.

A disciplina Introdução aos Estudos da Tradução visava promover uma reflexão crítica sobre a tradução e o tradutor. Esse conhecimento prévio também foi imprescindível para o desenho do material, pois, a partir dele, e lançando mão de uma metodologia ativa baseada em tarefas

---

14 Informação disponível em: <http://coordlinguasestrangeiras.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Projeto-Pedag%C3%B3gico-do-Curso-de-Letras-Espanhol-Bacharelado.docx>

15 A carga horária obrigatória da graduação em Letras da UFSC é de 2880 H/A, dessas 120 H/A são dedicadas à tradução. Isso significa que não estamos no contexto de formação completa de tradutores, mas de desenvolver competências básicas que permitam ao aprendiz, construir, a partir delas, novos conhecimentos.

de tradução, é que introduzimos o uso da metalinguagem específica dos Estudos da Tradução, buscando desenvolver, no aluno, a capacidade de refletir e justificar sua prática tradução, ao associarem os conceitos com a ação tradutória, uma vez que, segundo Vigotski,

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

Apesar de Vigotski (2018) referir-se a adolescentes, acreditamos que o uso da metalinguagem (conceitos) por jovens adultos para refletir sobre resolução de problemas, também permitiria o desenvolvimento de formas superiores de pensamento.

A fim de alcançar os objetivos propostos, a configuração do ambiente de ensino-aprendizagem também foi fundamental: desenvolvemos o material tendo em mente o modelo híbrido de aprendizagem (*blended-learning*), pois a parte com maior interação do processo pedagógico se daria de modo presencial e as atividades de apoio e reforço ocorreriam remotamente (GALÁN-MAÑAS, 2011). Assim, escolhemos fazer uso constante do Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) Moodle, utilizado na universidade. Para isso, a disciplina foi conduzida no Laboratório de Informática do Centro de Comunicação e Expressão (CCE) da UFSC, pois, desta forma, os alunos tinham acesso às UD's diretamente em seus computadores e podiam continuar com o trabalho em casa, através do Moodle.

No contexto da disciplina Estudos da Tradução I, nossa proposta não visava formar apenas pesquisadores em tradução, mas aprendizes autôno-



mos capazes de mobilizar o conhecimento adquirido, tendo consciência de seu papel enquanto tradutores. Ademais, os aprendizes, ao refletirem sobre suas práticas tradutórias, ampliam sua capacidade metacognitiva, o que contribui para promover a autorregulação (WERTSCH, 1979, 1985).

Conforme os princípios da pesquisa-ação, é relevante para o estudo traçar o perfil de cada participante da pesquisa<sup>16</sup>. Para tanto, foi realizado um questionário diagnóstico com a turma no primeiro encontro presencial. Cujos resultados relevantes apresentamos a seguir.

Um fator de destaque é a idade, que, na média varia entre 18 a 62 anos. Esse fator poderia gerar dificuldade na condução da disciplina, dada a natureza híbrida do ambiente de aprendizagem, uma vez que eram requeridos dos alunos conhecimentos básicos de informática. Entretanto, verificou-se que mesmo os mais jovens demonstraram dificuldades ao utilizarem o AVEA Moodle, demandando, assim, atenção extra ao propor atividades e construir as proposições de forma bastante clara. Apesar de haver grande variação etária, a diferença de idade não se relacionou com a experiência em tradução, uma vez que a maioria dos alunos havia feito apenas traduções para uso pessoal ou para amigos ou familiares. Essa informação nos sugeriu que todos partiam praticamente do mesmo ponto, de forma que não seria necessário adaptar o material para alunos com uma competência tradutória mais desenvolvida ou que já atuassem como tradutores no mercado de trabalho, por exemplo.

As duas perguntas mais relevantes para o perfil da turma foram as que diziam respeito ao par linguístico com o qual os alunos trabalhavam e ao conhecimento sobre a competência tradutória. Em relação ao idioma de trabalho, dos 18 participantes da pesquisa, treze trabalhavam com espanhol, três com inglês, e um com alemão e francês, respectivamente.

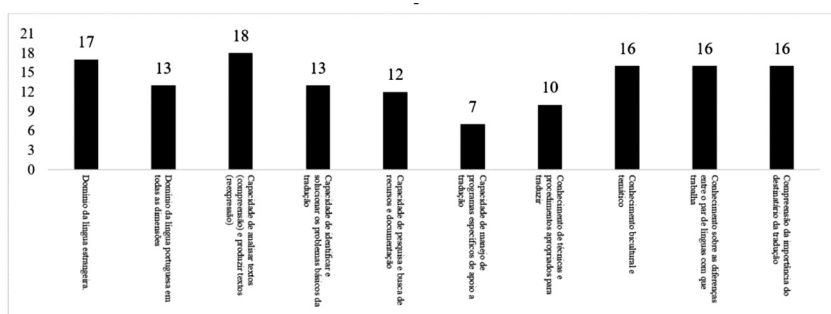
Tendo em vista esse panorama, foi preciso pensar em materiais didáticos, textos e propostas de tradução que envolvessem os pares lin-

---

16 Por se tratar de uma pesquisa envolvendo sujeitos, foi necessária a sua aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da UFSC. Ademais, apenas os alunos que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido tornaram-se sujeitos da pesquisa. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos de acordo com o parecer nº 1.985.300.

guísticos dos alunos. Como se trata de uma disciplina ainda no começo da graduação em Letras introdutória, foram selecionados textos de diversos gêneros, levando em consideração os conhecimentos linguísticos dos alunos, os quais já haviam cursado duas fases de disciplinas de língua estrangeira. Em relação ao conhecimento sobre as competências necessárias para traduzir, os resultados do questionário apresentaram as informações dispostas no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Competência Tradutória



Fonte: Neckel (2019, p. 96).

Conforme o Gráfico 1, mesmo que de forma rudimentar e sem o uso da metalinguagem, a resposta dos alunos nos auxiliou a pensar como trabalhar os conceitos espontâneos dos alunos em relação à tradução e à CT, com vistas a desenvolver os conceitos científicos.

Após levantar o perfil dos alunos, estávamos de posse de subsídios suficientes para elaborar a proposta didática, tanto plano de ensino, quanto material didático e tarefas avaliativas. A seguir passamos à descrição dos procedimentos para a elaboração do plano de ensino e das Unidades Didáticas, orientando-nos por uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem baseada em tarefas de tradução. No Quadro 2, apresentamos os objetivos de ensino (do ponto de vista do professor) e de aprendizagem (do ponto de vista do aluno) propostos para a disciplina.

Quadro 2 - Objetivos de ensino e aprendizagem da disciplina Estudos da Tradução I

OBJETIVOS DE ENSINO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar o entendimento dos Estudos da Tradução como um campo disciplinar;</li> <li>• Apresentar uma concepção integradora da tradução como atividade textual, cognitiva e comunicativa;</li> <li>• Familiarizar o aluno com a noção de Competência Tradutória (CT) e sua aquisição;</li> <li>• Possibilitar ao aluno a aquisição da subcompetência ‘Conhecimento sobre Tradução’ \ ‘Conhecimento Teórico e Meta-teórico sobre Tradução’;</li> <li>• Proporcionar prática de tradução geral informada pela base conceitual adquirida e a metalinguagem correspondente para reflexão crítica sobre o processo tradutório, justificativa de soluções tradutórias e incremento dos mecanismos de autorregulação como estratégia de aprendizagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender os ‘Estudos da Tradução’ como um campo disciplinar e conhecer algumas propostas de mapeamento;</li> <li>• Conceber a tradução como atividade textual, cognitiva e comunicativa (concepção integradora de tradução);</li> <li>• Compreender a noção de Competência Tradutória (CT) e sua aquisição;</li> <li>• Assimilar a subcompetência ‘Conhecimento sobre Tradução’ (metalinguagem);</li> <li>• Mobilizar (colocar em ação) o conhecimento sobre a metalinguagem adquirida na prática de tradução geral, como base para reflexão crítica, justificativa de soluções tradutórias; e, mobilizar o conhecimento sobre metalinguagem adquirido como uma das ferramentas que auxiliará no desenvolvimento do comportamento autorregulatório.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelos autores.

Somente após o estabelecimento dos objetivos de aprendizagem é que se torna possível elaborar as UD's e estabelecer sua progressão, uma vez que cada objetivo de aprendizagem está alinhado a uma (ou mais) UD. No Anexo C, apresentamos as relações estabelecidas entre objetivos de aprendizagem, competências a serem desenvolvidas, conteúdos de cada UD<sup>17</sup> e seu título em um alinhamento construtivo<sup>18</sup> (BIGGS; TANG, 2007).

Visando desenvolver uma competência específica, cada UD busca o alcance de objetivos de aprendizagem próprios, que se desdobram nas Tarefas de Tradução. As tarefas de tradução apresentam-se como tarefas

17 O formato das UD's foi inspirado nas propostas de Hurtado Albir (1999; 2015a; 2015b).

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

de aprendizagem, as quais “visam o desenvolvimento de uma habilidade, capacidade ou conteúdo relacionado à disciplina<sup>19</sup>” (HURTADO ALBIR, 2007, p. 180, tradução nossa); já as tarefas finais têm natureza integradora, uma vez que “ativam uma ou mais competências relacionadas à disciplina<sup>20</sup>” (*ibid.*). Ademais, ainda ocorrem, como parte final das UD’s, fichas que promovem a reflexão sobre o processo de aprendizagem, com o intuito de desenvolver a autorregulação do aprendiz. Essas reflexões constituíram algumas das fontes para geração de dados para pesquisa-ação.

As tarefas de aprendizagem, ao longo das UD’s, são compostas em sua maioria de um breve material de apoio, o qual pode introduzir um conteúdo, trazer reflexões teóricas referentes ao que será apresentado na UD, propor reflexões ou instruir sobre o modo de realizar as atividades para que o aluno alcance o objetivo pretendido. Tais atividades são apresentadas aos alunos por meio de fichas, as quais podem conter uma ou mais atividades. Nas fichas, os alunos encontram as instruções detalhadas sobre como realizar as atividades, uma vez que visamos a autonomia dos aprendizes. Assim, compreender as instruções faz parte da promoção da autorregulação, já que, a partir da leitura, os alunos deveriam ser capazes de realizar a tarefa de maneira independente, com o mínimo de heterorregulação do professor.

Cada uma das UD’s, apresentadas como material didático aos alunos<sup>21</sup>, possuía seus próprios objetivos de aprendizagem, os quais, ao final da disciplina, conduziriam o aluno ao desenvolvimento de subcompetências específicas da competência tradutória. No Apêndice A podem ser observados discriminadamente todos os objetivos específicos das UD’s.

A UD 1 visa desenvolver a subcompetência de conhecimentos sobre tradução e os objetivos específicos geraram duas tarefas de tradução e uma tarefa final, elaborada com o propósito de verificar a aquisição do conhecimento por parte do aluno. Ao final da UD 1, os alunos apontaram a necessidade de prática de tradução, de modo que a professora e

---

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

20 “which activate one or more discipline-related competences”

21 Como Anexo B apresentamos um exemplo de como a UD aparece para os alunos em sua versão final.

o estagiário desenvolveram uma Unidade Didática excepcional, a fim de possibilitar aos alunos uma maior integração entre teoria e prática de tradução. Nesse sentido, foi elaborada a UD 1-B, na qual os alunos foram solicitados a traduzir um breve texto, utilizando estratégias apresentadas nas tarefas, após o uso da técnica de protocolos verbais.

A UD 2 tem como foco o desenvolvimento das subcompetências bilíngue, extralinguística, estratégica e de conhecimentos sobre tradução. A UD 2 apresentou a concepção de tradução proposta pelo grupo PACTE (2001), a qual estabelece a tradução como um tripé conceitual: atividade cognitiva, atividade textual e ato comunicativo. Como o primeiro objetivo já havia sido tratado na UD 1-B, não elaboramos tarefas relacionadas a ele. Destacamos a ficha 3 da tarefa 2, na qual os alunos foram solicitados a revisar a tradução realizada na UD anterior, após a familiarização com técnicas de tradução, a fim de refletirem sobre as possibilidades que elas de tradução abrem ao tradutor. As tarefas alinhadas aos outros objetivos incluem fichas visando levar o aluno a associar discussões teóricas com práticas de tradução. Tal associação se torna evidente nas reflexões dos alunos em suas justificativas tradutórias.

Na UD 3 é apresentado o conceito de competência tradutória proposto pelo grupo PACTE. Primeiramente os alunos são estimulados a discutir o conceito de competência em contexto geral. A tarefa 2, apresenta as subcompetências da CT (PACTE, 2005), contendo fichas que visam a consolidação do conhecimento. A tarefa final solicita que os alunos reflitam sobre sua aprendizagem, de modo a ocupar o protagonismo do processo.

Na UD 4, deu-se atenção especial atenção ao desenvolvimento da subcompetência de conhecimentos sobre tradução, incluindo como tarefa final uma pesquisa online com tradutores profissionais visando verificar como se deu o processo de sua aquisição da CT.

Por fim, a UD 5 buscou integrar todas as outras UD's, por meio do levantamento e criação da metalinguagem utilizada em todas as UD's anteriores. A mobilização da metalinguagem foi verificada por meio das justificativas apresentadas pelos alunos às suas escolhas tradutórias,

após a tradução de um texto jornalístico. Buscou-se observar também a transição do conceito espontâneo — as impressões, crenças e conceitos que os alunos tinham antes de iniciar a disciplina — para o conceito científico — as generalizações que os alunos agregaram aos seus conceitos espontâneos após o processo de ensino-aprendizagem.

