



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO

TIAGO COIMBRA NOGUEIRA

**INTERPRETAÇÃO EM EQUIPE NO CONTEXTO DE CONFERÊNCIA: PERFIL
PROFISSIONAL PARA FORMAÇÃO DE INTÉRPRETES DE LIBRAS- PORTUGUÊS**

Florianópolis
2024

Tiago Coimbra Nogueira

**INTERPRETAÇÃO EM EQUIPE NO CONTEXTO DE CONFERÊNCIA: PERFIL
PROFISSIONAL PARA FORMAÇÃO DE INTÉRPRETES DE LIBRAS- PORTUGUÊS**

Tese submetida ao Programa de Pós-graduação em
Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa
Catarina para a obtenção do título de Doutor em Estudos
da Tradução

Orientadora: Prof.^a. Dra. Maria Lúcia Barbosa de
Vasconcellos.

Coorientadora: Prof.^a. Dra. Silvana Aguiar dos Santos.

Florianópolis
2024

Ficha de identificação da obra

Coimbra Nogueira, Tiago

Interpretação em equipe no contexto de conferência :
perfil profissional para formação de intérpretes de
Libras- português / Tiago Coimbra Nogueira ; orientador,
Maria Lúcia Barbosa de Vasconcellos, coorientador, Silvana
Aguiar dos Santos, 2024.

610 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de
Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

1. Estudos da Tradução. 2. Didática da interpretação.
3. Tarefas de interpretação. 4. Competências para
interpretação. 5. Definição de perfis profissionais. I.
Vasconcellos, Maria Lúcia Barbosa de . II. Santos, Silvana
Aguiar dos. III. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. IV.
Título.

Tiago Coimbra Nogueira

Interpretação em equipe no contexto de conferência: perfil profissional para formação de intérpretes de Libras- português

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Dra. Susana Barbosa
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

Prof. Dr. Glauber de Souza Lemos
Instituto Nacional de Educação de Surdos

Profa. Dra. Patrícia Tuxi dos Santos
Universidade de Brasília

Profa. Dra. Edelweiss Vitol Gysel
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de doutor em Estudos da Tradução.

Profa. Dra. Andréia Guerini
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação

Profa. Dra. Maria Lúcia Barbosa de Vasconcellos
Orientadora

Profa. Dra. Silvana Aguiar dos Santos
Coorientadora

Florianópolis, 2024

O coração do homem traça o seu caminho, mas o Senhor lhe dirige os passos. Provérbios 16:9

AGRADECIMENTOS

Agradeço profundamente a todos que contribuíram para a realização desta tese, que representa um marco significativo em minha jornada acadêmica.

Expresso minha imensa gratidão à minha orientadora, Profa. Dra. Maria Lúcia Barbosa de Vasconcellos, cuja orientação foi além das palavras. Sua capacidade de guiar, ensinar e compartilhar conhecimento foi fundamental para que eu pudesse mapear minha ignorância em direção ao aprendizado. Sua dedicação com este trabalho foi essencial para meu crescimento acadêmico e pessoal. Agradeço por compartilhar seu tempo e sabedoria, deixando uma marca indelével em minha jornada.

Também, sou imensamente grato à coorientadora Profa. Dra. Silvana Aguiar dos Santos, cuja abordagem provocativa e respeitosa ampliou meus horizontes acadêmicos. Suas contribuições para este estudo foram essenciais, representando uma parceria valiosa para minha pesquisa.

Minha gratidão se estende à Universidade Federal do Rio Grande do Sul e aos colegas do Departamento de Línguas Modernas, que possibilitaram minha dedicação a esta investigação por meio de afastamento para formação. Em particular, agradeço aos colegas da área de Libras, os professores, Marcelo Amorim, Carina Cruz, Nelson Goettert, Maria Cristina Pires Pereira, Vinicius Martins, Cláudio Mourão e Carolina Silveira Hessel.

À Banca de qualificação e defesa, composta pela Profa. Dra. Susana Barbosa, Prof. Dr. Glauber Lemos, Profa. Dra. Patrícia Tuxi e Profa. Dra. Edelweiss Gysel, agradeço a leitura atenta, as contribuições valiosas para o estudo até sua conclusão.

Agradeço também aos participantes da pesquisa, cujas contribuições foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Não poderia deixar de mencionar meus amigos, cujo apoio e compartilhamento de momentos foram essenciais ao longo desta jornada. Seus nomes representam uma rede de apoio e amizade que tornaram este processo mais significativo: Thiago Sanches de Souza, Vinicius Nascimento, Sônia Oliveira, Fernando Parente Jr., Mariana Farias Lima, Vânia Santiago, Carolina Fomin, Maitê Amorim, Kelen Munari Dolejal, Janine Oliveira, Luciana Vale, Eduardo Felten, Ringo Bez de Jesus, Fernanda Christmann, Clarissa Guerretta e Falk Moreira.

Agradeço especialmente à pesquisadora e colega Patrizia Cavallo, pela generosa colaboração no compartilhamento de bibliografias importantes para este estudo.

Agradeço aos colegas da APIC, em especial aos diretores Celia Kfourri, Anna Ligia Pozzetti, Denise Bobadilha, Evelise Scapol e Leno Oliveira por compreenderem minha ausência e por me apoiarem.

Por fim, expresso meu profundo agradecimento à minha família, Malena Alejandro Coimbra Nogueira, pelo amor incondicional e apoio ao longo de toda a minha trajetória acadêmica, obrigado por me escolher (juntos, formamos uma excelente equipe). Meus pais, Wilson Nogueira de Oliveira Filho e Angela Maria Coimbra Nogueira; obrigado por incentivarem meus sonhos e me ajudarem a alcançar voos mais altos. Este trabalho é dedicado a vocês.

Ao trabalhar bem juntos, é possível obter uma significativa melhoria na qualidade no trabalho final, na facilidade da tarefa e na satisfação do intérprete, bem como propicia o desenvolvimento de amizades valiosas.
(Jensen, 2006, p.01)

COIMBRA NOGUEIRA, Tiago. **Interpretação em equipe no contexto de conferência: perfil profissional para formação de intérpretes de Libras-português**. 610 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2024.

RESUMO

A necessidade de formação institucional para intérpretes de Libras-português que atuam em conferências e em equipe é uma demanda concreta. Como o histórico da atividade mostra, por muitas décadas os profissionais desenvolveram suas competências de forma empírica, apoiando-se em suas experiências e observação das próprias atuações e não necessariamente com base em uma formação sistematizada. Buscando contribuir para preencher a lacuna, a presente pesquisa visa a construção do perfil desse profissional, para, a partir daí, propor a elaboração de um projeto formativo e material didático, atendendo a essa necessidade de formação sistematizada. O estudo está alinhado à Competências de Intérpretes mais especificamente àqueles elementos referentes ao trabalho em equipe na interpretação de conferência. Localiza-se na discussão teórico-pedagógica da Formação por Competências (FPC), em uma orientação construtivista e socioconstrutivista de aprendizagem (Hurtado Albir, 2005; Kiraly, 2000). O quadro metodológico utilizado é o enfoque por tarefas e aprendizagem baseada em projetos (ABP) (Nogueira, Vasconcellos, Santos, 2018; Bender, 2014), ancorada na perspectiva da ‘aprendizagem situada’ (Lave, Wenger, 1991, Barbosa, 2021). Nesse contexto, o objetivo geral desta investigação é definir um perfil profissional para o intérprete de conferência no par linguístico Libras-português, com vistas a elaborar uma proposta de formação com ênfase no desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes para a interpretação em equipe. Para atingir esse objetivo geral, os seguintes objetivos específicos são propostos: (1) mapear as perspectivas da literatura sobre interpretação em equipe (Fonte 1), as diretrizes das associações de interpretação (AIIC, APIC e FEBRAPILS) (Fonte 2) e as crenças dos intérpretes ‘expertos’ de conferência que trabalham com línguas de sinais no contexto da APIC, por meio de um questionário *on-line* (Fonte 3); (2) realizar uma comparação dos dados resultantes dos mapeamentos nas três fontes para identificar pontos convergentes em termos do trabalho em equipe, a partir dos quais identificar a formação necessária, em termos das competências a serem desenvolvidas; (3) elaborar um Plano de Ensino e materiais didáticos em termos de Unidades Didáticas (UDs) estruturadas em torno de tarefas de interpretação e projetos de aprendizagem situada, visando o alcance dos objetivos de aprendizagem estabelecidos em alinhamento com as competências relacionadas ao trabalho em equipe. Esta pesquisa se caracteriza, na primeira fase, como quanti-qualitativa e bibliográfico-documental e, para análise dos dados do questionário *on-line*, utiliza os procedimentos da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). Os resultados encontrados possibilitaram a identificação de um perfil profissional constituído de dez competências relacionadas a interpretação em equipe, cinco competências transversais necessárias para realizar todas as fases de uma conferência e outras cinco competências específicas, duas na fase de pré-conferência, duas na fase da interpretação em si e uma na fase de pós-conferência. As competências selecionadas para a proposta didática possibilitaram um alinhamento com os objetivos de aprendizagem na elaboração do Plano de Ensino, do material didático com seis UD's e do projeto de interpretação em contexto real. Os desdobramentos da pesquisa levam à reflexão sobre a importância de investigar e desenvolver propostas didáticas que estejam alinhadas a perfis profissionais, a oportunidade de desenvolver as habilidades necessárias para trabalhar em equipe em interpretação de conferências.

Palavras-chave: Didática da interpretação. Tarefas de interpretação. Aprendizagem situada. Competências para interpretação. Definição de perfis profissionais.

COIMBRA NOGUEIRA, Tiago. **Teamwork interpreting in conference context: professional profile for Libras-portuguese interpreters' training.** 610 p. Dissertation (Ph.D.) - Postgraduate Program in Translation Studies, Center for Communication and Expression, Federal University of Santa Catarina, Florianópolis, 2024.

ABSTRACT

The need for institutional training of Libras-Portuguese interpreters working in conferences and in teamwork is a concrete demand. As the history of the activity shows, for many decades, professionals have developed their competences empirically, relying on their experiences and observation of their performances and not necessarily based on systematized training. Seeking to contribute to filling the gap, this research aims to construct this professional's profile and, from there, propose the design of a training project and didactic materials, to meet the need for systematized training. The study is aligned with Interpreter's Competence (IC), specifically, those elements related to teamwork in conference interpreting. It is situated in the theoretical-pedagogical discussion of Competence-based training (CBT) in a constructivist and socio-constructivist learning orientation (Hurtado Albir, 2005; Kiraly, 2000). The methodological framework utilized is the task-based approach and project-based learning (PBL) (Nogueira, Vasconcellos, Santos, 2018; Bender, 2014), anchored in the 'situated learning' perspective (Lave, Wenger, 1991, Barbosa, 2021). In this context, this investigation aims to define a professional profile for the conference interpreter in the Libras-Portuguese language pair with a view to designing a training proposal emphasizing the development of competence, abilities, and attitudes for teamwork interpretation. The following specific objectives are proposed: (1) to map the perspectives of the literature in teamwork in interpreting (Source 1), the guidelines of the professional associations of interpreters (AIIC, APIC, and FEBRAPILS) (Source 2), and the beliefs of 'expert' conference sign language interpreters in the context of APIC, through an online questionnaire (Source 3); (2) to carry out a comparison of the data from the three sources to identify points of convergence as regards teamwork in conference interpretation and the necessary training for competence development; (3) to design a syllabus and didactic materials in terms of Teaching Units (TUs) structured around interpretation tasks and situated learning projects, aiming to achieve the learning objectives established in alignment with teamwork competences. This study is characterized, in the first phase as quanti-qualitative and bibliographic-documentary research and for the analysis of the data from the *online* questionnaire it is on content analysis procedures (Bardin, 2016). The results found allowed for the identification of a professional profile consisting of ten competences related to teamwork in interpretation, five transversal competences necessary to carry out all phases of a conference, and five specific competences, two in the pre-conference phase, two in the interpretation phase itself, and one in the post-conference phase. The competences selected for the didactic proposal allowed for an alignment with the learning objectives in the design of the syllabus, didactics materials with six TUs and an interpretation project in a real context. The unfoldings of the research lead to a reflection on the importance of investigating and developing didactic proposals aligned with professional profiles and the opportunity to develop the necessary skills to teamwork in conference interpretation.

Keywords: Didactics of interpretation. Interpretation tasks. Situated learning. Competences for interpretation. Definition of professional profiles.

RESUMO EM LIBRAS



LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O perfil profissional (Yániz; Villardón, 2006 apud Hurtado Albir, 2020).....	93
Figura 2 - Concepção integradora da tradução.....	100
Figura 3 - Esboço conceitual da interpretação Pöchhacker (2010).....	104
Figura 4 - Conceito de interpretação para essa tese.....	109
Figura 5 - Classificação de Modelos de CT- Zou (2015, p. 787).....	114
Figura 6 - Modelo de Requisitos de Competência para a interpretação de Pöchhacker	131
Figura 7 - Modelo de Competência do Intérprete de Conferências Cavallo (2022)	148
Figura 8 - Aspectos do desenho curricular	163
Figura 9 - Índice dos tipos de avaliação	196
Figura 10 - Análise de Conteúdo- Plano de análise por Gomes (2019)	215
Figura 11 - Pautas gerais para elaboração do projeto formativo	247
Figura 12 - Estrutura hierárquica do programa de ensino	249
Figura 13 - Tarefas e Fichas na UD.....	251
Figura 14 - Competências que emergiram da Fonte 1	336
Figura 15 - Competências que emergiram da Fonte 2.....	353
Figura 16 - Faixa etária dos participantes do questionário.....	354
Figura 17 - Escolaridade dos participantes do questionário	355
Figura 18 - Anos de experiência como intérpretes	356
Figura 19 - Formação em um programa de interpretação de Libras-português	356
Figura 20 - Formação específica em interpretação de Libras-português	357
Figura 21 - Formas de emprego e contratação dos intérpretes participantes do questionário	358
Figura 22 - Afirmções sobre experiência com a interpretação em equipe.....	358
Figura 23 - Características da interpretação de conferências (Fonte3)	366
Figura 24 - Características da interpretação de conferências (Fonte3)	373
Figura 25 - Categoria competências do intérprete de conferência trabalhando em equipe....	399
Figura 26 - Tarefas habituais do intérprete trabalhando em equipe em exercício.....	413
Figura 27 - Competências que emergiram da Fonte 3.....	415
Figura 28 - Competências que emergiram das três fontes.....	415
Figura 29 - Competências específicas da interpretação em equipe em diferentes fases da interpretação de conferência.....	422
Figura 30 - Resgate da estrutura hierárquica de um programa de ensino	432

Figura 31 - Estrutura da UD 1	455
Figura 32 - Estrutura da UD2	462
Figura 33 - Estrutura da UD3	472
Figura 34 - Estrutura da UD4	477
Figura 35 - Estrutura da UD 5	481
Figura 36 - Estrutura da UD6	484
Figura 37 - Etapas da Pesquisa-ação	507

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Interpretação simultânea fatores agravantes Barbosa (2020).....	60
Quadro 2 - Modalidades de interpretação de conferências.....	61
Quadro 3 - Trabalhos apresentados em levantamento de Gomes (2019).....	67
Quadro 4 - Pesquisas sobre interpretação de Libras-português em conferências no Brasil por Nogueira (2020).....	70
Quadro 5 - Levantamento de teses e dissertações a partir de Rodrigues e Christmann (2023)	83
Quadro 6 - Bases da DTI	97
Quadro 7 - A tradução ato comunicativo, operação textual e atividade cognitiva.....	100
Quadro 8 - Diferenças operacionais e cognitivas entre tradução e interpretação.....	105
Quadro 9 - Perspectiva sobre a Competência em Tradução como Competência Inata.....	114
Quadro 10 - Perspectiva de competência tradutória orientada a língua	116
Quadro 11 - Modelos de competência em tradução orientados para transferência.....	116
Quadro 12 - Competência tradutória orientada a comunicação	118
Quadro 13 - Competência do tradutor baseado em Kelly 2010	119
Quadro 14 - A Competência Tradutória (CT) segundo o modelo holístico do PACTE	124
Quadro 15 - Subcompetências do PACTE para interpretação Nogueira e Gesser (2018)	125
Quadro 16 - Pressupostos de Kutz (2010).....	137
Quadro 17 - Síntese das competências e subcompetências em interpretação por Abi Abboud (2010)	142
Quadro 18 - Modelo de Competência do Intérprete com base no processo e na experiência de Abi-Mikasa, 2012, traduzido por Cavallo, 2019	144
Quadro 19 - Atitude de trabalho em equipe demonstrado pelos intérpretes Abi-Mikasa (2012)	145
Quadro 20 - Resumo dos componentes da competência de trabalho em equipe.....	151
Quadro 21 - Pedagogias da tradução com base em Lemos (2023).....	159
Quadro 22 - Abordagens da didática da tradução Hurtado Albir (2022)	161
Quadro 23 - Abordagens de ensino González Davies (2004, p. 14)	161
Quadro 24 - Três tendências no uso da “aprendizagem situada”	173
Quadro 25 - Princípios da FPC – Hurtado Albir (2020, p. 377-388)	180
Quadro 26 - Estrutura das UDs.....	185
Quadro 27 - Tipos de tarefas propostas por Hurtado Albir	186

Quadro 28 - Agentes da avaliação baseado em Galán-Mañas e Hurtado Albir (2015).....	201
Quadro 29 - Síntese dos instrumentos de avaliação de Galán-Mañas e Hurtado Albir (2015)	204
Quadro 30 - Procedimentos da Análise de Conteúdo.....	207
Quadro 31 - Regras para lidar com o corpus na AC.....	209
Quadro 32 - Tipos de unidade de registro	210
Quadro 33 - Análise de Conteúdo da presente pesquisa	215
Quadro 34 - Configuração do método da pesquisa.....	219
Quadro 35 - Mapeamento das bases de dados	223
Quadro 36 - Documentos selecionados das associações	227
Quadro 37 - Desenvolvimento e evolução do instrumento (questionário).....	229
Quadro 38 - Versão final do questionário	233
Quadro 39 - Categorias para a análise das respostas abertas.....	243
Quadro 40 - Vinculação do tema com as categorias e as Unidades de Contexto.....	243
Quadro 41 - Cabeçalho introdutório.....	249
Quadro 42 - Alinhamento dos objetivos de aprendizagem, competências, conteúdos, UD e avaliação de aprendizagem.....	250
Quadro 43 - Comportamentos dos intérpretes por Cokely e Hawkins (2003)	257
Quadro 44 - Síntese dos pedidos de apoio e confirmação Cokely e Hawkins (2003).....	259
Quadro 45 – Competências e elementos identificados em Cokely e Hawkins (2003).....	260
Quadro 46 – Aspectos da parceria estratégica por Jensen (2006)	263
Quadro 47 – Competências e elementos identificados em Jensen (2006).....	264
Quadro 48 – Estratégias de Napier, McKee e Goswell (2006)	266
Quadro 49 – Competências e elementos identificados em Napier, McKee e Goswell (2006)	267
Quadro 50 – Competências e elementos identificados em Chmiel (2008).....	269
Quadro 51 – Estratégias de preparação Russel (2008).....	271
Quadro 52 – Recomendações por Russel (2008).....	272
Quadro 53 - Competências e elementos identificados Russel (2008)	273
Quadro 54 – Competências e elementos identificados em Hauser, Finch e Hauser (2008).	275
Quadro 55 – Competências e elementos identificados em Hoza (2010).....	280
Quadro 56 – Competências e elementos identificados Len, Russel e Shaw (2011).....	283
Quadro 57 – Perguntas propostas por Russel (2011)	285

Quadro 58 – Competências e elementos identificados Russel (2011).....	286
Quadro 59 – Competências e elementos identificados em Brück (2011).....	288
Quadro 60 – Competências e elementos identificados em Sassaman e Dawson (2012).....	291
Quadro 61 – Tipos de Apoio descritos por Silva e Nogueira (2012)	292
Quadro 62 – Competências e elementos identificados em Silva e Nogueira (2012)	293
Quadro 63 – Estratégias em Stone e Russel (2014).....	295
Quadro 64 – Categorias Temáticas em Stone e Russel (2014)	296
Quadro 65 – Elementos das competências em Stone e Russel (2014).....	297
Quadro 66 – Expectativas de um bom colega intérprete de equipe Brück e Schaumberger (2015)	299
Quadro 67 – Elementos das competências em Brück e Schaumberger (2015).....	300
Quadro 68 – Recomendações de Setton e Dawrant (2016).....	302
Quadro 69 – Recomendações quando ocorre erro, de Setton e Dawrant (2016).....	302
Quadro 70 – Elementos das competências em Setton e Dawrant (2016).....	303
Quadro 71 – Tipos de apoio Nogueira (2016).....	306
Quadro 72 – Elementos das competências em Nogueira (2016).....	308
Quadro 73 – Elementos da competência em Russel (2011)	312
Quadro 74 – Elementos das competências em Nogueira e Gesser (2018).....	314
Quadro 75 – Análise das subcompetências do PACTE por Nogueira (2019).....	314
Quadro 76 – Elementos das competências em Nogueira (2019).....	316
Quadro 77 – Elementos das competências Santos (2020).....	319
Quadro 78 – Papéis dos intérpretes atuando na interlocução com o aluno surdo	320
Quadro 79 – Elementos das competências em Albres e Kelm (2020)	322
Quadro 80 – Elementos das competências em Kelm (2021).....	324
Quadro 81 – Elementos da competência em Nascimento e Nogueira (2021).....	327
Quadro 82 – Elementos das competências em Santos, Gonçalves e Fonseca (2021)	329
Quadro 83 – Elementos das competências em Nascimento e Nascimento (2021).....	330
Quadro 84 – Características dos intérpretes de apoio e turno por Nogueira e Nascimento (2022)	331
Quadro 85 – Elementos das competências em Nogueira e Nascimento (2022).....	334
Quadro 86 – Competência “habilidades profissionais” e os elementos da competência	336
Quadro 87 – Competência “habilidades interpessoais” e os elementos da competência.....	337

