

Didática da interpretação: proposta de avaliação conjunta a partir do gênero seminário

Neiva de Aquino Albres* e Mairla Pereira Pires Costa**

Introdução

Tanto os Estudos da Tradução quanto os Estudos da Interpretação têm se desenvolvido rapidamente nas últimas décadas, e a expansão das pesquisas tem se articulado com campos como a Psicologia, a Linguística, a Filosofia, entre outros, propondo novas teorias e contribuindo com diferentes frentes de ação de profissionais que atuam na tradução ou interpretação entre línguas (PYM, 2016). No entanto, as “pesquisas na área dos Estudos de Interpretação não têm sido suficientes e este campo não se desenvolveu da maneira como deveria” (YENKIMALEKI, 2015, p. 53, tradução nossa)¹. Em referência aos aspectos formativos para as novas gerações de tradutores e intérpretes, constata-se maior desenvolvimento de estudos em Didática da Tradução do que em Didática da Interpretação (SOUSA, 2015).

Cabe esclarecer que a tradução e a interpretação, apesar de suas similaridades em alguns aspectos, divergem bastante em suas condições de planejamento e execução. Embora sujeitos a princípios e insights fundamentais relativos à tradução em geral,

* Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

** Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC).

¹ No original: “Research in the area of interpreting studies has not been enough and this field has not flourished the way it should”. Essa tradução, assim como as demais que não possuírem indicação do tradutor, é de nossa autoria.

[...] os Estudos da Interpretação distinguem-se claramente pelo seu objeto único de estudo, isto é, a tradução humana “em tempo real” em um contexto comunicativo essencialmente compartilhado. A interpretação é geralmente referida como “oral” em oposição à tradução “escrita”, ou seja, como atividade de transmissão de mensagens faladas em outra língua, mas esta definição simples não acomoda uma série de fenômenos importantes [...]. (PÖCHHACKER, 2009, p. 128)²

Com relação à interpretação envolvendo línguas de sinais, as interações face a face, em que a mediação linguístico-cultural acontece entre interlocutores presentes, refere-se à definição de interpretação oral. Assim, a palavra oral não se restringe ao emprego exclusivo de línguas de modalidade vocal-auditiva, mas também às línguas de modalidade gestual-visual, como a Libras. Por sua vez, a tradução de/para Libras, pela sua modalidade gestual-visual, pode ser desenvolvida tanto utilizando a escrita de sinais quanto a vídeo-gravação de Libras, passando por todo o processo de pesquisa, estudo e preparação que requer uma tradução. Mas, ao mesmo tempo, a vídeo-gravação mantém similaridades com a interpretação (RODRIGUES, 2022). Assim, as duas atividades requerem modos de organização de ensino bastante particulares.

Essa diferença entre tradução e interpretação consiste em uma diferença de grau e não de natureza da atividade (PYM, 2011), ou seja, de condições de produção e de algumas competências distintas para sua execução. Dessa forma, os Estudos da Interpretação têm conquistado mais autonomia e sua didática está cada vez mais pautada em teorias da Educação e da Psicologia, “que veem o conhecimento e a aprendizagem como essencialmente dialógicos, construídos na interação social, e não como uma realidade objetiva que pode ser transmitida” (COLINA; ANGELELLI, 2016, p. 109)³.

No que tange aos Estudos da Interpretação, enquanto Kelly (2005) indica a necessidade de se separar as atividades de ensino de tradução e de interpretação, Cintrão (2006) considera ser importante delinear objetivos de aprendizagem específicos e sequenciais para a formação de intérpretes. Por sua vez, sobre a Didática da Tradução, o grupo PACTE (*Procés d’Adquisició de la*

² No original: “interpreting studies is clearly distinguished by its unique object of study, that is, ‘realtime’ human translation in an essentially shared communicative context”. Interpreting is commonly referred to as ‘oral’ as opposed to ‘written’ translation, i. e. as the activity of rendering spoken messages in another language, but this simple definition fails to accommodate a number of important phenomena [...]”.

³ No original: “which see knowledge and learning as essentially dialogic, constructed in social interaction, rather than as an objective reality that can be transmitted”.

Competència Traductora i Avaluació)⁴, liderado pela pesquisadora Amparo Hurtado Albir (1999; 2005), também se destaca por uma abordagem por competências com enfoque em tarefas de tradução. Outra abordagem de ensino de tradução, denominada de abordagem “funcionalista”, foi introduzida no Brasil contribuindo para estudos de análise textual em tradução e uma didática voltada para a reflexão do processo (NORD, 2005).

Quando se trata do ensino da interpretação, os primeiros estudiosos a atuar no treinamento de intérpretes formavam profissionais com base no empirismo, ou seja, com base na vivência profissional, em que baseavam sua metodologia de ensino em sua própria experiência profissional. Além disso, “no entanto, a experiência desses primeiros pioneiros da formação de intérpretes realizada em seu próprio método de ensino os levou a projetar seus métodos de ensino como um modelo de interpretação em si - em vez de qualificar seus *insights* como experiência de ensino” (KALINA, 2000, p. 10)⁵.

Assim, o campo configurou-se com pouco rigor científico, já que essas vivências eram equiparadas ao plano teórico e, por sua vez, abordagens de ensino foram guiadas para uma didática prescritiva e categórica. Por esse motivo, “é de suma importância ter mais evidências sobre o impacto do treinamento de intérpretes, baseado em um conjunto de estudos empíricos sobre o uso e o êxito de diferentes métodos de ensino” (KALINA, 2000, p. 11)⁶.

De acordo com a literatura da área dos Estudos da Interpretação, formar intérpretes tem sido apontado como uma preocupação, principalmente, em função do aumento da demanda para a interpretação de conferências. Por conta desse cenário, a profissão vem sendo reconhecida, culminando na criação de instituições de formação em nível universitário já nos anos 1940. Isso consolidou e institucionalizou a formação no domínio europeu por meio de um modelo curricular (PÖCHHACKER, 2009).

No que diz respeito aos Estudos da Interpretação em Línguas de Sinais, Santos (2018) aponta que autores como Pereira (2010), Santos (2013), Rodrigues e Beer (2015), Santos e Rigo (2015) têm indicado a emergência do campo, demonstrada pelas investigações de cunho documental que esses autores

⁴ Este grupo está vinculado à Universidade Autônoma de Barcelona (UAB), na Espanha. Mais informações em: <http://grupsderecerca.uab.cat/pacte/en>.

⁵ No original: “However, the experience these early pioneers of interpreter training made in their own teaching led them to design their teaching methods as a model of interpreting as such – rather than qualifying their insights as teaching experience”.

⁶ No original: “It is therefore of the utmost importance to have more facts on the effect of interpreting training, based on a set of empirical studies on the use and success of different teaching methods”.

realizaram, na qual discutem, dentre outros aspectos, a articulação com os Estudos da Tradução (SANTOS, 2018). Em virtude das análises feitas por esses autores, a constatação é de que é significativa “a demanda por formação de pesquisadores em ETILS [Estudos da Tradução e Interpretação de Língua de sinais]” (SANTOS, 2018, p. 384). Segundo relatado pela autora, esse tipo de formação se destaca em vista de que os profissionais que trabalham com interpretação e tradução se sentem instigados a desenvolver pesquisas cujos objetos de investigação são aqueles que emergem da sua prática profissional (SANTOS, 2018). É diante desse cenário internacional e nacional que apontamos uma lacuna de pesquisa em didática da interpretação que precisa ser preenchida no campo científico, especialmente no espaço brasileiro.

O que pretendemos desenvolver neste artigo foi descrever e analisar uma proposta de ensino para formação de intérpretes de Libras-português, na qual analisamos uma atividade didática de interpretação simultânea (na direcionalidade direta e inversa) em um curso de Bacharelado em Letras-Libras. No decorrer do texto não nos restringimos a apontar a diferença das atividades de tradução e interpretação, mas em problematizar as formas de ensinar quando se trata de interpretação. Dessa forma, apresentamos um estudo de caso, descrevendo e analisando a experiência de trabalho com a formação de intérpretes no par linguístico Língua Brasileira de Sinais (Libras) e português em nível de graduação em uma Instituição de Ensino Superior pública de Santa Catarina.