Além das Unidades Didáticas e da elaboração de informes sobre o processo de realização de uma tradução (relatando o processo, os problemas encontrados, a documentação utilizada, etc.), foram realizadas outras tarefas avaliativas, segundo nossa orientação construtivista, que tinham caráter avaliações formativas, a saber: a confecção de um portfólio de aprendizagem e a realização da unidade de autoavaliação. O portfólio, como um dos principais instrumentos para evidenciar o processo de aprendizagem do aluno, foi construído ao longo da disciplina e, ao final, como forma de heterorregulação, recebeu um *feedback* do docente pesquisador, promovendo a relação interpsicológica (VIGOTSKI, 2018) entre professor e aluno e a autorregulação. Ao final, com o intuito de tornar o aprendiz consciente sobre seu processo de aprendizagem, foi realizada uma unidade de autoavaliação, para que o aluno refletisse sobre o que havia aprendido; as reflexões feitas ajudaram o aluno a seguir a evolução de seu processo de aprendizagem. Para o professor pesquisador, isso possibilitou acrescentar à informação sobre o produto (a tradução do aluno), informação sobre o processo seguido. Além disso, a UD de autoavaliação possibilitava ao aluno a reflexão sobre o próprio processo de ensino-aprendizagem com relação aos materiais, progressão, e finalmente, a efetividade da metalinguagem para fomentar a autorregulação e a autonomia.

Após a intervenção pedagógica e a geração de dados discutidos à luz da Análise de Conteúdo (AC) (BARDIN, 2016; FRANCO, 2008) e com foco em uma análise qualitativa do material produzido pelos alunos, buscamos fazer inferências em diálogo com os pressupostos teóricos que embasara a pesquisa. Foram seguidos os movimentos da AC, quais sejam: pré-análise (seleção do material a ser analisado); estabelecimento de unidades de análise (a partir dos documentos selecionados); formulação de categorias (que façam a triangulação entre as vozes dos alunos,

dos professores e dos pressupostos teóricos); discussão das inferências (resultantes dos dados observados e das discussões teóricas). O Quadro 3 apresenta o tratamento dos dados conforme a AC:

Quadro 3 – Tratamento dos dados à luz da Análise de Conteúdo

<b>Pré-análise</b>	Documentos selecionados para análise: i) o questionário inicial; ii) as seis UD's trabalhadas ao longo do semestre; iii) a UD de autoavaliação; iv) a AVA; e, v) o portfólio de aprendizagem.
<b>Unidades de análise</b>	Tema: Passagem do conhecimento espontâneo para o científico; Papel da heterorregulação na aquisição do conhecimento; A autorregulação manifestada por meio do pensamento verbal; Adequação e importância da metalinguagem nas justificativas tradutórias
<b>Categorias</b>	Quatro categorias: i) Conceito de tradução; ii) Papel da heterorregulação; iii) Evidências de autorregulação; iv) Uso e importância da metalinguagem
<b>Inferências</b>	Dependência Reflexão mediada Reflexão autônoma

Fonte: Adaptador por Neckel e Vasconcellos a partir de Neckel (2019).

Como mostra o Quadro 3, na pré-análise os dados foram gerados a partir de diversas fontes: questionário inicial diagnóstico; UD de Autoavaliação e Avaliação da Disciplina; informes e justificativas das soluções tradutórias nas UD's; reflexões no portfólio; resposta aos *feedbacks* dos enviados pelo professor pesquisador. Na fase de definição de unidades de análise, decidimos pela unidade Tema, que reflete os objetivos da pesquisa; a partir daí foi possível definir as categorias de análise para examinar os dados; após a análise dos dados, utilizando as categorias já definidas, foi possível fazer inferências quanto aos efeitos da ação pedagógica nos estudantes, que, no caso em questão, estavam associadas ao nível de autorregulação e autonomia dos alunos ao final da pesquisa, em comparação com a situação inicial. Por meio de um “conjunto de técnicas de análise, com procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2016, p. 38), a AC propiciou inferência de conhecimento a partir dos dados, o que permite

ao pesquisador deduzir, a partir das superfícies das mensagens os fatores que as determinaram<sup>22</sup>.

A quinta seção apresenta a discussão das interpretações e das inferências, por meio de uma vinculação entre os dados e os pressupostos teóricos que fundamentaram a pesquisa. Além disso, apresentaremos também reflexões sobre os efeitos e o processo da pesquisa-ação e sua adequação para avaliar a promoção da autorregulação e autonomia do estudante.

### **EFEITOS DA AÇÃO NOS RESULTADOS DA APRENDIZAGEM: APROPRIAÇÃO DA METALINGUAGEM E TOMADA DE CONSCIÊNCIA DAS ESCOLHAS TRADUTÓRIAS**

A primeira evidência que emergiu da análise dos dados indica a pertinência do material didático e da metodologia para auxiliar no processo de transição da hetero para a autorregulação, proporcionando maior autonomia por parte dos aprendizes, colocados no centro do processo de aprendizagem e tornados protagonistas de seu processo de aprendizagem como participantes ativos. Detalhamos a seguir efeitos positivos nos resultados da aprendizagem, quais sejam: i) impacto da metodologia; ii) papel da heterorregulação no processo de desenvolvimento da autorregulação; iii) capacidade dos aprendizes de autorregular seu processo de aprendizagem; iv) apropriação da metalinguagem; e, v) nível de consciência dos alunos em relação ao uso da metalinguagem.

O primeiro efeito positivo da ação implementada pode ser observado no impacto da metodologia sobre a maneira como os estudantes<sup>23</sup> perceberam seus processos de aprendizagem, conforme evidenciado nos excertos abaixo:

---

22 Por questão de espaço não foi possível descrever todo o processo de AC neste texto, para informações detalhadas sugerimos leitura do capítulo 3 da tese no link: <http://tede.ufsc.br/teses/PGET0437-T.pdf>.

23 Os alunos cujos depoimentos e traduções são usados como exemplos dos efeitos positivos da pesquisa-ação são referidos como A1, A2 A3, etc.



Vou ser sincero, não achei que aprenderia tanto numa matéria de tradução na universidade. O nível e a quantidade de conhecimentos adquiridos foram ambos enormes. Um detalhe que me chamou a atenção foi justamente a metodologia empregada no aprendizado. A utilização rigorosa do Moodle e dos recursos eletrônicos disponíveis foram muito importantes para potencializar o ensino. Além disso a coerência do que foi ensinado com a forma como foi ensinado, ou seja, uma concepção bastante avançada de ensino de tradução mesclada com uma estrutura que deu suporte à metodologia (A1).

Ambos se dedicaram muito e trouxeram um método diferente para a sala de aula, dinâmico, que conseguiu despertar a atenção e o interesse dos alunos (A2).

Acredito que o método utilizado pela professora e pelo doutorando foi ótimo (A3).

Os comentários foram retirados da Unidade de Autoavaliação e foram selecionados por mencionarem o método ou a metodologia empregados em sala de aula<sup>24</sup>. Fica salientado nesses segmentos que os aprendizes mostram ter percebido, ao final da disciplina, o desenvolvimento de suas competências como resultado da ação implementada.

O segundo efeito positivo resulta diretamente da atuação do professor pesquisador, no processo de transição entre a heterorregulação e a autorregulação. Enquanto facilitador do processo de aprendizagem, dando breves explicações ou orientando na realização das tarefas, o professor interage de forma dialética estabelecendo relações entre o que o aluno já sabia e aquilo que ele visa aprender. A heterorregulação se deu por meio de *feedbacks* às tarefas de tradução: o aluno respondia a esse *feedback* usando-o como andaime<sup>25</sup> para a autorregulação. A melhoria decorrente da interação com o professor pode ser observada<sup>26</sup> na alta ocorrência de dúvidas dos alunos com respeito às instruções para realização das atividades das fichas no início do processo de aprendizagem, o que tendeu a diminuir no decorrer da disciplina. Esse dado pode

24 Não foram citados os comentários que não mencionam especificamente o método utilizado, mesmo que sugeriram essa interpretação.

25 Ver a noção de *scaffolding* delineada por Vigotski (2018).

26 Nota de campo.

ser lido como impacto positivo da ação pedagógica sobre a autonomia e autorregulação do aprendiz.

Um terceiro efeito positivo da ação implementada foi observado, a partir da análise de conteúdo, no desenvolvimento de habilidades de autoavaliação e de autorregulação dos alunos. Os estudantes, ao final do processo de ensino-aprendizagem, mostraram-se capazes de mobilizar recursos internos (e a competência para buscarem recursos externos) a fim de descrever e justificar suas traduções, além de reconhecer suas dificuldades em relação ao desenvolvimento das competências propostas. Além disso, ofereceram evidências de compreensão do impacto da intervenção pedagógica, como pode ser observado nos depoimentos redigidos na UD de autoavaliação:

O impacto que teve em mim **como profissional e aluno**<sup>27</sup> foi quando fui em um colóquio de tradução e **comecei a identificar técnicas de tradução**. Isso me fez ver de fato que eu estava aprendendo, o que me deixou muito feliz (A3).

O impacto é forte, pois **muda todo o conceito de tradução**. Com o uso da metalinguagem o processo de tradução flui de maneira mais simples (A4).

Cumprir destacar que os grifos nas citações correspondem às categorias estabelecidas a partir dos temas delimitados na AC: as vozes dos alunos são, nesse sentido, reverberações dos pressupostos teóricos que sustentam a pesquisa e indicam tanto opiniões, quanto crenças ou atitudes dos aprendizes frente ao novo conhecimento.

O quarto efeito positivo fica evidenciado, por exemplo, no depoimento de A5, ao justificar suas soluções tradutórias, o que pode ser lido como indicação de apropriação da metalinguagem e de indício da transição do conceito espontâneo para o conceito científico de tradução:

Ao realizar a tradução do texto de partida utilizei técnicas como o **empréstimo** (ao manter as palavras Euskadi, Bizkaia e Ararteko e a expressão ETA), a **tradução literal** e a **modu-**

---

27 Todos os grifos nas citações foram adicionados pelos autores.

**lação** (ao alterar o ponto de vista estrutural de alguns trechos). De forma que o **texto de chegada** estivesse de acordo com o **encargo** solicitado pelo cliente e que o **público-alvo** possa compreender todo o seu conteúdo, para esse último aspecto, ao final do texto coloquei **notas explicativas** para Euskadi e ETA (A5).

Observe-se que os segmentos destacados na citação correspondem a instâncias de uso de metalinguagem, o que ficou mais visível ao final do processo de aprendizagem (o segmento acima foi retirado da última UD). Uma segunda ilustração desse efeito encontra-se no depoimento de A6 (UD2) ao apresentar o trabalho de autorrevisão e metarreflexão sobre esse processo no Quadro 4:

Quadro 4 - Processo de revisão e metarreflexão de A

Chegando desta forma no segundo degrau, basta repetir alternadamente os movimentos até se encontrar com o final da escada. Se sai dela facilmente, com um ligeiro golpe de calcanhar que a fixa em seu lugar, do qual não se moverá até o momento da descida	Chegado assim ao segundo degrau, basta só repetir alternadamente os movimentos até achar o final da escada. Saímos dela facilmente, com um rápido golpe de calcanhar que a fixa no seu lugar, do qual não se mexerá até o momento de descer
Ter conhecimento das técnicas da tradução foi de muita ajuda no processo, tanto da revisão quanto da tradução em si, as torna mais eficientes, poupando tempo e conseguindo resolver os problemas e despejar as dúvidas. Também é importante entender cada passo do processo com seu nome e suas estratégias. É algo bom de se ter em conta para futuras traduções.	

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ressaltamos que foram apresentadas duas ilustrações, mas que de uma maneira geral os estudantes deram mostras de saber *agir metacognitivamente* sobre o objeto do conhecimento, resolvendo problemas de tradução de forma autônoma.

O quinto efeito positivo está diretamente associado à definição dos objetivos da pesquisa-ação propostos por Thiollent (2011, p. 24). Dentre os três tipos indicados por esse teórico (objetivo instrumental; objetivo de conscientização; objetivo de produção de conhecimento) a pesquisa-ação

na LLE7031 contribuiu sobretudo para o desenvolvimento do nível de consciência dos alunos com relação ao aspecto de aquisição da metalinguagem e seu impacto nas tomadas de decisão tradutória. Observe-se as vozes de A1 e A7 a seguir:

Escolhi essa UD (UD 1B) em particular pois esta marcou muito, visto que **ajudou** enormemente **na minha concepção de tradução** como processo cognitivo. Pois a partir desta unidade tive a oportunidade de re-expressar meu pensamento enquanto traduzia e ao mesmo tempo **observar** o modo com que a atividade se desenvolvia. Nessa UD também adquiri a **capacidade de diferenciar** dois tipos de problemas existentes na realização de uma tradução: de compreensão ou de tradução. Ter essa distinção em mãos é de suma importância para **resolução** de problemas tradutórios, pois dessa forma, tem-se à disposição **estratégias** específicas para solucionar cada um dos problemas individualmente (A1).

Creio que me tornei **mais consciente** do meu processo mental como tradutora, aprendi a **monitorá-lo** de forma mais eficiente, aprendi a relacionar meu trabalho com a teoria dos Estudos da Tradução. [...] tive problemas inicialmente enquanto tentava traduzir sem possuir o conhecimento necessário, para isso, aprendi **estratégias** que me auxiliaram e irão me auxiliar nos quaisquer futuros problemas que eu possa ter. Creio que a maior mudança tenha sido a **qualidade das traduções**, pois a partir das **teorias da tradução**, soube como melhorar meu trabalho e torná-lo mais profissional (A7).

Observe-se que o aluno A7 associou uma maior consciência do processo a uma melhor qualidade de seu produto final, ou seja, a tradução. O ensino da metalinguagem proposta por meio do material didático promoveu nos aprendizes uma reflexão autônoma sobre o processo tradutório: ao se apropriarem dos conceitos científicos (VIGOTSKI, 2018), os aprendizes tomaram consciência de suas escolhas tradutórias, sendo capazes de justificar as tomadas de decisão de forma consciente e bem fundamentada.

Ainda com respeito à conscientização, ressalta-se que os pressupostos da linha pedagógica da FPC também parecem ter seu grau de contribuição, em função do aspecto de transparência das competências a serem adquiridas, o que torna mais claro o processo de aprendizagem. A conscientização também tem associação direta com um grau maior de motivação dos alunos; nesse sentido, corroboramos a reflexão de Echeverri (2018, p. 34): “o estudante deve ser consciente de sua motivação e dos fatores que podem ou não contribuir a favor ou contra sua motivação”<sup>28</sup>. O protagonismo do aluno em seu processo de aprendizagem parece ter tido como decorrência uma motivação maior para a construção de seu conhecimento e para a realização das tarefas, cujos objetivos e valores foram compreendidos.