Quadro 88 – Competência “habilidades de preparação para a interpretação” e os elementos da competência.....	337
Quadro 89 - Competência “capacidade de gerenciamento do processo de interpretação” e os elementos da competência.....	338
Quadro 90 - Competência “habilidades de reconhecimento da necessidade e oferta de apoio durante a interpretação” e os elementos da competência.....	339
Quadro 91 - Competência “habilidades de monitoramento ativo da interpretação” e os elementos da competência.....	340
Quadro 92 - Competência “capacidade de avaliação do processo de interpretação” e os elementos da competência.....	341
Quadro 93 – Documentos oficiais como fonte para identificação das competências específicas dos intérpretes de conferência trabalhando em equipe em AIIC.....	345
Quadro 94 – Documentos oficiais como fonte para identificação das competências específicas dos intérpretes de conferência trabalhando em equipe (APIC).....	348
Quadro 95 – Documentos oficiais como fonte para identificação das competências específicas dos intérpretes de conferência trabalhando em equipe (FEBRAPILS).....	350
Quadro 96 – Clusterização de competências e elementos nos documentos das associações e federação.....	351
Quadro 97 – Categoria “características da interpretação de conferência”.....	360
Quadro 98 – Reagrupamento baseado em analogias da categoria características da interpretação de conferência.....	363
Quadro 99 – Categoria “competências para o intérprete de conferência”.....	367
Quadro 100 - Reagrupamento baseado em analogias da categoria “competências para o intérprete de conferência”.....	369
Quadro 101 – Competências do intérprete de conferência trabalhando em equipe- pergunta 03- Defina “interpretação em equipe" com suas próprias palavras.....	375
Quadro 102 – Competências do intérprete de conferência trabalhando em equipe- pergunta 04- Para você, o que torna uma equipe de intérpretes eficaz (considere equipe dois ou mais intérpretes ouvintes)?.....	376
Quadro 103 – Competências do intérprete de conferência trabalhando em equipe- pergunta 05- Quais são as três coisas mais importantes para o sucesso do trabalho de interpretação em equipe? Cite e justifique.....	378

Quadro 104 – Competências do intérprete de conferência trabalhando em equipe - pergunta 06 Quais são as três coisas que podem diminuir a eficácia do trabalho de interpretação em equipe?.....	379
Quadro 105 – Competências do intérprete de conferência trabalhando em equipe- pergunta 7- Descreva as características de uma intérprete com quem você prefere trabalhar [em equipe]?	381
Quadro 106 – Competências do intérprete de conferência trabalhando em equipe - pergunta 8- Você geralmente prefere interpretar em equipe com os mesmos colegas intérpretes ou não? Explique.....	382
Quadro 107 – Competências do intérprete de conferência trabalhando em equipe - pergunta 09- Para você, o que faz com que um intérprete se torne um colega ruim na equipe?.....	384
Quadro 108 – Reagrupamento baseado em analogias da categoria competências do intérprete de conferência trabalhando em equipe	386
Quadro 109 – Tarefas habituais do intérprete trabalhando em equipe em exercício – pergunta 11- Na sua experiência, o que as equipes costumam discutir - ou pelo menos acordar, combinar antes da interpretação?	400
Quadro 110 - Tarefas habituais do intérprete trabalhando em equipe em exercício – pergunta 12- Quais são algumas maneiras específicas pelas quais um “intérprete de apoio” pode auxiliar o “intérprete do turno” durante uma interpretação?	402
Quadro 111 - Tarefas habituais do intérprete trabalhando em equipe em exercício - 13 - Quais são algumas maneiras específicas pelas quais os intérpretes podem apoiar uns aos outros durante uma interpretação de conferência - além de oferecer apoios relacionados ao.....	404
Quadro 112 - Tarefas habituais do intérprete trabalhando em equipe em exercício - 14- As equipes podem funcionar de maneira diferente dependendo dos intérpretes e do contexto específico (trabalhar umas com as outras de maneira diferente). Dê um exemplo ou dois de	406
Quadro 113 Reagrupamento da categoria “tarefas habituais do intérprete trabalhando em equipe em exercício”	408
Quadro 114 – Elementos das competências da pré-conferência selecionados no projeto formativo	425
Quadro 115 - Elementos das competências durante a conferência selecionadas para o projeto formativo	428

Quadro 116 - Elementos da competência da pós-conferência selecionada para o projeto formativo	430
Quadro 117 - Alinhamento de competências, conteúdos relacionados, objetivos de aprendizagem e UD	434
Quadro 118 - Competências transversais e seus elementos	435
Quadro 119 - Detalhamento da situação pedagógica específica	439
Quadro 120 - Conteúdo programático	443
Quadro 121 - Quadro de alinhamento com avaliação	447
Quadro 122 - Estrutura das UD's	451
Quadro 123 - Tipos de tarefas propostas por Hurtado Albir e utilizadas nas UD's	452
Quadro 124 - Guia do projeto.....	490
Quadro 125 - Instrumentos de avaliação da disciplina “Interpretação em equipe em conferências”	493
Quadro 126 - Proposta de Avaliação	494
Quadro 127 - Tarefas finais de cada UD como avaliação formativa.....	497
Quadro 128 – Procedimentos para implementar o material didático	507

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados coletados em números	222
---	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABP - Aprendizagem Baseada em Projetos.

AC - Análise de Conteúdo.

ASBAC- Associação de Surdos de Balneário Camboriú.

ACATILS - Associação Catarinense de Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais.

AIIC - Associação Internacional de Intérpretes de Conferência.

APIC - Associação Profissional dos Intérpretes de Conferência.

ASL - *American Sign Language*.

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Bitra - *Bibliography of interpreting and translation*.

CEPSH - Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos.

CODAS - *Child of Deaf Adults*.

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

CT - Competência tradutória.

DT - Didática da Tradução.

DTI - Didática da Tradução e Interpretação.

EI - Estudos da Interpretação.

ETI - Escola de Tradução e Interpretação.

ET - Estudos da Tradução.

ETILS - Estudos da Tradução e Interpretação das Línguas de Sinais.

Febrapils - Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e

Guia-Intérpretes de Língua de Sinais.

FPC - Formação por Competências.

IBM - *International Business Machines*.

IE - Intérpretes Educacionais.

IF - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

ICCA - Associação Internacional de Congressos e Convenções.

LA - Língua-alvo.

LF - Língua-fonte.

OTTIAQ - *Ordre des traducteurs terminologues et interprètes agréés du Québec*

PEDITRADI - Pedagogia e Didática de Tradução e Interpretação.

PPGET - Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução.

SciELO - *Scientific Electronic Library Online*.

SI - Sinais Internacionais.

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

TIC - Tecnologias da informação e comunicação.

TILSGP - Tradução e Interpretação em Língua Gestual Portuguesa.

UD - Unidade didática.

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina.

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul-

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal.

SUMÁRIO

1	Introdução.....	27
1.1	Considerações iniciais: trajetória do pesquisador.....	27
1.2	Contexto e relevância da pesquisa.....	33
1.3	Objetivo e perguntas de pesquisa	42
1.3.1	Objetivos da tese.....	42
1.3.2	Perguntas de pesquisa.....	45
1.4	Discussão dos fundamentos teóricos metodológicos.....	45
1.5	Organização e estrutura do trabalho	48
2	Referencial teórico	49
2.1	A interpretação em contexto de conferência	50
2.1.1	Contexto histórico, características e desafios da interpretação em contexto de conferências.....	52
2.1.2	A pesquisa sobre interpretação de conferência no campo dos ETILS no Brasil..	66
2.1.3	Necessidades de interpretação em equipe	87
2.2	Perfil profissional: aspectos teóricos	91
2.3	Fundamentos da didática da tradução e interpretação.....	96
2.3.1	Base Teórica	98
2.3.1.1	Definição da interpretação como uma atividade cognitiva, um ato comunicativo imediato em uma situação social específica	98
2.3.1.2	A Competência Tradutória: perspectivas e modelos.....	110
2.3.1.3	A Competência do Intérprete de conferência: perspectivas e modelos	129
2.3.2	Base Pedagógica.....	152
2.3.2.1	Abordagens de Ensino-aprendizagem na DT	153
2.3.2.2	Orientação construtivista e socioconstrutivista da aprendizagem	163
2.3.2.3	Aprendizagem situada	170
2.3.2.4	Linha pedagógica da Formação por Competência e Objetivos de aprendizagem.....	177
2.3.3	Base Metodológica	182
2.3.3.1	Progressão, distribuição em Unidades Didáticas- (UDs), alinhadas aos objetivos de aprendizagem	182
2.3.3.2	Elaboração das UD's em torno de tarefas como unidade organizadora do processo de aprendizagem	184
2.3.3.3	Elaboração de projeto de interpretação real	189
2.3.4	Avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências: tipos, instrumentos e tarefas.....	192

2.3.4.1	Tipos de avaliação de aprendizagem	196
2.3.4.2	Instrumentos de avaliação de aprendizagem	200
2.4	Análise de conteúdo: aspectos conceituais	205
2.4.1	A pré-análise	208
2.4.2	Exploração do material para codificação	210
2.4.3	Tratamento dos resultados obtidos e interpretação	212
3	Metodologia	217
3.1	Procedimentos para mapear <i>o que diz</i> a literatura	220
3.2	Procedimentos para mapear <i>o que dizem</i> as diretrizes de associações de interpretação	226
3.3	Procedimentos para mapear <i>o que dizem</i> profissionais “expertos”	228
3.3.1	Participantes do questionário	236
3.3.2	Procedimentos para a análise dos dados quantitativos e qualitativos	238
3.3.2.1	Detalhamento dos procedimentos da AC do questionário	240
3.4	Procedimentos para o cotejo das competências identificadas nas três fontes.	244
3.5	Procedimentos para elaborar o projeto formativo	247
3.5.1	Elaboração do Plano de Ensino	249
3.5.2	Elaboração das Unidades Didáticas (UDs) e projeto de interpretação real	251
3.5.3	Elaboração de instrumentos e tarefas avaliativas	252
3.6	Procedimentos éticos	253
4	Apresentação, discussão, inferências e interpretação dos dados para construção do perfil profissional	254
4.1	Dados que emergiram das considerações da literatura da área (Fonte 1)	254
4.2	Dados que emergiram das normas e diretrizes da AIIC, APIC e FEBRAPILS (Fonte 2)	343
4.3	Dados quantitativos e qualitativos que emergiram do questionário (Fonte 3)	354
4.4	Dados qualitativos do questionário- Interpretação em equipe em conferência	359
4.4.1	Categoria “características da interpretação de conferência”	360
4.4.2	Categoria “competências para o intérprete de conferência”	367
4.4.3	Categoria “competências do intérprete de conferência trabalhando em equipe”	373
4.4.4	Categoria “tarefas habituais do intérprete trabalhando em equipe em exercício”	399
4.4.5	Cotejo entre os dados das três fontes e seu diálogo com a base teórica desta tese	415
4.4.6	Em direção à seleção de competências para o projeto formativo	420
5	Elaboração do material didático	431
5.1	Etapas do procedimento para a elaboração da proposta didática	431
5.1.1	Detalhamento da situação pedagógica específica	438

5.1.2	Desenho do Plano de Ensino	441
5.1.3	Avaliação Diagnóstica	449
5.1.4	Estruturação da UD e Tipos de Tarefas	451
5.1.5	Unidade didática 01- Interpretação em equipe, fases da interpretação e preparação pré-conferência.....	454
5.1.5.1	Estrutura da UD 1	455
5.1.6	Unidade didática 02- Fase de pré-conferência: negociação e padronização de terminologia	460
5.1.6.1	Estrutura da UD 2	461
5.1.7	Unidade didática 03 - Fase durante a conferência: monitoramento ativo da interpretação	471
5.1.7.1	Estrutura da UD 3	472
5.1.8	Unidade didática 04 - Fase durante a conferência: reconhecimento da necessidade e oferta de apoio	476
5.1.8.1	Estrutura da UD 4	476
5.1.9	Unidade didática 05- Fase pós- conferência: avaliação do trabalho em equipe .	480
5.1.9.1	Estrutura da UD 5	480
5.1.10	Unidade didática 06- Autoavaliação final: O que aprendi?.....	483
5.1.10.1	Estrutura da UD6	484
5.2	Transição de aprendizagem por Tarefas para aprendizagem Baseada em Projetos	487
5.2.1	Projeto de interpretação em contexto real	488
5.3	Etapas do procedimento para a elaboração da proposta de avaliação	492
6	Considerações finais:.....	499
6.1	Resposta para as perguntas de pesquisa	499
6.2	Alcance dos objetivos específicos	502
6.3	Propostas para futuras pesquisas	506
	Procedimentos para implementar o material didático no contexto da disciplina optativa e analisar dados gerados	507
	Referências	511
	Apêndices	535
	Apêndice 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	535
	Apêndice 2 - Plano de Ensino	539
	Apêndice 3 - Avaliação diagnóstica	547
	Apêndice 4 - Unidade didática 1.....	551
	Apêndice 5 - Unidade Didática 2.....	567
	Apêndice 6 - Unidade Didática 3.....	581
	Apêndice 7 - Unidade Didática 4.....	588
	Apêndice 8 - Unidade Didática 5.....	599

Apêndice 9 - Unidade Didática 6.....	604
--------------------------------------	-----

1 INTRODUÇÃO¹

1.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: TRAJETÓRIA DO PESQUISADOR

A presente pesquisa investiga o perfil profissional do intérprete de conferência, no par linguístico de Língua Brasileira de Sinais (Libras) - Português, em equipe, especificamente para a construção de um projeto formativo. Eu, Tiago Coimbra Nogueira, pesquisador desta tese, sou intérprete, e comecei a atuar a partir da minha relação próxima com a comunidade surda, a qual se estabeleceu em um espaço religioso. Foi nesse local, onde conheci a cultura surda, que aprendi a língua e vivenciei minhas primeiras experiências como intérprete de Libras-português.

O início da minha história certamente se aproxima ao de muitos outros intérpretes da minha geração no Brasil sempre digo que foi a interpretação que me escolheu, pois naquela época, meados de 2005, ainda não tínhamos a língua de sinais em grandes espaços de destaque, mesmo tendo ela sido reconhecida em 2002. O decreto que regulamentou a lei e impulsionou políticas linguísticas foi sancionado ao final de 2005², quando o contato com as pessoas surdas ocorria em espaços ainda invisibilizados, nos quais havia total necessidade de interpretação, o que encorajava os intérpretes, ainda que com inseguranças, mediar uma comunicação.

Nesse período, eu frequentava a Associação de Surdos de Balneário Camboriú – (ASBAC), oferecendo meu apoio em demandas de comunicação existentes na associação. Além disso, iniciava a prática da interpretação durante os cultos ou reuniões na 1ª Igreja Batista de Balneário Camboriú. O aprendizado da Libras e da interpretação ocorria por meio do *feedback* recebido dos surdos e de intérpretes mais experientes, que compartilhavam orientações sobre minhas produções e escolhas na interpretação. Na época, de 2005 a 2006, tive a oportunidade de participar de um curso promovido pelo escritório da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) em Santa Catarina, voltado para a formação de intérpretes e ministrado por diversos professores surdos e intérpretes experientes. Essa formação foi fundamental para aprofundar meu entendimento sobre a prática da interpretação, ampliando meu repertório linguístico para além do vocabulário religioso.

¹ Após banca de qualificação esta introdução foi reorganizada e considera as orientações teóricas apresentadas no trabalho de Vasconcellos (1998) em que identifica certos movimentos para a introdução de trabalhos no contexto dos Estudos da Tradução, que conforme a autora existe certo padrão previsível quando se trata de um texto acadêmico, como esta tese.

² Lei de Libras 10.436 de 24 de abril de 2002 e Decreto 5.626 de 31 de dezembro de 2005.

A partir dessa formação inicial, fui convidado a interpretar em diferentes contextos, como entrevistas de emprego, treinamentos profissionais e cursos de curta duração. Uma oportunidade significativa surgiu quando fui contratado para interpretar as sessões da Câmara de Vereadores de Balneário Camboriú, me deparei com uma variedade de assuntos e contextos, desde discussões sobre saneamento básico até discursos irônicos com forte linguajar e jargão político.

No ano de 2006, participei do primeiro Pro-Libras³ e já inserido no meio da interpretação, realizei o exame e fui aprovado. Com o certificado em mãos, novas oportunidades surgiram e fui contratado para atuar como intérprete em uma universidade atendendo diversos cursos do ensino superior, como: Educação Física, Pedagogia, Administração e Ciências da Computação e um projeto que inseria pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Essas experiências ampliaram ainda mais minha prática e contribuíram para o meu desenvolvimento contínuo na área da interpretação.

No ano de 2008 iniciei o curso de Bacharelado em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), formação específica em nível de graduação na área de Letras para tradutores e intérpretes de Libras. No período de estudo, pude atuar como bolsista do curso na interpretação de Libras-português nas diversas demandas da universidade; o que efetivamente contribuiu para meu desenvolvimento profissional. Esse momento era uma fase de estabelecimento e consolidação da presença de surdos e intérpretes em todas as universidades brasileiras e a UFSC por oferecer os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Letras-Libras em nível nacional tornava-se um espaço de referência.

Desde a minha chegada como intérprete na universidade, percebi que a prática se diferenciava de minhas experiências anteriores, qual seja, o trabalho acontecia prioritariamente em duplas, por uma série de razões e em uma série de situações diferentes, tais como sala de aula, eventos, reuniões, em que a interpretação demandada ocorreria em um tempo mais longo ou em que a configuração do espaço exigiria mais intérpretes. Os professores surdos e ouvintes que chegavam à universidade buscavam criar políticas institucionais para que as melhores práticas relacionadas à interpretação fossem

³ Conforme Pinheiro (2020, p.29) “O exame do ProLibras (Proficiência em Libras), é um exame nacional para a certificação de proficiência no uso e no ensino de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e para a certificação de proficiência na tradução e interpretação da Libras-português-Libras, certifica pessoas surdas ou ouvintes, com ensino superior ou ensino médio completo. Os certificados obtidos pelo ProLibras asseguram a competência no uso e no ensino de Libras ou na tradução e interpretação desta língua, sendo aceitos por instituições de educação superior ou básica, conforme regulamentado pelo Decreto nº 5.626/2005 e pela Portaria Normativa nº 20/2010 promulgada pelo Ministério da Educação (MEC) e determinou a realização do exame até 2015”.

estabelecidas. O cotidiano era o meio pelo qual se buscava apresentar ao espaço acadêmico como se deveria trabalhar com intérpretes e atender melhor as pessoas surdas que já estavam e poderiam chegar ao espaço universitário.

Mesmo com o vínculo de bolsista, fui convidado a coordenar a equipe de intérpretes naquele momento⁴. Essa oportunidade certamente fez com que eu me deparasse com demandas institucionais e pessoais relacionadas ao gerenciamento de um grupo que prestava o serviço de interpretação, principalmente nas pós-graduações e nos cursos de Letras-Libras. Durante essa experiência, pude aprimorar meu entendimento sobre como deveria escalar os intérpretes e organizar o trabalho. Essa vivência proporcionou aprendizados valiosos no contexto do serviço e gerenciamento de equipes de interpretação.

Após o período de formação, fui aprovado em concurso público e assumi como servidor na mesma universidade no cargo nomeado como “Tradutor e Intérprete”, atuando entre os anos de 2012 e 2016 em diversas conferências acadêmicas, acompanhando os professores surdos e atendendo as mais diversas atividades que requisitavam a presença de intérpretes. Além do espaço universitário, sempre prestei serviços de interpretação para organizações públicas e privadas como intérprete *freelancer*⁵, o que também me possibilitava construir uma carreira que envolvia outras temáticas para além do contexto acadêmico, incluindo discussões sociais relativas à vida cotidiana ou profissional das pessoas surdas, que devem ocupar os mais diversos espaços exercendo sua cidadania.

No ano de 2016, concluí o mestrado no Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução (PPGET/UFSC) com dissertação intitulada “Intérpretes de Libras-Português no contexto de conferência: Uma descrição do trabalho em equipe e as formas de apoio na cabine”, trabalho orientado pela professora Dra. Audrei Gesser. Os escopos da pesquisa desenvolvida foram: (a) levantar as narrativas de experiência dos intérpretes que possuem em sua prática a atuação em equipe; (b) observar quais são as atitudes e percepções dos intérpretes no momento da atuação em equipe; e (c) descrever situação de interpretação realizada em cabine, ainda rara no Brasil para os intérpretes de língua de sinais. A reflexão apresentada no trabalho permitiu que considerasse a realidade como inédita, na perspectiva da descrição científica da atuação em cabine de intérpretes de Libras-português atuando em

⁴ Assumi a coordenação de intérpretes para substituir a profa. Silvana Aguiar dos Santos, coorientadora desse trabalho, que naquele momento assumia como professora substituta da área dos Estudos da Tradução e Interpretação de Língua de Sinais no curso de Bacharelado e Licenciatura em Letras Libras da UFSC.