Para este estudo, pautamo-nos na perspectiva dialógica da linguagem, apresentando esse referencial teórico em interlocução com os Estudos da Interpretação. Em seguida, serão apresentadas a metodologia da pesquisa e a análise da atividade didático-pedagógica proposta pelas professoras da disciplina. Para atingir esse objetivo, nos fundamentamos teórica e metodologicamente nos parâmetros dialógicos do processo de condução da avaliação da atividade proposta para os aprendizes, a partir da análise ilustrativa de uma prática pedagógica pautada no gênero seminário, conforme indicado em plano de ensino da disciplina analisada.

A linguagem em situações concretas: um potente referencial para a Didática da Interpretação

Fundamentadas em uma perspectiva dialógica da linguagem, compactuamos com a concepção de estudo e análise da linguagem baseadas na vida concreta, ou seja, na linguagem em uso vinculada às situações singulares e aos sujeitos que se constituem por essa linguagem. Além disso, nos pautamos na concepção

filosófico-discursiva de educação (SOBRAL; GIACOMELLI, 2018), que, fundamentada no materialismo dialético, em Bakhtin e no Círculo, põe em evidência a perspectiva sócio-histórica, no entrelaçamento do caráter individual e social que constitui os sujeitos.

Tratar da formação de intérpretes para atuação em interpretação simultânea requer, nessa perspectiva, trabalhar com as particularidades dos gêneros discursivos e com o caráter de novidade da língua em uso, e ainda, compreender que não há língua(gem) dissociada de quem a produz. Assim, se faz imperioso considerar que ensinar a interpretar requer uma prática que se baseie em interações discursivas compostas de enunciados em seu percurso realístico (ou próximo do real), e não de praticar interpretação de textos retirados da cadeia discursiva ou com as formas da língua suspensas de uma comunicação social. Isso posto, vale ressaltar que, para Volóchinov (2017, p. 221),

os enunciados são as unidades reais do fluxo da linguagem. Não obstante, justamente para estudar as formas dessa unidade real, não se pode isolá-la do fluxo histórico dos enunciados. O enunciado em sua totalidade se realiza apenas no fluxo da comunicação discursiva. A totalidade é determinada pelas fronteiras que se encontram na linha de contato desse enunciado com o meio extraverbal e verbal (isto é, com outros enunciados).

A concepção de enunciado está diretamente relacionada a outros tantos conceitos dos pensamentos de Bakhtin e do Círculo, mas “como também é próprio do pensamento bakhtiniano, [...] não se encontra pronta e acabada numa determinada obra, num determinado texto” (BRAIT; MELO, 2008, p. 65). Constituído pelos elementos verbais e extraverbais, o ato enunciativo é compreendido por três fatores: “(a) *o horizonte espacial comum* dos interlocutores (a unidade do visível) [...], (b) *o conhecimento e a compreensão* comum da situação por parte dos interlocutores, e (c) sua *avaliação comum* dessa situação” (BRAIT; MELO, 2008, p. 67, grifado no original).

Mover-se pedagogicamente nessa perspectiva teórica é compor uma proposta didática que suscita um olhar sobre os atos enunciativo-discursivos a partir de seu contexto, provocando nos aprendizes a observação das particularidades do evento, dos interlocutores envolvidos, das significações que podem ser apreendidas da interação comunicativa e o caráter ideológico imbricado no signo enunciado.

Retomando a proposta de uma educação dialógica formulada por Sobral e Giacomelli (2018, p. 14), nos coadunamos com a ideia de que os sujeitos vivenciam experiências pedagógicas “por unir o pessoal e o social, o mundo concreto e sua ‘construção’ simbólica etc., levando em conta as simetrias e assimetrias constitutivas das relações entre pessoas, que incluem as relações” nos espaços educacionais. Essa premissa revela o desafio dos professores ao desenhar um curso e suas atividades pedagógicas de forma a proporcionar aos aprendizes a vivência da linguagem em processos de interpretação e, conseqüentemente, sua articulação entre línguas e culturas.

Nesse sentido, é pela palavra situada, ou seja, viva em um discurso real que o ato consciente de compreensão, interpretação e externalização se realiza. Assim, qualquer atividade, mesmo que pedagógica, não deveria conceber qualquer neutralidade. Distante disso, a palavra é o signo com inúmeras potencialidades.

O falante, ao dar vida à palavra com sua entoação, dialoga diretamente com os valores da sociedade, expressando seu ponto de vista em relação a esses valores. São esses valores que devem ser entendidos, apreendidos e confirmados ou não pelo interlocutor. A palavra dita, expressa, enunciada, constitui-se como produto ideológico, resultado de um processo de interação na realidade viva (STELLA, 2020, p. 178).

Propor uma formação de intérpretes sob o enfoque dos estudos de Bakhtin e do Círculo conduz ao reconhecimento de que a produção discursiva ocorre em eventos cotidianos, não abstratos, na concretude da língua(gem) em situações de uso realístico, portanto, deve-se abdicar de métodos pedagógicos que neutralizem os aspectos sociais da linguagem, ou que suspendam a linguagem da vida real e a concebam como um objeto sem relação com os sujeitos que enunciam. Colina e Angelelli (2016) evidenciam que a Didática da Interpretação está atenta a esses valores contextuais e situados:

A maioria das aulas de tradução não literária é inspirada em teorias funcionalistas de tradução (Nord, 1997), guiada por instruções de tradução e considerações contextuais em torno do texto-alvo. Nas aulas de interpretação, vemos o emprego de dinâmicas de aprendizagem que promovem a interação e a discussão. Roteiros baseados em dados empíricos promovem discussões de diferentes interpretações apropriadas a diferentes contextos, assim como discussões de possíveis interpretações e da complexidade do papel do intérprete (Angelelli, 2006; Roy, 2006). Simultaneamente, a virada sociológica

nos Estudos da Tradução e da Interpretação e a mudança de ênfase da tradução para o tradutor, e da mensagem transmitida para o papel desempenhado pelo intérprete que a transmite (e para a comunidade de prática), significa que os alunos e os perfis dos alunos assumem o protagonismo na sala de aula de tradução e interpretação. (COLINA; ANGELELLI, 2016, p. 110)⁷

O que Colina e Angelelli (2016) indicam como deslocamento do foco da tradução para o tradutor consiste na compreensão de que a língua não existe por si só, o significado da palavra não está no discurso de partida propriamente dito. A língua só existe na resposta, ou seja, quando o leitor, a audiência ou o intérprete recebe, decodifica e interpreta o dito. É na situação concreta de interação que a compreensão se realiza, e ela é essencialmente dialógica. É no discurso que são criados os objetos sógnicos, na interação social. No projeto discursivo, o sentido é construído pelas e nas posições sociais, que são ideológicas, e pelo processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. Portanto, é uma entidade social, histórica e ideológica, elaborada por meio de sua materialidade específica, o discurso.

Segundo a Teoria Interpretativa da Tradução, elaborada por Danica Seleskovitch na década de 1960, para traduzir (e interpretar) é preciso levar “em consideração não apenas a competência linguística do indivíduo que compreende e fala, mas também sua bagagem cognitiva e suas capacidades lógicas” (SELESKOVITCH, 1980, p. 403)⁸. Essa compreensão corrobora a perspectiva dialógica, em que o sujeito tradutor e/ou intérprete é o ponto central do processo. Ainda sobre traduzir, ressaltamos também que:

compreender um texto ou discurso não consiste apenas em identificar os conteúdos semânticos permanentes dos signos linguísticos e a eles atribuir a significação que se depreende de sua combinação sintática em frases, mas

⁷ No original: “The majority of non-literary translation classrooms are inspired by functionalist theories of translation (Nord 1997), guided by translation briefs and contextual considerations surrounding the target text. In interpreting classrooms we see the use of role plays as learning activities that promote interaction and discussion. Scripts based on empirical data promote discussions of different renderings appropriate to different settings, as well as discussions of possible interpretations and of the complexity of the interpreter’s role (Angelelli 2006; Roy 2006). Simultaneously, the sociological turn in T&I Studies and the shift of emphasis from the translation to the translator, and from the message rendered to the role played by the interpreter rendering it (and to the community of practice), means that learners and learners’ profiles take center stage in the T&I classroom”.