Nesta seção, apresentamos uma discussão detalhada dos dados gerados, em relação aos efeitos das ações tomadas para provocar mudanças no processo de aprendizagem dos alunos. As mudanças observadas nos aprendizes foram distribuídas nos eixos: impacto da metodologia; papel da heterorregulação no processo de desenvolvimento da autorregulação; capacidade dos aprendizes de autorregular seu processo de aprendizagem; apropriação da metalinguagem; e, nível de consciência dos alunos em relação ao uso da metalinguagem e sua motivação. A seguir, nossas últimas reflexões sobre a implementação da ação e suas condições de êxito.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como palavra final, gostaríamos de deixar registrado que os resultados da pesquisa-ação aqui compartilhados constituem uma ilustração bem sucedida de incursão na “última fronteira” (ECHEVERRI, 2018, p. 7-8) da pesquisa em pedagogia e didática de tradução: a sala de aula. Abrimos a porta de uma sala de aula de tradução específica para a comunidade dos Estudos da Tradução, dando a conhecer o que ali aconteceu, em termos de uma observação sistemática da promoção da autorregulação (autonomia)

---

28 “[...] el estudiante debe ser consciente de su motivación y de los factores que pueden contribuir en favor o en contra de su motivación”.

do estudante de tradução a partir da heterorregulação, em uma orientação construtivista de aprendizagem, por meio de metodologias ativas (FPC) concretizadas em uma proposta didática elaborada para este fim, com exploração da metalinguagem própria dos estudos da tradução (derivado dedutivamente da teoria).

Essa intervenção didático-pedagógica concreta proporcionou a observação de nossos estudantes como participantes ativos e protagonistas de sua aprendizagem: ao mesmo tempo em que realizavam tarefas, tinham a possibilidade de refletir sobre o processo como um todo, descobrindo princípios e estratégias, bem como monitorando o desenvolvimento e aquisição das competências trabalhadas durante a disciplina. Além disso, a própria natureza da pesquisa-ação, aqui realizada como pesquisa em sala de aula, instalou esses estudantes como partícipes ativos e colaborativos da investigação. No material didático elaborado e implementado, foi dada ênfase às tarefas de tradução como eixo organizador de todo o processo de aprendizagem, agrupadas em Unidades Didáticas (UDs), para as quais foram indicados explicitamente os objetivos de aprendizagem e competências a serem desenvolvidas.

Gostaríamos de deixar o relato de nossa pesquisa-ação como um convite à comunidade de pesquisadores em pedagogia e didática de tradução para que também adentrem a “última fronteira” e compartilhem os resultados de suas pesquisas, assim gerando novos conhecimentos a partir da investigação sistematizada sobre as práticas do ensino da tradução. Dessa forma, poderemos estabelecer o “conhecimento sobre a formação de tradutores [como] um conhecimento compartilhado e validado pela comunidade científica” (ECHEVERRI, 2018, p. 47), bem como criar uma cultura de pesquisa baseada nos métodos da pesquisa em sala de aula, para consolidar a investigação sobre uma prática educacional, em torno de projetos colaborativos nos quais docentes e aprendizes estão centralmente implicados.

Como forma de contribuir concretamente para o estabelecimento de tal cultura, apresentamos abaixo algumas sugestões para futuras pesquisas na linha de nosso projeto, qual seja, relação entre metalinguagem e autorregulação:

- Investigar o papel da metalinguagem nas justificativas tradutórias de tradutores profissionais comparando-as com as de aprendizes após a aplicação do material didático;
- Observar a relevância da metalinguagem em um bacharelado em Tradução, visto que nossa pesquisa foi realizada em uma graduação em Letras, de modo a investigar a relação da metalinguagem com a aquisição da CT e de que modo aquela está presente no espírito crítico do aprendiz ao final do processo de aquisição da CT;
- Realizar pesquisa junto a professores de tradução para conhecer suas visões sobre essa perspectiva pedagógica, mormente em relação ao ensino da metalinguagem, levando a uma discussão sobre objetivos de aprendizagem e competências a serem desenvolvidas em cursos de tradução.

Inúmeros outros projetos poderiam ser desenvolvidos por professores-pesquisadores que acreditam em uma educação centrada na aprendizagem e que estejam buscando desenvolver suas práticas pedagógicas na formação de tradutores e elaborar investigações adaptadas a questões pertinentes a seus ambientes específicos de aprendizagem. Acreditamos que o compartilhamento dos resultados de tais pesquisas com a comunidade científica pode contribuir para a construção de um conjunto robusto de reflexões sistematizadas sobre a formação de tradutores.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Fábio. Bases epistemológicas e paradigmáticas para pesquisas empírico-experimentais sobre competência tradutória: uma reflexão crítica. *D.E.L.T.A.*, n. 31, n. spe., p. 283-315, 2015.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BIGGS, John; TANG, Catherine. *Teaching for quality learning at university*. 3 ed. London: McGraw-Hill, 2007.
- DELISLE, Jean. *La traduction raisonnée*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa, 1993.

ECHEVERRI, Álvaro. El aprendizaje activo en la formación de traductores, declaración de principios. In: PEREIRA, Germana Henriques; COSTA, Patrícia Rodrigues (orgs.). *Formação de tradutores: por uma pedagogia e didática da tradução no Brasil*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

GALÁN-MAÑAS, Anabel. Design da semipresencialidade na formação de tradutores técnico- científicos, do português ao espanhol. *Cadernos de Tradução*. v. 1, n. 27, p. 95-116, 2011.

GONÇALVES, José Luiz. *O desenvolvimento da competência do tradutor: investigando o processo através de um estudo exploratório-experimental*. 2003. 241 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

GONÇALVES, José Luiz. Rediscutindo o conceito de competência de uma perspectiva relevantista. In: CAMPOS, J.; RAUEN, F. J. (orgs.). *Tópicos em Teoria da Relevância*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 122-142.

GONÇALVES, José Luiz. Repensando o desenvolvimento da competência tradutória e suas implicações para a formação do tradutor. *Revista Graphos*, João Pessoa, v. 17, n. 1, p. 114-130, 2015.

GONZÁLEZ DAVIES, Maria. *Multiple voices in the classroom: activities, tasks and projects*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2004.

HOPKINS, David. *A teacher's guide to classroom research*. Maidenhead, UK: Open University Press, 2008.

HURTADO ALBIR, A. A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos. In: PAGANO, Adriana; MAGALHÃES, Célia; ALVES, Fábio (orgs.). *Competência em Tradução: Cognição e discurso*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005. p. 19-57.

HURTADO ALBIR, Amparo. *Aprender a traducir del francés al español*. Competências y tareas para la iniciación a la traducción. Guía didáctica Madrid: Edelsa. Grupo Didascalía, 2015a.

HURTADO ALBIR, Amparo. *Aprender a traducir del francés al español*. Competências y tareas para la iniciación a la traducción. Madrid: Edelsa. Grupo Didascalía, 2015b.

HURTADO ALBIR, Amparo. Competence-based Curriculum Design for Training translators. *The Interpreter and Translator Trainer*, v. 1, n. 2, p. 163-195, 2007.

HURTADO ALBIR, Amparo. *Researching Translation Competence by PACTE Group*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2017.



KIRALY, D. *A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice*, Manchester, UK; Northampton MA, St. Jerome Publishing, 2000, 207 p.

MARCH, Amparo F. La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias em la educación universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, v. 8, n. 1, p. 11-34, 2010.

NECKEL, Filipe Mendes. *Metalinguagem e autorregulação na formação de tradutores: uma proposta de disciplina e material didático sob a ótica da perspectiva cognitivo-constructivista da aprendizagem*. 2019. 342 f. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2019. Disponível em: <http://tede.ufsc.br/teses/PGET0437-T.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

NUNAN, David. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press, 1989. Disponível em: [https://archive.org/details/ilhem\\_20150321\\_1843/page/n9](https://archive.org/details/ilhem_20150321_1843/page/n9) Acesso em: 20 mar. 2020.

PACTE. Building a Translation Competence Model. In: ALVES, F. (ed.) *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*. Amsterdam: John Benjamins, 2003. p. 43-66.

PACTE. Competence levels in translation: working towards a European framework. *The Interpreter and Translator Trainer*, v. 12, n. 2, 111-131, 2018.

PACTE. First results of PACTE group's experimental research on translation competence acquisition: the acquisition of declarative knowledge of translation. *MonTI*, special issue, p. 85-115, 2014. Acesso em: 8 ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.6035/http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2014.ne1.2>.

PACTE. Investigating translation competence: conceptual and methodological issues. *Meta*, v. 50, n. 2, p. 609-618, 2005.

PACTE. Results of PACTE's experimental research on the acquisition of Translation Competence: The acquisition of declarative and procedural knowledge in translation. The dynamic translation index. *Translation spaces*, Amsterdam, v. 4, n. 1, p. 29-53, 2015.

PACTE. Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Translation Project and Dynamic Translation Index. In: SHARON, O'Brien (ed.). *IATIS Yearbook 2010*. Londres: Continuum, 2011.

SCALLON, Gérard. *Avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências*. Curitiba: Pucpress, 2015.

SILVA, Keli Simões Xavier; VASCONCELLOS, Maria Lúcia. Formação do intérprete educacional de libras-português: reflexões a partir das contribuições da proposta didática do PACTE. *Belas Infiéis*, v. 8, n. 1, p. 119-144, 2019. DOI: 10.26512/belasinfiéis.v8.n1.2019.12986.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-Ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VIGOTSKI, Lev S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: WMF; Martins Fontes, 2018.

WERTSCH, James V. From social interaction to higher psychological processes: A clarification and application of Vygotsky's theory. *Human Development*, Berkeley, v. 22, n. 1, p. 1-22, 1979.

WERTSCH, James V. *Vygotsky and the social formation of mind*. Massachusetts: Harvard University Press, 1985.

## ANEXO A – PLANO DE ENSINO

### PLANO DE ENSINO – LLE 7031

**Estudos da Tradução I (T 03423A)** Semestre: 2017.1

Horário: 2ª às 08h20 e 4ª às 10h10      Sala: 007 CCE A

Profª. Drª. Maria Lúcia Barbosa de Vasconcelos

Doutorando: Filipe Neckel

Atendimento: [marialuciabv@gmail.com](mailto:marialuciabv@gmail.com) ou [filipeneckel@gmail.com](mailto:filipeneckel@gmail.com)

#### EMENTA

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

#### OBJETIVOS GERAIS

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

## OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

- Compreender os ‘Estudos da Tradução’ como um *campo disciplinar* e conhecer algumas propostas de mapeamento;
- Conceber a tradução como atividade *textual, cognitiva e comunicativa* (concepção integralizadora de tradução);
- Compreender a noção de Competência Tradutória (CT) e sua aquisição;
- Assimilar a subcompetência ‘Conhecimento sobre Tradução’ (metalinguagem);
- Mobilizar (colocar em ação) o conhecimento sobre a metalinguagem adquirida na prática de tradução geral, como base para reflexão crítica, justificativa de soluções tradutórias; e, mobilizar o conhecimento sobre metalinguagem adquirido para incrementar o comportamento autorregulatório da tradução.

## AVALIAÇÃO

A disciplina propõe um modelo de avaliação orientada à aprendizagem, que seja videográfica (e não fotográfica), em um contexto de Formação por Competências, o que implica alinhamento com os objetivos de aprendizagem e inclui atividades de autoavaliação e a avaliação dos pares. A avaliação será de 3 (três) tipos: diagnóstica, formativa e somativa (Hurtado Albir, 2014).

Questionário inicial – Avaliação diagnóstica (5%)

Confecção e entrega das UDs 1,2,3,4,5 – Avaliação formativa (25%)

Prova de meio de semestre: Avaliação 1 (AVA1) – Avaliação somativa (20%)

Confecção e entrega de portfólio – Avaliação formativa (25%)

Participação nas discussões de fórum no ambiente virtual (Moodle) – Avaliação formativa (10%)

Pesquisa de campo junto a tradutores sobre o processo de aquisição da CT – Avaliação formativa (10%)

UD6 – Autoavaliação e avaliação do curso – Avaliação formativa (5%)

*A recuperação segue as normas da universidade conforme o § 2º do art.70 e § 3º do art. 71 da Resolução 17/CUN/97.*

**Moodle:** A UFSC possui um sistema eletrônico (*software*) destinado ao desenvolvimento de atividades educacionais dentro e fora de sala de aula chamado *Moodle*. O regimento interno da universidade prevê que até 20% de cada curso presencial possa ser lecionado através de atividades interativas via *Moodle*, que podem substituir atividades em sala de aula. Neste curso iremos usar o *Moodle* para realizar atividades de apoio, tanto substituindo quanto complementando aulas presenciais.

## CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

DATA	CONTEÚDO
06/03	Plano de Ensino – Ambiente Moodle – Apresentação da metodologia da disciplina e apresentação do Método de Avaliação - Aplicação de questionário diagnóstico
08/03	Visita a sites de tradução e pesquisa em tradução.
13/03	Resultado dos questionários. Unidade Didática 1 (UD1):
15/03	UD1 - Mapeamentos do campo disciplinar Estudos da Tradução
20/03	UD1 - Mapeamentos do campo disciplinar Estudos da Tradução
22/03	UD1 - Mapeamentos do campo disciplinar Estudos da Tradução
27/03	UD1- B – MODELO DE TAP
29/03	UD1 – B - <b>Prática ilustrativa de Estudos Descritivos Orientados para o Processo: estratégias</b>
03/04	UD1 – B - <b>Prática ilustrativa de Estudos Descritivos Orientados para o Processo: estratégias</b>
05/04	UD2 - Concepção integralizadora da tradução
10/04	UD2 - Concepção integralizadora da tradução
12/04	UD 2 - Concepção integralizadora da tradução
17/04	UD 2 - Concepção integralizadora da tradução
19/04	UD 2 - Concepção integralizadora da tradução
24/04	UD 2 - Concepção integralizadora da tradução
26/04	UD 2 - Concepção integralizadora da tradução
01/05	FERIADO
03/05	AVA 1
08/05	UD3 – Concepção de Competência Tradutória (CT)
10/05	UD3 – Concepção de Competência Tradutória (CT)
15/05	UD3 – Concepção de Competência Tradutória (CT)
17/05	UD4 - Aquisição da CT

FORMAÇÃO DE INTÉRPRETES E TRADUTORES: DESENVOLVIMENTO  
DE COMPETÊNCIAS EM SITUAÇÕES PEDAGÓGICAS ESPECÍFICAS  
VOLUME 2

22/05	UD4 - Aquisição da CT
24/05	UD4 - Aquisição da CT – PESQUISA COM TRADUTORES
29/05	UD4 - Aquisição da CT - PALESTRA COM TRADUTORAS PROFISSIONAIS
31/05	Discutir resultados do <i>survey</i> . Explicar o guia para relatório de palestra da semana de letras. Explicar o portfólio.
05/06	SEMANA DE LETRAS – relato escrito de uma comunicação (portfólio)
07/06	SEMANA DE LETRAS - relato escrito de uma comunicação (portfólio)
12/06	UD5 - Mobilização da metalinguagem correspondente para reflexão crítica e justificativa de soluções tradutórias
14/06	UD5 - Mobilização da metalinguagem correspondente para reflexão crítica e justificativa de soluções tradutórias
19/06	APRESENTAÇÃO
21/06	UD6 – Autoavaliação e avaliação da disciplina
26/06	Preparação do portfólio
28/06	Preparação do portfólio
03/07	Postagem do portfólio
05/07	Recuperação

Fonte: Neckel (2019, p. 250).