⁵ De forma geral, *freelancer* é o termo, em inglês, utilizado para denominar o profissional autônomo que trabalha com diferentes empresas e capta seus clientes de forma independente. Trata-se, assim, do profissional que atua sem vínculo empregatício formal com empresas sob o regime de Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

equipe na interpretação simultânea (Nogueira, 2016). Os desdobramentos da pesquisa realizada buscaram contribuir para que intérpretes e formadores de intérpretes entendessem as suas próprias expectativas sobre o trabalho em equipe na interpretação simultânea em contextos de conferência. Foi possível, com a pesquisa, identificar os fatores intervenientes para que o trabalho ocorresse de forma colaborativa, a favor da atuação em todas as fases de uma interpretação.

Desde a conclusão do mestrado, meus interesses de pesquisa estão centrados na temática da chamada “interpretação em equipe” e as “formas de apoio”⁶, e desenvolvo outros trabalhos que atentem para essa prática na interpretação de conferência, seja de forma presencial seja remota, ou ainda, a interpretação em equipe em outros contextos de interpretação.

A minha trajetória como pesquisador é profundamente influenciada por minhas experiências pessoais. Durante o mestrado, minha pesquisa emergiu das minhas vivências como intérprete. Atuava em uma Universidade Federal no Brasil, coordenando uma equipe de intérpretes, e isso me permitiu vivenciar de perto as dinâmicas de trabalho em equipe e pude observar intérpretes com altíssimo nível de competência, tanto na qualidade da interpretação quanto na interação com colegas, contrastando com outros que enfrentavam conflitos decorrentes de posturas e lacunas, que julgo ser, pela ausência de formação. Naquele período, ainda não estava pronto para abordar a questão da formação. Meu foco era entender melhor o funcionamento da interpretação em equipe. Assim, em 2016, na dissertação, descrevi as práticas de interpretação em equipe, observando intérpretes em um contexto específico de atuação, relacionado as competências que emergiam da prática de interpretação em cabine para intérpretes de Libras-português. Nesse momento de formação conheci com mais profundidade o trabalho da Professora Dra. Maria Lúcia Barbosa de Vasconcellos, pesquisadora de referência nos Estudos da Tradução (ET); seu interesse em descrição de competências, perfil profissional, construção de material didático para o ensino de tradutores me chamava atenção, e começo a pensar como poderíamos discutir esses tópicos com a interpretação, mais especificamente na formação de intérpretes de Libras-português. As disciplinas de Didática da Tradução oferecidas pela professora na PPGET/UFSC foram essenciais para o início de algumas reflexões.

⁶ “Apoio” na interpretação simultânea realizada em equipe refere-se à forma de suporte mútuo recebida ou oferecida entre os intérpretes que compõem a mesma equipe. Este apoio abrange uma variedade de estratégias e interações colaborativas destinadas a otimizar a qualidade e eficácia da interpretação durante o processo, incluindo a troca de informações, correções, suporte emocional e outras práticas colaborativas essenciais.

O diálogo aberto e generoso que construí com a Profa. Maria Lúcia Barbosa de Vasconcellos e a Profa. Silvana Aguiar dos Santos possibilitou a apresentação em conjunto no I Seminário Internacional de Pedagogia e Didática da Tradução (SEDITRAD) do trabalho “A elaboração de material didático para o ensino de Intérpretes de libras-português”⁷, realizado na Universidade de Brasília (UnB), nos dias 8 e 9 de dezembro de 2016. O trabalho completo com o título “Formação de intérpretes de Português-Libras: proposta de unidades didáticas construídas em torno de “tarefas de interpretação” foi publicado no 5º volume da coleção Estudos da Tradução, da Editora Pontes, em 2018, organizado pelas professoras doutoras Germana Henriques Pereira e Patrícia Rodrigues Costa, e apresentam reflexões iniciais para a formação de intérpretes de Libras-português.

Após a finalização do mestrado, realizei concurso público para docente do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Desde junho de 2016, sou professor do curso de Bacharelado em Letras - Tradutor e Intérprete de Libras (Libras-português e português- Libras), onde ministro disciplinas de formação teórico-práticas principalmente para os contextos de interpretação em conferências, audiovisuais e jurídicos. Enquanto professor da UFRGS comecei a refletir mais profundamente sobre como incorporar essas observações da interpretação em equipe na formação de intérpretes. O objetivo era propor não apenas conhecimentos teóricos, mas também habilidades práticas, permitindo aos alunos não só ‘saber’, mas também ‘agir’ efetivamente na prática da interpretação em equipe. O cerne dessa situação de formação, portanto, reside na necessidade de pensar na formação dos intérpretes, com foco na ação prática; dessa forma, este trabalho surge da minha experiência como docente.

Além das atividades como intérprete e docente, sempre participei ativamente do movimento associativo, tendo sido presidente e fundador da Associação Catarinense de Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (ACATILS) – período de 2009 a 2012 – e colaborado por dez anos voluntariamente com a Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais (FEBRAPILS) – de 2011 a 2021 – nos cargos de Diretor Regional Sul e Diretor de Articulação Política. Em minha atuação, contribuí especificamente com a construção de duas notas técnicas inteiramente relacionadas à temática do trabalho em equipe, a saber, a nota técnica n.º 02/2017, “Contratação do Serviço de Interpretação de Libras/Português e Profissionais Intérpretes de Libras/Português – Revezamento e Trabalho em Equipe”, bem como a nota

⁷ O resumo do trabalho apresentado pode ser encontrado no ‘Caderno de Resumos’ do evento disponível em: http://bit.ly/ISEDITRAD_cadernoderesumos

técnica n.º 04/2020, “Interpretação Simultânea Remota para Língua Brasileira de Sinais”. Além disso, atuei de forma efetiva e colaborativa para a aprovação da nova regulamentação da profissão de intérpretes de Libras, lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023 que oferece nova redação a Lei 12.319 de 1 de setembro de 2010.

Somam-se a tais atividades, ofertei formações para os intérpretes de Libras-português em diferentes estados brasileiros e a participação em tantas outras, difundindo os resultados das pesquisas realizadas e contribuindo principalmente com a instrução de intérpretes no que tange a interpretação em equipe. Com essas formações, pude perceber que muitos intérpretes possuem um conhecimento declarativo sobre o trabalho em equipe, isso significa dizer que, os intérpretes falam sobre a importância do trabalho em equipe, apresentam certa compreensão sobre as características da interpretação em equipe, porém, quando são impelidos a praticar ou atuar de forma colaborativa em equipe, apresentam dificuldades diversas, tais como: (i) sentem-se avaliados e constrangidos com o olhar do colega da equipe; (ii) sentem-se sempre incomodados com um possível julgamento caso venham a cometer um erro na interpretação; (iii) não conseguem incorporar um termo ou sinal-termo sugerido pelo colega durante a interpretação; (iv) ou não sabem como incorporar no discurso interpretado tal sugestão de modo a não interromper o fluxo da interpretação. Ou seja, ainda necessitam desenvolver um conhecimento procedimental, ou seja, um saber-fazer. A falta de compreensão pelos intérpretes, me evidenciava a necessidade de aprofundar a discussão sobre como trabalhar essas temáticas na formação, como os intérpretes poderiam vivenciar experiências didáticas que possibilitassem a aquisição dessa competência da interpretação em equipe.

Ainda em minha trajetória, como participante do movimento político e associativo dos intérpretes profissionais, fui um dos três primeiros intérpretes cuja língua de trabalho era a Libras a se filiar na Associação Profissional dos Intérpretes de Conferência (APIC), a qual, após 50 anos de existência, recebeu os primeiros intérpretes de línguas de sinais no ano de 2021⁸; atualmente sou o segundo secretário da associação, na gestão 2023–2025, contribuindo para que a temática da interpretação de conferência em línguas de sinais seja pauta no âmbito da associação. Importante destacar a importância da APIC e a relevância da filiação dos intérpretes a essa associação, especialmente em um cenário onde se espera uma atuação profissional exemplar por parte dos intérpretes de línguas de sinais. Em anos anteriores, a ideia de filiação para intérpretes desse par-linguístico era impensada, visto ao

⁸ Além do pesquisador desta tese, foram aceitos como primeiros membros da APIC os intérpretes Vinicius Nascimento e Paloma Bueno, ambos intérpretes atuantes e residentes no estado de São Paulo.

distanciamento existem entre os profissionais intérpretes de línguas vocais-auditivas e de línguas de sinais⁹. É essencial enfatizar que o envolvimento dos intérpretes na APIC não apenas fortalece a comunidade de intérpretes, mas também proporciona oportunidades significativas de desenvolvimento profissional e colaboração entre os membros. Compreendo que a participação na APIC contribui para uma comunidade mais sólida e impulsiona o avanço conjunto da prática de interpretação de conferência. No âmbito internacional em algumas regiões, encontramos esses movimentos dos intérpretes de conferências de línguas de sinais já estarem filiados à Associação Internacional de Intérpretes de Conferência (AIIC)¹⁰.

Ao longo dessa jornada, me parece evidente as relações entre minha atuação como profissional e pesquisador, assim como o amadurecimento da prática de interpretação de conferência em equipe, o que me leva a pensar na necessidade de descrever e analisar os processos formativos. Abaixo busco descrever sobre o território onde essa pesquisa está inserida.

1.2 CONTEXTO E RELEVÂNCIA DA PESQUISA

A centralidade deste estudo está na interpretação em equipe no contexto de conferências no par linguístico Libras-português. A interpretação em equipe, uma característica intrínseca à interpretação simultânea em conferências (Pagura, 2010; Nogueira, 2016), requer a participação de, no mínimo, uma dupla de intérpretes. Um dos motivos para a realização da interpretação em equipe é o elevado nível cognitivo exigido na interpretação (Gile, 1999). Além dos aspectos cognitivos envolvidos, outros fatores justificam a necessidade constante da atuação em uma equipe de intérpretes: (i) seja em situações de longa duração (superior a uma hora); (ii) eventos com organização complexa (grandes reuniões em grupo); ou, (iii) em casos com necessidades específicas (tais como situações envolvendo pessoas surdocegas). Além disso, a interpretação em equipe é valiosa em ambientes emocional e fisicamente complexos e delicados, onde os participantes podem

⁹ Uma referência importante que demonstra a desconsideração dos intérpretes de línguas de sinais durante muito tempo no campo da interpretação pode ser lida no artigo “Estudos da interpretação: quem tem medo das línguas de sinais?” de autoria de Maria Cristina Pires Pereira, texto de 2008, publicado na Tradução e Revista. <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=34524@1>

¹⁰ Mesmo que esse movimento também tenha ocorrido de forma tardia. Conforme Pereira (2018, p.3) “Maya de Wit tornou-se, somente em 2014, a primeira intérprete de uma língua de sinais admitida pela Associação Internacional de Intérpretes de Conferência (AIIC) (Monfort, 2014), embora existam registros da atuação de intérpretes de línguas de sinais, em conferências, há décadas (Brunson, 2004)”

apresentar dificuldades cognitivas ou emocionais, bem como empregar discursos não-padrão ou fortes sotaques (Hoza, 2010; Nogueira, 2016).

Os padrões profissionais estabelecidos pela AIIC destacam a importância do trabalho em equipe na interpretação simultânea, segundo os quais, “o intérprete não deve, via de regra, trabalhar sozinho na cabine de tradução simultânea, sem a disponibilidade de um colega para substituí-lo em caso de necessidade surgir”¹¹ (AIIC, 2008). Esses padrões profissionais visam garantir a qualidade e as condições adequadas para a prática da interpretação simultânea em conferências, reconhecendo a importância da interpretação em equipe e do cumprimento de requisitos prévios que contribuam para uma atuação eficaz e profissional dos intérpretes.

É importante ressaltar que o tema da interpretação em equipe tem sido pouco explorado nos Estudos da Interpretação (EI). Conforme Chmiel (2008), grande parte das pesquisas nessa área concentra-se nas habilidades individuais do intérprete, deixando poucas referências ao trabalho em equipe na literatura sobre interpretação simultânea, mesmo sendo essa prática uma condição fundamental para os intérpretes. Nos Estudos da Tradução e Interpretação de Língua de Sinais (ETILS)¹² este é um tema que ainda carece de aprofundamento. Nos mapeamentos existentes como os de Santos (2013) e mais recentemente o de Rodrigues e Christmann (2023) é perceptível a possibilidade de aprofundar a discussão sobre interpretação em equipe.

No contexto internacional, uma das principais obras que abordam sobre a interpretação em equipe é a de Jack Hoza, *Team Interpreting: as collaboration and interdependence*, publicado em 2010 no contexto dos Estados Unidos da América (EUA). O livro aborda os resultados de dois estudos sobre a interpretação em equipe, apresentando orientações para que equipes de interpretação possam atuar de forma mais eficaz, ao se compreender que a atuação em equipe ocorre, antes, durante e depois de uma seção de interpretação. O autor apresenta modelos de trabalho em equipe que são indicadores de perspectivas para realizar (ou não) um trabalho colaborativo.

No contexto europeu, Patricia Brück em 2011, apresenta sua tese intitulada *Austrian Perspectives of Team Interpreting: The Views of Deaf University Students and their Sign Language Interpreters* que nos fornece uma ideia de algumas experiências de

¹¹ No texto-fonte: *An interpreter shall not, as a general rule, work alone in a simultaneous interpretation booth, without the availability of a colleague to relieve her or him should the need arise.*

¹² Rodrigues e Beer (2015) definem os ETILS como “um campo específico de conhecimento que congrega perspectivas dos Estudos da Tradução e dos Estudos da Interpretação como base para a investigação da tradução e da interpretação envolvendo línguas gesto-visuais” (p. 43)

interpretação em equipe no contexto da Língua de Sinais Austríaca, apresentando tanto as vozes dos intérpretes quanto dos clientes surdos. Sua investigação aponta para a necessidade de harmonia nas equipes de interpretação, e na construção de relações sólidas para que as equipes se concentrem na tarefa de interpretação, apresentando aspectos de ordem interpessoal. De acordo com a pesquisadora, a homogeneidade das equipes de intérpretes é importante para a compreensão do público surdo e este surdo valoriza a colaboração entre os intérpretes, bem como uma preparação detalhada do tópico a que se vai interpretar, o contexto e a configuração da interpretação, ou seja local e o modo que a interpretação será realizada.

Explorando ainda mais o cenário internacional no âmbito da interpretação em equipe, os estudos de Russel (2008) e Len, Russell, Shaw (2011) abordam esse fenômeno no âmbito jurídico, e se concentram na preparação da interpretação e nas práticas realizadas por equipes de intérpretes em audiências. Jensen (2006) e Chmiel (2008), por sua vez, exploraram a interpretação em equipe em conferências que envolvem línguas vocais-auditivas. Adicionalmente, Setton e Dawrant (2016) contribuíram para a compreensão desse fenômeno no contexto de conferência. No que diz respeito a interpretação em equipe em conferências que envolvem línguas de sinais, Russell (2011), Stone e Russell (2014) oferecem orientações por meio de suas investigações, apontando que a chave para uma interpretação em equipe bem-sucedida é a comunicação eficaz e a preparação colaborativa entre todos os envolvidos. Essa diversidade de perspectivas e abordagens contribui para uma compreensão abrangente da interpretação em equipe, destacando sua relevância em diferentes domínios linguísticos e situacionais.

No contexto brasileiro, a interpretação em equipe tem sido objeto de interesse de alguns pesquisadores. Após a conclusão da minha dissertação em 2016, outras duas pesquisas abordaram fundamentalmente temática. Destaco o trabalho de Santos (2020), que investiga práticas e percepções dos tradutores e intérpretes de línguas de sinais do Brasil envolvidos na interpretação simultânea em equipe. E a pesquisa de Kelm (2021), que, embora utilize a denominação “interpretação em dupla”, aborda de maneira geral a interpretação realizada por mais de um intérprete. O contexto analisado por Kelm é o educacional, com foco particular na interpretação em sala de aula em cursos de graduação. Outras pesquisas, como as conduzidas por Nascimento e Nogueira (2020; 2022), dedicam-se à análise da interpretação em equipe em contextos de conferência remota. Esses estudos oferecem uma análise dos tipos de apoio utilizados nesse cenário, além de discutir a nova realidade que emergiu devido à pandemia causada pela COVID-19. Ao examinar a

interpretação em equipe em conferências remotas, esses trabalhos contribuem para a compreensão das adaptações e desafios enfrentados pelos profissionais diante das mudanças impostas pelo contexto pandêmico. Essas contribuições ampliam o entendimento da interpretação em equipe no contexto brasileiro, destacando suas manifestações e desafios específicos em diferentes domínios de atuação.

No entanto, percebo uma lacuna nesses estudos que é a exploração de como ensinar sobre a interpretação em equipe em conferências de forma sistematizada, com uma base teórica, pedagógica e metodológica bem definida. Esta percepção está ancorada nos mapeamentos e análises realizadas por Gomes (2019) Nogueira (2020a) e Rodrigues e Christmann (2023). Rodrigues (2019, p. 151), ao estudar formação de tradutores e intérpretes de língua de sinais no Brasil, indica que “a principal ênfase formativa ainda recai sobre a interpretação, no caso a simultânea, já que esta compreende a principal atividade requisitada pelo mercado de trabalho”. No entanto, me pergunto, a atividade da interpretação simultânea realizada em equipe é ponto presente no ensino? Nogueira (2016) e Santos (2020) já evidenciaram que esse tema não está explicitamente na formação dos intérpretes de Libras-português durante a sua formação acadêmica, “inclusive, intérpretes graduados em Letras Libras” (Santos, 2020, p. 98). Conforme Nascimento (2020, p. 290) “[d]entre os desafios atuais que se apresentam aos estudos da tradução e da interpretação da língua de sinais (ETILS), as questões didáticas e de formação de formadores e de novos profissionais possuem grande destaque”.

Nesse sentido, é possível se perguntar: Como contribuir com a comunidade acadêmica em termos de oferecer uma pesquisa sistematizada sobre as características e atribuições da interpretação em equipe, na situação específica de interpretação de conferência no par linguístico de Libras-português?

Conforme é apresentado por Kiraly (1995), durante muito tempo, tanto para a tradução quanto para a interpretação, as formações não apresentavam objetivos, métodos e desenhos curriculares bem definidos. Essa ausência, registrada por Kiraly, gerava uma “lacuna pedagógica”. Nesse sentido, o ensino da tradução era feito de forma descontextualizada, o que certamente se apresentava como problema para os alunos, visto que não havia um currículo predefinido ou um material didático que fosse seguido pelos professores. O que se encontrava era uma abordagem de ensino baseada em textos aleatórios e descontextualizados, em que se buscava a tradução ideal com base na perspectiva apenas do professor; a forma prescritiva era o que imperava (Kiraly, 1995).

Diante desse contexto, a necessidade de construção de propostas formativas para intérpretes de Libras-português, é uma demanda concreta. Se observarmos o histórico da atividade de interpretação, é possível perceber que, por muitas décadas, os profissionais que nela atuam tiveram uma formação prática, ou seja, desenvolveram suas competências de forma empírica, isto é, apoiando-se em experiências vividas, na observação das próprias atuações e não necessariamente com base em teorias e formação sistematizada (Rosa, 2005; Nascimento, 2016; Carneiro, Lemos, 2021). Como afirma Martins e Nascimento (2015), “[o] protagonismo da comunidade surda e a emergência de posição diante de diferentes interlocutores demandou, por consequência, a emergência destas atividades” (p. 86). Nesse sentido, grande parte das pessoas que prestavam o serviço de interpretação eram familiares de surdos, participantes de instituições religiosas ou profissionais da educação que tinham contato com pessoas surdas (Albres, 2011; Martins; Nascimento, 2015; Nascimento, 2016, 2022; Oliveira, 2020). Descrevendo essa evidência, Oliveira (2020, p.16) afirma que “[a] formação desse profissional caminhou durante muito tempo com uma visão empirista, na informalidade, sendo realizada por instituições religiosas e associações de surdos”, a autora ainda comenta como esse intérprete era visto pelos Movimentos Surdos “quer aprender minha língua para se comunicar comigo e colaborar com meu grupo de alguma forma”.

No contexto internacional, conforme Cokely (2005), os membros não nativos das comunidades surdas que se mostravam aliados e conquistavam a confiança, em seguida, eram solicitados a interpretar em língua de sinais; nesse cenário, percebe-se que a interpretação de e para línguas de sinais emerge da comunidade, das relações interpessoais e das necessidades mais emergentes de interação, principalmente entre pessoas surdas e não surdas.