⁸ Citação traduzida por Pagura e publicada em 2012 pela revista *Tradterm*. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/47347>. Acesso em: 24 out. 2022.



também discernir os demais elementos cognitivos não-linguísticos que, em uma dada situação, estão ligados ao enunciado. (SELESKOVITCH, 1980, p. 403)

Ao usar texto e discurso em sua afirmação, Seleskovitch parece indicar que “texto” se refere ao ato de traduzir materiais escritos e “discurso” ao ato de interpretar falas, portanto, na forma oral. Porém, em nossa perspectiva, não há restrição quanto à materialidade do enunciado a ser traduzido/interpretado, pois compreendemos que o profissional (tradutor ou intérprete) trabalha com enunciados que se situam no plano discursivo. A esse respeito, Bakhtin (2016b) indica os dois polos do discurso: de um lado considera a língua como sistema, mas não perde a ação dos sujeitos locutor e interlocutor, para assim, de outro, considerar o contexto enunciativo. Sobre a língua, considera que:

[...] tudo o que é suscetível de repetição e reprodução vem a ser material e meio. Em certa medida, isso ultrapassa os limites da linguística e da filologia. Esse segundo elemento pare (polo) é inerente ao próprio texto, mas só se revela na situação e na cadeia dos textos (na comunicação discursiva de dado campo). Esse polo não está vinculado aos elementos (repetíveis) do sistema da língua (os signos) mas a outros textos (singulares), a relações dialógicas (e dialéticas com abstração do autor) peculiares. (BAKHTIN, 2016b, p. 74-75)

Novamente, esses princípios destacam o humano, os sujeitos em interação e a autoria em qualquer situação comunicativa. Voltando-nos para as situações específicas de interação e seus contextos e interlocutores, a formação de intérpretes precisa ser pensada a partir da língua vivida. Dessa forma, “[...] cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido [...]. Esse segundo elemento (polo) é inerente ao próprio texto, mas só se revela numa situação e na cadeia dos textos (na comunicação discursiva de dado campo)” (BAKHTIN, 2016b, p. 74-75).

É preciso mencionar que a concepção de texto/discurso como unidade semiótica é ideológica também; algo que se reitera ao longo do conjunto da obra de Bakhtin e o Círculo. Esses princípios são essenciais para a construção de uma didática da interpretação. Os estudos didáticos em uma perspectiva de Bakhtin e o Círculo corroboram essa concepção situada, singular e de interpretação pelo sentido do discurso, o que se denomina de educação dialógica e converge para o sucesso da relação ensino-aprendizagem. Assim, a docente deve, ao planejar uma disciplina, conhecer os perfis de aprendizagens de seus alunos, considerar os conhecimentos prévios do intérprete em formação, variar os métodos e tipos

de atividades e usar materiais autênticos e diversificados. O ensino está, portanto, centrado no aprendiz e nos discursos a serem interpretados.

Metodologia de pesquisa

Esta pesquisa segue uma abordagem qualitativa e se configura como descritiva usando a metodologia de estudo de caso, cuja descrição visa à compreensão completa do fenômeno (YIN, 2010). Nessa perspectiva, os pesquisadores têm pouco controle sobre os eventos e o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em contexto da vida real, como proposição de ensino-aprendizagem relatada nesse estudo em uma disciplina curricular de curso de graduação para formação de tradutores e intérpretes de Libras-português da Universidade.

Segundo Liebscher (1998), a abordagem qualitativa é viável quando o fenômeno em estudo é complexo, de natureza social e de difícil quantificação. Na abordagem qualitativa, o pesquisador procura observar, analisar e registrar as interações entre as pessoas e o contexto. Consiste em uma interação dinâmica “entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável do mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzida em números” (SILVA; MENEZES, 2005, p. 20).

Para Mattar (2001), os dados em um estudo de caso podem ser obtidos em tal nível de profundidade que permitem descrever e explicar detalhadamente os aspectos singulares do objeto social em estudo. Dessa forma, o planejamento operacional desta pesquisa envolveu: 1) delimitação do caso; 2) delimitação dos objetivos; 3) definição de critérios para acesso à organização e aos documentos, os quais selecionamos os de domínio público; 4) coleta das evidências, por meio de diversas técnicas (planejamento de atividades pedagógicas, estudo sobre a prática docente e reuniões entre professora e professora aprendiz).

Para a efetivação deste estudo, utilizamos a análise documental consultando o currículo do curso de Bacharelado em Letras-Libras, as normativas expedidas pela universidade pública cujo curso é ofertado em Santa Catarina, para orientação sobre o período de pandemia mundial, o Projeto Político Pedagógico (PPP), o desenho curricular e o Plano de Ensino da disciplina de Laboratório de interpretação I. A metodologia de análise documental caracteriza-se por:

[...] pesquisas elaboradas com base em documentos, as quais, em função da natureza destes ou dos procedimentos adotados na interpretação dos dados, desenvolvem-se de maneira significativamente diversa. É o caso das pesquisas

elaboradas mediante documentos de natureza quantitativa, bem como daquelas que se valem das técnicas de análise de conteúdo. (GIL, 2002, p. 87)

Além dos documentos indicados previamente, o planejamento e experiência com um tom de narrativa também compuseram o *corpus*, a partir do relatório de estágio de docência. Configurando uso de múltiplas fontes de evidências. A seguir, apresentamos um quadro com o conjunto de documentos analisados.

Quadro 1 - Metodologia de análise documental

DOCUMENTOS ANALISADOS				
Projeto Político Pedagógico (PPP)	Currículo do curso de Bacharelado em Letras-Libras	Normativas expedidas pela universidade pública cujo curso é ofertado em Santa Catarina, para orientação sobre o período de pandemia mundial	Plano de Ensino da disciplina de Laboratório de interpretação I	Relatório de estágio docência

Fonte: Produzido pelas autoras.

Na disciplina em questão, foram elaboradas quatro atividades avaliativas, que compuseram uma nota final e, para este artigo, selecionamos a atividade referente à terceira avaliação, que foi uma prática de interpretação simultânea de evento no contexto do Ensino Superior. As autoras do artigo viveram a disciplina como professoras (regente e em estágio-docência), assim, memórias e sentidos construídos a partir das experiências singulares contribuíram para a construção de atividades pedagógicas e a proposição de ensino de interpretação Libras-português.

Os documentos usados para investigar a proposta e a experiência pedagógica das autoras possibilitam a reflexão sobre a didática da interpretação em período de ensino remoto, dada a condição de distanciamento social por conta do Covid-19.

Definimos como categorias de análise: i) a proposta do desenho curricular e; ii) reflexões a partir da atividade de interpretação simultânea. Desenvolvemos a discussão da didática da interpretação voltada para o trabalho com o par linguístico Libras-português.

A atividade como um acontecimento dialógico: análise da proposta didática de atividade de interpretação

a) A proposta do desenho curricular

Segundo o PPP do curso em questão, tal bacharelado tem por objetivo “formar tradutores e intérpretes de língua portuguesa/Libras para atuarem em diversas esferas de atividade humana, na direção simultânea quanto consecutiva nas línguas envolvidas”⁹ (UFSC, 2012). O Currículo do curso¹⁰ está estruturado em nove semestres, com um total de 3.708 horas/aula de disciplinas obrigatórias e eletivas e 288 horas/aula de atividades complementares. Como dito anteriormente, a disciplina em que as atividades foram desenvolvidas é a de *Laboratório de Interpretação I*, disciplina obrigatória ofertada no sexto período com 72 horas/aula, que incluiu encontros síncronos e assíncronos, e que tem como ementa “Aplicação teórica e prática de interpretação Português-Libras-Português em contextos educacionais. Prática como componente curricular” (UFSC, 2012). A disciplina tem como pré-requisito que o estudante já tenha cursado a disciplina de *Estudos da Tradução I* e *Estudos da Interpretação I*. O objetivo traçado pela professora da disciplina foi o seguinte:

Geral:

Praticar interpretação com vistas a desenvolver competências tradutórias e interpretativas para atuação em contexto educacional.