ANEXO B - EXEMPLO DE UD COMO VISUALIZADA PELOS ALUNOS



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

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

UNIDADE DIDÁTICA 3 (UD3)	Concepção de Competência Tradutória (CT)
Objetivos de aprendizagem:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a noção de Competência em um contexto geral como um conjunto integrado de <i>Conhecimentos</i> (saber), <i>Habilidades</i> (saber como) e <i>Atitudes</i> (saber ser) necessário para <i>saber como agir</i> com eficiência em situações da vida real;</li> <li>• Compreender a noção de Competência Tradutória (CT) como um sistema subjacente de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para traduzir (modelo de PACTE);</li> <li>• Identificar as subcompetências da CT que necessita desenvolver/adquirir/ melhorar para traduzir melhor.</li> </ul>

*Estrutura da Unidade*

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

Tarefa 2. A noção de *Competência Tradutória*

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

**TAREFA 1: A noção de Competência em contextos gerais**

**MATERIAL DE APOIO: Entendendo a noção de competência**

No nosso cotidiano, é comum ouvirmos comentários sobre pessoas que executam bem uma tarefa e sabem agir em uma determinada situação como uma avaliação do tipo: "Ela/elela é competente".

Provavelmente você já ouviu isso algumas vezes, ou já usou essa expressão.

Se pensarmos nas características de uma pessoa avaliada como competente, podemos chegar a algumas conclusões sobre pessoas competentes:

1. Pessoas competentes têm um *conhecimento especializado*, ou seja, têm informações sobre as coisas (*saber o quê*);
2. Pessoas competentes, a partir de seus conhecimentos especializados, desenvolvem uma *habilidade* para saber como agir com eficiência em determinadas situações (*saber como*);
3. Pessoas competentes têm *atitudes* que a levam a se comportar com integridade, honestidade, caráter, conseguindo conviver com as pessoas com as quais interagem (*saber ser*).

[...]

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

**Ficha 1. Pensando sobre a competência.**

Vamos testar a definição acima. Pense em uma pessoa competente. Anote o nome dessa pessoa, pergunte-se em que tipo de situação você a considera competente. Agora descreva, em itens, o conjunto de conhecimentos, habilidades para saber agir e atitudes que essa pessoa demonstra ter e que levou você a avaliá-la como competente.

Nome da pessoa competente:

Situação na qual ela é competente:

Conhecimentos que ela tem	Habilidades para agir	Atitudes como pessoa
---------------------------	-----------------------	----------------------

Escreva um pequeno parágrafo explicando porque você acha que tal pessoa é competente, considerando os quesitos acima.

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

**FICHA 1:**

Pense no que aprendeu nessa UD e em como pode se organizar para continuar aprendendo a traduzir

Para traduzir bem preciso levar em conta:

Para traduzir bem preciso melhorar:

Para melhorar esses aspectos precisaria:

Como posso me organizar para aprender melhor? Que iniciativas concretas posso adotar?

Levando em consideração cada um dos dois modelos de CT, onde (em que subcompetência) a aquisição da METALINGUAGEM se encaixaria?

### ANEXO C - ALINHAMENTO CONSTRUTIVO DA DISCIPLINA

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	(SUB) COMPETÊNCIAS	CONTEÚDO	UNIDADE DIDÁTICA
<b>1. Compreender os ‘Estudos da Tradução’ como um campo disciplinar e conhecer algumas propostas de mapeamento</b>	Subcompetência ‘conhecimento sobre tradução’	Mapeamentos propostos por Holmes, Hurtado Albir e Williams & Chesterman referentes aos Estudos da Tradução.	UD1 –Mapeamentos do campo disciplinar Estudos da Tradução
<b>2. Conceber a tradução como atividade textual, cognitiva e comunicativa (concepção integralizadora de tradução)</b>	Subcompetência ‘Bilingue’; Subcompetência ‘Extralinguística’; Subcompetência ‘conhecimento sobre tradução’; Subcompetência ‘estratégica’	Prática tradutória relacionando a tradução com atividade cognitiva	UD1 – B - Prática ilustrativa de Estudos Descritivos Orientados para o Processo: estratégias
	Subcompetência ‘Bilingue’; Subcompetência ‘Extralinguística’; Subcompetência ‘conhecimento sobre tradução’; Subcompetência ‘estratégica’	Conceito de tradução proposto pelo grupo PACTE. Técnicas de tradução; Prática tradutória.	UD2 - Concepção integralizadora da tradução
<b>3. Compreender a noção de Competência Tradutória (CT) e sua aquisição</b>	Subcompetência ‘Bilingue’; Subcompetência ‘conhecimento sobre tradução’; Subcompetência ‘estratégica’	Conceito de competência geral e Competência tradutória; Análise de tradução.	UD3 – Concepção de Competência Tradutória (CT)
	Subcompetência ‘conhecimento sobre tradução’	Conceito de ACT; Formulário Google.; Pesquisa com tradutores	UD4 - Aquisição da CT
<b>4. Mobilizar o conhecimento sobre a metalinguagem adquirida na prática de tradução geral, como base para reflexão crítica, justificativa de soluções tradutórias</b>	Subcompetência ‘Bilingue’; Subcompetência ‘Extralinguística’; Subcompetência ‘conhecimento sobre tradução’ Subcompetência ‘estratégica’	Produção de glossário de tradução; Prática tradutória	UD5 - Mobilização da metalinguagem correspondente para abordar os problemas de tradução, justificar as soluções tradutórias e refletir criticamente sobre a prática



FORMAÇÃO DE INTÉRPRETES E TRADUTORES: DESENVOLVIMENTO  
DE COMPETÊNCIAS EM SITUAÇÕES PEDAGÓGICAS ESPECÍFICAS  
VOLUME 2

<b>5. Mobilizar o conhecimento sobre a metalinguagem adquirida para incrementar o comportamento autorregulatório da tradução</b>	Subcompetência 'conhecimento sobre tradução'	Metalinguagem da tradução	Permeia todas as UDs, com ênfase na UD5.
--	--	---------------------------	--

Fonte: Neckel (2019, p. 101).

APÊNDICE A - OBJETIVOS ESPECÍFICOS PROPOSTOS PARA AS UDS

UDS	OBJETIVOS
UD 1	<p>Identificar e descrever as propostas de mapeamento de Holmes (1988) e sua releitura feita por Hurtado Albir (1999);</p> <p>Identificar e descrever a proposta de mapeamento de Williams &amp; Chesterman (2002);</p> <p>Comparar e contrastar as três propostas, refletindo criticamente sobre possíveis causas da configuração de cada modelo.</p>
UD 1-B	<p>Verbalizar seu processo de identificação, definição e solução de seu problema de tradução;</p> <p>Utilizar estratégias para solucionar seus problemas de compreensão do Texto de Partida (TP) e redação do Texto de Chegada (TC).</p>
UD 2	<p>Conceber a tradução como uma atividade cognitiva;</p> <p>Conceber a tradução como uma atividade textual;</p> <p>Conceber a tradução como um ato comunicativo;</p> <p>Entender a concepção integradora de tradução.</p>
UD 3	<p>Compreender a noção de Competência em um contexto geral como um conjunto integrado de Conhecimentos (saber), Habilidades (saber como) e Atitudes (saber ser) necessário para saber como agir com eficiência em situações da vida real;</p> <p>Compreender a noção de Competência Tradutória (CT) como um sistema subjacente de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para traduzir (modelo de PACTE);</p> <p>Identificar as subcompetências da CT que necessita desenvolver/adquirir/melhorar para traduzir melhor.</p>
UD 4	<p>Fazer uma distinção entre os contextos de aquisição de CT: fora ou dentro do sistema educacional;</p> <p>Entender a aquisição da CT como um processo de aprendizagem dinâmico, gradual e cíclico que consiste no desenvolvimento integrado das subcompetências e componentes psicofisiológicos que compõem a CT;</p> <p>Conhecer a história da aquisição da CT de tradutores profissionais, através de pesquisa (tipo <i>survey</i>), usando questionário como meio de coleta de dados.</p>

UD 5	<p>Criar um glossário da metalinguagem específica da disciplina estudos da tradução I a partir das UDs realizadas.</p> <p>Mobilizar a metalinguagem específica da tradução a fim de construir um encargo de tradução coerente.</p> <p>Mobilizar o conhecimento sobre a metalinguagem adquirida como base para reflexão crítica, justificativa de soluções tradutórias e para reconhecer seu conceito de tradução.</p>
------	---



## **TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LIBRAS-PORTUGUÊS EM CONTEXTOS JURÍDICOS: CONSTRUÇÃO DE PERFIS PROFISSIONAIS**

Silvana Aguiar dos Santos (POET-UFC/PPGET-UFSC)

### **INTRODUÇÃO**

Não é desta forma que eu deveria iniciar um texto considerado acadêmico para dialogar sobre formação de tradutores e intérpretes de línguas de sinais que atuam no meio jurídico. Este não é um modo convencional de construir um diálogo, por estar pautado em narrativas sobre perfis profissionais dos sujeitos que traduzem no meio jurídico e, dessa forma, pode causar certo mal-estar para as perspectivas mais tradicionais dos Estudos da Tradução e mais ainda para o campo do Direito.

Diante desse (des)conforto de transladar e de transitar na fronteira de dois campos teóricos pouco investigados ainda no Brasil é que este texto se situa. Como tal, carrega consigo diferentes expectativas. De um lado, ambos os campos (Estudos da Tradução e Direito) se relacionam em um jogo de forças como constituintes na construção de perfis profissionais de tradutores e intérpretes de Libras-Português. De outro lado, expectativas vorazes de um público ávido formador de tradutores e intérpretes que buscam materiais pedagógicos ou modos de “ensinar-construir” a aprendizagem para futuros tradutores ou intérpretes que cursam Bacharelado em Tradução e Interpretação de Libras-Português em diversas instituições de ensino.

Há, ainda, as expectativas compartilhadas pelas diversas comunidades surdas que acessam o espaço jurídico em busca de seus direitos. E, por fim, embora não menos importante, as expectativas daqueles que almejam adentrar ao campo jurídico como tradutores ou intérpretes de línguas de sinais. Vale destacar que tais expectativas nem sempre estão alinhadas e, ainda, que a falta de diálogo pode gerar certo desequilíbrio (epistêmico e profissional) agravando os problemas desta engrenagem acadêmica e do poder judiciário. Dito de outro modo, Santos e Poltronieri-Gessner (2019), ao discutirem aspectos relacionados ao papel da tradução e da interpretação de grupos vulneráveis no acesso à justiça, afirmam que: “A existência de diferentes sujeitos e, por consequência, visões e identidades múltiplas, é parte constituinte de uma sociedade pluricultural, o que pode afetar a condução das práticas jurídicas considerando as demandas sociais e comunitárias”. (SANTOS; POLTRONIERI-GESSNER, 2019, p. 71).

As autoras prosseguem sua linha de raciocínio considerando as contribuições de Wolkmer (2015), especialmente no conceito de pluralismo jurídico, publicado pela primeira vez em seu livro *Pluralismo Jurídico: fundamentos de uma nova cultura no direito*. Santos e Poltronieri-Gessner (2019) argumentam a favor de um novo olhar para o acesso da justiça, ressaltando justamente a necessidade de um melhor entendimento entre os envolvidos nas práticas jurídicas e nas práticas de tradução-interpretação no acesso ao Judiciário. As autoras explicam que:

Ao considerar-se toda essa contextualização sobre pluralismo jurídico, deseja-se, em termos concretos, que os operadores do Direito, os tradutores e os intérpretes de línguas orais e de sinais, bem como os imigrantes, os refugiados, as comunidades surdas e as comunidades indígenas fiquem atentas para as novas demandas do Judiciário brasileiro, especialmente as demandas linguísticas e, por consequência, as demandas de tradução. O acesso à Justiça e o resgate dos excluídos, a proteção de grupos vulneráveis e a visibilização das diferenças sociais, culturais e linguísticas têm proporcionado outro olhar para a garantia de direitos dessas populações. (SANTOS; POLTRONIERI-GESSNER, 2019, p. 72).

Ora, se o pluralismo jurídico está em voga, tal como demonstra as discussões acima, é possível que isso afete também a formação de tradutores e intérpretes que atuam no âmbito jurídico. Além disso, tal reflexão sobre o pluralismo jurídico pode influenciar diretamente a construção dos perfis profissionais desses sujeitos que trabalham diretamente com a tradução e a interpretação nesses espaços. É fato que a atuação de tradutores e intérpretes, especialmente do par Libras-Português na área jurídica tem aumentado consideravelmente, a partir da década de 1990. Aliadas a esse aumento das demandas nos diversos contextos jurídicos, emergem narrativas com diversas expectativas; inclusive algumas oriundas da sala de aula são preocupantes, especialmente do curso de Bacharelado em Letras-Libras da Universidade Federal de Santa Catarina.