Tratando dessa mesma realidade, as autoras Quadros e Santos (2010, p. 92) observam que a atividade de interpretação de Libras-português, inicialmente, se baseou na relação entre a caridade, a benevolência e o assistencialismo. Nos espaços religiosos, por exemplo, muitos intérpretes começaram a atuar sem formação específica (Lacerda, 2010). É nesse contexto que Martins e Nascimento (2015, p. 86) relatam o trabalho dos intérpretes brasileiros de Libras-português “emerge e se constitui na e pela prática por meio do protagonismo de sujeitos que vivenciaram uma estrita relação comunitária com os surdos”, ou seja, a tradução e a interpretação emergem como um resultado da posição das pessoas surdas diante a sociedade ouvinte. Essa natureza empírica e a relação próxima com a comunidade surda trazem implicações diversas para a atuação profissional, condicionando os modos de se atuar e as atitudes esperadas pelos intérpretes e pelos usuários do serviço.

Diante desse cenário, existe a necessidade de refletir acerca da atuação nos mais diferentes espaços e a legitimidade enquanto profissional tem apoiado a ampliação dos espaços formativos¹³. No estudo conduzido por Lemos e Carneiro (2021), foi minuciosamente explorada o início das formações de Tradutores e Intérpretes de Libras-português no Brasil. Por meio de uma abordagem historiográfica e bibliográfica, os autores destacaram que as primeiras iniciativas de formação ocorreram em associações e instituições de caridade ou religiosas. No entanto, ao longo do trabalho, é apresentado pelos autores um panorama detalhado das evoluções nesse campo, evidenciando um processo marcante de transformação em direção à conquista de direitos legais e garantias trabalhistas, ou seja, um caminho em busca da profissionalização.

Diante desse novo momento, proponho discutir a formação no que se refere ao trabalho em equipe no contexto de conferências¹⁴. O enfoque está na interpretação de conferências como uma situação pedagógica específica e no desenvolvimento da competência da interpretação em equipe. Nascimento (2016, p. 62) em seu trabalho de doutoramento explica que

[a] interpretação da língua de sinais acontece até os dias atuais em contextos comunitários, visto que os surdos precisam ter acesso aos diferentes tipos de serviços públicos (WADENSJÖ, 1998), mas tem se deslocado com força para outras esferas de atuação como a de conferências, por exemplo, que se difere em diversos aspectos da atuação comunitária (RODRIGUES, 2010a). Um dos motivos desse deslocamento foi a instituição daquilo que alguns pesquisadores chamam de “política linguística” e inclusiva instaurada no Brasil desde o fim da década de 1990¹⁵ (Nascimento, 2016, p. 62).

¹³ Oliveira (2020), com o objetivo identificar artefatos culturais presentes nas propostas curriculares dos cursos que formam os tradutores e intérpretes de Libras-português nas instituições de ensino superior públicas, realiza uma análise do histórico e caminhos percorridos imputados pela legislação. Quanto a tal questão, remeto a: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_SoniaMartaDeOliveira_8577.pdf

Lemos (2023) apresenta em sua tese de doutorado a organização, gestão e aplicação de uma proposta didática de tradução de gêneros textuais/discursivos e textos especializados escritos de Português para em textos-vídeos em Libras, apresentado um outro contexto de formação: Para mais detalhes, acessar: https://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqtese=1912306_2023_Indice.html&fbclid=IwAR0yP8rSolSYNCJ91nb1Ka5UPG6MUIknAus0N7yWBbeMS6LjJeoHzk5Q58.

¹⁴ Embora esteja nesse trabalho focados na interpretação de conferências interlíngua e intermodal no par linguístico Libras-português, é importante abordar discussões que englobem o contexto geral dessa atividade. Isso significa considerar não apenas as línguas de modalidade vocal-auditiva, mas também as línguas de modalidade espaço-visual. Reconheço a importância de uma visão abrangente que leve em conta as características e especificidades de ambas as modalidades linguísticas, visando promover uma abordagem intermodal e interlinguística na formação e prática dos intérpretes. Ao fazê-lo, busco proporcionar uma compreensão mais ampla e inclusiva do contexto da interpretação, abrangendo as diversas formas de comunicação e expressão linguística utilizadas nesse contexto multifacetado.

¹⁵ Nascimento, no primeiro capítulo de sua tese, faz uma análise de aspectos externos (cenário internacional) e internos (cenário nacional) sobre a atuação dos intérpretes de línguas de sinais e a constituição da atuação. O pesquisador aponta que, devido à falta de formação, os intérpretes vivenciam situações dramáticas por não possuírem um saber disciplinar que possa ser normalizado durante a atividade interpretativa. A descrição detalhada do autor possibilita ter um panorama da constituição profissional do intérprete de Libras-português. Para mais detalhes, acessar: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/19562>.

Deste contexto de interpretação que emerge da comunidade, surgem desafios no ensino da interpretação de conferência para intérpretes de línguas de sinais, o que certamente difere da formação de intérpretes que atuam com línguas vocais-auditivas. Nascimento e Nogueira (2021) destacam que o contexto de conferência para intérpretes de Libras-português tem crescido no Brasil, impulsionado por três aspectos: (i) as legislações que visam criar políticas públicas que respaldam os direitos linguísticos das pessoas surdas; (ii) o avanço de pesquisas acadêmicas sobre a Libras do ponto de vista linguístico, educacional e tradutório, que estimulou consideravelmente a atuação de intérpretes em conferências acadêmicas; e (iii) a Lei de Cotas 8.213/91, que favoreceu a contratação de funcionários surdos em empresas nacionais e multinacionais, contribuindo para a atuação de intérpretes em conferências corporativas, indústrias e empresas de diferentes naturezas.

É importante ressaltar que, durante a escrita desta tese, uma modificação na Lei 12.319 de 2010, que regulamenta a atividade de intérpretes de Libras-português no Brasil, foi recentemente promulgada¹⁶. Esta atualização merece destaque devido à sua relevância para a argumentação da tese. Ela aborda a questão do trabalho em equipe, como evidenciado no parágrafo único, que estabelece: “O trabalho de tradução e interpretação com duração superior a 1 (uma) hora deverá ser executado em regime de revezamento, envolvendo, no mínimo, 2 (dois) profissionais” (Brasil, 2023). Essa mudança na legislação reflete a crescente importância de uma abordagem colaborativa na prática da tradução e interpretação, o que será explorado nesta tese como proposta formativa.

Nesse cenário, é basilar expandir os estudos que investigam a atuação em conferências e examinam as competências necessárias nessa área, especialmente ao se considerar a formação de intérpretes, e capacitar esses profissionais para que estejam preparados para lidar com as exigências do mercado de trabalho e as situações desafiadoras que podem surgir. Nesse sentido, três pontos se destacam: (i) a formação alinhada às demandas do mercado de trabalho, ecoando as palavras de Hurtado Albir (1999, p. 8): “o objetivo final do ensino da tradução e interpretação é capacitar os profissionais para se destacarem no mercado de trabalho”¹⁷; (ii) a importância de uma formação consistente para o desenvolvimento de habilidades, uma vez que “a necessidade de habilidades intelectuais

¹⁶ Nova redação foi promulgada pela Lei nº 14.704 de 25 de outubro de 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2023-2026/2023/Lei/L14704.htm#art1.

¹⁷ No texto-fonte: *El objetivo de la enseñanza de la traducción y de la interpretación es formar traductores o intérpretes aptos para desenvolverse en el mercado laboral* (tradução nossa, bem como as demais ao longo do texto, salvo quando indicado).

altamente desenvolvidas e de uma ampla educação para interpretar profissionalmente é uma noção reconhecida na comunidade de intérpretes de conferência e na literatura de Estudos de Interpretação”¹⁸ (Sawyer, 2004, p. 75); e, (iii) a consideração dos aspectos interpessoais e sociais que contribuem para o aprimoramento das competências do intérprete, considerando que “a aprendizagem é alcançada com maior eficácia através de interações significativas com os colegas e outros membros da comunidade às quais os estudantes pretendem se incorporar”¹⁹ (Kiraly, 2020 p. 60). No processo de desenvolvimento de novas competências, as demandas do contexto social e os aspectos interpessoais geram experiências que possibilitam a construção da expertise do intérprete (Kiraly, 2017; Costa, 2020).

Diante das condições mencionadas, podemos defender a relevância do tema desta investigação com base nas seguintes necessidades:

i) Descrição do perfil profissional do intérprete de conferência que atua em equipe, visando orientar e aprimorar a formação: por meio desta pesquisa, busco descrever e analisar as competências, habilidades e conhecimentos específicos necessários para o trabalho em equipe na interpretação simultânea de conferências. Essa descrição do perfil profissional pode servir como referência para a formação de intérpretes, direcionando o desenvolvimento de currículos, programas de estudo e estratégias de ensino que atendam às demandas reais do mercado de trabalho.

ii) Construção de propostas didáticas alinhadas ao trabalho real do intérprete de conferência em equipe: com base nas informações obtidas sobre o trabalho em equipe na interpretação simultânea, podem-se desenvolver propostas didáticas que reflitam as práticas e desafios encontrados nesse contexto específico. Essas propostas podem incluir atividades, materiais e estratégias de ensino que promovam o desenvolvimento das habilidades necessárias para uma atuação eficaz em equipe, preparando os intérpretes para lidar com as complexidades e demandas desse ambiente profissional.

Dessa forma, essa pesquisa quer contribuir para o estabelecimento das pesquisas que olhem para a DTI, especificamente das línguas de sinais, olhando para uma situação pedagógica específica que é, um curso de Bacharelado em Letras - Tradutor e Intérprete de Libras (Libras-português e português- Libras), especialmente focando no currículo do curso

¹⁸ No texto-fonte: *The need for highly developed intellectual skills and a broad education in order to interpret professionally is a received notion in the community of conference interpreters and the Interpreting Studies literature*

¹⁹ No texto-fonte: *Learning is best accomplished through meaningful interaction with peers as fullfledged members of Community to which learners are seeking entry.*

oferecido pela UFRGS, na qual sou docente. Esta pesquisa, além de buscar consolidar a investigação sobre a interpretação em equipe de conferências no par linguístico Libras-português, também tem por objetivo contribuir para a grade curricular da Universidade onde eu trabalho, em termos de proposta de disciplina optativa que possa ser ensinada aos alunos de graduação.

Essa investigação se soma as que estão sendo realizadas pelo ao grupo de pesquisa *Pedagogia e Didática de Tradução e Interpretação (PEDITRADI)*²⁰, sob a liderança da Professora Titular Doutora Maria Lúcia Barbosa de Vasconcellos e do Professor Doutor Filipe Mendes Neckel. O PEDITRADI é um grupo registrado junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), na plataforma do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil – Lattes, desde 2020, e tem como objetivo investigar aspectos relacionados à pedagogia e didática de tradução e interpretação, com vistas a produzir e disseminar conhecimento relacionado à formação de tradutores e intérpretes. Projetos desenvolvidos nesse contexto inserem-se em uma orientação construtivista e socioconstrutivista de aprendizagem, na linha pedagógica da Formação por Competências, tendo como marco metodológico o enfoque por tarefas de tradução e tarefas de interpretação. Os seguintes eixos são explorados: (i) perfil profissional de tradutores e intérpretes; (ii) propostas didáticas; (iii) elaboração de material didático; (iv) ensino de línguas para tradutores e intérpretes; (v) avaliação formativa no contexto pedagógico; e (vi) pesquisa-ação educacional em tradução e interpretação. A presente pesquisa concentra-se em (i), (ii) e (iii), linhas de investigação compostas por mim e pelo doutorando Ringo Bez de Jesus, que atualmente, também, realiza a pesquisa de doutorado na PGET/UFSC denominada “A formação de intérpretes de Libras no contexto da saúde: um projeto formativo e proposta de material didático a partir do perfil profissional” atuando nas mesmas bases, porém, observando o caráter intrassocial da interpretação no contexto de saúde.

Diante desse contexto, a seguir, apresento os objetivos da pesquisa e as perguntas que norteiam a proposta da presente tese.

²⁰ Informações do grupo estão disponíveis em <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9056466102459597>. Acesso em 27. abril. 2024.

1.3 OBJETIVO E PERGUNTAS DE PESQUISA

1.3.1 Objetivos da tese

Na perspectiva de pensar a formação a partir do perfil profissional, esta tese tem o seguinte objetivo geral: definir um perfil profissional para o intérprete de conferência no par linguístico Libras-português, com ênfase nos conhecimentos, habilidades e atitudes para a interpretação em equipe, com vistas a elaborar uma proposta de formação a partir de tal perfil.

Para alcançar o objetivo geral, propõem-se os seguintes objetivos específicos:

1. Mapear ²¹o que diz a literatura sobre a interpretação em equipe, com vistas a identificar o perfil profissional do intérprete de línguas de sinais;
2. mapear o que dizem as diretrizes de associações de interpretação (AIIC, APIC e FEBRAPILS) sobre a interpretação em equipe de conferência, com vistas a identificar o perfil profissional do intérprete de línguas de sinais;
3. mapear o que dizem profissionais expertos, intérpretes de conferência que atuam com Libras-português no contexto da APIC, com vistas a identificar o perfil profissional do intérprete de línguas de sinais, segundo a suas crenças;
4. realizar um cotejo do resultado dos mapeamentos nas três fontes para identificar pontos convergentes em termos do trabalho em equipe, a partir dos quais identificar as competências a serem desenvolvidas em um projeto formativo;
5. elaborar o projeto formativo para a situação pedagogia específica²² de formação; a saber, no curso de Bacharelado em Letras - Tradutor e Intérprete de Libras (Libras-

²¹ No dicionário *Wise*, o termo 'mapear' é definido como "traçar os contornos". A partir dessa acepção, convido a observar que o verbo 'mapear' está presente nos objetivos específicos 1, 2 e 3. O uso repetido desse termo é intencional, embora reconheça que a tradição acadêmica brasileira preconize a não repetição. No entanto, desejo enfatizar que meu interesse comum permeia cada uma das fontes, e a repetição do verbo tem o propósito de chamar a atenção para o elemento diferenciador que o sucede.

²² Em meu projeto de qualificação outra situação pedagógica específica era explorada. Os membros da banca de qualificação questionaram o porquê da escolha de uma Associação e não uma instituição como uma Universidade, e pontuaram da dificuldade de não ter o público da proposta bem definido, o que implicaria em apenas apresentar uma proposta ilustrativa. Em resposta a essas pontuações, em consonância com as orientadoras dessa tese, optamos por modificar o enfoque da situação pedagógica específica do contexto de extensão (proposta para ilustração de implementação na ACATILS) para utilizar o contexto institucionalizado do curso de Bacharelado em Letras: habilitação em tradução e interpretação (Libras-português) da Universidade na qual atuo como docente. Essa mudança na situação pedagógica acarreta desdobramentos significativos, pois o trabalho ganhará uma audiência mais focalizada e específica, direcionada aos alunos de graduação do curso de Letras: habilitação em tradução e interpretação (Libras-português). Com essa audiência em mente, a proposta de didática, abrangendo a construção do plano de ensino, objetivos de aprendizagem e material didático, passa a ser orientada para a elaboração de uma proposta de disciplina na grade curricular do curso. Essa abordagem visa atender de forma mais precisa às necessidades e interesses dos alunos desse curso

português e português- Libras), oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na qual sou docente.

Para alcançar o objetivo geral da minha pesquisa, parto dos objetivos específicos. Compreendo que estes foram delineados para guiar o alcance do objetivo geral. Inicialmente, o primeiro dos cinco objetivos específicos consiste em mapear o que a literatura diz sobre o trabalho em equipe, com foco particular nas competências, habilidades e atitudes dos intérpretes. Essa análise da literatura visa contribuir para identificação do perfil profissional que está no cerne do meu objetivo geral. O segundo objetivo específico envolve observar as perspectivas das associações e instituições profissionais. Aqui, o intuito é verificar se existem descrições de competências que possam contribuir para a construção desse perfil profissional. De maneira similar, o terceiro objetivo específico busca mapear as crenças de profissionais experientes na área. Este objetivo envolve o diálogo com intérpretes atuantes, gerando dados relevantes para o estudo. Por meio de um questionário disponibilizado de forma on-line, com um conjunto de perguntas que permitem os participantes colocarem seus comentários com suas próprias palavras, e perguntas de múltipla escolha.

Importante explicitar que essa fase aborda sobre as crenças dos intérpretes de conferência, segundo o dicionário Oxford, o termo “crer” pode denotar a ação de “tomar por verdadeiro”, “acreditar”, “confiar em” ou “aceitar como verdadeiras palavras ou manifestações de”. Estes significados evidenciam a duplicidade de sentidos originados a partir desse verbo. No contexto teórico, Barcelos (2004; 2007) argumenta que o constructo teórico das “crenças” não surgiu contemporaneamente, pois, conforme a autora descreve, desde que o ser humano começou a pensar, ele passou a acreditar em algo.

Barcelos (2004) explicita a origem dos estudos sobre crenças, indicando que eles tiveram início nos anos 70 no campo dos estudos de ensino de línguas, internacionalmente focados no aluno. Nesse contexto, a expectativa era compreender, ainda que parcialmente, os aprendizes, incluindo seus anseios, preocupações, necessidades, expectativas, interesses, estilos de aprendizagem, estratégias e suas crenças ou conhecimentos sobre o processo de aprendizagem de línguas. Segundo Silva (2007), no Brasil, o conceito de crenças se consolidou na década de 90.

específico, proporcionando uma contribuição mais direcionada e relevante para a formação acadêmica nessa área. No link abaixo é possível ter acesso ao currículo dos cursos oferecidos pelo Instituto de Letras da UFRGS, Currículo, Grade Curricular e Projeto Político Pedagógico: http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=334.

Gusmão (2017) destaca que o conceito de crenças mantém uma relação interdisciplinar com a Filosofia, Sociologia e Psicologia Cognitiva, podendo ocorrer desacordos entre os termos e suas definições. A autora ainda enfatiza que “os pressupostos teóricos de Crenças têm uma vasta literatura, díspar e complexa” (Gusmão, 2017, p.95). Conforme Barcelos (2004) com base em John Dewey (1933) a definição de crença mostra sua natureza dinâmica e sua inter-relação com o conhecimento:

[Crenças] cobrem todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agirmos, bem como os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionados no futuro” (Dewey, 1933, p. 6, tradução de Silva, 2000, p. 20 *apud* Barcelos, 2004, p. 129).

Para esta pesquisa, adoto o conceito de crenças de Gusmão (2017) que com base nas definições compiladas por Barcelos (2004, 2007) considera ‘Crenças’ como: “**Sociais**, pois são uma forma de pensamento, como construção da realidade e transmitidas culturalmente; **Individuais**, pois são uma forma de ver e perceber o mundo e seus fenômenos; **Dinâmicas**, pois são mutáveis ao longo do tempo e **Paradoxais**, pois são sociais, porém individuais; dinâmicas, porém imutáveis” (Gusmão, 2017, p.95, grifos da autora).

A quarta etapa desse estudo, correspondente ao quarto objetivo específico, é o cotejo das informações obtidas nas três fontes. Essa análise comparativa busca identificar similaridades e convergências nas competências, uma etapa crucial para avançar para a fase de elaboração do projeto formativo. Este projeto formativo representa o quinto objetivo específico, é também parte integrante do objetivo geral. Ele visa desenvolver uma proposta de formação baseada no perfil profissional construído. Cabe aqui ressaltar, a identificação do perfil profissional não visa homogeneizar um perfil profissional, mas, sim, cooperar para construção de uma proposta formativa para intérpretes de conferência de Libras- português que vão atuar equipe. Conforme Santos (2022, p.), “a construção de diferentes perfis profissionais para tradutores e intérpretes de Libras- português [...] requer visitar e discutir diferentes perspectivas teóricas que atravessam o campo dos Estudos da Tradução”, o que será possível na observação das competências que emergem das fontes que subsidiam a composição do projeto formativo neste estudo.

Portanto, cada um desses objetivos específicos contribui para atingir o objetivo geral: construir o perfil profissional do intérprete de conferências que trabalha em equipe. A partir deste perfil, o projeto formativo é elaborado, culminando na entrega deste como parte essencial da tese, refletindo e abarcando o perfil profissional encontrado.

1.3.2 Perguntas de pesquisa

- I) Que perfil profissional do intérprete de conferência trabalhando em equipe no par linguístico Libras-português emerge do cotejo do resultado do mapeamento na literatura da área, nas diretrizes de associações de interpretação e da análise da voz de intérpretes expertos?
- II) Como alinhar as competências da interpretação identificadas no perfil profissional do intérprete de conferência trabalhando em equipe no par linguístico Libras-português com um projeto formativo proposto do contexto da linha pedagógica de formação por competências, numa perspectiva construtivista e socioconstrutivista de aprendizagem?

1.4 DISCUSSÃO DOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS

A elaboração de um projeto formativo é o ponto relevante desta pesquisa e está inserida na discussão teórica-pedagógica da Formação por Competências (FPC) (Scallon, 2015; Neckel, Vasconcellos, 2023), sob a orientação da aprendizagem construtivista e socioconstrutivista e possui, como marco metodológico, o enfoque por projetos e tarefas de interpretação em uma situação real de aprendizagem, ancorada na perspectiva da “aprendizagem situada” (Lave; Wenger, 1991, Barbosa, 2021); no entanto, para a elaboração desse projeto formativo a construção do perfil profissional se torna relevante. Este perfil será elaborado por meio de três fontes (considerações da literatura da área; normas e diretrizes das associações profissionais; e as crenças de profissionais expertos que atuam em equipe), este perfil coopera para a construção da proposta formativa para intérpretes de conferência de Libras- português em equipe.