Específicos:

1. Desenvolver a competência tradutória em situações que envolvam a interpretação simultânea de Libras/Português e vice-versa em diferentes contextos educacionais;
2. Exercitar a interpretação simultânea de conteúdos acadêmicos da educação básica e ensino superior;

⁹ Disponível em:

https://letraslibras.paginas.ufsc.br/files/2013/04/PPPLibras_Curriculo_2012_FINAL_06-03-2014.pdf. Acesso em: 10 mar. 2021.

¹⁰ Disponível em: <https://letraslibras.paginas.ufsc.br/files/2021/04/Curr%C3%ADculo-do-Curso-de-Letras-Libras-Bacharelado.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

3. Trabalhar em equipe de interpretação desenvolvendo o revezamento e apoio;
4. Estudar e preparar a interpretação dos diversos gêneros que acontecem na escola;
5. Analisar os procedimentos e escolhas dos intérpretes em atividade dialógica e suas relações com o professor e com os alunos surdos e ouvintes;
6. Relacionar as teorias estudadas (linguística e tradutórias) aplicando-as em sua prática interpretativa;
7. Desenvolver competência declarativa e competência atitudinal para a interpretação educacional. (UFSC, 2021).

A matriz curricular compõe-se de disciplinas de cunho mais teórico nos primeiros períodos e três disciplinas mais voltadas à prática nos últimos períodos do curso, a saber: *Laboratório de Interpretação II*, que é voltada para o contexto da saúde e; *Laboratório de Interpretação III*, que tem como foco o contexto jurídico. Para a disciplina de *Laboratório de Interpretação I*, que está voltada para o contexto educacional, as competências estabelecidas no plano de ensino seguem esse princípio de prática, aplicação, experiência, sendo apresentadas as seguintes competências no plano de ensino:

- Aplicar conhecimento cultural para poder interpretar;
- Aplicar o conhecimento temático para poder interpretar;
- Resolver problemas de interpretação simultânea;
- Usar recursos terminológicos para interpretar;
- Usar recursos tecnológicos para interpretar remotamente;
- Capacidade de atuar em novas situações;
- Resolver problemas de tradução à prima vista;
- Conhecer os gêneros discursivos e a dinamicidade das situações de comunicação a partir das quais emergem em sala de aula. (UFSC, 2020).

O propósito primordial da disciplina foi trazer para sala de aula, por meio de atividades práticas, situações realísticas similares àquelas vivenciadas por intérpretes educacionais que atuam em diferentes níveis da educação. O planejamento da disciplina aconteceu em colaboração entre a dupla docente

(professora regente e a professora em processo de Estágio de Docência)¹¹, em reuniões de planejamento que ocorreram três semanas antes do início das aulas. Para isso, tomamos por base o plano de ensino que foi aplicado no semestre anterior, o qual foi adaptado para o contexto do ensino remoto, fazendo as devidas alterações para que estivessem condizentes com a situação atual (pandemia da covid-19). O documento foi atualizado com novas leituras e atividades, e após deliberação e concordância de ambas, foi enviado para o Departamento de Libras, onde passou por avaliação e deliberação para aprovação pelo Núcleo de Desenvolvimento Estruturante (NDE) e pelo Colegiado do curso.

Após essa etapa, o conteúdo foi organizado na plataforma Moodle, estruturado em tópicos de forma progressiva e listados por data conforme o calendário acadêmico de aulas. Como metodologia de ensino, definimos que a disciplina seria composta por: i) leitura de textos sobre o conteúdo previsto para este componente curricular; ii) aulas dialogadas orientadas pelas professoras; iii) atividades extraclasse sobre o intérprete educacional, pesquisa lexical, pesquisa de textos paralelos; iv) prática de interpretação orientada e acompanhada; v) estudos de caso com discussão de situações de interpretação no contexto educacional e boas condutas profissionais; e, vi) autorreflexão das atividades de interpretação realizada durante a disciplina.

O cronograma de aulas foi organizado em encontros síncronos e assíncronos, sendo que a atividade em questão foi a 3ª atividade avaliativa, a qual foi realizada em dupla, com interpretação em ambas as direções (Libras ↔ Português). A proposta foi que os aprendizes se dividissem em duplas para interpretar três encontros síncronos em regime de revezamento. Na *Aula 1* foi feita a apresentação da disciplina, com o detalhamento do plano de ensino, oportunizando que os aprendizes pudessem sanar possíveis dúvidas. Nesse momento também foi feito um levantamento inicial do perfil dos discentes por meio de uma conversa com a turma, não apenas sobre as experiências com interpretação e em quais esferas de atuação tinham experiência, se houvesse,

¹¹ Segundo a Resolução nº 44/CPG/2010 (UFSC, 2010), o Estágio de Docência “constitui-se numa atividade curricular - sob a forma de disciplina oferecida pelos programas de pós-graduação *strictu sensu* voltada à preparação dos alunos para a atividade de docência no ensino superior”. As atividades docentes envolvem: “I - preparação e aplicação de aulas teóricas e práticas; II - a participação em avaliação parcial de conteúdos programáticos, teóricos e práticos; III - a aplicação de métodos ou técnicas pedagógicas, como estudo dirigido, seminários”. Disponível em:

https://propg.ufsc.br/files/2019/07/Resolu%C3%A7%C3%A3o-N.%C2%BA-44.CPG_2010-Est%C3%A1gio-de-Doc%C3%Aancia.pdf. Acesso em: 10 mar. 2021.

mas também experiências em tradução, formação anterior ou, ainda, expectativas em relação à disciplina.

A primeira atividade avaliativa da disciplina foi de natureza diagnóstica. Na *Aula 2*, a professora regente explanou sobre políticas educacionais e o intérprete na sala de aula, onde foram dadas as orientações para essa primeira atividade. Assim, foram convidados a fazer uma interpretação simultânea e, como a turma tinha apenas quatro aprendizes, houve revezamento entre eles para que todos participassem. As aulas eram videogravadas para acesso posterior ao conteúdo e também para verificação das performances na atividade de interpretação simultânea.

Compreender as condições atuais na execução da interpretação simultânea por cada aprendiz é uma etapa essencial para conhecer as habilidades já desenvolvidas até aquele momento do curso e poder conduzir as atividades a fim de desafiar os estudantes a novos aprendizados, o que subsidia readequar o planejamento inicial, caso percebamos que o aprendiz não tem condições de desenvolver a interpretação simultânea ainda, criando novas atividades preparatórias ou de suporte para a execução de outras atividades de interpretação.

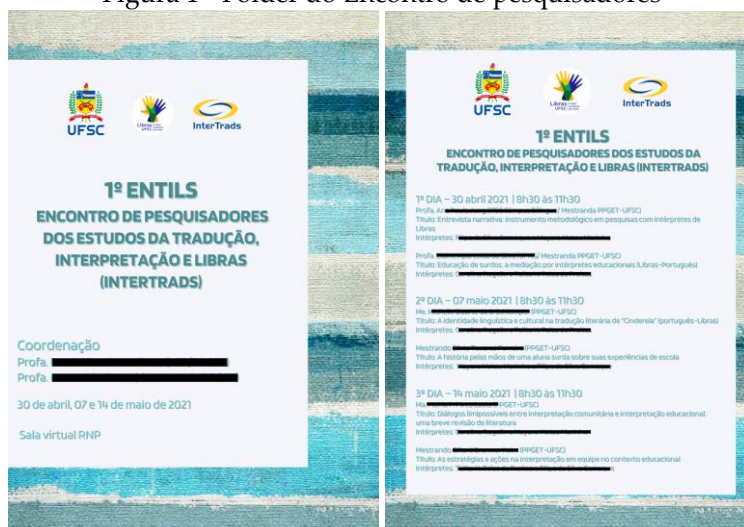
Para estar preparado para a interpretação simultânea, importa, sobretudo, que o aprendiz compreenda que uma dada forma linguística só existe em um contexto, isto é, o que torna um signo adequado às condições de certa situação concreta de uso, em um instante único e singular. Isso porque cada indivíduo serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas. Desse modo, “na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular” (BAKHTIN, 2006, p. 96). Em suma, as tarefas que envolvem língua(gem) precisam ser despidas do artificialismo. No decorrer das aulas, muitas atividades de interpretação foram executadas seguindo esse preceito. Diante do restrito espaço de escrita deste artigo, não poderemos detalhar todas as atividades aplicadas na disciplina.

b) Reflexões a partir da atividade de interpretação simultânea

Para as *Aulas 13, 14 e 15*, planejamos realizar o 1º Encontro de Pesquisadores do Núcleo de Pesquisadores dos Estudos da Tradução, Interpretação e Língua de Sinais (*Intertrads*), no qual elaboramos uma prática de interpretação simultânea que simulou um evento acadêmico. Para tal, contamos com a participação de mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-graduação em Estudos da

Tradução (PPGET) da UFSC, com o objetivo principal de compartilhar suas pesquisas em andamento. O evento ocorreu em três encontros *on-line*, com dois apresentadores por aula, totalizando seis apresentações.