Tais questionamentos dos discentes, futuros tradutores e intérpretes, evocam aspectos como: “tenho medo de interpretar na área jurídica”, “essa área é muito difícil, imagina tu errares e colocar a pessoa surda presa”, “qual o sinal de jurisprudência? – Usa aquele do glossário X”, “Deus me livre ter que interpretar uma audiência de estupro” ou ainda “eles [área jurídica] só querem voluntário e não valorizam o intérprete”. Esses exemplos mostram a importância de dialogar sobre a temática e oferecer pistas iniciais sobre a construção de diferentes perfis de tradutores e de intérpretes para atuar nos espaços jurídicos. A pergunta que se coloca para o presente texto questiona: Que elementos precisam ser levados em consideração por um tradutor ou intérprete que trabalhará nesse meio? Como as diferentes instituições e públicos envolvidos nas interações jurídicas-tradutórias visualizam e/ou exigem perfis dos tradutores e intérpretes?

O presente texto apresenta inicialmente um debate sobre os diferentes olhares e compreensões no que tange à profissionalização e construção de perfis profissionais de tradutores e intérpretes de Libras-Português que desejam atuar no âmbito jurídico. Para tal, ancora-se nas contribuições trazidas por Wolkmer (2015), Kelly (2005), Yaniz e Villardón (2006), Albres e Nascimento (2014) e Nascimento (2017). Na sequência, tomando como base uma abordagem qualitativa de cunho descritivo e documental, apresentam-se os dados coletados de forma preliminar no período de agosto de 2019 a julho de 2020.

Os resultados preliminares apresentam conflitos de expectativas e contradições que impactam nas demandas profissionais, observados principalmente, nas (i) orientações legais; (ii) entidades representativas de tradutores e intérpretes; e (iii) órgãos representativos do Poder Judiciário. Espera-se que tais resultados possam alertar os pesquisadores e profissionais que atuam nesse meio para a criação de políticas de tradução e de interpretação que considerem nos perfis profissionais, um importante ponto de pauta a ser debatido.

### **DIFERENTES OLHARES, SABERES E CONSTRUÇÕES SOBRE OS PERFIS PROFISSIONAIS**

A construção de diferentes perfis profissionais para tradutores e intérpretes de Libras-Português que atuam no meio jurídico requer visitar e discutir diferentes perspectivas teóricas que atravessam o campo dos Estudos da Tradução. Uma das primeiras vertentes que recupero nesse diálogo é a abordagem cognitivo-construtivista de aprendizagem para formação de tradutores e intérpretes, amplamente disseminada pelo grupo PACTE (*Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación*), liderados pela pesquisadora Amparo Hurtado Albir da Universidade Autônoma de Barcelona na Espanha.

Esse grupo caracteriza-se pela articulação de dois vieses: um tradutório e o outro pedagógico. Segundo Hurtado Albir (2005), em relação ao aspecto tradutório, a concepção que ancora as discussões pauta-se na abordagem integralizadora, concebendo a atividade de traduzir como textual, comunicativa e cognitiva. Por esse motivo, tradução, competência tradutória e aquisição da competência tradutória são elementos fundamentais e que constituem esse aspecto. De acordo com a autora espanhola, quanto ao aspecto pedagógico, os pesquisadores dessa vertente adotam as teorias de aprendizagem (cognitivo-construtivista) e teoria de ensino (currículo aberto e integralizador — enfoque por tarefas de tradução).

Nessa perspectiva, autores como Kelly (2005) e Yaniz e Villardón (2006) discutem o desenho curricular para formação de tradutores e intérpretes. Os autores mencionados destacam o perfil profissional



como sendo uma das primeiras etapas a serem mapeadas. De um lado, Kelly (2005) explica que esse perfil pode ser construído a partir de três perspectivas: a sociedade, a profissão e a disciplina constituiriam a base central para levantar esse perfil. Dito de outra forma, as demandas sociais e as demandas de mercado subsidiariam a composição das disciplinas a serem planejadas e organizadas em objetivos de aprendizagem. A motivação no levantamento desses dados, segundo a autora, oferece possibilidades de que a disciplina se mostre efetiva e realmente coerente com as demandas, habilidade e competências que o profissional tradutor ou intérprete deveria saber para sua atuação.

Por outro lado, Yaniz e Villardón (2006) também se baseiam nas fontes trazidas por Kelly (2005), porém constroem uma linha de raciocínio que explica quais seriam os elementos principais que constituem a profissão. Dentre os exemplos, adequação à realidade profissional, abertura de novos campos de desenvolvimento profissional, estudo do mercado de trabalho, definição de uma identidade profissional a partir de uma formação universitária são alguns dos pontos mencionados pelos autores. Em comum, Kelly (2005) e Yaniz e Villardón (2006) argumentam que as demandas de mercado e a construção do perfil profissional são pontos de partida para o desenvolvimento das competências a serem requisitadas pela profissão. Para implementar o ensino dessas competências, sistematiza-se e organiza-se os objetivos de aprendizagem e, na sequência, tarefas de tradução a serem desenvolvidas em sala de aula.

Dessa forma, discutir os elementos que compõem os perfis profissionais é parte constituinte das experiências de formação de tradutores e intérpretes tanto de línguas de sinais quanto de línguas orais. Nesse sentido, merece destaque a obra intitulada *Formação de tradutores: por uma pedagogia e didática da tradução no Brasil* organizado por Germana Henriques Pereira e Patrícia Rodrigues Costa (Universidade de Brasília). A obra é composta por um conjunto de capítulos e de entrevistas oportunizando-nos um olhar panorâmico sobre a formação de tradutores em nosso país. O livro foi resultado do I Seminário Internacional de Pedagogia e Didática da Tradução, ocorrido no ano de 2016 na Universidade de Brasília.

Diferentemente da perspectiva cognitivista, outro olhar teórico possível para a construção de perfis profissionais de tradutores e intérpretes baseia-se nas contribuições de cunho socio-histórico, em especial, a vertente bakhtiniana. Nessa abordagem, o olhar está voltado para o contexto social, histórico, cultural e ideológico em primeiro plano. Ou seja, não há possibilidade do sujeito ser, sem analisar o contexto em que ele enuncia e/ou está inserido. A partir desse viés, a interação entre locutor e interlocutor é fundamental para a construção de uma relação dialógica, cujos elementos verbais e não verbais funcionam primordial na construção dos enunciados.

Nogueira, Vasconcellos e Santos (2018) utilizaram algumas dessas contribuições quando propuseram atividades em uma unidade didática construída em torno de tarefas de interpretação. Os autores buscaram inspiração sobre gêneros discursivos e elementos verbo-visuais constituintes do gênero jornalístico pertencente à esfera televisiva em Nascimento (2012) e Nascimento (2017).

Os conceitos de esferas da atividade e gêneros do discurso figuram, junto com enunciação/enunciado concreto, interação verbal, arquitetônica e ato ético/estético a força-centro de todo o pensamento bakhtiniano porque, para o Círculo, nenhum sujeito fala no/para o “vazio” e nenhum enunciado é dito de qualquer modo. Como a comunicação discursiva é fundada, sobretudo, nas relações interlocutivas e elas moldam nosso projeto enunciativo-discursivo, os gêneros organizam aquilo que queremos dizer a partir de determinadas esferas, algo maior que os gêneros, que, logo, organizam os atos humanos. (NASCIMENTO, 2017, p. 466).

As contribuições teóricas trazidas pelo autor estão diretamente articuladas com o resgate histórico das principais abordagens possíveis na formação de tradutores e intérpretes de línguas de sinais discutidas por Albres e Nascimento (2014). Nesse texto, os autores ressaltam a importância do debate coletivo e do uso da linguagem em seus respectivos contextos específicos como fonte de inspiração para a construção do perfil

do futuro profissional, seja ele tradutor ou intérprete. Essas reflexões tornam-se mais evidentes quando uma sequência didática-pedagógica é apresentada, a qual levou em consideração atividades teóricas, teórico-prática e atividades práticas.

Assim, o professor de tradução/interpretação, ao propor atividades em sala de aula que suscitem a discussão sobre o ato tradutório que envolvem o planejamento, execução e análise do produto final (tradução), o que certamente terá influência direta sobre o perfil do futuro profissional para o trabalho colaborativo e em equipe, contribuirá para que essa formação se fundamente por meio de uma autorreflexão sobre as estratégias construídas e trabalhadas durante esse processo. (ALBRES; NASCIMENTO, 2014, p. 227).

Com base nessa abordagem e nos resultados trazidos pelos autores, a construção do perfil profissional de tradutores e intérpretes não está fora do sujeito, mas sim no modo como este sujeito opera a construção do conhecimento e a forma de dialogar entre as partes. A mobilidade com que o conhecimento é gerado, discutido e sistematizado pode impactar profundamente nas relações dialógicas estabelecidas entre esses sujeitos. Ainda de acordo com os autores, foi possível identificar um “perfil pessoal” e um “perfil consciente” diante de todo o processo realizado na prática pedagógica.

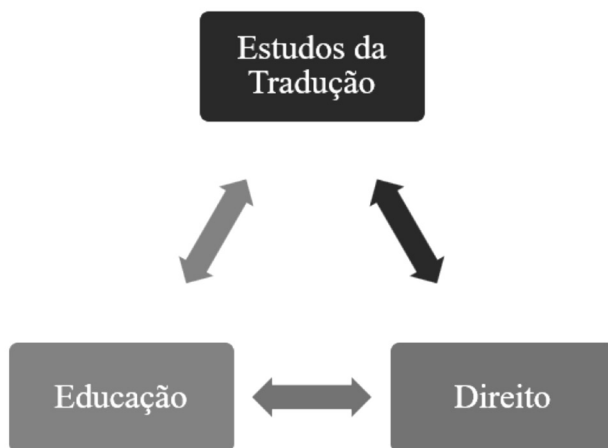
Essas diferentes perspectivas, saberes e construções sobre modos de conceber os perfis profissionais criam impactos importantes para a reflexão didática. Além disso, nos convidam a pensar e construir outros modos de ensinar, levando em consideração os pluralismos jurídicos, sociais, culturais articulados às habilidades cognitivas e tradutórias exigidas de um tradutor ou intérprete. Por exemplo, cada uma das narrativas mencionadas na introdução deste texto poderia suscitar uma disciplina ou curso, potencializando a construção de novos saberes, sejam eles profissionais ou disciplinares.

A articulação entre os saberes profissionais e disciplinares é fundamental para conectar mundos que nem sempre dialogam com

tanta efetividade. No campo da educação, essa discussão não é recente, pois já conta com uma vasta literatura que coloca em jogo essas demandas teóricas e práticas e como podemos aprender com elas. Ou seja, o contexto universitário e o contexto aplicado, empírico em uma profícua rede de cooperação na formação do indivíduo. Ainda que Tardiff (2000) focalizasse suas pesquisas e discussões para os Saberes Docentes (doravante SD) é oportuno apresentar aqui suas contribuições no que tange à epistemologia da prática. “Eis aqui essa definição: chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIFF, 2000, p. 10).

Nessa linha de raciocínio entram em jogo não somente o alinhamento das epistemologias da prática profissional, mas também a necessidade de alinhar epistemologias pouco convencionais em algumas pesquisas dos Estudos da Tradução, mesmo esse campo sendo tão interdisciplinar. Dialogar sobre a construção dos diferentes perfis profissionais de tradutores e intérpretes de Libras-Português que atuam no âmbito jurídico, não é, necessariamente, falar da mesma episteme que rege os campos que ancoram suas práticas profissionais. Nesse sentido, esse argumento explica um dos motivos para construir o delineamento dos processos formativos, considerando a natureza interdisciplinar dos Estudos da Tradução. No caso do presente artigo, a figura abaixo expressa essas articulações necessárias.

Figura 1 – Articulação teórica para a construção de perfis profissionais TILS jurídico



Fonte: Elaborado pela autora.

Nitidamente a figura acima mostra a articulação necessária na construção dos perfis profissionais de tradutores e intérpretes de Libras-Português. Contudo, a mesma figura não evidencia quais correntes teóricas devem se alinhar para promover coesão na formação desses profissionais. Estou querendo dizer que o funcionamento produtivo e colaborativo na formação de tradutores e intérpretes, a começar pelos perfis profissionais, é parte de uma engrenagem complexa que não depende exclusivamente de um campo teórico. Por exemplo, enquanto professora ou formadora de tradutores e intérpretes posso alinhar-me a uma corrente teórica que articula de forma satisfatória o campo dos Estudos da Tradução e da Educação, mas que não encontra o mesmo efeito no campo do Direito. Ou ainda, pode-se questionar o que efetivamente o campo do Direito tem a oferecer em termos teóricos-metodológicos para a formação de tradutores e intérpretes? Além disso, as diferentes visões acerca dos saberes que estão em jogo e que cooperam para a construção desses perfis profissionais podem ser um desafio para a formação de tradutores e intérpretes.

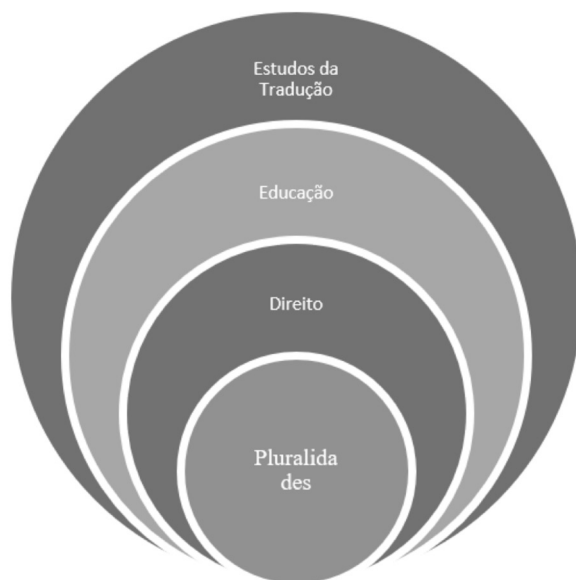
Mesmo que Tardiff (2000) não tenha se ocupado da formação de tradutores e intérpretes, o fato de ele investigar os saberes da formação

profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e os saberes experienciais dos docentes, já promove uma importante discussão. Como poderíamos mobilizar esses saberes para a construção de perfis profissionais de tradutores e intérpretes de Libras-Português que atuam no campo jurídico?