Nesse contexto, esta investigação se integra à Didática da Tradução (DT), associada aos ET, com uma subárea, que, segundo Echeverri (2018), se interessa pelos conteúdos trabalhados nos cursos, os aspectos mentais e cognitivos da tradução, os assuntos curriculares e a relação entre a teoria e a prática com os estudantes.

Hurtado Albir (2022) descreve a evolução da formação de tradutores e como a influência das abordagens teóricas desenvolvidas nos ET influenciaram o ensino. Segundo a autora, a DT foi incorporando as variedades de processos e contextos da tradução e interpretação que foram se consolidando no mercado de trabalho durante os anos. Ela cita como exemplos a interpretação em serviços públicos, a tradução para acessibilidade e a localização, sem deixar de lado atividades realizadas em contextos profissionais, tais como a revisão, a pós-edição e o gerenciamento de projetos. Gonçalves (2015, p. 116) também

incentiva a “pertinência e relevância do diálogo entre os estudos descritivos e aplicados sobre competência tradutória e a didática da tradução”, mais especificamente nesse trabalho a competência do intérprete²³, competência em interpretação²⁴ e a DTI²⁵ no ensino para intérpretes de línguas de sinais. Nesse sentido, estou alinhado à DTI pois meu arcabouço teórico se filia sobretudo aos EI e os ETILS. No meu modo de ver, áreas que ainda carecem de um olhar mais aprofundado relacionado a didática.

Desse modo, a DTI, presente neste estudo, segue a proposta teórico-conceitual dos Estudos Aplicados de Hurtado Albir (1999, p. 11), a qual apresenta as seguintes dimensões (neste trabalho, ampliadas para contextos de interpretação): didática da tradução, tradução pedagógica, avaliação de traduções e ensino de línguas para tradutores; no entanto, também consideramos a perspectiva de Kiraly (2000) e Sawyer (2004) em que descrevem uma abordagem de didática que inclua a participação dos alunos em comunidades de prática profissional, a aprendizagem situada e a prática reflexiva.

Dessa forma, o ensino se estabelece por meio de objetivos específicos de aprendizagem, as competências necessárias, uma sequência metodológica bem delineada e uma avaliação abrangente. Dessa maneira, a DTI discutida nesse trabalho se volta para a aprendizagem do estudante, que considera a abordagem pedagógica para o ensino da interpretação em equipe em contexto de conferência na formação de intérpretes de Libras-português. Ou seja, consideramos um contexto específico de atuação para intérpretes de Libras-português. Nesse sentido, a abordagem didática empregada nessa pesquisa se apoia em um conceito de interpretação, um marco metodológico utilizado para que a competência de interpretar em equipe possa ser adquirida, com base em um processo de aprendizagem centrado nos estudantes e conta com a colaboração do professor. Dessa forma possibilita que o aluno desenvolva as competências de forma guiada, promovendo uma autoaprendizagem (Vasconcellos, 2018; Arcego, Costa, 2020).

²³ Conforme Cavallo (2019, p. 207), “a competência “do intérprete” seria algo mais abrangente do que competência “em interpretação”, pois, com o primeiro termo, referimo-nos a tudo aquilo que um intérprete precisa saber e ser capaz de fazer para realizar com ótima qualidade a sua atividade profissional, conhecendo a si mesmo e às razões pelas quais cumpre as suas funções. Por outro lado, a competência “em interpretação” diria mais respeito ao domínio de habilidades necessárias para atividade em si da interpretação, isto é, a compreensão, transferência e produção na língua alvo.

²⁴ Cumpre observar que os estudos de competência têm se referido à competência tradutória (CT) para tratar de tradução escrita de textos escritos; por analogia, para tratar de interpretação oral de textos orais, poder-se-ia criar a expressão “competência interpretativa”, ou “competência em interpretação”, ou até mesmo “competência de interpretação”. Para fins da presente pesquisa, decidiu-se por “competência em interpretação”, em sintonia com Cavallo (2019).

²⁵ Para fins desta pesquisa, passarei a me referir à Didática da Tradução como Didática da tradução e interpretação (DTI), ampliando o alcance das reflexões para a atividade de interpretação e a formação de intérpretes.

Esta tese propõe, assim, uma reflexão teórica do ensino-aprendizagem²⁶ do trabalho em equipe na interpretação simultânea de conferência, na construção do projeto formativo para intérpretes de Libras-português; no entanto, essa reflexão tem como base a elaboração do perfil profissional e nos desdobramentos pedagógicos que envolvem a elaboração de um plano de ensino e a criação de materiais didáticos. Para tanto, a proposta se fundamentará teoricamente na competência do intérprete de conferência que trabalha em equipe. Serão utilizadas a abordagem pedagógica da FPC e as Teorias Construtivistas e Socioconstrutivistas de Aprendizagem como referências. A metodologia adotada será embasada na abordagem por tarefas de interpretação organizadas em Unidades Didáticas (UDs) e aprendizagem baseada em projetos no contexto de aprendizagem situada²⁷.

O perfil profissional dos intérpretes de línguas de sinais são elementos fundamentais para a construção de um projeto formativo. Com base nos dados coletados e nos objetivos estabelecidos, será possível desenvolver uma proposta didática que poderá servir como piloto para um potencial disciplina futura no curso de Bacharelado em Letras - Tradutor e Intérprete de Libras (Libras-português e português- Libras). Todos os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados como impulsores para a criação de uma proposta de UD, visando a aquisição das competências necessárias para a atuação profissional dos intérpretes.

Dessa maneira, objetiva-se contribuir para o desenvolvimento da pesquisa nesta área específica, considerando a situação pedagógica do curso de Bacharelado em Letras - Tradutor e Intérprete de Libras (Libras-português e português- Libras). Esse enfoque especializado direciona-se, em particular, para o currículo e a grade curricular da UFRGS, instituição na qual atuo como docente. Esta pesquisa não apenas visa estabelecer e consolidar a investigação sobre a interpretação em equipe de conferências no par linguístico Libras-português, mas também almeja oferecer uma contribuição significativa para a grade curricular da universidade onde leciono, propondo uma disciplina optativa. Esta disciplina pretende introduzir os alunos de graduação na reflexão informada e prática da interpretação de conferências para intérpretes de Libras-português, com ênfase na interpretação em equipe.

Com esses objetivos em mente, procederei agora a indicar a estrutura do trabalho.

²⁶ Levando em consideração a orientação construtivista da aprendizagem, para fins deste trabalho, utilizo a expressão “ensino-aprendizagem” para significar o processo conjunto de construção de saberes por parte do aprendiz, com o apoio de intervenções programadas por parte do docente, em um ambiente formal e institucional de formação.

²⁷ Na seção 2.3.2.3, aprofundarei na conceituação e discussão.

1.5 ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DO TRABALHO

O presente trabalho está dividido nas seguintes seções: Após essa introdução que se configura como o Capítulo 1, o Capítulo 2 apresenta o referencial teórico e está organizado em cinco eixos, a saber: eixo 1- Interpretação no contexto de conferência: contexto histórico, características e desafios da interpretação no contexto de conferência; a pesquisa sobre interpretação de conferência no campo dos ETILS no Brasil; eixo 2- Interpretação em equipe: necessidades da interpretação em equipe; eixo 3- Aspectos teóricos da identificação do perfil profissional; eixo 4- Fundamentos da didática da tradução e interpretação - DTI que apresenta as bases teóricas, bases pedagógicas, bases metodológicas da didática da tradução e interpretação adotada nesta tese. 5- A análise de conteúdo: pressupostos teóricos, que propõe uma sistematização do conteúdo de mensagens, com vista à produção de inferências, sendo organizada em termos de pré – análise, a exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação. O Capítulo 3 descreve os procedimentos para mapear a literatura, as diretrizes das associações, e o que dizem os profissionais expertos, além dos procedimentos para cotejar os resultados de competências nas três fontes, os procedimentos para elaborar o projeto formativo, procedimentos éticos. O Capítulo 4 apresenta a discussão, inferências e interpretação dos dados para construção do perfil profissional. O Capítulo 5 mostra a elaboração do material didático, etapas e procedimentos da proposta didática. O Capítulo 6, as considerações finais, que constitui a conclusão do estudo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

“Muitos formadores de intérpretes de conferências concentram-se principalmente nas habilidades individuais em seus cursos [...]. A cooperação na cabine parece ser muito menos importante e isso é refletido na literatura sobre treinamento em interpretação simultânea”²⁸ (Chmiel, 2010, p. 3-4).

Em alinhamento com o tema, justificativa e objetivos desta tese, a fundamentação teórica da presente pesquisa encontra-se estruturada em cinco eixos, a saber: interpretação em contexto de conferência; interpretação em equipe; perfil profissional; didática da tradução e interpretação; análise de conteúdo: aspectos conceituais.

Cada um desses eixos é desdobrado em tópicos relevantes para a configuração desta pesquisa, apresentados em subseções:

Eixo 1- Interpretação no contexto de conferência: contexto histórico, características e desafios da interpretação no contexto de conferência; a pesquisa sobre interpretação de conferência no campo dos ETILS no Brasil.

Eixo 2- Interpretação em equipe: necessidades da interpretação em equipe.

Eixo 3- Perfil profissional: aspectos teóricos

Eixo 4- Fundamentos da didática da tradução e interpretação: bases teóricas; bases pedagógicas; bases metodológicas.

Eixo 5- Análise de conteúdo: aspectos conceituais e etapas: pré-análise; exploração do material; tratamento do resultado, da inferência e da interpretação.

A situação pedagógica específica que discuto nesta tese é o desenvolvimento de competências para a interpretação simultânea de conferência realizada em equipe *no contexto do projeto formativo para intérpretes de conferência em uma disciplina optativa no contexto de formação de intérpretes de Libras-português no curso de Bacharelado em Letras - Tradutor e Intérprete de Libras (Libras-português e português- Libras) da UFRGS.*

Para elaborar o projeto formativo, cumpre construir o perfil profissional do intérprete que atua nesse contexto, para, a partir dele, ser capaz de identificar a capacitação necessária e os principais elementos formativos. A busca pela construção do perfil profissional está, nesta tese, baseada em três fontes principais e em sintonia com Kelly (2005) no seu segundo capítulo, a saber: (i) referências na literatura; (ii) referências nas associações AIIC, APIC e FEBRAPILS; (iii) perfil profissional que emerge de um questionário on-line aplicado aos

²⁸ No texto-fonte: *Many conference interpreting trainers focus in their courses mainly on individual skills [...]. Cooperation in the booth seems much less important and this is reflected in the literature on simultaneous interpretation training.*

intérpretes de Libras-português filiados à APIC (questionário para identificação, a partir da crenças dos próprios intérpretes, dos conhecimentos, habilidades e atitudes do intérprete de conferência no tocante à questão do interpretação em equipe). Cada uma dessas três fontes oferecerá informações com base nas quais serão construídos quadros de competências para, ao final e após cotejo desses três quadros, proceder-se à construção de um quadro geral de competências.

Para contextualização, cumpre inicialmente trazer um contexto histórico, as características e os desafios da interpretação de conferência, bem como alguns dos estudos realizados no campo dos ETILS²⁹.

2.1 A INTERPRETAÇÃO EM CONTEXTO DE CONFERÊNCIA

No início do século XX, a prática profissional da interpretação de conferências começou a se estabelecer, especialmente após a Primeira Guerra Mundial e a realização das chamadas Conferências da Paz. Contudo, segundo Pagura (2010), o estímulo mais significativo para essa atividade ocorreu após a Segunda Guerra Mundial, com a criação de instituições que reuniam diversos países com interesses diversos³⁰. Esses eventos históricos marcantes impulsionaram de maneira substancial o desenvolvimento e a consolidação da interpretação de conferências como uma profissão essencial no contexto internacional (Pagura, 2010; Cavallo 2019; Nascimento, Nogueira, 2022).

No cenário brasileiro, interpretação de conferências teve início no final da década de 1940, quando o país passou a sediar eventos com uma variedade de temáticas. Conforme ressaltado por Pagura (2010), os intérpretes brasileiros (especificamente os intérpretes de línguas vocais-auditivas) atuaram de maneira autônoma desde o princípio, exercendo suas atividades como *freelancer*. Essa autonomia profissional se estabeleceu, sobretudo, diante da crescente demanda por serviços de interpretação em eventos de relevância internacional

²⁹ Trabalhos como os de Pöchhacker; Shlesinger, 2002; Pagura, 2003; Pereira, 2008, 2015; Rodrigues, 2013, 2018; (entre outros), já dedicaram boa parte de suas discussões em definições e descrições sobre processos de tradução e interpretação, com o intuito de demonstrar o que essas duas atividades têm em comum e em que se diferenciam. Nessa seção opto em dar um passo adiante e direciono meu olhar para o território da interpretação de conferência. Será possível encontrar aspectos conceituais tanto para tradução quanto para interpretação quando discuto a base teórica que sustentará a proposta formativa (2.3.1), compreendendo conforme Hurtado Albir (2005) que toda proposta formativa de disciplina em tradução sustenta-se em um determinado enfoque: a prática que se deseja ensinar, no meu caso, a interpretação simultânea de conferência; a competência de interpretação em equipe; e, a aquisição da competência de interpretação em equipe. Tais discussões se encontram na seção 2.3 desta tese.

³⁰ Tais como a Liga das Nações e a formação de organizações internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN), a Comunidade Europeia do Carvão e do Aço (CECA), precursora da atual União Europeia.

e devido à ausência de cargos permanentes para esses profissionais (Pagura, 2010; Nascimento, Nogueira, 2022).

A atuação dos intérpretes de línguas de sinais em conferências, no Brasil, ganha força pelos mecanismos legais³¹, os quais contribuíram para que essa atividade começasse a ser adotada em eventos nacionais em diferentes instituições, sobretudo públicas, em conferências acadêmicas, em instituições de pesquisa e de ensino superior, e pelo avanço das pesquisas acadêmicas sobre a Libras (Quadros, Stumpf, Leite, 2013; Stumpf, Quadros, Leite, 2014; Quadro, Weininger, 2014; Quadros, Stumpf 2018; Rodrigues, Quadros, 2020; Rodrigues, Quadros, 2023³²). Essas pesquisas abordam a Libras sob perspectivas linguísticas, educacionais e tradutórias, o que tem incentivado cada vez mais a presença de intérpretes nesses eventos. Essa valorização da pesquisa acadêmica contribui para promover uma maior compreensão e visibilidade da Libras, além de fortalecer a inclusão e a acessibilidade nas conferências acadêmicas (Nascimento; Nogueira, 2022).

A atuação dos intérpretes de conferência abrange principalmente a interpretação simultânea³³ em diversos tipos de eventos, como palestras, seminários, congressos, coletivas de imprensa e pronunciamentos, os quais, segundo Santiago (2016) podem ser classificados como eventos de tipologia ‘apreciativo-informativa’. Além disso, os intérpretes também desempenham um papel fundamental em conferências de políticas públicas, governamentais e audiências públicas, consideradas por Santiago (2016) como ‘colaborativo-deliberativas’, tais como audiências públicas, grupos de trabalho, encontros governamentais, jornadas etc.

Diante dessa diversidade de situações que a interpretação de conferência abarca e para um melhor entendimento de como a interpretação de conferência se estabelece como uma modalidade, a subseção a seguir apresenta (i) o contexto histórico no qual ela se desenvolveu. Posteriormente, (ii) observo os enfoques na pesquisa relacionada a esse campo de atuação.

³¹ Mormente pela Lei de Acessibilidade 10.098/00, pela Lei 10.436/02 que reconhece a Libras como língua da comunidade surda, pelo Decreto 5.626/05 que regulamenta a lei anterior e a Lei 13.436/15; e pela Lei de Cotas 8.213/91.

³² Um bom panorama sobre as pesquisas em Linguística e Estudos Tradução e interpretação de língua de sinais é encontrada na Série Estudos de Língua de Sinais que está disponível no <https://ppget.posgrad.ufsc.br/biblioteca-da-pget/>

³³ Conforme Russo (2010) e Nogueira (2016) a interpretação simultânea implica a transposição oral de uma mensagem em um idioma de origem para uma língua-alvo, enquanto a mensagem está a ser entregue. Por isso, o intérprete tem que ouvir o orador e, ao mesmo tempo, produzir sua própria fala. Isso consiste, basicamente, em transpor uma mensagem de uma língua a outra, quase simultaneamente ao momento de produção do discurso do orador na língua-fonte.

2.1.1 Contexto histórico, características e desafios da interpretação em contexto de conferências

Apresento abaixo uma breve introdução sobre aspectos relacionados ao histórico da interpretação de conferência, com o objetivo de entender seu estabelecimento como espaço de atuação para intérpretes e a territorialização do contexto em que essa pesquisa também está inserida. No entanto, destaco que está fora de escopo desta pesquisa realizar um estudo histórico crítico sobre a interpretação³⁴.

Em um cenário contemporâneo, a interpretação de conferências assume grande importância, especialmente considerando os desafios e eventos históricos recentes, tais como políticas de globalização e a recente pandemia de COVID 19. Os fatores que motivam e afetam essa prática profissional estão intimamente ligados a contextos políticos, diplomáticos e acadêmicos. Conforme enfatizado por Bowen *et al.* (2003, p. 257), “os intérpretes não apenas testemunharam a história, mas também desempenharam um papel ativo em sua construção”.

A presença dos intérpretes teve um impacto significativo na comunicação e nas relações entre diferentes povos e nações, moldando o curso dos acontecimentos. Uma rápida consulta à história da interpretação de conferências entre línguas vocal-auditivas permite encontrar como marco a Conferência da Paz de Paris³⁵ em 1919 (Gaiba, 1998; Bowen *et al.*, 2003; Pagura, 2010; Baigorri-Jalón, 2014; Fragkou, 2021).

De acordo com Fragkou (2021), foi graças à realização dessa conferência que a interpretação começou a ser vista como algo possível de ser ensinado e aprendido. Após a Conferência da Paz de Paris, os intérpretes envolvidos foram motivados a fundar cursos de tradução e interpretação, como exemplo, a Escola de Tradução e Interpretação (ETI) da Universidade de Genebra, fundada em 1941 por Antoine Velleman (Fragkou, 2021).

Durante esse período, a interpretação consecutiva³⁶ era a modalidade mais comumente utilizada entre as línguas vocal-auditivas e foi aprimorada à medida que mais

³⁴ Uma revisão da historiografia da interpretação pode ser encontrada em Seleskovitch, Lederer; (1989); Hermann, (2002); Delisle, Woodsworth (2003); Pöchhacker, (2004) e Baigorri-jalón (2006).

³⁵ Macmillan (2004) descreve que a Conferência de Paris foi o encontro das potências vencedoras da Primeira Guerra Mundial e destinou-se a estabelecer o novo quadro diplomático e internacional decorrente da vitória dos aliados Estados Unidos, Inglaterra, França e Itália e da derrota das Potências Centrais, ou seja, da Alemanha, do Império Austro-Húngaro, do Império Otomano e da Bulgária. O principal documento que resultou da Conferência foi o Tratado de Versailles.

³⁶ Conforme Romão (2014) e Pagura (2015), a modalidade consecutiva e suas variações consistem em três etapas principais. A primeira etapa envolve a percepção e o acesso ao texto original, seguida pelo processamento e armazenamento das informações na memória. Por fim, ocorre a manifestação do texto na

encontros internacionais eram realizados; a interpretação simultânea ganhou destaque após a Segunda Guerra Mundial, durante os julgamentos dos crimes de Nuremberg de 1946 a 1949³⁷, nos quais foi utilizado um equipamento desenvolvido pela *International Business Machines* (IBM) em colaboração com Léon Dostert, coronel do Exército dos Estados Unidos e intérprete-chefe em Nuremberg. A interpretação simultânea foi utilizada durante as audiências do julgamento, permitindo a interação em quatro idiomas: inglês, francês, alemão e russo. Esse acontecimento é amplamente citado por diversos autores como o grande marco no trabalho da interpretação (Gaiba, 1998; Bowen *et al.*, 2003; Pagura, 2010; Baigorri-Jalón, 2014; Nogueira, 2016; Araujo, 2017; Cavallo, 2019) devido ao impacto que teve nos espaços em que a interpretação profissional era necessária.

De acordo com Pagura (2010), a decisão de adotar a interpretação simultânea não foi tomada de forma simples e espontânea, mas sim devido a uma necessidade absoluta. O autor descreve essa experiência da seguinte maneira:

[F]oi um julgamento totalmente peculiar, com muitas semelhanças a uma conferência internacional, uma vez que os juízes, promotores e seus assistentes falavam inglês, francês ou russo, enquanto os réus e grande parte de seus advogados de defesa falavam alemão. Como o sistema jurídico que vigorou foi o anglo-saxão, mais particularmente o dos Estados Unidos, os depoimentos e a chamada “cross-examination” pelos promotores impediam, por si só, o emprego da consecutiva. Na “cross-examination”, a velocidade das perguntas e respostas tem um papel tão fundamental que os promotores reclamavam até mesmo da “lentidão” da simultânea. Além disso, a consecutiva num evento que incluía quatro idiomas prolongaria imensamente a sua duração (Pagura, 2010, p. 46).