Figura 1 - Folder do Encontro de pesquisadores



Fonte: As autoras.

Nessa atividade de interpretação, foi elaborado material de divulgação (Figura 1), que contou com a programação detalhada com data e horário das apresentações, os respectivos temas e nomes dos pesquisadores palestrantes, o que deu um caráter realístico à realização da atividade. Em paralelo, na etapa de preparação, os aprendizes participaram de momentos de planejamento das interpretações, em que tiveram que: i) estudar os conteúdos a serem interpretados; ii) pesquisar as informações acadêmicas sobre os pesquisadores palestrantes; iii) estabelecer contato com eles a fim de sanar possíveis dúvidas sobre o conteúdo e/ou sinais utilizados e; iv) participar de um momento de orientação, com explicações sobre o trabalho em dupla, o revezamento, o espaço usado durante a interpretação (iluminação, fundo, vestimenta etc.), aparatos tecnológicos, dentre outros. Todas essas etapas foram coordenadas pelas professoras, em que se buscava construir com os aprendizes os conhecimentos para executar a prática interpretativa no gênero discursivo proposto (seminário com palestra em evento acadêmico). No âmbito educacional, em nível superior, se faz comum a participação dos acadêmicos em mostras de pesquisa e eventos científicos, como: jornadas, congressos e seminários. Nesses espaços são

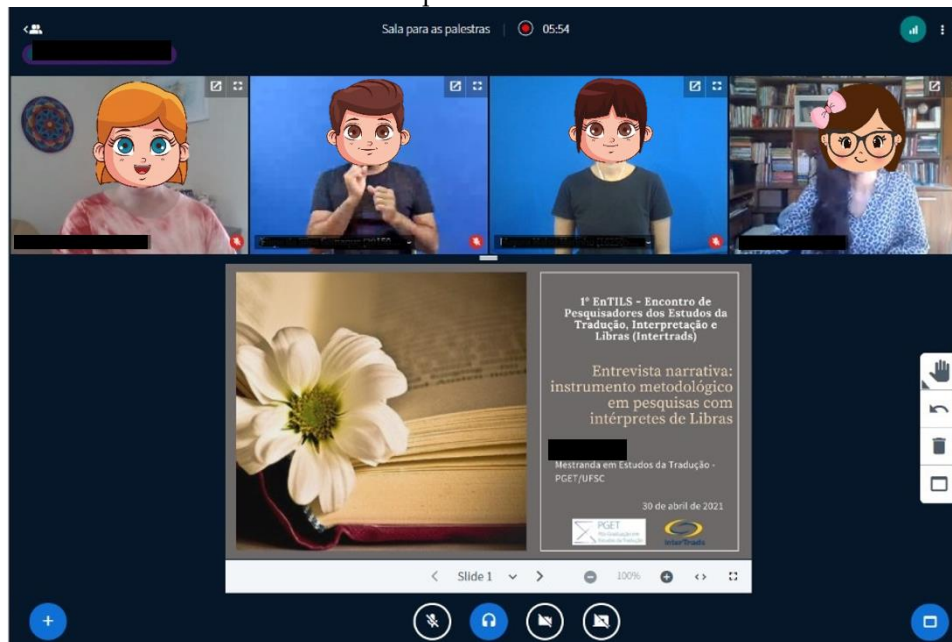
apresentadas as pesquisas mais recentes. A “palestra” e a “comunicação oral” como gênero discursivo merecem lugar de destaque no âmbito da interpretação educacional e apresentam similaridade com o gênero “aula”. Assim, consideramos que a atividade de interpretação em evento acadêmico simulado se mostra adequado para esta disciplina que está voltada para a interpretação educacional. A descrição detalhada com orientações está apresentada no plano de ensino.

Para cada encontro define-se previamente a escala, com a definição de qual a direção da interpretação (Libras para português, ou o inverso), as duplas e a indicação de horário com os apontamentos do revezamento (a cada quinze minutos). Além disso, os aprendizes receberam os números de *WhatsApp* dos palestrantes e os *slides* que cada um apresentaria. Foram orientados a fazerem contato com os pesquisadores, de forma a replicar uma situação realística de trabalho.

Na Figura 2, apresentamos a plataforma RNP em que o Seminário aconteceu de forma *on-line*. Estão na tela a palestrante¹², intérprete 1 e 2 (com o fundo azul) e a professora, desenvolvendo também o papel de mediadora do evento. Todos os outros alunos e a estagiária, no papel de segunda professora, estão com a câmera fechada assistindo à palestra.

¹² Os participantes estão com os rostos cobertos por um desenho de personagem a fim de preservar a identidade.

Figura 2- Execução da interpretação simultânea pela dupla de intérpretes pela plataforma



Fonte: Costa (2021).

Ao final de cada encontro estavam previstos momentos de *feedback*, no qual a professora regente e a professora em processo de Estágio de Docência apontaram os aspectos positivos e os que precisavam melhorar dentre aqueles que se destacaram durante a interpretação. Esse momento foi possibilitado pela forma como organizamos o evento: 1h/aula para realização das interpretações e 2h/aula para dialogar sobre como estas ocorreram. Foi dada a oportunidade para cada aprendiz comentar sobre suas percepções, dificuldades e aprendizagens. Em relatório de estágio, se destacaram como ponto citado por eles as questões emocionais associadas ao processo de interpretação, como o nervosismo, algo considerado comum de ser vivenciado por intérpretes iniciantes.

Outro aspecto relevante que foi citado está relacionado ao gênero discursivo “palestra acadêmica”, no qual discutimos suas características no que tange à forma, autoria, processo comunicativo, “como manifestação da pluralidade” que emerge da linguagem enunciada por sujeitos históricos (MACHADO, 2020, p. 152). No entanto, não abordamos apenas esse gênero, mas também ampliamos as discussões para que outros gêneros fossem debatidos.

Reiteramos que os aprendizes foram acompanhados e orientados durante toda essa atividade.

Para cada encontro, foi elaborada uma escala de trabalho e foi definido o revezamento (troca de turno a cada 15 minutos). A escala também foi estruturada para que os aprendizes atuassem tanto na direção direta (Libras-português), quanto na direção inversa (português-Libras). Foi definido um momento de preparação que antecedeu as interpretações, em que foram passadas orientações de como ocorreria o evento e o que era esperado dos aprendizes, que foram instruídos sobre questões técnicas, de postura, vestimenta, iluminação etc.

O tom realístico da atividade também se configurou em função da participação de membros de um grupo de pesquisa que foram convidados exclusivamente para o evento. Quando apresentamos o folder do evento aos aprendizes, com seus nomes em destaque como responsáveis pela interpretação, alguns relataram que perceberam que a atividade “era de verdade”. Apesar de ser restrita à participação apenas dos membros do grupo de pesquisa, a divulgação para a comunidade acadêmica proporcionou visibilidade dos aprendizes como intérpretes. Notamos que a produção de uma atividade com divulgação externa e participação de pesquisadores da pós-graduação os motivou, configurando a atividade como prática significativa, com visibilidade social.