Uma perspectiva epistemológica e ecológica do estudo do ensino e da formação para o ensino permite conceber uma postura de pesquisa que leva ao estudo dos saberes docentes tais como são mobilizados e construídos em situações de trabalho. Os trabalhos realizados de acordo com essa perspectiva mostram que os saberes docentes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e que carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano. Ora, os conhecimentos teóricos construídos pela pesquisa em ciências da educação, em particular os da pedagogia e da didática que são ministradas nos cursos de formação para o ensino, não concedem ou concedem muito pouca legitimidade aos saberes dos professores, saberes criados e mobilizados por meio de seu trabalho. (TARDIFF, 2000, p. 17-18).

Ou seja, povos e conhecimentos constituem-se nas pluralidades relacionais e, com isso, o fazer e o ensinar devem atentar para diferentes formas de construir os saberes e, mais ainda, os perfis que emergem das relações. Como estou defendendo um pluralismo jurídico, tenho de defender também um pluralismo nos saberes que emergem e que se alinham das epistemologias da prática, a fim de que esses cooperem na construção plural dos perfis de tradutores e intérpretes de Libras-Português que atuam no meio jurídico. Dito de outra forma, a figura abaixo busca demonstrar os alinhamentos necessários e importantes.

Figura 2 – Conceito de pluralidades como chave no alinhamento teórico das áreas na construção de perfis profissionais para TILS nos contextos jurídicos



Fonte: Elaborado pela autora.

Se defendo a premissa da pluralidade devo resgatar diferentes perspectivas para construir os perfis profissionais de tradutores e intérpretes de Libras-Português que atuam no âmbito jurídico brasileiro. E para isso, elegi uma abordagem qualitativa para orientar as decisões metodológicas na presente reflexão. Tomando a pesquisa descritivo-documental como linha central nesse trabalho, busco nas orientações legais, nas entidades representativas de tradutores e intérpretes e nos órgãos representativos do Poder Judiciário, alguns pontos preliminares a fim de estabelecer o diálogo. Na próxima seção apresento as principais discussões que emergem desse debate

## **CONSTRUÇÃO DE DIFERENTES PERFIS PROFISSIONAIS: CONFLITO DE EXPECTATIVAS**

A congruência tão defendida entre as diferentes abordagens na formação de tradutores e intérpretes nem sempre se traduz no ensino de uma prática profissional efetiva, pois as demandas na sociedade, as demandas curriculares e as demandas do mercado compartilham de expectativas e experiências diferentes. Na mesma linha integralizadora de Hurtado Albir (1999, 2005) com princípio cognitivo-constructivista, autores como Kelly (2005) e Yaniz e Villardón (2006) defendem que o perfil dos tradutores e intérpretes seja composto por diferentes perspectivas. Nesse sentido, apresentarei três exemplos com o objetivo de ilustrar as vertentes que mostram como tradutores e intérpretes de Libras-Português tem sido requisitados e/ou representados no Brasil, quais sejam: sociedade, profissão e disciplina.

Na primeira perspectiva, a da sociedade, dois modos destacam-se, a saber, o modo como o poder judiciário e como as comunidades surdas reivindicam o perfil de tradutores e intérpretes de Libras-Português que atuam nos meios jurídicos. Escolhi dois tribunais na região norte do país para exemplificar conduções diferentes para o mesmo assunto. O primeiro é do Tribunal Regional do Trabalho da 11ª região (Amazonas e Roraima) e o segundo é do Tribunal de Justiça do Tocantins. No primeiro caso, conforme a reportagem abaixo, apresenta-se a seguinte situação.



Figura 3 – Divulgação de cadastro para tradutores-intérpretes de Libras

**TRT11 cadastra tradutores-intérpretes de Libras**

15 Julho 2019 • Acessos: 465



A Diretoria-Geral do Tribunal Regional do Trabalho da 11ª Região está cadastrando tradutores-intérpretes voluntários da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Os profissionais cadastrados comporão um banco de dados que permanecerá à disposição dos magistrados com o propósito de subsidiá-los na designação dos referidos voluntários sempre que houver necessidade para o andamento processual, atuando, por exemplo, em audiências nas quais participem pessoas com deficiência auditiva.

Os profissionais interessados devem comparecer pessoalmente, das 7h30 às 14h30, na Diretoria-Geral do TRT11 localizada na Rua Visconde de Porto Alegre, 1205, Praça 14 de Janeiro, prédio-sede do Regional. É necessário levar os seguintes documentos: curriculum vitae resumido (não deixar de incluir CPF, endereço, e-mail e telefone para contato), cópia da carteira de identidade fornecida, cópia do CPF, comprovante de residência, cópia de certidão de curso de especialização, se houver, e certidão do órgão de classe, conforme exigência da Resolução Administrativa nº 139/2019. Mais informações pelos telefones (92) 3621-7386/7384.

Podem prestar serviço voluntário de tradutor-intérprete de Libras magistrados ou servidores da Justiça do Trabalho da 11ª Região, em atividades ou aposentados, graduados em diversas áreas do conhecimento e membros da sociedade civil com atuação nas áreas de educação, meio-ambiente, cultura ou desporto, desde que estejam habilitados em curso oficial de tradução e interpretação de Libras, ou sejam detentores do certificado de Proficiência em Língua Brasileira de Sinais - BrLíngua.

Fonte: Tribunal Regional do Trabalho da 11ª região (AM/RR) (2019)<sup>1</sup>.

O Tribunal Regional do Trabalho da 11ª região não é o único a fazer esse tipo de cadastramento voluntário de tradutores e intérpretes de línguas de sinais. Infelizmente, essa prática do voluntariado é bastante pressionada pelos órgãos jurídicos e até mesmo policiais. Mesmo que muitos desses órgãos justifiquem respaldo jurídico na Lei 9.608/1998, conhecida como a Lei do Trabalho Voluntariado, ainda assim ignoram os apelos sociais e acadêmicos emitidos pelas comunidades surdas e pelas entidades representativas dos profissionais da tradução e da interpretação.

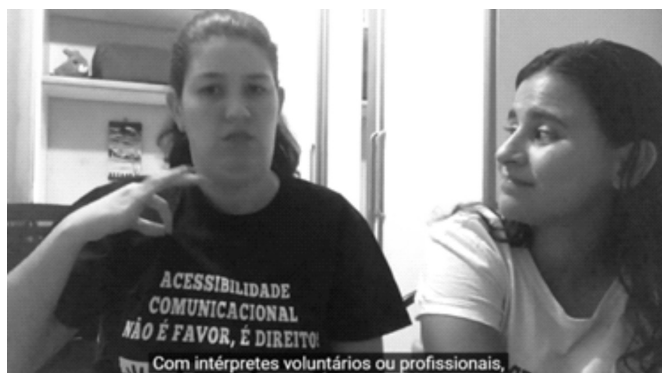
A reportagem mencionada acima motivou uma série de manifestações, tanto da comunidade surda quanto das entidades representativas dos tradutores e intérpretes, a favor da qualidade dos serviços de tradução e interpretação de línguas de sinais nos tribunais e demais espaços do judiciário. Obviamente, a atuação voluntária coloca em risco não somente a qualidade dos serviços de tradução e interpretação, mas também, a inconstância dos serviços. Nesse viés, o Estado não se compromete a criar políticas públicas que efetivam um espaço e a atuação legal e legítima desses profissionais. Os serviços de tradução e interpretação podem tornar-se descontinuados, já que a transitoriedade desses profissionais é um fato, agravado pela falta de estabilidade, remuneração adequada e outros. Em suma, tradutores e intérpretes podem abandonar os serviços

<sup>1</sup> Disponível em: <https://portal.trt11.jus.br/index.php/comunicacao/noticias-lista/4322-trt11-cadastra-tradutores-interpretes-de-libras>.

voluntários em qualquer tempo, justamente pelas dificuldades postas e características desses espaços, culminando na falta de atendimento e garantia de direito para as comunidades surdas.

Do ponto de vista da comunidade surda, temos um vídeo intitulado “*Conversando sobre Intérpretes de Libras no Judiciário*” realizado, na época, por Mirella Cavalcante (mestranda em Direito) e Mariana Hora (mestranda em Serviço Social) publicado no ano de 2019 na plataforma *Youtube*. O vídeo apresenta uma série de elementos referentes à falta de acessibilidade e de direitos linguísticos para as comunidades surdas nos tribunais. As autoras do vídeo colocam em questão o credenciamento de tradutores e intérpretes, os serviços voluntários prestados por pessoas não habilitadas como profissionais, os baixos pagamentos atribuídos a esses prestadores de serviços e, ainda, ressaltam o quanto essas práticas adotadas por certos tribunais podem alastrar-se pelo país. Na figura abaixo, com imagem devidamente autorizada pelas respectivas autoras Mirella e Mariana, registro, no presente artigo, essa importante manifestação, também no intuito de contribuir para o acervo historiográfico desse tema na formação de tradutores e intérpretes de Libras-Português.

Figura 4: Conversando sobre Intérpretes de Libras no Judiciário<sup>2</sup>



Fonte: Cavalcante e Hora (2019)<sup>3</sup>.

2 A figura compartilhada acima foi autorizada pelas autoras, no caso, Mirella Cavalcante e Mariana Hora mediante consulta eletrônica. Tal medida deve-se, a fim de preservar o direito de imagem das autoras supracitadas.

3 Disponível em: [https://youtu.be/sUu\\_LgEqXRc](https://youtu.be/sUu_LgEqXRc).

Do ponto de vista das entidades representativas, a Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-intérpretes de Língua de Sinais (FEBRAPILS) emitiu uma nota pública condenando o cadastramento de tradutores e intérpretes voluntários para atuação em tribunais e fóruns. No documento, a entidade ressalta “[...] a urgência de padronização dos serviços de tradução e interpretação de línguas de sinais prestados ao Judiciário brasileiro, considerando relevante iniciativas internacionais e alinhamentos propostos por pesquisas científicas no que tange à profissionalização dessa categoria” (FEBRAPILS, 2019, p. 3). O referido documento foi assinado pela FEBRAPILS e pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) e destaca ainda a colaboração do programa de extensão *Tradutores e Intérpretes de Línguas de Sinais na Área Jurídica* (TILSJUR), lotado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

O modo como as comunidades surdas são representadas no poder judiciário, bem como a representação dos tradutores e intérpretes de línguas de sinais, é um importante componente na formação desses profissionais, a fim de que compreendam os elementos históricos que permeiam tal representação. Além disso, essas reflexões podem antever situações que os tradutores e intérpretes enfrentarão em um futuro próximo se atuarem na área jurídica. Ou seja, na maioria das vezes, em função do desconhecimento dos papéis e das funções, tradutores e intérpretes precisam explicar, o que lhes compete ou não, enquanto profissionais que atuam nesse campo.

Nesse sentido, realizar tarefas de tradução ou de interpretação que destaquem um suposto perfil vigente não é suficiente: é necessário posicionar a construção de diferentes perfis para atuar no âmbito jurídico, aliado a uma formação crítica dessas representações culturais, jurídicas, linguísticas e tradutórias. Felizmente, o poder judiciário é amplo e compreende diversas instâncias, o que permite destacar outros perfis que considero bastante exitosos e respeitosos em relação às comunidades de tradutores e intérpretes, bem como comunidades surdas. Algumas iniciativas importantes por parte de tribunais têm sido alavancadas, tal como, o Tribunal de Justiça do Tocantins (TJTO).

FORMAÇÃO DE INTÉRPRETES E TRADUTORES: DESENVOLVIMENTO  
DE COMPETÊNCIAS EM SITUAÇÕES PEDAGÓGICAS ESPECÍFICAS  
VOLUME 2

Figura 5 – Notícia sobre ações de acessibilidade no Tribunal de Justiça do Tocantins



**PODER JUDICIÁRIO**  
Tribunal de Justiça do Tocantins

Pesquisar... >>

SIC FAO SESSÃO AO VIVO OUVIDORIA CORREGEDORIA ESMAT TRANSPARÊNCIA TELEFONES PLANTÃO

ADVOCADO CIDADÃO MAGISTRADO SERVIDOR GESTÃO DE PESSOAS INSTITUCIONAL ADMINISTRAÇÃO

**MAIS UMA AÇÃO PARA INCREMENTAR ACESSIBILIDADE NO TJTO. INTÉRPRETES DE LIBRAS ESTREIAM COM SUCESSO EM JULGAMENTOS VIRTUAIS DO PLENO E CÂMARAS**

O Criado: Sábado, 08 Agosto 2020 17:46

Quem assistiu às sessões de julgamento virtuais do Pleno e Câmaras Criminais e Cíveis deve ter notado mais uma ação do Tribunal de Justiça do Tocantins (TJTO) para incrementar a acessibilidade aos jurisdicionados e integrantes do sistema de Justiça - a participação de intérpretes de Libras durante as sessões, que foi elogiada por representantes da advocacia e do Ministério Público.

Para atuar nas audiências virtuais, que começaram na terça-feira (4/8), nas Câmaras, e terminaram na quinta-feira, no Tribunal Pleno, foram escaladas pela Diretoria Administrativa do TJTO três equipes de profissionais de Libras, sob a coordenação da também intérprete de libras, Alini Alves, que trabalhou nas Câmaras Cíveis ao lado de Anderson Carvalho e Gilmar Reis.

Já nas Câmaras Criminais, Everson Rodolfo, José Bruno e Thallyta Teixeira foram os escalados. Thallyta também atuou nos julgamentos virtuais do Pleno ao lado de José Bruno e Everson Rodolfo.

“É um trabalho que exige muito esforço cognitivo e físico, razão pela qual sempre trabalhamos em dupla, com o terceiro dando apoio”, afirma Alini Alves, lembrando que a partir do próximo mês, as equipes terão um coordenador diferente a cada semana.

A equipe, que vai a campo sempre que requisitada por ordem de serviço, atua presencialmente desde 2018 no Congresso Internacional de Direitos Humanos promovido pela Escola

Fonte: Tribunal de Justiça do Tocantins – TJTO (2020)<sup>4</sup>.