Nessa época, como expõe Gaiba (1998), testes para uso de equipamentos que possibilitassem interpretação simultânea já estavam sendo realizados. A IBM havia comprado os equipamentos *Filene-Finlay*³⁸, e estava evoluindo no seu projeto e uso. Devido à ampla publicidade sobre a eficácia de seus equipamentos, a IBM cedeu o seu uso gratuitamente, o que permitiu a adoção da interpretação simultânea. Isso se deu pelo fato de que a utilização da interpretação consecutiva para todo o processo judicial complicaria e

língua-alvo. No entanto, o intérprete só produzirá a mensagem após o encerramento ou pausa do discurso pelo orador, uma vez que a interpretação ocorre em blocos enunciativos. Dado que a memória requer considerável capacidade cognitiva, é recomendado o uso de notas como apoio na interpretação consecutiva. Romão (2014) também menciona que essa modalidade pode ser empregada em atendimentos clínicos e jurídicos, entrevistas, reuniões e outros contextos.

³⁷ Para mais informações, inclusive para acesso à imagens podem ser acessadas no site do *National WWII Museum*: <https://www.nationalww2museum.org/war/articles/translating-and-interpreting-nuremberg-trials>

³⁸ Conforme Gaiba (1998), a invenção do sistema de tradução simultânea é atribuída por André Kaminker, um dos primeiros intérpretes simultâneos da história, ao Sr. Finlay e ao Sr. E. A. Filene, um empresário de Boston e membro da Câmara Internacional de Comércio. Kaminker trabalhou como intérprete simultâneo para a Liga das Nações e para a ONU, além de ter traduzido o discurso de Hitler, em 1934, para uma rádio francesa. Essas informações foram relatadas em uma palestra proferida na Universidade de Genebra, em 1955.

prolongaria demais as sessões, dificultando a dinâmica de atuação de todos os envolvidos, como testemunhas, promotores, advogados, juízes e réus (Pagura, 2010).

Frangkou (2021) relata que, em todos os assentos da sala, incluindo o local onde ficavam os prisioneiros e a galeria para a imprensa e os visitantes, havia um fone de ouvido e um pequeno mostrador numérico de um a cinco. Os participantes, ao apertar o número adequado, poderiam ouvir o discurso original no idioma do orador ou a interpretação que estava sendo realizada em um dos outros quatro idiomas, por um dos 12 intérpretes sentados em uma cabine de vidro no final da sala.

Em relação à equipe de interpretação, em cada cabine atuavam três intérpretes, os quais dominavam a mesma língua de chegada. Pagura (2010, p. 50) explica que, na cabine de interpretação para a língua inglesa, por exemplo, “um intérprete trabalhava do francês para o inglês, outro do russo para o inglês e outro do alemão para o inglês. A mesma organização era encontrada na cabine do francês, do russo e do alemão”.

A equipe geral do julgamento continha três subequipes, que se revezavam durante as audiências. Enquanto uma atuava na sala do tribunal, a outra ficava em uma sala ao lado, recebendo o som original e a interpretação dos colegas, para que estivessem prontos a substituí-los quando necessário, enquanto a terceira equipe estava de folga, para descansar (Gaiba, 1998; Pagura, 2010; Nogueira, 2016). Durante a atuação, os intérpretes tinham à sua disposição um botão que, ao ser apertado, acendia uma luz que alertava ao locutor do discurso naquele momento que ele deveria diminuir a velocidade de sua fala (Frangkou, 2021).

Segundo Gaiba (1998), a seleção dos intérpretes foi um desafio, e grande parte do treinamento e avaliação dos profissionais ocorreu por meio de simulações de julgamento. Nesses eventos, promotores e juízes liam textos em alta velocidade para que os intérpretes pudessem ser avaliados e selecionados durante o julgamento real. Toda essa complexidade de discurso e uso tecnológico fez com que o julgamento de Nuremberg tivesse um papel fundamental no desenvolvimento da interpretação simultânea de conferência. Esse breve relato, aponta para a evolução da interpretação simultânea de conferência entre línguas vocal-auditivas³⁹ e sua influência na interpretação de línguas de sinais pois parâmetros adotados naquela época influenciam e condicionam a atuação de intérpretes

³⁹ Para mais informações e detalhes sobre a história dos intérpretes de línguas vocais-auditivas, no mundo e no Brasil consultar a tese de Doutorado de Reynaldo Pagura (2010): https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-09022011-151705/publico/2010_ReynaldoJosePagura.pdf

independentemente do par linguístico; hoje em dia, existem instalações com cabines permanentes em todas as principais salas de conferências ao redor do mundo.

Cavallo (2019) registra que, no século XX, testemunhamos os primeiros registros oficiais da interpretação em conferências, consecutiva e simultânea. Ginezi (2015) retrata o início do reconhecimento da interpretação de conferência a partir dos anos 50, período em que os intérpretes eram intelectuais residentes em terras estrangeiras, dotados de um profundo domínio da língua do país de acolhimento. De acordo com este último, a maneira como os intérpretes desempenhavam suas funções era tão persuasiva que poderia levar-nos a crer que eles expressavam suas próprias concepções. Além disso, seu nível educacional era elevado e possuíam conhecimentos abrangentes em áreas para além da linguística, comparáveis aos dos falantes cujas palavras estavam interpretando.

Por muito tempo, a interpretação de conferência foi frequentemente associada exclusivamente à interpretação de línguas vocal-auditivas, conforme salientado por Nascimento e Nogueira (2021). Isso se deve em parte à associação dessa prática a cenários considerados de grande prestígio e relevância social⁴⁰.

A principal associação que representa esses profissionais é a AIIC, fundada, em 1953, em Genebra, com o intuito de “promover os mais altos padrões éticos e de qualidade na interpretação a nível global”, como anunciado em seu *site*. A AIIC (2008), em seus documentos, diz que a interpretação de conferência consistiria na transmissão de uma mensagem falada em um idioma para outro, além de descrever que, normalmente, é realizada em cúpulas internacionais, seminários profissionais e reuniões bilaterais ou multilaterais de chefes de Estado e de governo.

Cavallo (2019), ao apresentar as tipologias da interpretação, define a interpretação de conferência como:

Interpretação realizada por ocasião de palestras, congressos, eventos acadêmicos e profissionais, entre outros, nos casos de participantes estrangeiros que não falam a língua do país em que o evento é sediado. É geralmente efetuada nas modalidades consecutiva, simultânea ou sussurrada [...], por um ou mais intérpretes, dependendo das combinações linguísticas e da duração do evento. Devido às condições de fadiga mental e física causadas pela altíssima concentração exigida,

⁴⁰ Segundo Metzger (2010), com base em Roberts (1987), ao longo da História, os intérpretes de línguas vocal-auditivas têm trabalhado em situações de conferência e outros contextos de prestígio social elevado. Por outro lado, os intérpretes de línguas de sinais geralmente atuam em situações comunitárias e dialógicas, que nem sempre são visíveis para a sociedade e, muitas vezes, não são reconhecidas como atividades profissionais, ocorrendo em diferentes partes do mundo. Os intérpretes de línguas de sinais começam sua atuação em espaços sociais de menor prestígio, tendo os primeiros surgido de uma relação próxima com as comunidades surdas, por relação familiar ou religiosa. Nogueira (2016) a partir de dados encontrados na literatura e dados baseados em entrevistas apresenta indícios das primeiras interpretações de conferência registradas no Brasil no par linguístico Libras-português.

quando o evento superar uma hora de duração, recomenda-se sempre dois intérpretes por cada combinação linguística (Cavallo, 2019, p. 24).

Destacam-se, na definição de Cavallo (2019), os tipos de situações em que as interpretações de conferências englobam suas modalidades e a atuação em equipe ao trabalhar com mais de um colega (interesse desta pesquisa). Ao observar esses pontos, é possível considerar que a interpretação de conferência é uma forma especializada de interpretação que ocorre em contextos específicos, como reuniões e eventos, e, habitualmente, conta com a participação de muitas pessoas e requer habilidades específicas, como a capacidade de lidar com a pressão e o ritmo acelerado dos conferencistas, além de um conhecimento aprofundado dos temas abordados. Os intérpretes de conferência desempenham um papel de facilitação da comunicação entre diferentes idiomas, garantindo que as mensagens sejam transmitidas com precisão aos participantes dos eventos.

A direcionalidade é um aspecto relevante na interpretação de conferência, que, em geral, é considerada unidirecional, haja vista a menor interação que ocorre em relação a situações de interpretação em diálogo⁴¹. Geralmente, na interpretação de conferência, os intérpretes de línguas vocal-auditivas interpretam preferencialmente para sua “língua A”, e menos frequente para a “língua B”⁴² (Cavallo, 2019). Devido a pouca oportunidade de participação das pessoas surdas em espaços de prestígio, com lugar de fala, é comum que intérpretes de línguas de sinais façam muito mais interpretação de sua “língua A” para sua “língua B”⁴³ (Nogueira; Weiler, 2021).

Setton (2010) relata que:

a interpretação de conferências pode ser dividida em dois mercados parcialmente sobrepostos: conferências multilíngues em organizações internacionais (ou convenções multilíngues privadas) e mercados bilíngues (...) O maior empregador mundial de intérpretes, principalmente em combinações multilíngues, é a União Europeia, onde as reuniões podem envolver até 23 idiomas, ou 506 pares de línguas e direções possíveis. Em outros lugares, especialmente em mercados locais ou nacionais, a interpretação bilíngue predomina, normalmente fornecida por

⁴¹ Segundo Cavallo (2019), o termo “interpretação em diálogo” é utilizado em determinados contextos para abranger a interpretação que se baseia no diálogo e não requer o uso de equipamentos tecnológicos. Esse termo engloba tanto interpretações no âmbito comercial quanto a chamada “interpretação comunitária”, expressão utilizada para descrever outros contextos de natureza social e judicial.

⁴² Conforme Cavallo (2019, p. 21), por “língua A”, entende-se a língua materna do intérprete, o qual traduz de e para ela; enquanto a “língua B” seria outra língua, além da materna, da qual ele tem ótimo domínio e traduz de e para ela. A “língua C” (que nem todos os intérpretes possuem) corresponde à segunda língua estrangeira do intérprete, que traduz de forma passiva, mas não ativa. A “língua ativa” de um intérprete (que pode ser mais de uma) é aquela usada para interpretar nas duas direções, de e para ela, ao passo que a “língua passiva” indica uma língua compreendida em nível muito elevado, mas utilizada somente ao se interpretar para outra língua. As línguas de trabalho de um intérprete são, portanto, a soma de suas línguas ativas e passivas.

⁴³ Nesse contexto, estou tratando intérpretes que têm a língua de sinais como segunda língua, diferentemente dos intérpretes dito CODAS (*Child of Deaf Adults*), que adquirem tanto uma língua gesto-visual como uma língua vocal-auditiva em contexto familiar desde o nascimento.

intérpretes que trabalham entre suas línguas A (nativas) e B (adquiridas ativamente). (Setton, 2010, p. 67; trad. Aguayo, 2021, p.35)⁴⁴.

Essa divisão de Setton (2010) é interessante, os intérpretes de línguas de sinais frequentemente estão em contextos bilíngues, no entanto, há um crescimento da atuação em espaços multilíngues, exigindo dos intérpretes conhecimentos para além de apenas um par-linguístico, o que certamente implica em ser um contexto ainda mais desafiador para a realização da interpretação (Aguiar, 2020; Nogueira, 2022).

Fragkou (2021, p. 147) descreve que, “por sua natureza, a interpretação de conferência permite uma investigação mais próxima das operações cognitivas que ocorrem na mente dos intérpretes em uma cabine”⁴⁵. No entanto, conforme a mesma autora aponta, “os aspectos sociais e culturais da interpretação, incluindo a negociação (ou seja, a mediação) de normas culturais, ocorrem tanto na Conferência quanto na Interpretação de Diálogo”⁴⁶ (Fragkou, 147, p. 147).

Há diversos obstáculos que os intérpretes simultâneos podem encontrar, os quais têm o potencial de impactar a apreensão do discurso. Entre esses desafios estão a densidade de conteúdo, a rapidez da locução, a inclusão de números no texto-fonte, estruturas sintáticas intrincadas e pouco convencionais, assim como considerações como sotaque e outros aspectos prosódicos do orador (Gile, 1995).

Seeber e Kerzel (2012) afirmam que as diferenças sintáticas entre as línguas podem aumentar a carga de processamento para os intérpretes simultâneos. Devido ao tempo limitado entre a produção original e a interpretação, os intérpretes raramente ouvem uma frase completa antes de começarem a sua produção na língua-alvo, geralmente havendo cerca de quatro segundos de diferença entre os dois momentos.

No entanto, é importante ressaltar que esse intervalo de tempo não se configura como um padrão. Seeber (2011), por exemplo, menciona estudos anteriores de Oléron e Nanpon (1965) e Lee (2002), que evidenciaram diferentes *lag time*⁴⁷ na interpretação

⁴⁴ No texto-fonte: *conference interpreting can be roughly divided into two partially overlapping markets: multilingual conferences in international organizations (or private multilingual conventions), and bilingual markets where interpretation is most often offered between a national language and English. The world's largest employer of interpreters, primarily in multilingual combinations, is the European Union, where meetings may involve up to 23 languages, or 506 possible language pairs and directions. Elsewhere, especially on local or national markets, bilingual interpreting predominates, typically provided by interpreters working between their A (native) and B (active acquired) languages.*

⁴⁵ No texto-fonte: *By its nature, Conference Interpreting allows for a closer investigation of mental operations that take place in the interpreters' mind in a booth.*

⁴⁶ No texto-fonte: *this chapter, social and cultural aspects of Interpreting, including negotiating (i.e. mediating) cultural norms, occur in Conference as much as in Dialogue Interpreting.*

⁴⁷ Tempo de atraso entre a produção do texto-fonte até a produção do texto-alvo.

simultânea, como 1,9 segundos do alemão para o francês, 2,6 segundos do inglês para o francês e 5,4 segundos do francês para o inglês. Segundo esse autor, elementos como a combinação linguística, a direcionalidade interpretativa e o material textual interferem no tempo necessário para compreender e reexpressar as informações, respectivamente, na língua-fonte (LF) e na língua-alvo (LA). Além disso, os aspectos de modalidade linguística certamente impactam no *lag time* das línguas gesto-visuais, devido às suas características estruturais e multidimensionais, que envolvem configuração das mãos, expressões faciais e movimentos do corpo, requerem mais tempo para serem visualizadas e compreendidas, especialmente em atividades de interpretação e tradução (Zampier, 2019; Gomes, 2020).

Com a interpretação em línguas de sinais, Cokely (1992) observou em uma situação de conferência um *lag time* de 2 a 4 segundos na interpretação simultânea do inglês para a *American Sign Language* (ASL) durante a atuação de quatro intérpretes. Esse *lag time* foi calculado com base na quantidade de itens lexicais do texto-fonte e do texto-alvo, bem como o tempo entre eles. O autor tentou estabelecer uma relação entre esse intervalo de tempo e a ocorrência de omissões, substituições e acréscimos por parte dos intérpretes, sugerindo que a qualidade e a quantidade de erros, imprecisões (por exemplo, produções com sintaxe precária, falta de concordância verbal e nominal, orações incompletas) e omissões na interpretação estão relacionadas a esse atraso.

Outro aspecto relevante é destacado por Seeber (2015), que aponta a importância de considerar de forma conjunta a velocidade e a densidade lexical⁴⁸ no conteúdo na fala. A autora explica que um discurso com baixa densidade lexical em alta velocidade pode ser percebido como lento pelo intérprete, enquanto um discurso com alta densidade lexical em baixa velocidade pode ser entendido como rápido. Segundo Mayer (1988 *apud* Seeber, 2015, p. 85), a média de palavras ditas por minuto entre 100 e 200 palavras é considerada normal. No entanto, as primeiras recomendações para interpretação simultânea sugerem uma média ideal entre 100 e 120 palavras por minuto (Seleskovitch, 1978; Lederer, 1981). A AIIC recomenda uma média de aproximadamente 130 palavras por minuto. Entretanto, Seeber (2015) aponta que é comum encontrar médias de fala mais rápidas, o que pode representar desafios para os intérpretes, como pode ser visto na citação a seguir:

No Conselho de Direitos Humanos das Nações Unidas, por exemplo, as taxas de fala foram encontradas em média de 150 palavras por minuto, chegando a quase 190 palavras por minuto (BARGHOUT et al., 2012). O discurso apresentado nessa

⁴⁸ “Densidade lexical” é aqui entendida como aspectos que podem caracterizar textos pertencentes a um determinado gênero, relacionando-os com sua riqueza lexical e com a quantidade de informações que contém (Johansson, 2008; Read, 2000).

velocidade pode muito bem empurrar o cérebro humano para além de seus limites e pode causar omissões, substituições e erros de pronúncia (PIO, 2003) e diminuir a precisão da antecipação⁴⁹ (Seeber, 2015, p. 85).

De forma ilustrativa, podemos fazer um paralelo com a atividade de tradução, em que o profissional lida com uma média bem mais baixa do que aquela com a qual o intérprete lida durante uma hora, frequentemente chegando a uma velocidade trinta vezes superior à de tradução. Segundo Seleskovitch (2011), dada a velocidade das línguas faladas, uma hora de interpretação simultânea chega a cerca de 9.000 palavras: assim, em aproximadamente duas horas, um intérprete terá processado e proferido uma média de 20.000 palavras. Desconhecemos estudos que tenham observado esses aspectos de velocidade na atuação de intérpretes com línguas de modalidades espaço-visuais, no entanto concordo com o que é descrito por Rodrigues (2012, p.106):

Considerando-se que os sinais têm uma taxa de produção menor que as palavras e que a LS [língua de sinais], por sua vez, emprega dispositivos linguísticos específicos capazes de compensar essa baixa taxa de produção e, assim, manter a mesma taxa de produção de proposições, é possível inferir que interpretar entre diferentes modalidades têm implicações específicas, as quais precisam ser mais bem investigadas (Rodrigues, 2012, p. 106).

Um desafio adicional enfrentado pelos intérpretes simultâneos é a compreensão e a produção de números (Gile, 1995; Seeber, 2015). A necessidade de precisão na transmissão da mensagem torna a presença de números um obstáculo durante a interpretação. Conforme observado por Seeber (2015), os números geralmente não estão associados a uma representação conceitual, não podem ser facilmente antecipados, não possuem informações redundantes e sua representação visual-numérica constitui a informação completa, contendo um significado único. Isso torna a tarefa de interpretar números uma demanda cognitiva desafiadora para os intérpretes. Conforme Seeber (2015, p. 86), “algumas evidências empíricas mostram que a qualidade da interpretação diminui significativamente em segmentos contendo números”⁵⁰.

⁴⁹ No texto-fonte: *At the Human Rights Council of the United Nations, for example, speaking rates have been found to average 150 words per minute and to reach almost 190 words per minute (Barghout et al., 2012). Discourse presented at this speed may well push the human brain to and beyond its limits and has been found to cause omissions, substitutions and pronunciation errors (Pio, 2003), and to decrease anticipation accuracy.*

⁵⁰ No texto-fonte: *by experimental evidence showing that the quality of simultaneous interpretation decreases significantly in segments containing numbers.*

A respeito da qualidade da interpretação simultânea, Barbosa (2020) descreve três fatores que podem ser agravantes na interpretação simultânea. Com base no descrito pelo autor, organizo o Quadro 1.

Quadro 1 - Interpretação simultânea fatores agravantes Barbosa (2020)

Características	Descrição
A fala espontânea na língua de partida	Durante a interpretação simultânea, geralmente, o orador está baseado em alguns textos; entretanto, a espontaneidade da fala pode direcionar o discurso para um caminho não previsto, o que pode constituir um desafio.
O limite de capacidade cognitiva inerente à tarefa	O profissional trabalha com diferentes esforços ao mesmo tempo, conforme Gile (1999): recepção e análise do discurso da língua de partida; memorização das informações para que sejam utilizadas e retomadas durante a interpretação; produção do discurso na língua de chegada; coordenação desses três esforços anteriores para que o processo não falhe. Desse modo, a característica de imediatismo da tarefa pode fazer com que, em algum momento, o processo falhe, até mesmo pelo mau gerenciamento dos esforços.
O <i>feedback</i> dos receptores do texto de chegada	O intérprete de línguas orais ou línguas sinalizadas tem contato direto com os receptores do texto de chegada e, entre esses dois, o intérprete que trabalha com línguas sinalizadas, na maioria das vezes, tem contato mais direto ainda, pois, em geral, realiza a tarefa face a face com os receptores. Desse modo, o retorno (<i>feedback</i>) negativo imediato desses receptores pode gerar insegurança ao intérprete no “percurso” que está seguindo, fazendo com que ele trace uma nova e desconhecida rota (que não foi prevista no projeto de interpretação).

Fonte: Barbosa (2020, p. 21-22)

O autor apresenta três dimensões que podem ser complicadoras para a atividade do intérprete, já prevendo problemas que o profissional pode enfrentar durante a realização da interpretação. Nota-se que alguns são fatores internos, ou seja, aspectos do próprio intérprete (como capacidade cognitiva); no entanto, tais fatores internos estão relacionados a questões externas (como a produção do orador e a recepção do público da interpretação).