Uma etapa significativa da atividade se fez pelo momento de avaliação, em que as professoras puderam construir um *feedback* depois do encontro. Primeiramente, os aprendizes falaram sobre sua experiência logo após a interpretação, e em seguida as professoras apontaram aspectos que poderiam ser melhorados na interpretação realizada. Os aprendizes também tiveram a oportunidade de comentar sobre a performance dos colegas e sobre o trabalho em equipe. Assim, há uma tomada de consciência e reelaboração sobre os equívocos do processo de interpretação.

Pöchhacker (2016) indica que um dos aspectos didáticos em debate pelos formadores refere-se a até que ponto os modelos devem informar o ensino ou ser ensinados explicitamente. É unanimidade a indicação de atividades realísticas ou de inserção dos aprendizes em situações de interpretação em contexto comunitário. Assim, como uma abordagem humanística de formação em que coloca em primeiro plano a relação entre professor-aluno, aspectos pessoais e sociais da interação precisam ser ponderados, como a condição emocional dos aprendizes, que incluem os níveis de tensão decorrentes da execução da atividade em si, por exemplo; mas também a interferência de

interlocutores, seja outro aprendiz ou aquele para quem se interpreta. A atividade aqui apresentada, portanto, foi pensada de maneira a contemplar o espaço de enunciação dos aprendizes, respeitando as habilidades e competências já construídas até essa fase do curso.

Após a prática de interpretação simultânea, alguns temas foram levantados pelos cursistas durante o feedback. Dentre eles, podemos destacar a relação entre teoria e prática, entender os porquês, como se aplica a teoria, como se conduzir, como usar os princípios de algumas estratégias, como se posicionar frente às escolhas de interpretação, como agir diante de situações não previstas.

Concordamos com Stupiello (2006, p. 129) que “a visão que a maior parte dos aprendizes compartilha é a de que o ensino da tradução pode ser sistematizado e aprendido por um método único e infalível [...]”. Foi unânime o relato de que, apesar de toda a instrução e preparação, a dificuldade é lidar com o caráter inusitado da enunciação, a falta de um correspondente na língua da interpretação, desconstruindo o “pensamento tradicional sobre tradução como uma operação de transferência de significados de uma língua para outra”. Nesse sentido, essa atividade prática contribui para uma maior consciência da dinâmica de trabalho com o enunciado concreto e das habilidades que os intérpretes precisam desenvolver.

As habilidades funcionais incluem atraso de tempo, paráfrase e previsão de probabilidade, todas altamente específicas da interpretação. Em habilidades de produção, falamos sobre ações intelectuais, como ouvir/analisar, falar/sinalizar, ler, transmitir a voz e a memória, tanto de longo quanto de curto prazo, e de texto e lógica, conforme definido por Lambert e seus colegas (1989). As habilidades de apresentação abrangem questões como estratégia de formulação, qualidade da voz, velocidade e animação da interpretação, coordenação da entrega da interpretação. Em habilidades de resolução de problemas, procuramos agrupar os problemas genéricos mais comuns enfrentados pelos intérpretes no trabalho com padrões a serem considerados para sua solução e direcionar as estratégias conforme as situações demandam. A seguir, apontamos os três aspectos que se destacaram durante a realização da prática de interpretação simultânea.

i) Datilologia na interpretação

A professora em formação (estágio de docência) registra em seu relatório que os aprendizes usaram pouca datilologia¹³ no primeiro encontro, apesar de as palestras apresentarem muitos termos técnicos e/ou com conceitos abstratos, que muitas vezes não tinham um sinal convencionado ou sinais que eles conhecessem. Quando questionados sobre o pouco uso de datilologia, os aprendizes responderam que evitaram essa estratégia porque já tinham ouvido falar para não usá-la por dois motivos: i) indicaria que o intérprete não conhece o sinal; e ii) os discentes surdos, provavelmente, não saberiam o conceito pela apresentação da palavra por meio do alfabeto manual. Em ampla discussão com a turma, esse mito foi desconstruído. O uso da datilologia não é indicação de pouco conhecimento, mas uma estratégia de apresentação de conceito quando se usa a datilologia associada à explicação.

Busca-se compreender cada um dos enunciados inicialmente como interpretação, para, depois, evidenciar as justificativas da relação entre a interpretação e as concepções dos sujeitos. As respostas foram constitutivas de um movimento responsivo social, permeado de inúmeras vozes e diferentes apreciações valorativas, tanto dos discursos que circulam nas comunidades surdas, quanto daqueles construídos por meio da experiência individual dos sujeitos.

Apontamos o aspecto da metalinguagem como essencial para a tomada de consciência sobre a língua, principalmente em atividades de interpretação, que exigem não apenas o domínio no seu uso, mas a reflexão em curto espaço de tempo sobre escolhas feitas para transpor os sentidos de uma língua para outra, considerando os aspectos situacionais que a esfera de atuação exige.

ii) *Mouthing* na interpretação

Outro ponto de discussão, a partir da interpretação vivida, refere-se à fala em português associada à sinalização em Libras. Considerando que os intérpretes intermodais podem realizar a sobreposição de códigos (*code-blending*) por meio da coprodução de sinais e fala (QUADROS; SOUZA, 2008; METZGER, QUADROS, 2012; RODRIGUES, 2013) e que falantes nativos fazem uso desses recursos constantemente, isso não deve ser encarado como um erro.

¹³ Datilologia é o alfabeto manual em sinais, “que é usado para expressar nome de pessoas, de localidades e outras palavras que não possuem um sinal.” (IFSC, [s. d.], p. 15). Disponível em: https://www.palhoca.ifsc.edu.br/materiais/apostila-libras-basico/Apostila_Libras_Basico_IFSC-Palhoca-Bilingue.pdf. Acesso em: 20 out. 2022.

Para Rodrigues (2018) é bem comum a fusão de elementos linguísticos por meio da pronúncia de palavras durante a sinalização, considerando esse fenômeno como um efeito de modalidade de língua sobre a interpretação intermodal para a língua de sinais. Denominado de *mouththing* na interpretação simultânea intermodal da língua oral para a língua de sinais, Rodrigues e Medeiros (2016) demonstram que a possibilidade de articulação oral de palavras junto aos sinais é usada como uma estratégia pelos tradutores e pelos intérpretes intermodais a fim de desambiguar os sinais. *Mouththing* também tem a função de especificar o significado pretendido e ampliar as informações disponíveis ao público surdo, complementando o significado atribuído ao sinal.

No relatório de estágio de docência, é apontado que os aprendizes nessa atividade prática poderiam ter explorado mais o uso do *mouththing*. Alguns expressaram ter receio de produzir a articulação da palavra com os lábios associada à sinalização e ser visto como um intérprete que faz português sinalizado ou que não tem proficiência na Libras. Esse ponto foi profundamente discutido, chegando-se à conclusão de que a audiência, ou seja, as pessoas surdas, pode confundir o sentido do sinal empregado com outros similares ou que tenham sinonímia, principalmente em se tratando de pessoas não habituadas ao conteúdo acadêmico. Então, para dirimir essa possível incompreensão se faz interessante o uso de *mouththing*.

iii) Delimitação do espaço e estabelecimento de referentes locais na interpretação

Outro importante aspecto identificado no relatório de estágio são os problemas de delimitação do espaço de sinalização para a construção de sentidos em Libras, isto é, pontos específicos de estruturação da expressão em língua de sinais a partir da concepção arquitetônica. A arquitetura é “a construção ou estruturação do discurso — sempre relativamente estável —, que une e integra o material, a forma e o conteúdo” (COVRE; NAGAI; MIOTELLO, 2009, p. 15). Essa estruturação está relacionada ao gênero discursivo. A palestra como um todo está integrada em partes (início, meio e fim), mas tem tópicos em comum (objetivo da pesquisa, referencial teórico, metodologia, análise e conclusão). Além disso, a cada parte temática, elementos são conectados por demonstração, explicação e argumentação. Todos esses elementos são sintetizados a seguir:

- A maioria dos aprendizes se equivocou porque determinado aspecto não foi devidamente considerado no planejamento ou na condução do

trabalho. Nesse caso, é hora de pensar: se fosse repetir a experiência, como intérprete, o que faria para resolver a questão?