Em recente reportagem publicada no site do Tribunal de Justiça do Tocantins, temos informações mais detalhadas do que se espera desse perfil profissional, a saber: aspectos que envolvem a formação (competência linguística, competência tradutório-interpretativa, competência instrumental, competência profissional e outras). Conforme segue,

O edital, entre outros pontos, permite o credenciamento de profissionais com idade mínima de 18 anos, que comprovem certificação profissional de Proficiência em Libras, certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras (Prolibras), Licenciatura ou Bacharelado em Letras: Libras, pós-graduação em Tradução e Interpretação em Libras, por meio da documentação exigida no item 2, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas (Libras e Língua Portuguesa), de maneira simultânea e consecutiva, para atuação nas Audiências de Custódias e etc. (CARDOSO, 2020, s. p).

4 Disponível em: <http://www.tjto.jus.br/index.php/noticias/7227-mais-uma-acao-para-incrementar-acessibilidade-no-tjto-interpretetes-de-libras-estremam-com-sucesso-em-julgamentos-virtuais-do-pleno-e-camaras>.

A reportagem ressalta ainda aspectos envolvendo certificação e destaca que o pagamento de honorários é embasado na tabela da FEBRAPILS. Ou seja, observam-se perfis diferentes construídos em uma mesma região visualizando brevemente instâncias jurídicas. Não é de se estranhar que, se são encontrados modos diferentes no próprio âmbito jurídico, as normativas profissionais tendem também a apresentar essas variações, a começar pelas leis que orientam a profissão. O modo como visualizo três leis que considero importantes para nortear a construção dos perfis profissionais permite-me dizer que não há um corpo dorsal de imbricamento, isto é, de alinhamento com referência aos sujeitos surdos. O que percebo é uma compreensão cultural, jurídica e legislativa pautada na deficiência e nos modos de controlar esses corpos surdos, bem distantes do viés sociocultural, da pluralidade linguística ou jurídica. O que dizem essas leis?

Quadro 1 – Leis Nacionais que mencionam a presença do intérprete de Libras-Português

<b>Decreto-lei nº 3.689/1941</b> (BRASIL, 1941)	<b>Lei nº 12.319/ 2010</b> (BRASIL, 2010)	<b>Decreto nº 9656/2018</b> (BRASIL, 2018) (altera o <b>Decreto nº 5626/2005</b> ) (BRASIL, 2005)
<p>Art. 192. O interrogatório do mudo, do surdo ou do surdo-mudo será feito pela forma seguinte: (Redação dada pela Lei nº 10.792, de 1º.12.2003)</p> <p>I - ao surdo serão apresentadas por escrito as perguntas, que ele responderá oralmente; (Redação dada pela Lei nº 10.792, de 1º.12.2003)</p> <p>II - ao mudo as perguntas serão feitas oralmente, respondendo-as por escrito; (Redação dada pela Lei nº 10.792, de 1º.12.2003)</p> <p>III - ao surdo-mudo as perguntas serão formuladas por escrito e do mesmo modo dará as respostas. (Redação dada pela Lei nº 10.792, de 1º.12.2003)</p> <p>Parágrafo único. <b>Caso o interrogando não saiba ler ou escrever, intervirá no ato, como intérprete e sob compromisso, pessoa habilitada a entendê-lo.</b> (Redação dada pela Lei nº 10.792, de 1º.12.2003)</p>	<p>Art. 6º: São atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências:</p> <p>V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais.</p> <p>Art. 7º: O intérprete deve exercer sua profissão com rigor técnico, zelando pelos valores éticos a ela inerentes, pelo respeito à pessoa humana e à cultura do surdo e, em especial:</p> <p>V - <b>pela solidariedade e consciência</b> de que o direito de expressão é um direito social, independentemente da condição social e econômica daqueles que dele necessitem;</p>	<p>Art. 27: No âmbito da administração pública federal, direta e indireta, e das empresas concessionárias e permissionárias de serviços públicos federais, o atendimento prestado conforme o disposto no § 2º do art. 26 estará sujeito a padrões de controle de atendimento e de avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, sob a coordenação da Secretaria de Gestão do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, em conformidade com o disposto no Decreto nº 9.094, de 17 de julho de 2017.</p> <p>§ 1º Os órgãos da administração pública federal, direta e indireta, e as empresas concessionárias e permissionárias de serviços públicos federais <b>deverão publicar em seus sítios eletrônicos, inclusive em formato de vídeo em Libras</b>, e em suas cartas de serviço as formas de atendimento disponibilizadas para as pessoas surdas ou com deficiência auditiva.</p>

Fonte: Elaborado com base no Decreto-lei nº 3.689/1941, na Lei nº 12.319/ 2010 e no Decreto nº 9.656/2018.

Ainda que as leis mencionadas no quadro acima façam parte de tempos históricos diferentes, é importante discutir sobre os efeitos que elas podem ter na construção dos perfis profissionais de tradutores e intérpretes que atuam no âmbito jurídico. No primeiro caso, o intérprete é nomeado somente se o interrogando não sabe ler ou escrever (corpo sem instrução). No segundo caso, o intérprete é convocado legalmente a interpretar evidenciando a solidariedade e a consciência de que o direito de se expressar é um direito social (corpo benevolente). Já no terceiro ponto, a disponibilização do formato de vídeo em Libras nos sites eletrônicos (corpo tecnológico). As três concepções vigentes parecem-me problemáticas, pois a construção desses perfis de tradutores e intérpretes emerge de controles pré-construídos jurídica e socialmente que implicam no perfil desse profissional. Nos três casos mencionados no quadro acima, os corpos surdos são controlados pelas orientações legais que determinam se haverá ou não tradutores ou intérpretes designados para as demandas judiciais.

Na primeira lei, a Língua Portuguesa é determinante na medida em que concede intérprete somente se o interrogando não souber ler e escrever. Ou seja, a língua de sinais embora reconhecida legalmente, assim como as comunidades que dela desfrutam, enfrenta obstáculos para a garantia e efetivação de seus direitos. No caso da segunda lei mencionada, a benevolência e o direito de expressar-se convocam intérpretes a fim de garantir um direito social. Ou seja, garante-se que o sujeito possa expressar-se, mas não sujeita o Estado a responsabilizar-se financeiramente por essas demandas. No caso da última lei mencionada, a mais atual, tenho observado uma tendência que me preocupa. Os órgãos da administração pública federal, direta e indireta, especialmente, tribunais e fóruns têm utilizado com frequência o VLibras. Em suma, o VLibras é

[...] resultado de uma parceria entre o Ministério da Economia (ME), por meio da Secretaria de Governo Digital (SGD) e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), o VLibras é um conjunto de ferramentas computacionais de código aberto, que traduz conteúdos digitais (texto, áudio e vídeo) para Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, tornando computadores,

celulares e plataformas Web acessíveis para pessoas surdas.  
(BRASIL, 2020, s. p.).

Obviamente, não estou negando o papel e a relevância que a tecnologia desempenha na atuação de tradutores e intérpretes, contudo estou chamando atenção de que o avatar Ícaro<sup>5</sup> não deve ser compreendido como garantia de direitos linguísticos para as comunidades surdas. Inclusive, usuários surdos têm manifestado insatisfação com tal plataforma, pois explicam que a tradução automática (como já era de se esperar) possui muitas falhas e equívocos e que tal avatar não deveria substituir o tradutor humano. Além disso, a tradução automática carece de um banco de dados robusto a fim de atender a complexidade jurídica e linguística, que se encontram disponíveis nos sites das instâncias jurídicas. Depreende-se que a tecnologia é um importante elemento na construção dos perfis profissionais de tradutores e intérpretes que atuam no âmbito jurídico, pois com ela poder-se-iam desenhar outras formas de políticas de tradução, a saber, que os tribunais e os fóruns tivessem em seu quadro tradutores e intérpretes para essas funções.

Por fim, ainda conforme Kelly (2005) e Yaniz e Villardón (2006), é possível construir um terceiro olhar nessas engrenagens que constituem os diferentes perfis, a saber, o papel da disciplina, do campo acadêmico e os múltiplos olhares que os cercam nessa empreitada. Para Tardiff (2000), há uma distinção entre saberes disciplinares e saberes curriculares. Para esse autor, saberes disciplinares estão relacionados aos conhecimentos que são organizados ao longo do tempo pela humanidade em cada área do conhecimento, ao passo que os saberes curriculares dizem respeito aos conteúdos a serem ensinados nas instituições, isto é, ao conhecimento formalizado.

É nessa engrenagem de integralização dos saberes disciplinares que o desconforto da fronteira reaparece, pois construir perfis de tradutores e intérpretes de Libras-Português implica lidar com a articulação entre três campos de conhecimentos, conforme mencionamos na introdução

---

5 O Ícaro é um modelo de avatar disponível na plataforma VLibras. Mais informações em: <https://www.vlibras.gov.br/>.

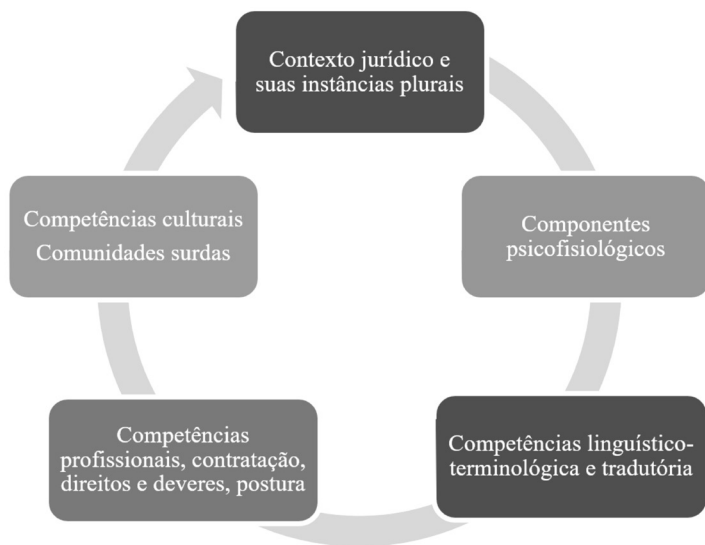


deste texto, a saber: Estudos da Tradução, Direito e Educação. É preciso atentar o que podemos, devemos e queremos com cada uma dessas áreas e construir um ponto em comum para a formação desses profissionais. Se tivermos como objetivo que o pluralismo jurídico, linguístico e tradutório sejam base na construção desses perfis, torna-se importante conhecer as diferentes perspectivas dos envolvidos nessa interação.

Efetivamente, como as disciplinas de tradução ou de interpretação, que consideram o contexto jurídico como uma noção inicial aos acadêmicos dos cursos de graduação —bacharelado em tradução e interpretação de Libras-Português, têm tratado em suas ementas e em suas práticas? Quais os resultados de pesquisas sobre tradução e interpretação de línguas de sinais na esfera jurídica têm sido inseridos na construção de perfis dos tradutores e intérpretes que atuam na esfera jurídica ou que desejam atuar nesse campo? Que saberes profissionais têm sido compartilhados na construção desses perfis? Esse conjunto de perguntas pode ser considerado um ponto de partida para repensar a construção dos perfis de tradutores e intérpretes de Libras-Português que atuam no âmbito jurídico.

O que já sabemos é que esses depoimentos apresentados pelos estudantes, tais como, “tenho medo de interpretar na área jurídica”, “essa área é muito difícil, imagina tu errares e colocar a pessoa surda presa”, “qual o sinal de jurisprudência? — Usa aquele do glossário X”, “Deus me livre ter que interpretar uma audiência de estupro” ou ainda “eles [área jurídica] só querem voluntário e não valorizam o intérprete” podem sugerir alguns conteúdos a serem ministrados nessa formação inicial. A ilustração abaixo mostra essa discussão preliminar, a qual evidencia o ponto de vista de alguns alunos, discentes do curso de Bacharelado em Letras-Libras na UFSC.

Figura 6 – Ilustração de possíveis conteúdos a serem ensinados na formação de TILS jurídico no viés de alguns alunos do curso de Bacharelado em Letras-Libras UFSC



Fonte: Elaborado pela autora.

Essas discussões preliminares apresentadas ao longo do texto demonstram conflitos de expectativas e algumas contradições que impactam nas demandas dos profissionais. Se considerarmos as orientações legais, elas apresentam complexas demandas a serem ajustadas, pois ao que parece elas fornecem subsídios ao âmbito jurídico para que visualize as comunidades surdas a partir do viés patológico, algo já mencionado por Rodrigues e Santos (2018). Nessa perspectiva, a tendência do judiciário brasileiro é exigir um perfil de tradutor e intérprete de Libras-Português assujeitado, controlável, benevolente e que ajuda voluntariamente as interações entre comunidades surdas e operadores do direito. Esse prisma é conflitivo com o perfil de tradutor e intérprete que tanto as comunidades surdas quanto as entidades representativas desses profissionais almejam em seus documentos ou em suas ações. Espera-se que as discussões realizadas no presente texto, ainda que preliminares, possam alertar os pesquisadores e profissionais que atuam no meio jurídico. É fundamental a criação de políticas de tradução e de interpretação que levem em con-

sideração a construção dos diferentes perfis profissionais de tradutores e intérpretes que atuam nesse meio.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS EM CONSTRUÇÃO**

Não se encerra um artigo quando ele trata de um tema que se encontra em construção. Os perfis profissionais constituem-se como um elemento central na formação de tradutores e intérpretes, pois afinal pouco adianta desenhar uma formação sem saber exatamente os públicos envolvidos e o que se espera deles em uma interação acadêmico-científica-profissional. Nesse sentido, o presente texto tratou, inicialmente, de estabelecer um diálogo sobre as diferentes expectativas gestadas entre tradutores e intérpretes de Libras-Português que atuam no âmbito jurídico, as comunidades surdas e os operadores do direito. Nesse diálogo, já se anunciava a disparidade e o conflito dessas expectativas, pois foram elencados alguns exemplos de como essa complexa engrenagem pode afetar a formação de tradutores e intérpretes.