Vale ressaltar que, como mencionado por Gaiba (1998, p. 30), a interpretação simultânea foi impulsionada pelo desenvolvimento da tecnologia:

A interpretação simultânea foi inventada para funcionar da seguinte forma: por meio de um sistema de transmissão elétrica, a comunicação ocorre através de um sistema com fios de microfones e fones de ouvido. Os intérpretes ouvem o discurso original através dos fones de ouvido e o traduzem para a língua a que são designados. Por meio de um interruptor seletor, os ouvintes podem escolher um dos vários canais de idioma, a fim de ouvir tanto o discurso original quanto a versão interpretada de sua preferência⁵¹ (Gaiba, 1998, p. 30).

⁵¹ No texto-fonte: *Simultaneous interpretation was invented to work like this: through a system of electrical transmission, communication occurs through a wired system of microphones and headphones. Interpreters*

Ao analisar a prática da interpretação, fica evidente o impacto significativo da tecnologia e como ela condiciona o processo de interpretação. A interpretação simultânea, por exemplo, se vale da tecnologia, o que permite alcançar um grande número de pessoas. Um exemplo que ilustra essa relação entre tecnologia e interpretação é a norma da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) Norma Brasileira (NBR) *International Organization for Standardization*⁵² (ISSO) 18841:2021, “Serviços de interpretação - Requisitos e recomendações gerais”⁵³. Essa norma inclui uma tabela que descreve as diferentes modalidades de interpretação, ressaltando a importância de considerar os recursos tecnológicos disponíveis para cada tipo de situação. O Quadro 2 traz os dois tipos de modalidade (a interpretação sussurrada é considerada uma forma da interpretação simultânea), a maneira como a interpretação é realizada e alguns contextos em que cada modalidade é mais apropriada.

Quadro 2 - Modalidades de interpretação de conferências

Tipos de modalidade	A interpretação é realizada	A modalidade é amplamente considerada apropriada em contextos que envolvem
Interpretação consecutiva	cada vez que há um intervalo adequado no discurso	Diálogos, sessões de perguntas e respostas, discursos e coletivas de imprensa
Interpretação simultânea ^a	ao mesmo tempo em que o orador está falando ou sinalizando	Conferências usando equipamentos de interpretação simultânea
<p>NOTA A tradução oral à prima vista consiste no processamento oral de um texto escrito. É uma tarefa comum de intérpretes, não de tradutores. Primeiramente, o intérprete faz a leitura silenciosa do texto para análise e, em seguida, faz a leitura oral a partir da língua-fonte escrita para a língua-alvo. A tradução oral à prima vista não constitui uma modalidade de interpretação, mas pode ser incluída como uma modalidade de interpretação em uma prestação de serviços de interpretação.</p>		
<p>^a A interpretação simultânea sussurrada, ou a interpretação sussurrada, é uma forma de interpretação simultânea. Quando usada, deve-se tomar cuidado para assegurar que não perturbe os participantes, incluindo o orador, uma vez que o intérprete, apesar de sussurrar, pode ser ouvido por todos. Por este motivo, convém que a interpretação simultânea sussurrada somente seja provida para um grupo bem pequeno de pessoas, preferencialmente uma ou duas.</p>		

Fonte: ABNT NBR ISO 18841:2021 (web)

Na norma mencionada, a interpretação simultânea é condicionada ao uso de equipamentos, conforme estabelecido na descrição “conferências usando equipamentos de interpretação simultânea”. Essa prática é principalmente aplicada na interpretação entre

hear the original speech through headphones and translate it into the language to which they are assigned. By means of a selector switch, listeners can choose one of the various language channels, in order to hear either the original speech or the interpreted version of their preference.

⁵² Em português “Organização Internacional de Normalização”

⁵³ O objetivo dessa norma é estabelecer diretrizes e recomendações para garantir a qualidade e eficácia dos serviços de interpretação, levando em conta o uso adequado da tecnologia para atender as necessidades dos usuários e promover uma comunicação efetiva.

línguas vocal-auditivas, em que os intérpretes se encontram isolados em cabines à prova de som. Eles recebem o áudio do palestrante por meio de fones de ouvido e, enquanto ouvem o discurso na língua-fonte, simultaneamente interpretam e produzem o discurso na língua-alvo. A interpretação é captada por um microfone e transmitida ao público por meio de ondas de rádio, permitindo que os ouvintes acessem a interpretação por meio de receptores sem fio e fones de ouvido individuais. Esse sistema assegura que a interpretação seja transmitida de forma clara e sem perturbações, possibilitando uma comunicação efetiva entre os participantes.

Com outro ponto de vista, Fragkou (2021) faz a seguinte reflexão:

Embora a simultânea seja geralmente associada a fones de ouvido, cabines, consoles, microfones e outros equipamentos técnicos, ela pode ser realizada de formas mais simples. É o caso da Interpretação Sussurrada, amplamente conhecida no mundo dos profissionais experientes pelo seu nome francês, *chuchotage*. Chuchotage é amplamente utilizado em Interpretação Comunitária, bem como em Interpretação Diplomática e/ou de Ligação⁵⁴ (Fragkou, 2021, p.159).

De acordo com Nogueira (2021), o uso de cabines em conferências é fundamental para evitar a sobreposição de vozes durante a interpretação simultânea. Sem o uso adequado de equipamentos, a compreensão do público seria prejudicada ou até mesmo impossibilitada em determinados contextos. Além de evitar interferências entre os idiomas, a cabine também proporciona um ambiente de trabalho confortável e de concentração para os intérpretes, que precisam lidar com diversas variáveis controláveis e não controláveis durante o processo de interpretação. Segundo Russo (2010), a cabine contribui para uma melhor comunicação entre os participantes de uma conferência, incluindo os intérpretes, conferencistas e público.

No caso de línguas de sinais, o uso da cabine tem uma motivação distinta. Conforme Nogueira (2021), em sua pesquisa com intérpretes de Libras-português, a cabine confirma a língua de sinais como língua oficial, pois permite que o espaço linguístico da língua de sinais seja destacado, sem a interferência da língua vocal-auditiva na atenção do público bilíngue ouvinte (Nogueira, 2021). Ainda segundo o autor, são cinco os benefícios apontados pelos intérpretes de língua de sinais para o uso da cabine em eventos com essa modalidade linguística: (i) aumento da confiança dos intérpretes no trabalho realizado; (ii) crença de maior qualidade na interpretação com apoio e interação entre a equipe; (iii) possibilidade de uso mais efetivo de recursos externos; (iv) maior concentração em um ambiente reservado

⁵⁴ No texto-fonte: *Although simultaneous is usually associated with headphones, booths, consoles, microphones and other technical equipment, it can be performed in more simple ways. This is the case of Whispered Interpreting, widely known in the world of seasoned professionals by its French name, chuchotage. Chuchotage is widely used in Community Interpreting as well as Diplomatic and/or Liaison Interpreting.*

para o trabalho, com menos interferências; e, (v) maior visibilidade e reconhecimento da língua de sinais como língua oficial, visto que a cabine elimina interferências da língua oral e destaca o espaço linguístico da língua de sinais.

Além dos aspectos relacionados especificamente aos intérpretes, a interpretação na cabine também afeta o público e os palestrantes de forma distinta. Quando a interpretação acontece na cabine, o público ouvinte-bilíngue e o surdo se encontram em uma condição semelhante, e a relação entre palestrante e intérprete assume uma nova configuração. Nogueira (2016, p. 178) discute essa relação:

[É] interessante notar que a cabine parece quebrar com essa relação palestrante-intérprete. Em muitos eventos que participamos em que os intérpretes não estão na cabine e realizam a interpretação no auditório, é comum notarmos palestrantes proferindo sua conferência para os intérpretes, pois se posicionam de modo a olhar fixamente para o intérprete, como se controlasse as palavras que estão saindo da boca de quem realiza a interpretação, demonstrando uma certa desconfiança no trabalho que está sendo realizado (Nogueira, 2016, p. 178).

Dentro da cabine, qualquer apoio necessário ocorre exclusivamente entre os membros da equipe de intérpretes, colocando os intérpretes de línguas de sinais em uma posição semelhante aos intérpretes de línguas vocal-auditivas. Antes do evento, os intérpretes devem buscar esclarecimentos junto aos palestrantes para resolver dúvidas e questões que surgiram durante o estudo prévio, uma vez que não podem interagir durante a palestra. Interromper o palestrante não é uma opção viável para questionar possíveis incompreensões ou dúvidas, o que, às vezes ocorre quando o intérprete está presente no auditório. É importante ressaltar que, em eventos que envolvem a interpretação de uma língua de sinais para uma língua vocal-auditiva, o uso de cabines ainda não é uma prática comum, o que diferencia essas situações das interpretações entre línguas vocal-auditivas. No contexto brasileiro, a UFSC é pioneira por realizar seus congressos bianuais de pesquisa em linguística e tradução e interpretação da Libras, contando com a cabine de interpretação desde 2014⁵⁵.

De acordo com as diretrizes da AIIC, tanto as cabines fixas quanto as cabines móveis devem atender às normas de isolamento acústico, tamanho do espaço, qualidade do

⁵⁵ A edição de 2014 do Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Língua de Sinais e Língua Portuguesa (Congresso TILS) foi a primeira com o uso da cabine para a interpretação de Libras para português. Nogueira (2021) descreve que, após o evento de 2014, outros eventos nacionais optaram por usar a cabine em suas edições, tais como o Congresso Internacional do INES, no Rio de Janeiro, que ocorre anualmente e, desde a edição de 2015, disponibiliza a interpretação realizada em cabines e o I Congresso Internacional de Lexicologia, Lexicografia, Terminologia e Terminografia das Línguas de Sinais, realizado no ano 2018, em Brasília, além de alguns eventos realizados no Itaú Cultural, em São Paulo, que optam pelo uso da cabine de interpretação simultânea.

ar e equipamentos apropriados, como fones de ouvido e microfones, para garantir a interpretação sem interferências. Conforme destacado por Nogueira (2021), é imprescindível que as cabines possuam isolamento acústico adequado, a fim de evitar qualquer interferência na audição do público, ao mesmo tempo em que proporcionam aos intérpretes uma clara audição do palestrante por meio de seus fones de ouvido. As normas técnicas ISO 2603 e ISO 4043 detalham as características essenciais necessárias para a interpretação simultânea em cabines fixas e móveis, englobando três requisitos fundamentais:

- a. a separação acústica dos diferentes idiomas falados simultaneamente, de modo a evitar interferências recíprocas entre os idiomas interpretados ou com o orador da sala de conferência; b. permitir uma boa comunicação nos dois sentidos entre, por um lado, os intérpretes e os conferencistas e, por outro, entre as diversas cabines de interpretação; c. criar um ambiente de trabalho confortável que permita aos intérpretes manter os intensos níveis de concentração exigidos pelo seu trabalho (*Directorate General for Interpretation web*).

A fim de possibilitar a interpretação de língua de sinais para língua vocal-auditiva na cabine, é necessário realizar uma adaptação mínima, que consiste na instalação de um monitor de vídeo com, no mínimo, 32 polegadas, o qual exibe a imagem do orador no palco, capturada por uma câmera. Essa imagem é transmitida para a cabine como o *input* da língua-fonte, devendo ser exibida com clareza para a interpretação na língua-alvo. É importante destacar que, embora a norma técnica ISO 2603 preveja a utilização de monitores para intérpretes de línguas orais em grandes auditórios, esse recurso tem objetivos distintos em comparação àqueles usados para intérpretes de língua de sinais e, portanto, é especialmente projetado para uso em cabines.

Nascimento e Nogueira (2017) destacam as semelhanças e diferenças entre a interpretação em cabine para intérpretes de línguas vocal-auditivas e intérpretes de língua de sinais. Ambos os tipos de interpretação utilizam equipamentos como *headset* e central de controle e são realizados em dupla. Todavia, há diferenças significativas na atuação dos intérpretes de língua de sinais: maior participação do concabino⁵⁶, recepção do discurso pela visão em vez da audição e uso do *headset* apenas para o microfone, já que a interpretação é feita com base na imagem exibida no monitor de vídeo. É importante ressaltar que, enquanto o retorno auditivo é importante para os intérpretes de línguas orais, o retorno visual – com a transmissão da fala do palestrante – é um elemento essencial para que os intérpretes de língua de sinais possam realizar seu trabalho.

⁵⁶ Conforme Magalhães Junior (2017), é o termo usado entre intérpretes de conferência para se referir ao colega que atua em conjunto na cabine.

Até o momento, discute-se o uso da cabine como uma opção para a interpretação de língua de sinais para uma língua vocal-auditiva. No entanto, se ampliarmos o conceito de “cabine” para a interpretação entre língua de sinais, isso poderia ser feito em um estúdio de gravação, onde a imagem é transmitida ao público por meio de telões. Para essa modalidade, seria necessário um espaço adequado, isolado do público, com iluminação, câmera fixada em tripé, fundo liso e retorno de áudio e imagem tanto do palco quanto da própria imagem, em duas direções, para o intérprete que está no turno da interpretação e para o apoio.⁵⁷ No entanto, apesar de ocorrer, essa ainda não é uma realidade em grande parte dos eventos, em que, geralmente, os intérpretes estão no palco, próximo ao orador, possibilitando que o público acesse visualmente tanto o palestrante quanto o intérprete.

Essa posição visível do intérprete de língua de sinais apresenta alguns aspectos que singularizam essa atuação, tais como: (i) a exposição do corpo do intérprete a todo o público; (ii) a possibilidade de visualização da interpretação a quem precisa e a quem não precisa dela; (iii) a possibilidade de interação imediata com o público-alvo da interpretação; e (iv) a incorporação de aspectos visuais do discurso-fonte de forma verbal pelos intérpretes. Todos esses aspectos fazem com que os intérpretes precisem lidar com dimensões ambientais, dimensões linguísticas e intra-interpessoais (Dean; Pollard, 2001), desafios também presentes na interpretação de conferência entre línguas de sinais.

Ao tratar dessas realidades, refiro-me a eventos presenciais; porém, nos últimos anos, principalmente devido à pandemia causada pela SARS-CoV-2, os intérpretes precisaram se adaptar, buscando formas de continuar oferecendo seus serviços de interpretação. Sobre essa nova realidade, Nascimento e Nogueira (2021) comentam:

A fim de continuar a garantir o acesso da comunidade surda aos diferentes contextos sociais, bem como a canais de comunicação sobre a própria pandemia, os intérpretes de Libras-português transformaram suas residências, impelidos tanto pelas instituições em que atuam quanto pela realidade autônoma de atuação, em verdadeiros estúdios de imagem em som para permitir a interpretação de aulas, atividades artístico-culturais, reuniões, cultos religiosos e conferências de diferentes tipos. Como profissionais da comunicação que lidam com línguas de diferentes modalidades (gesto-visual e vocal-auditiva) (RODRIGUES, 2018), a adaptação de home office desses intérpretes envolveu estruturas mais complexas do que um espaço reservado com ponto de internet, mesa e um computador (Nascimento; Nogueira, 2021, p. 6002).

Nos últimos anos, a aquisição e o manuseio de equipamentos se tornaram habilidades essenciais para os intérpretes que desejam realizar trabalhos de interpretação

⁵⁷ O Congresso da UFSC em 2022 optou por essa modalidade e a interpretação realizada de Libras-Sinais internacionais ocorreu em uma cabine/estúdio.

remota. A necessidade de dominar tecnologias trouxe à tona novas competências que precisam ser desenvolvidas pelos intérpretes. Como mencionado por Nogueira (2022, p. 160),

a possibilidade de prestar serviços de interpretação de qualquer lugar para qualquer outro lugar foi um fator significativo para que os intérpretes percebessem que tanto a aquisição quanto a capacidade de manusear novos equipamentos são fundamentais para expandir o leque de serviços oferecidos (Nogueira, 2022, p. 160).

Desse modo, tanto a atuação em cabine quanto a interpretação em cabine de interpretação simultânea se apresentam como reconfigurações contemporâneas da interpretação de conferência para intérpretes de Libras-português (Nascimento, 2020). Cumpre esclarecer que o desenvolvimento das habilidades e competências citadas é de importância central em um projeto formativo para intérpretes de conferência, inclusive no contexto do desenvolvimento de competências para o trabalho em equipe, foco desta tese.

Entre as dificuldades que explorei anteriormente, encontram-se a densidade e a velocidade do discurso, o uso de números, estruturas sintáticas complexas, variações de sotaque e outros nuances prosódicos que podem comprometer a precisão da interpretação (Gile, 1995). Ademais, diferenças sintáticas entre as línguas aumentam a carga de processamento, o que é agravado pelo curto intervalo – em média, de apenas quatro segundos – entre a audição da mensagem original e sua reprodução na língua-alvo (Seeber e Kerzel, 2012).

Nesse cenário, considero o trabalho em equipe essencial. Intérpretes que colaboram podem se revezar, proporcionando pausas para o descanso mental, compartilhar conhecimento e estratégias e, assim, assegurar uma interpretação mais precisa e menos desgastante para cada profissional envolvido, e até mesmo auxiliar na compreensão de termos difíceis ou na confirmação de informações. A colaboração mútua entre intérpretes permite um fluxo mais contínuo e preciso da interpretação, beneficiando tanto os profissionais quanto o público-alvo.

Abaixo, descrevo sobre como as algumas das pesquisas no campo do ETILS no Brasil tem abordado a interpretação de conferência, suas características e implicações na interpretação e mais especificamente observo se essas pesquisas em algum momento discutem a interpretação em equipe.

2.1.2 A pesquisa sobre interpretação de conferência no campo dos ETILS no Brasil

Este estudo focaliza explicitamente na interpretação de conferência no par linguístico de Libras-português. Nesse contexto, percebo que os Estudos da Tradução e da Interpretação de Línguas de Sinais (ETILS), definidos como um campo específico de conhecimento que combina perspectivas dos Estudos da Tradução (ET) e dos Estudos da Interpretação (EI) (Rodrigues, Beer, 2015), estabelecem a base para a condução desta pesquisa. Isso justifica uma análise direcionada aos trabalhos inseridos nesse campo específico.

No campo de estudo dos ETILS, observo que últimos anos um notável crescimento de trabalhos dedicados à investigação do contexto de conferências, conforme evidenciado por Gomes (2019) e Nogueira (2020a) e que apresentam levantamentos de pesquisas realizadas nesse contexto; e, também, Rodrigues e Christmann (2023) que apresentam o um mapeamento das pesquisas brasileiras, em nível de pós-graduação mestrado e doutorado acadêmicos, que “envolvem “a tradução e o traduzir” ou “a interpretação e o interpretar” de/entre/para línguas de sinais — bem como suas temáticas afins — como seu foco de interesse e, conseqüentemente, objeto de investigação” (p.4).

A pesquisa de Gomes (2019) analisou os anais do Congresso de Pesquisas de Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa, UFSC de 2010 a 2018. Utilizando uma abordagem qualitativa e destaca quatro trabalhos identificados nos anais do congresso que apontam o contexto de conferências como um espaço de relevância para o desenvolvimento de pesquisas. Os trabalhos encontrados pelo autor foram em ordem cronológica apresentados no Quadro 3 e posteriormente cada um deles comentados:

Quadro 3 - Trabalhos apresentados em levantamento de Gomes (2019)

Nome do autor	Título do trabalho	Ano
Carlos Henrique Rodrigues	Da interpretação comunitária à interpretação de conferência: desafios para formação de intérpretes de línguas de sinais	2012
Diego Mauricio Barbosa	Omissões como estratégia na interpretação Português Brasileiro–Língua de Sinais Brasileira	2014
Tiago Coimbra Nogueira	Intérpretes de libras-português no contexto de conferência: trabalho em equipe e as formas de apoio na cabine.	2016
Vânia Aquino Santiago	A interpretação de Libras para português em conferência: uma reflexão a partir do olhar do palestrante surdo	2016

Fonte: Elaborado pelo autor 2024

Rodrigues (2010) aborda a formação de intérpretes de línguas de sinais, explorando desde atuações em contextos comunitários (educacional, jurídico, saúde) até a interpretação em conferências. Empregando uma abordagem alinhada aos ETILS, o autor estabelece um

quadro teórico comparativo, fundamentado em Wadensjö (1998) e Gile (1998) e destaca a importância de estimular o desenvolvimento de competências e habilidades dos intérpretes, a partir dos estudos de Robinson (1997), Alves e Gonçalves (2007), e Gonçalves (2008), abrangendo aspectos metacognitivos e promovendo uma trajetória que vai da automatização à conscientização. O autor realiza uma pesquisa por meio da aplicação de questionários a vinte e sete intérpretes da região sudeste e três da região centro-oeste. Os resultados apontam, de maneira geral, que os intérpretes atuam em diversos contextos, com ênfase nos educacionais e de conferência, abrangendo também interpretação em ambientes religiosos e intrafamiliares. Embora o foco principal não esteja na problematização da interpretação em conferências, o trabalho de Rodrigues (2010) contribui para a atual discussão e reflexão sobre a formação superior de intérpretes e tradutores de Libras- português, considerando as particularidades inerentes a esses diversos contextos de atuação.