- Acertos no trabalho planejado/proposto, então vale a tomada de consciência para que o aprendiz possa repetir o que fez em outras oportunidades;
- Boas estratégias a serem compartilhadas com os colegas;
- Equívocos a serem socializados para que todos possam evitá-los;
- Oportunidades de replanejamento dependendo do momento em que se está com a turma. (COSTA, 2021).

Pöchhacker (2010, p. 2) indica que a formação de intérpretes esteve por muito tempo concebida como “treinamento de habilidades práticas”. Contudo, atualmente, se faz importante o espaço para “considerar como o conhecimento acadêmico (‘abstrato’) produzido por meio de pesquisas pode ser usado na formação de intérpretes”¹⁴, ou seja, usufruir do que é investigado nos estudos científicos tanto dos Estudos da Tradução quanto em áreas afins, como a Linguística. Nesse sentido, a intervenção das professoras na prática de interpretação dos aprendizes foi no sentido de relacionar as escolhas tradutórias com o que se tem construído de conhecimento em pesquisas e, a partir da experiência interpretativa, “quebrar” alguns paradigmas que se construíram pela convivência com a comunidade surda, como o receio de articulação labial e o uso restrito da datilologia, temas esses bem contrários ao que se tem visto sobre as descrições linguísticas dos modos naturais, como os dos próprios sinalizantes surdos ao se expressarem em Libras.

Concebemos que essas escolhas foram construídas na alteridade com um interlocutor presumido, com um público surdo acadêmico crítico. Essas concepções são construídas não como algo fechado em si, mas como algo que remete a uma cadeia de outros enunciados já ditos ou por dizer nas comunidades em que os intérpretes de língua de sinais circulam. Assim, conclui-se que as condutas dos intérpretes iniciantes são “moldadas” pelas suas experiências, nem sempre didáticas, como mencionaram em reunião de *feedback*.

¹⁴ No original: “consider how the scholarly (‘abstract’) knowledge gained through research can be used in interpreter education”.

Conclusão

A respeito da disciplina, toda sua condução teve como princípio respeitar as individualidades e o potencial de desempenho dos aprendizes. Percebemos que, com *feedbacks* elaborados de forma individual e compartilhados entre pares, houve uma contribuição contundente para a melhoria das interpretações, observada, principalmente, durante a sequência das aulas. Como esses momentos que aconteceram em grupo e de forma interativa, os aprendizes aprendiam com as suas próprias dificuldades e de cada colega, principalmente nos relatos dos pontos que se destacaram, tanto no prisma individual, quanto nas tarefas que foram realizadas em dupla.

O modo como a disciplina aconteceu foi muito importante para o desenvolvimento de sua competência em interpretar, o que colabora em muito para o amadurecimento dos estudantes. Ademais, os aprendizes, após lerem os *feedbacks* e refazerem algumas das demais atividades desenvolvidas no decorrer da disciplina, desenvolveram sua autopercepção, conseguindo observar não apenas sua produção linguística relacionada à maneira como elaboravam discursivamente a interpretação, mas também como compreender os sentidos do texto/discurso de partida e como melhor produzir os sentidos do texto/discurso de chegada, conforme indicado em relatório de estágio de docência.

Cabe indicar também que a proposta descrita neste artigo pode contribuir com formadores de intérpretes para trabalhar com diferentes gêneros discursivos, devendo estes adaptar os princípios aqui apresentados ao perfil de seus aprendizes.

Foi possível identificar, nessa prática pedagógica para formação de intérpretes, que se estabeleceu um ambiente de aprendizagem que permitiu “explorar” as potencialidades dos aprendizes, tomando por base a empatia e a afetividade. Nesse sentido, o modo como os professores se expressam é fundamental para estabelecer relações de respeito e de confiança, criando vínculos entre docente e aprendiz. Os meios para efetivar essa comunicação se estenderam para o aplicativo de mensagens *WhatsApp*, possibilitando aos aprendizes um canal acessível para dúvidas pontuais e troca de informações rápidas, principalmente, na fase de preparação da interpretação simultânea, como descrito em relatório de estágio.

A formação em interpretação para essa modalidade foi conduzida nessa experiência didática pela prática vivida coletivamente, restrita a um grupo pequeno e permeada pelo estudo e planejamento. Contudo, o momento vivido de interpretação provoca a experiência com o caráter de novidade do signo

linguístico e todas as intercorrências próprias da interação humana. Em todas as etapas da atividade, a autoria da interpretação foi explicitada e o compartilhamento das percepções por meio do diálogo foi fomentado para servir de base para experiências futuras.

Deve-se ainda levar em conta que a questão da organização do discurso, que envolveu o evento acadêmico, recebeu destaque no planejamento e uma maior consciência dos aprendizes para com os gêneros discursivos. Buscou-se, com base em conhecimento teórico, contribuir para o domínio na resolução dos problemas interpretativos ou para prever o desenvolvimento do discurso, reformulando suas concepções anteriores sobre planejamento em atividades de interpretação. A atividade apresentou critérios que podem vir a dar-lhes maior amplitude e confiabilidade como profissionais.

Em um processo de interpretação em equipe, a construção de sentidos do projeto discursivo do locutor é compartilhada entre os intérpretes, que colaboram mutuamente para a compreensão e para a mobilização de recursos linguísticos visando a expressão na outra língua (língua de chegada da interpretação). A partir dessa experiência, os aprendizes refletiram sobre o caráter de novidade dos enunciados, desenvolvendo suas habilidades em interpretar seminários e potencializar suas capacidades de compreender a dinâmica da arquitetura que é inerente à materialização das expressões linguísticas nos distintos gêneros discursivos.

Referências

- BAKHTIN, M. M. **Gêneros do Discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016a.
- BAKHTIN, M. M. O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas: um experimento de análise filosófica. In: BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra (organização, tradução, posfácio e notas). Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016b. p. 71-107.
- BRAIT, B.; MELO, R. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 61-78.
- CINTRÃO, H. P. **Colocar lupas, transcriar mapas**: iniciando o desenvolvimento da competência tradutória em níveis básicos de espanhol como língua estrangeira. 2006. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

- COLINA, S.; ANGELELLI, C. V. Translation and interpreting pedagogy. In: ANGELELLI, C. V.; BAER, B. J. **Researching Translation and Interpreting**. United Kingdom: Routledge, 2016.
- COSTA, M. P. P. **Relatório de Estágio de Docência**. Estágio realizado no curso de Doutorado em Estudos da Tradução no Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina, sob orientação da Profa. Dra. Neiva de Aquino Albres. Florianópolis: UFSC, 2021. Documento não publicado.
- COVRE, A. M. P. M.; NAGAI, E. E.; MIOTELLO, V. (orgs.). **Palavras e contrapalavras**: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Paulo: Pedro & João Editores. 2009.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HURTADO ALBIR, A. **Enseñar a traducir**: metodología en la formación de traductores e intérpretes. Madrid: Edelsa, 1999.
- HURTADO ALBIR, A. A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos. In: PAGANO, A.; MAGALHÃES, C.; ALVES, F. (orgs.). **Competência em tradução**: cognição e discurso. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p. 19-57.
- HURTADO ALBIR, A. La Théorie interprétative de la traduction sa place en traductologie. In: ISRAËL F.; LEDERER, M. **Théorie interprétative de la traduction, genèse et développement**. Paris-Caen: Lettres Modernes Minard, 2005. p.163-193.
- KALINA, S. Interpreting competences as a basis and a goal for teaching. **The interpreters' Newsletter**, v. 10, p. 3-32, 2000.
- KELLY, D. **A Handbook for Translators Trainers**. Manchester: St. Jerome, 2005.
- LAMBERT, S. Une approche cognitive à la formation d'interprètes. **Meta**, v. 24, n. 4, p. 736-744, 1989.
- LIEBSCHER, P. Quantity with quality? Teaching quantitative and qualitative methods in a LIS Master's program. **Library Trends**, v. 46, n. 4, 1998, p. 668-680.
- MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2016, p. 151-166.
- MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- METZGER, M.; QUADROS, R. M. de. Cognitive Control in Intermodal Bilingual Interpreters. In: QUADROS, R. M. de; FLEETWOOD, E.; METZGER, M. (orgs.). **Signed Language Interpreting in Brazil**. Washington, DC: Gallaudet University Press, 2012, v. 1, p. 43-56.