Para tratar dessa complexidade, busquei respaldo nas contribuições conceituais de Wolkmer (2015), ainda que de forma breve, especialmente no que tange ao pluralismo jurídico e suas possíveis implicações para a construção de perfis profissionais de tradutores e intérpretes de Libras-Português que atuam no meio jurídico. Dessa forma, duas perguntas foram eleitas como centrais na discussão, a saber: Que elementos precisam ser levados em consideração por um tradutor ou intérprete que trabalhará nesse meio? Como as diferentes instituições e públicos envolvidos nas interações jurídico-tradutórias visualizam e/ou exigem perfis dos tradutores e intérpretes?

Com o intuito de responder essas perguntas, apresentei, na segunda seção do texto, uma discussão voltada para os diferentes olhares, saberes e construções sobre os perfis profissionais, a fim de colocar em diálogo autores que não necessariamente compartilham da mesma abordagem teórica e da mesma episteme. Nesse momento, essa discussão apresentou-se como um desafio significativo, visto que não há somente autores

em jogo, mas também, distintas epistemes, que certamente implicam na construção dos perfis profissionais e por extensão na formação de tradutores e intérpretes de Libras-Português. Foi um passo importante, a fim de ratificar a natureza interdisciplinar dos Estudos da Tradução e corroborar a relevância dessa afirmação na formação de tradutores e intérpretes.

Por fim, na terceira seção, apresentei discussões envolvendo a construção de diferentes perfis profissionais de tradutores e intérpretes de Libras-Português. De modo descritivo, procurei destacar alguns pontos que me preocupam nessa engrenagem, a saber: a falta de congruência entre as diferentes instâncias e sujeitos envolvidos na interação tradutório-interpretativa em espaços jurídicos, a necessidade de uma discussão crítica na construção desses perfis e as ações que têm sido desempenhadas por cada comunidade, a fim de registrar também dados historiográficos desse momento em construção.

Para futuras pesquisas, sugere-se que os sujeitos envolvidos nessa interação (instâncias e operadores do direito, bem como comunidades surdas e tradutores e intérpretes de Libras-Português) sejam ouvidos/entrevistados nesse diálogo. Além disso, é preciso articular com alunos em formação (futuros tradutores e intérpretes), com o objetivo de construir, nesse espaço, possibilidades plurais de atender as demandas que constituem os perfis profissionais. Constituir o espaço da sala de aula com saberes resultantes tanto das experiências daqueles que já atuam profissionalmente quanto daqueles que investigam saberes considerados acadêmicos é uma importante e necessária contribuição para o campo da formação de tradutores e intérpretes dos contextos jurídicos.

## REFERÊNCIAS

ALBRES, N. A.; NASCIMENTO, V. Currículo, ensino e didática em questão: dimensões da formação de tradutores/intérpretes de língua de sinais. *Caderno de Letras*, n. 22, p. 221-243, 2014.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e

o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Casa Civil, 2018. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. *Decreto nº 9.656, de 27 de dezembro de 2018*. Altera o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Brasília: Casa Civil, 2018. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/decreto/d9656.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9656.htm). Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. *Decreto-lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941*. Institui o Código do Processo Penal. Brasília: Casa Civil, 1941. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del3689.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3689.htm). Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. *Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010*. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília: Casa Civil, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm). Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. *O que é o VLibras*. Brasília: Ministério da Economia, Secretaria de Governo Digital, 2020.

CARDOSO, M. Mais uma ação para incrementar acessibilidade no TJTO, intérpretes de libras estreiam com sucesso em julgamentos virtuais do Pleno e Câmaras. Agência de Comunicação do TJTO. *Tribunal de Justiça do Tocantins*. Tocantins, 8 ago. 2020. Disponível em: <http://www.tjto.jus.br/index.php/noticias/7227-mais-uma-acao-para-incrementar-acessibilidade-no-tjto-interpretres-de-libras-estreiam-com-sucesso-em-julgamentos-virtuais-do-pleno-e-camaras>. Acesso em: 19 ago. 2020.

HURTADO ALBIR, A. A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos. In: PAGANO, A.; MAGALHÃES, C.; ALVES, F. (Org.). *Competência em tradução: cognição e discurso*. Belo Horizonte: UFMG, 2005. pp. 19-57

HURTADO ALBIR, A. *Enseñar a traducir: Metodología em la formación de traductores e intérpretes*. Col. Investigación didáctica. Madrid: Edelsa, 1999.

KELLY, D. A. *A handbook for translator trainer: a guide for reflective practice*. Manchester: St. Jerome, 2005.

NASCIMENTO, M. V. Interpretação da língua brasileira de sinais a partir do gênero jornalístico televisivo: elementos verbo-visuais na produção de sentidos. In: Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação da Libras e Língua Portuguesa, 3, 2012, Florianópolis. *Anais [...]*. Florianópolis: UFSC, 2012.

NASCIMENTO, M. V. Janelas de Libras e gêneros do discurso: apontamentos para a formação e atuação de tradutores de língua de sinais. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 56, p. 461-492, 2017.

NOGUEIRA, T. C.; VASCONCELLOS, M. L.; SANTOS, S. A. Formação de intérpretes de Português-Libras: proposta de unidades didáticas construídas em torno das. In: PEREIRA, G. H.; COSTA, P. R. (orgs.). *Formação de tradutores: Por uma pedagogia e didática da tradução no Brasil*. v. 5. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 361-391.

RODRIGUES, C. H.; SANTOS, S. A. dos. A interpretação e a tradução de/para línguas de sinais: contextos de serviços públicos e suas demandas. *Tradução em Revista (online)*, v. 24, p. 1-29, 2018. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/34535/34535.PDF>. Acesso em: 10 jul. 2020.

SANTOS, S. A. dos; POLTRONIERI-GESSNER, A. V. P. O papel da tradução e da interpretação para grupos vulneráveis no acesso à Justiça. *Revista da Defensoria Pública do Distrito Federal (RDPDF)*, v. 1, p. 69-84, 2019.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista brasileira de Educação*, v. 13, n. 5, p. 5-24, 2000.

WOLKMER, A. C. *Pluralismo jurídico: Fundamentos de uma nova cultura do direito*. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

YÁNÍZ, C; VILLARDÓN, L. *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje: El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*. Bilbao, España: Universidad de Deusto, 2006.

## **SOBRE OS AUTORES E AUTORAS**

### **Antonia Elizângela de Moraes Gehin**

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina (PGET-UFSC). Mestra em Estudos da Tradução pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina (PGET-UFSC). Graduada em Comunicação Social pelo Instituto Paulista de Ensino e Pesquisa (IPEP). Membro do Núcleo de Estudos Irlandeses (NEI-UFSC). Interesses de pesquisa: estudos Irlandeses; literatura e religião; tradução intersemiótica; adaptação literária para a televisão; legendagem.

### **Arenilson Costa Ribeiro**

Mestre em Estudos da Tradução (PPGET-UFSC), especialista em Tradução e Interpretação Libras - Língua Portuguesa (UNIASSELVI), Bacharel em Letras Libras (UFSC), Licenciado em Pedagogia (UVA). Atualmente é professor de Estudos Específicos da Libras: Habilidades Práticas no curso de licenciatura em Letras Libras na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), ministrando também a disciplina de Libras nas demais licenciaturas. Pesquisa e traduz textos literários entre português e Libras, com foco na Literatura de Cordel. Membro do grupo de pesquisa sobre Literatura em Libras da UFSC e do grupo de pesquisa sobre a Libras no Estado do Maranhão, que visa coletar e registrar os sinais próprios maranhenses da UFMA.

### **Edelweiss Vitol Gysel**

Professora Adjunta da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução (PPGET) na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Mestra pelo mesmo programa (2013). Possui graduação em Letras Inglês pela Universidade Federal de Santa Catarina (2009). Seus interesses de pesquisa concentram-se em: (i) Análise Textual e Tradução na interface entre Estudos da Tradução e Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), (ii) Tipologia Textual baseada em Contexto, (iii) Didática de Tradução com base na Abordagem por Tarefas de Tradução e (iv) Formação de Tradutores baseada em Competência Tradutória. É tradutora de textos científicos e técnicos com anos de experiência na área.

### **Filipe Mendes Neckel**

Bacharel em Letras Alemão – Português pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), graduado em 2007. Possui mestrado pela Universidade Federal de Santa Catarina, no Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução (PPGET), onde realizou uma tradução comentada da obra de Jirí Levý – *Die literarische Übersetzung: Theorie einer Kunstgattung*. Em 2019 concluiu sua tese de doutorado no mesmo programa na área da Didática de Tradução, tendo como objeto de pesquisa o ensino da metalinguagem própria da tradução com aprendizes de tradução com vistas a desenvolver o comportamento autorregulatório. Foi bolsista Capes de 2014 a 2018.

### **José Luiz Vila Real Gonçalves**

Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (2003), com mestrado pelo mesmo programa (1998). Possui graduação em Letras – Bacharelado em Tradução pela Universidade Federal de Ouro Preto (1991) e em Letras - Licenciatura em Português/Inglês pela Universidade Federal de Ouro Preto (1992). É professor associado da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), atuando como docente no Programa de Pós-graduação em Letras: Estudos da Linguagem (POSLETRAS-UFOP) e Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN-UFMG). Seus projetos de pesquisa e suas publicações concentram-se nos seguintes temas: competência do tradutor, expertise em tradução, formação de tradutores, didática da tradução, teoria da relevância, estudos processuais da tradução, metodologias de pesquisa empírico- experimental nos estudos da tradução. Tem publicações na área dos estudos processuais da tradução e também da didática da tradução e competência tradutória.

### **Lais dos Santos Di Benedetto**

Mestre em Educação pela Universidade Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Especialista em Tradução e Interpretação de Libras-Português pelo Instituto Singularidades. Licenciada em Letras pela Faculdade do Vale Elvira Dayrell (Faved) e Bacharel em Comunicação Social pela Universidade do Oeste Paulista (Unoeste). Atualmente é tradutora e intérprete de Libras-Português na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no curso de Letras Libras à distância. Atua em áreas de pesquisas como: educação, tradução e interpretação no par linguístico Libras-Português. Tem experiência em tradução e interpretação de Libras no âmbito educacional, na esfera audiovisual, interpretação em conferência, formação de intérpretes, interpretação na esfera artística, ensino de conteúdos relacionados a área de interpretação de Libras em graduação e cursos de pós-graduação.



**Lavínia Teixeira Gomes**

Professora de Língua Francesa Adjunto II (DE) do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal da Paraíba (UFPb). Doutora em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (PPGET-UFSC). Tem Mestrado em Didática de Línguas e Culturas Estrangeiras pela Universidade Paris III Sorbonne-Nouvelle e Master I em Didática do Francês Língua Estrangeira pela Universidade de Poitiers. Possui graduação em Letras, licenciatura em Português e Francês pela Universidade Federal da Paraíba. Áreas de interesse: Didática do Francês Língua Estrangeira (FLE); Ensino de língua francesa na formação de tradutores; Métodos e metodologias de ensino de línguas; Produção de material didático de FLE; Avaliação em FLE.

**Maria Lúcia Vasconcellos**

Professora Titular da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com atuação no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PPGET). Possui Graduação em Letras, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Especialização em Pós Graduação em Letras/Inglês (UFMG), Mestrado em Estudos Literários (UFMG) e Doutorado em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários (PPGI-UFSC) e Pós-Doutorado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e realizou estágio pós-doutoral junto ao Departament de Traducció y Interpretació da Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), sob a supervisão da Prof. Dra. Amparo Hurtado Albir, com interesses de pesquisa em Didática de Tradução com base na Abordagem por Tarefas de Tradução e na Formação baseada em Competência Tradutória.

**Ricardo Oliveira Barros**

Mestre em Estudos da Tradução pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução (PPGET) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Especialista em Libras e práticas pedagógicas aplicáveis a educação bilíngue de surdos pela Universidade Estadual da Região Tocantins do Maranhão (UEMASUL) e Graduado em Letras Libras pela UFSC. Professor da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), no Núcleo de Acessibilidade. Pesquisa a literatura em língua brasileira de sinais com o foco nas manifestações em suporte escrito pelo sistema *SignWriting*. Membro do grupo de pesquisa em literatura surda e sinalizada da UFSC, e do grupo de pesquisa dos sinais maranhenses da UFMA. Tradutor-intérprete de Libras na Assembleia Legislativa do Estado do Maranhão.

### **Samuel de Oliveira Morais**

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PPGET) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Estudante do curso de Especialização em Tradução e Interpretação de Libras/Português pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Bacharel em Letras - Libras pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e graduando em Artes Visuais - Licenciatura pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Atualmente é tradutor e intérprete na UFSC, atuando com o par linguístico Libras-Português. Tem experiência em interpretação de Libras e português nos contextos artístico-cultural, de conferência, educacional e religioso. Desenvolve trabalhos relacionados aos seguintes temas: formação de intérpretes, interpretação para Libras em espetáculos teatrais, didática da tradução e da interpretação.

### **Silvana Aguiar dos Santos**

Professora no Departamento de Língua de Sinais Brasileira (DLSB) e no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PPGET) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na área de Estudos da Tradução e Interpretação de Libras. Professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (POET) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Tem experiência na área de Estudos da Interpretação (interpretação comunitária), Políticas da Tradução, formação e profissionalização de intérpretes de língua de sinais na área jurídica. Coordenadora geral do Programa de Extensão TILSJUR - Tradutores e intérpretes de línguas de sinais na área jurídica. Vice-líder do Grupo de Pesquisa – InterTrads.

### **Tiago Coimbra Nogueira**

Mestre em Estudos da Tradução (2016) pelo Programa de Pós Graduação em Estudos da Tradução (PPGET) na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bacharel em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (2012). Professor Assistente do Departamento de Línguas Modernas do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atua nas áreas de Tradução, Interpretação no curso de Bacharelado em Letras - Habilitação em tradução e interpretação de Libras (Libras - Português- Português-Libras). Atua como tradutor, intérprete e guia-intérprete de Língua Brasileira de Sinais/Português desde 2007. Sua área de interesse e pesquisa é no campo dos Estudos da Interpretação com pesquisas sobre a interpretação de conferência, didática e formação de intérpretes, interpretação audiovisual e em contextos artísticos-culturais.