- NORD, C. Training functional translators. In: TENNENT, M. **Training for the New Millenium**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2005b. p. 209-223.
- PAGURA, R. J. Tradução & interpretação. In: AMORIM, L. M.; RODRIGUES, C. C.; STUPIELLO, É. N. A. (orgs.). **Tradução &: perspectivas teóricas e práticas** [online]. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2015:183-207. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/6vkk8/pdf/amorim-9788568334614-09.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.
- PEREIRA, M. C. P. Produções Acadêmicas sobre Interpretação de Língua de Sinais: dissertações e teses como vestígios históricos. **Cadernos de Tradução**, v. 2, n. 2, p. 99-117, 2010.
- PÖCHHACKER, F. **Introducing Interpreting Studies**. 2. ed. Routledge: London, 2016.
- PÖCHHACKER, F. Issues in Interpreting Studies. In: MUNDAY, J. (ed.). **The Routledge Companion to Translation Studies**. London: Routledge, 2009. p. 128-140.
- PÖCHHACKER, F. The Role of Research in Interpreter Education. **Translation & Interpreting**, v. 2, n. 1, p. 1-24, 2010. Disponível em: <http://www.trans-int.org/index.php/transint/article/viewFile/80/62> . Acesso em: 20 jun. 2022.
- PYM, A. *et al.* Exploring Translations Theories. **Cadernos de Tradução**, v. 36, n. 3, p. 214-317, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2016v36n3p21>. Acesso em: 10 abr. 2022.
- PYM, A. **Interpreting is translation**. Monterey Institute of International Studies, September 22, 2011. Disponível em: https://youtu.be/u7vDJx3a_po.
- QUADROS, R. M. de; SOUZA, S. X. Aspectos da tradução/ encenação na língua de sinais brasileira para um ambiente virtual de ensino: práticas tradutórias do curso de Letras Libras. In: QUADROS, R. M. de (org.). **Estudos Surdos III**. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2008. p. 170-209.
- RODRIGUES, C. H. Interpretação simultânea intermodal: sobreposição, performance corporal-visual e direcionalidade inversa. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, v. 1, n. 44, p. 111-129, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/111/940>. Acesso em: 14 jun. 2022.
- 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. 2, p. 17-45, 2015.

RODRIGUES, C. H.; MEDEIROS, D. V. O uso de *mouthings* na interpretação simultânea para a Língua Brasileira de Sinais. In: Congresso Nacional de Pesquisa em Tradução e Interpretação de Língua de Sinais Brasileira, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016, p.1-15. **Anais [...]**. Florianópolis, 2016. Disponível em:

<http://www.congressotils.com.br/anais/2016/3604.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2022.

RODRIGUES, C. H. Tradução e línguas gestuais-visuais: a modalidade de língua em destaque. In: ALBRES, N. de A.; RODRIGUES, C. H.; NASCIMENTO, V. (orgs.). **Estudos da Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais: Contextos profissionais, formativos e políticos**. Florianópolis, SC: Editora Insular, 2022. Disponível em: <https://insular.com.br/?product=estudos-da-traducao-e-interpretacao-de-linguas-de-sinais-contextos-profissionais-formativos-e-politicos>. Acesso em: 10 set. 2022.

SANTOS, S. A. dos. Estudos da tradução e interpretação de línguas de sinais nos programas de pós-graduação em estudos da tradução. **Revista da Anpoll**, v. 1, n. 44, p. 375–394, 2018. DOI: 10.18309/anp.v1i44.1148.

SANTOS, S. A. **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.

SANTOS, S. A. dos; RIGO, N. S. A produção acadêmica sobre tradução e interpretação de Libras de egressos da pós-graduação da UFSC. **Letras & Letras**, v. 32, n. 1, p. 124-148, 2016.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Laboratório de Ensino a Distância. Florianópolis: UFSC, 2000. Disponível em:

<http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/ppgcb/files/2011/03/Metodologia-da-Pesquisa-3a-edicao.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022.

SOBRAL, A. U.; GIACOMELLI, K. Comentários sobre o Círculo de Bakhtin e Vygotsky para uma concepção dialógica de educação. **PERcursos Linguísticos**, Vitória (ES), v. 8, n. 9, p. 12-27, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/20636/14244>. Acesso em: 20 set. 2021.

PYM, A. Redefinindo competência tradutória em uma era eletrônica: em defesa de uma abordagem minimalista. Tradução de Adauto Villela. **Cadernos de Tradução**, v. 1, 21, p. 23-30, 2008. Disponível em:

<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/8197/7579>.

Acesso em: 20 maio 2022.

SOUSA, G. H. P. de (org.). **História da tradução**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

STELLA, P. R. Palavra. In: BRAIT, B. (org). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2020. p. 177-190.

STUPIELLO, É. N. de A. O ideal e o real no ensino universitário da tradução. **Cadernos de Tradução**, v. 1, n. 17, p. 129-139, 2006. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras Libras. UFSC. Florianópolis, 2014. Disponível em:

http://letraslibras.grad.ufsc.br/files/2013/04/PPPLibras_Curriculo_2012_FINAL_06-0-2014.pdf. Acesso em: 21 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Curso de Letras Libras Bacharelado. **Plano de Ensino da disciplina Laboratório 1**. Disponível em: https://dlsb.paginas.ufsc.br/files/2019/02/LSB_7092_Est%C3%A1gio-Tradu%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 21 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Conselho Universitário. **Boletim oficial nº 78/2020 de 24 de julho de 2020**. Dispõe sobre o redimensionamento de atividades acadêmicas da UFSC, suspensas excepcionalmente em função do isolamento social vinculado à pandemia de COVID-19, e sobre o Calendário Suplementar Excepcional referente ao primeiro semestre de 2020. Conselho Universitário, 2020. Disponível em: https://boletimoficial.paginas.ufsc.br/files/2020/07/BO-UFSC_24.07.2020.pdf. Acesso em: 21 jun. 2021.

VASCONCELLOS, M. L. Tradução e Interpretação de Língua de Sinais (TILS) na Pós-Graduação: a afiliação ao campo disciplinar 'Estudos da Tradução'. **Cadernos de Tradução**, v. 2, n. 26, p. 119-143, 2010.

VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

YENKIMALEKI, M. Pedagogy of interpreting reviewed: Some prominent issues. **SBESS Journal**, v. 12, n. 1, p. 52-69, nov. 2015. Disponível em: https://www.upit.ro/_document/3042/5._mahmood_yenki_maleki_pedagogy_of_interpreting_reviewed.pdf

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4 ed. Porto Alegre: Bookman. 2010.

Resumo

Pesquisas que se debruçam sobre a didática da interpretação não têm sido suficientes para aprofundar aspectos de tipos de cursos, currículos e modos de ensinar (YENKIMALEKI, 2015). Este artigo aborda uma proposta didática de ensino de interpretação a partir da prática de preparação, interpretação e avaliação conjunta em evento simulado contemplando o gênero seminário. Desenvolvemos um estudo de caso, tomando como base Bakhtin e o Círculo. Analisa-se uma atividade didática de interpretação simultânea em um curso de Bacharelado em Letras-Libras na disciplina “Laboratório de Interpretação I”.

Palavras-chave: Estudos da Tradução e da Interpretação; Língua Brasileira de Sinais (Libras); Formação de intérpretes; Didática da interpretação; Perspectiva dialógica da linguagem

Abstract

Studies focusing on the didactics of interpretation have not been enough to deepen aspects of types of courses, curricula and ways of teaching (YENKIMALEKI, 2015). This article deals with the didactic proposal of teaching interpretation by means of preparation, interpretation and joint evaluation in a simulated event of the seminar genre. We developed a case study, taking Bakhtin and the Circle as a basis. We analyze the didactic activity of simultaneous interpretation in a Bachelor of Arts course of Libras (Brazilian Sign Language) in the discipline called “Interpretation Laboratory I”.

Keywords: Translation and Interpretation Studies; Brazilian Sign Language (Libras); Interpreter training; Didactics of interpretation; Dialogical perspective of language