No trabalho de Barbosa (2012), o contexto de conferência aparece como espaço da geração de dados. E conforme é apresentado por Gomes (2019, p.132) “a interpretação em conferência não é profundamente discutida”. O foco do autor é observar as omissões durante a interpretação simultânea em um congresso. Teoricamente o autor se filia em Napier (2005) e Pym (2008) e apresenta o Modelo dos Esforços de Gile (1995) e a concepção das omissões como erro para conduzir sua pesquisa. O autor gravou e depois analisou pelo software ELAN filmagens de quarenta e cinco minutos de interpretação; em sua análise Barbosa (2012) considera as omissões como estratégias conscientes ou inconscientes utilizadas por intérpretes durante a interpretação simultânea, podendo apresentar diferentes níveis de risco, sejam eles baixos ou altos.

Nogueira (2016b) aborda o trabalho em equipe e as formas de apoio na cabine durante interpretações da Libras para português em conferências. O trabalho apresenta algumas das características distintivas desse contexto de atuação, alinhando-se, conforme Gile (1999), às particularidades da interpretação simultânea. Reconhece a singularidade de desenvolver interpretações com línguas de sinais em cabine, algo comum para aqueles que trabalham entre línguas vocais-auditivas, porém novo para intérpretes de línguas de sinais. Nogueira (2016b) também recorre a autores como Gabriel e Williams (2005), Napier et al. (2006), Hoza (2010), Silva e Nogueira (2012) para explorar a interpretação em equipe, destacando benefícios como: a promoção da interação entre os intérpretes; auxílio na troca de turnos devido à fadiga física ou cognitiva, e, colaboração por meio de palavras ou sinais. O autor identifica categorias que representam formas de apoio na cabine. O método de coleta envolveu a gravação da atuação de seis intérpretes, seguida por entrevistas retrospectivas

semiestruturadas para aprofundar a compreensão dos processos e estratégias adotadas durante as interpretações em conferência realizada em equipe.

No trabalho de Santiago (2016), a autora concentra sua atenção principalmente no contexto de conferências, abordando a especificidade, tipologia e nuances da interpretação simultânea, que é predominantemente utilizada nesse espaço. Um ponto de destaque é objetivo de Santiago (2016) de explorar a perspectiva da palestrante surda, que emite o discurso em Libras, em relação à interpretação para português. A autora considera que esse enfoque pode oferecer uma oportunidade de reflexão para os intérpretes sobre sua prática e conduta, além de despertar nos surdos uma compreensão mais profunda da interpretação como um exercício desafiador e complexo. Santiago (2016) fundamenta sua discussão a partir da perspectiva enunciativa-discursiva de Bakhtin/Voloshinov (2009) e Bakhtin (2010), dialogando com teóricos como Lacerda (2000) e Sobral (2008). A coleta de dados para o estudo foi realizada durante o Colóquio de Surdos do ABC, onde foi feita a gravação da imagem da palestrante surda e da interpretação para a Língua Portuguesa. Essa abordagem visa proporcionar uma compreensão mais abrangente do papel da interpretação em conferências, considerando a perspectiva da palestrante surda e promovendo uma reflexão mais profunda sobre as práticas de interpretação.

Nas edições de 2012 e 2018, Gomes (2019) sinaliza que não encontrou nenhum trabalho sobre interpretação de conferência. O congresso teve mais uma edição em 2022, ao acessarmos os anais⁵⁸ do evento é possível encontrar mais dois trabalhos que em seu título apresentam a interpretação de conferência.

- 1- Formação de intérpretes: Unidade Didática construída por tarefas de interpretação para o ensino da preparação em conferência da área jurídica. De autoria de Tiago Coimbra Nogueira, Eduardo Felten e Luciana Marque Vale.
- 2- A representatividade negra dos intérpretes de Libras em espaços de conferência sob o olhar de surdos, intérpretes ouvintes e contratantes. De autoria de Nathália Marcélia Gonçalves Silva e Elisangela Pereira de Jesus.

Os anais fornecem apenas acesso aos resumos dos trabalhos apresentados, limitando uma análise mais aprofundada das propostas. Contudo, é evidente a inserção de abordagens

⁵⁸ Os trabalhos da edição de 2022 estão disponíveis em:
https://www.congressotils.com.br/trabalhos/tabela_aprovados.php#topo

inovadoras, não contempladas anteriormente, incluindo a proposta de formação com discussões sobre material didático específico para o campo da interpretação de conferências com temáticas jurídicas; e, a abordagem da questão racial sob a perspectiva de surdos, intérpretes e contratantes, explorando a representatividade no contexto de conferências. Esse tema emergente pode ser considerado como uma contribuição significativa e original para o campo, refletindo o dinamismo e a evolução nas discussões dentro desse cenário específico.

O levantamento de Nogueira (2020a) foi apresentado em uma conferência no II Encontro Baiano de Tradutores, Intérpretes e Guias-intérpretes de Línguas de Sinais⁵⁹ realizado remotamente em 2020, e foi publicado no trabalho de Nascimento e Nogueira (2022). Naquele momento considerou pesquisas acadêmicas em nível de mestrado e doutorado que apresentavam o contexto de conferência como campo de estudo e focavam em Libras e português como par-linguístico, seja na descrição sobre a interpretação ou o uso do contexto para geração de dados. Abaixo no Quadro 4 é possível ter acesso a listagem dos trabalhos.

Quadro 4 - Pesquisas sobre interpretação de Libras-português em conferências no Brasil por Nogueira (2020)

Nome do autor	Nome do Trabalho	Ano	Instituição	Mestrado ou Doutorado
Diego Maurício Barbosa	Omissões na interpretação simultânea de conferência: língua portuguesa - língua brasileira de sinais	2014	UFSC	Mestrado
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	UFSC	Mestrado
Kátia Andréia Souza dos Santos	O intérprete de libras no contexto de conferência: reflexões sobre sua atuação	2016	UFSCar	Mestrado
Ricardo Ferreira Santos	A autoria na interpretação de Libras para português: aspectos prosódicos e construção de sentido na perspectiva verbo-visual	2018	PUC- SP	Mestrado
Dhenny Kétully Santos Silva Aguiar	Um estudo descritivo sobre a atuação de intérpretes de língua de sinais em um contexto de conferência multilíngue	2020	UNB	Mestrado

⁵⁹ A apresentação realizada encontra-se disponível para acesso em: <https://youtu.be/xFkTqTul0gE?t=2240>.

Eduardo Andrade Gomes	Interpretação simultânea em conferência acadêmica: a reformulação de nomes de pessoas da libras para o português	2020	UFSC	Mestrado
Diego Mauricio Barbosa	Implicações do uso de estratégias linguísticas de solução de problemas na interpretação simultânea: língua portuguesa –língua brasileira de sinais em contexto de conferência	2020	UFSC	Doutorado

Fonte: Elaborado a partir de Nogueira (2020)

Ao observar as pesquisas, percebo que elas refletem as diversas abordagens e discussões realizadas acerca da interpretação de conferência, apresentando diferentes pontos relevantes para o campo dos ETILS. A seguir, apresento uma breve descrição de cada uma delas, com o olhar direcionado para o território de estudo desta tese: a interpretação de conferência realizada em equipe e a formação.

A dissertação de Barbosa (2014), se refere a pesquisa completa, anteriormente apresentada no Congresso de Pesquisas de Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa, que consta no levantamento de Gomes (2019) e se propõe a discutir as ‘omissões’ de informações que são produzidas na Língua Fonte e não foram interpretadas para a Língua Alvo. O questionamento que norteia o estudo é “o que leva o ILS (intérprete de língua de sinais) a omitir?” O autor considera que este é um fenômeno recorrente da interpretação simultânea. Por meio de uma pesquisa exploratória, ele filmou intérpretes em uma conferência e realiza entrevista retrospectiva, com o interesse de justificar e entender as demandas que influenciaram os intérpretes a realizarem omissões.

Barbosa (2014) pontua que as omissões na interpretação não se limitam a uma simples escolha do intérprete entre incluir ou excluir informações, mas estão intrinsecamente ligadas às demandas presentes no processo de interpretação. O reconhecimento dessa relação sugere que as omissões muitas vezes não são uma opção voluntária, mas uma resposta à complexidade das demandas emergentes durante o contexto de interpretação. Mesmo quando o intérprete está ciente das omissões decorrentes dessas demandas, frequentemente sua única opção é omitir intencionalmente, buscando manter o fluxo da interpretação. Essa constatação destaca a natureza desafiadora da interpretação, onde o intérprete é confrontado com situações dinâmicas que podem exigir decisões rápidas e, por vezes, a omissão estratégica para preservar a fluidez do processo. Segundo a conclusão do estudo:

As omissões não são uma mera escolha do intérprete entre omitir uma informação ou não, mas na existência de demandas que influenciam o processo interpretativo, ao passo que, na maioria das vezes, mesmo com a ciência das omissões por culpa

das demandas que surgem durante o evento interpretativo, a única escolha do intérprete é omitir intencionalmente com o objetivo de tentar manter o fluxo da interpretação (Barbosa, p.105).

O pesquisador apresenta os conceitos de interpretação de conferência encontrados no *Dicionário de Estudos da Tradução* de Shuttleworth e Cowie (2014) e Gile (2006), o primeiro conceito se concentra no contexto internacional e contextos de alto nível e marca que os intérpretes devem conhecer “uma variedade de técnicas de interpretação” (p. 26), a segunda, de Gile (2006, p. 9) reforça os contextos e afirma que a interpretação de conferência “se sobrepõe em parte com a interpretação de ligação [ou frase por frase], interpretação judicial e interpretação midiática”. O que expande as situações em que se considera estar realizando uma interpretação de conferência.

A análise do pesquisador destaca a distinção entre duas posições de intérpretes de língua de sinais (ILS) - o ILS e o ILS de apoio⁶⁰. De acordo com essa análise, a demanda intensiva de ‘concentração’ pode ser um fator contribuinte para ocorrências de omissões durante a interpretação. Especificamente, o pesquisador aponta que as omissões podem surgir quando o ILS principal enfrenta dificuldades em compreender uma sentença linguística ou ao buscar por um sinal específico. Nesses momentos, o esforço adicional necessário para resolver esses desafios pode levar à desconexão temporária da recepção da língua fonte, resultando em omissões de informações durante a interpretação. Esse é um ponto de atenção ao discutir a interpretação em equipe.

Diante do cenário apresentado pelo autor, torna-se evidente a necessidade de reflexão para uma formação que vá além do domínio linguístico, abordando de maneira específica as habilidades necessárias para gerenciar demandas imprevistas, tomar decisões em tempo real e preservar a integridade do discurso. Ao meu entender, a ênfase na compreensão das omissões como uma resposta às demandas destaca a importância de programas de formação que simulem cenários realistas, proporcionando aos intérpretes as ferramentas necessárias para enfrentar as complexidades inerentes à sua prática profissional.

A dissertação de Nogueira (2016)⁶¹ é a pesquisa completa apresentada no Congresso de Pesquisas de Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa que constou no levantamento de Gomes (2019), o foco central é a interpretação em equipe. Apresenta uma abordagem, naquele momento, pouco explorada nos ETILS que a direção de Libras para

⁶⁰ Nomenclatura utilizada por Barbosa (2014)

⁶¹ Esse trabalho por ser do autor dessa tese e por fazer parte do levantamento sobre a interpretação em equipe (Fonte 1), será também discutido posteriormente com maior detalhamento, com levantamentos de competências e elementos de competências na subseção 4.1.

português, as formas e tipos de apoio. As perguntas de pesquisa são: o que ocorre durante a atuação em equipe? Quais formas de apoio ocorrem na interpretação em conferência, desempenhadas em cabine? Quais são as atitudes e percepções dos colegas intérpretes enquanto atuam em equipe? E quais são as competências necessárias nesse tipo de atuação? A análise dos dados possibilita observar as três fases do evento: preparação, o momento de interpretação na cabine e avaliação dos intérpretes sobre o trabalho realizado. Sobre a fase de interpretação, identifica a ocorrência de sete categorias de apoios dentro da cabine, apresentando a descrição desses apoios, com sua realização e as atitudes dos intérpretes. Destaca-se no estudo a competência interpessoal e a comunicação com o outro, além do empenho individual e a confiança na interpretação em equipe, são maneiras de se favorecer produtivamente para que o trabalho em equipe transcorra bem para que haja uma interpretação bem-sucedida.

O trabalho ainda apresenta uma discussão sobre os conceitos de interpretação e tradução, um histórico das atividades dos intérpretes de línguas orais e de sinais, uma discussão sobre competências necessárias para a interpretação de conferência. Sobre a interpretação de conferência naquele momento se pontua como “um local que envolve múltiplas características, como o tipo de discurso e a configuração entre os participantes, [...] exigindo do profissional que irá atuar nesse ambiente o domínio de tais características” (Nogueira, 2016, p. 65). Ou seja, um campo específico que exige competências específicas para a realização da interpretação.

O próximo trabalho é a dissertação de Santos (2016), tem como objetivo conhecer melhor a atuação do intérprete de Libras no contexto de conferências. Segundo a autora “a maioria das pesquisas a respeito da atuação do intérprete de Libras está focada na área educacional, e poucas se interessam pelo intérprete em outras áreas de atuação, como conferências” (p.12). A pesquisadora fundamenta seu trabalho principalmente nos estudos de Pagura (2003) e Magalhães Junior (2017) para discutir o contexto de conferências. Com base nesses autores, ela conceitua a interpretação de conferência como:

um contexto mais formal, com dinâmica própria, em que não cabem interferências, o que torna a atuação do intérprete mais tensa e cansativa. Em geral, um palestrante socialmente reconhecido como conhecedor de uma temática, fala para uma audiência interessada, por um período de tempo sem interrupções, e após a sua explanação, costuma-se abrir a sessão para perguntas da audiência, com o intuito do palestrante tirar dúvidas. Quem fala é visto como referência pela audiência e a informações/conceitos a partir da palestra (Santos, 2016, p.13)

A partir desse conceito apresentado por Santos (2016), podemos obter diversas compreensões do contexto das conferências, o que nos permite inferir implicações para a

interpretação. Ao abordar a dinâmica específica das conferências, Santos (2016) destaca que estas são caracterizadas por um roteiro estruturado e uma programação predefinida, o que também é levantado por Nogueira (2016). Isso possibilita a antecipação de decisões e oferece a chance de conhecer antecipadamente os estilos de discurso dos apresentadores. Nestes ambientes, a intervenção do intérprete é incomum durante as falas dos palestrantes, uma vez que estes falam por períodos prolongados sem interrupções. A interação ocorre primariamente após as exposições dos palestrantes, durante a sessão de perguntas da audiência. Nesse momento, os intérpretes podem se deparar com a necessidade de realizar a interpretação de maneira bidirecional.

Conforme Santos (2016) argumenta, a natureza formal das conferências torna a atuação do intérprete mais tensa e cansativa, demandando uma concentração intensa ao longo do evento. Outras características notáveis incluem o fato de os palestrantes serem geralmente reconhecidos como especialistas na temática abordada, enquanto a audiência é composta por indivíduos interessados no assunto. Essa dinâmica possibilita que o intérprete se prepare de maneira mais eficiente, buscando informações sobre os palestrantes, como estilo, velocidade de fala, sotaque e temas normalmente abordados. Essa preparação contribui para uma interpretação, permitindo ao intérprete familiarizar-se tanto com o palestrante quanto com a audiência. A respeito da interpretação em equipe a pesquisadora afirma:

dependendo da quantidade de horas a serem trabalhadas, os intérpretes de línguas de sinais organizam-se em revezamento entre dois ou mais profissionais a cada vinte ou trinta minutos, buscando oferecer ao público a melhor interpretação possível. Enquanto um intérprete faz a interpretação da fala do palestrante, outro fica próximo ao seu campo de visão, em geral sentado na plateia, para dar apoio em relação a alguma palavra não compreendida ou fornecendo algum sinal específico, caso haja necessidade. Atuar sozinho dá-se apenas em situações em que o profissional se dispõe a trabalhar no máximo por uma hora. Se o tempo for superior, faz-se necessário o revezamento, pois a presença de mais de um intérprete é essencial (Santos, 2016, p.13).

Neste ponto, a pesquisadora discute o revezamento de turnos na interpretação, destacando o compromisso essencial da equipe em proporcionar a melhor interpretação possível. Ela também delinea a posição que os intérpretes de Libras-português podem ocupar em uma conferência, enfatizando a função do intérprete que não está no turno da fala do palestrante. A pesquisadora ressalta a importância crucial da presença de uma equipe para a realização de uma conferência que se estenda por mais de uma hora. O revezamento de turnos na interpretação, conforme abordado pela pesquisadora, implica um compromisso coletivo por parte da equipe. Essa abordagem visa assegurar que a qualidade da interpretação

seja mantida em seu nível mais elevado ao longo do evento. Além disso, ao descrever a posição dos intérpretes de Libras-português em uma conferência, a pesquisadora destaca a necessidade de adaptação e cooperação entre os membros da equipe para garantir uma transição suave durante os turnos.

Santos (2016) destaca a relevância do intérprete que não está no turno da fala do palestrante, ressaltando sua função específica durante esse período. Este intérprete desempenha um papel ativo na manutenção da coesão interpretativa, seja fornecendo apoio aos colegas, monitorando a compreensão da audiência ou realizando outras tarefas colaborativas. A presença de uma equipe é enfatizada como fundamental, especialmente em conferências que se estendem por mais de uma hora. A colaboração entre os intérpretes torna-se essencial não apenas para a eficácia individual, mas também para garantir a continuidade e a excelência da interpretação ao longo do evento. Dessa forma, a pesquisa destaca a importância não apenas das habilidades individuais, mas também da dinâmica de equipe na interpretação durante longos eventos.

A autora realiza uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, usando a técnica da autoconfrontação simples na coleta de dados com três intérpretes que atuaram em uma conferência. Santos (2016) discute quatro temas relacionados a interpretação de conferência: O primeiro tema analisado é o “Tempo”, segundo a autora, “uma das principais características de conferências” (p. 60), a pesquisadora explica:

Nessa situação, o tempo para a exposição das ideias é limitado e as informações devem ser passadas em poucos minutos. Por conta disso, é comum a leitura de textos para otimização do tempo por parte do conferencista, além de uma fala mais acelerada, buscando o mesmo objetivo (Santos, 2016, p.60)

O segundo tema explorado foi “Exposição”. Segundo a pesquisadora, “ao contrário dos intérpretes de línguas orais, o ILS (intérprete de língua de sinais) tem sua imagem exposta durante todo o evento” (Santos, 2016, p.60)⁶². Relacionado a essa situação o terceiro tema discutido é a “Posição” que o intérprete ocupa no ambiente de conferência, e a autora afirma “o sujeito geralmente fica no palco à frente da plateia, inevitavelmente ao lado ou até de costas para o palestrante” (p.60). O quarto tema é nomeado como “Preparo”. Sobre esse tema a autora conclui:

⁶² Ressaltamos aqui que a autora está considerando apenas a situação que o intérprete está no palco e interpretando na direção de uma língua vocal-auditiva para uma língua de sinais, atualmente existem outras possibilidades para lidar com essa exposição, como a interpretação em cabine ou em estúdios de interpretação com transmissão para o auditório da conferência.

Os intérpretes precisam buscar preparação em áreas bem diversas, pois em seu campo de atuação, os temas desenvolvidos são muito variados, o que exige uma constante qualificação profissional, principalmente em função do dinamismo desse trabalho, seja no campo educacional, ou em conferências (Santos, 2016, p.60).

Os quatro temas abordados ressaltam aspectos importantes para a atuação na interpretação de conferência, oferecendo recomendações que podem direcionar e aprimorar a formação de intérpretes. A ênfase no “tempo” destaca a importância de considerar a dinâmica temporal durante a interpretação de conferência. O desafio de realizar uma interpretação em tempo real requer não apenas competência linguística, mas também habilidades de gerenciamento do tempo nas escolhas que serão realizadas, a uma dimensão cognitiva e social presente nessa situação. Esse aspecto sugere a necessidade de estratégias específicas e treinamento dedicado para garantir que os intérpretes possam lidar com a pressão temporal. A menção à “exposição” ressalta a visibilidade e a responsabilidade do intérprete durante uma conferência. A necessidade de estar preparado para lidar com situações diversas e, por vezes, imprevisíveis, destaca a importância da formação que apresente ambientes desafiadores, preparando os intérpretes para essas situações, principalmente para os olhares do público. A consideração da “posição” do intérprete destaca a relevância de sua presença e papel no contexto da conferência. Isso pode envolver aspectos físicos, como a disposição do intérprete na sala, bem como a postura profissional, e até mesmo ética. Essa dimensão sugere a importância de discutir e oferecer formação que possibilite o treinamento a respeito do papel do intérprete e sua localização. O destaque para a “preparação” enfatiza a necessidade de os intérpretes estarem bem-informados e familiarizados com os temas abordados durante a conferência. Em conjunto, esses pontos oferecem uma perspectiva interessante que podem estar presente nos programas de formação específicos para intérpretes de conferência. Ao abordar temas como “tempo”, “exposição”, “posição” e “preparo”, a formação pode ser mais direcionada, capacitando os intérpretes para os desafios específicos desse campo de atuação.

A próxima dissertação é a Ferreira-Santos (2018), o presente trabalho não apresenta em seu título o termo conferência, no entanto em seu resumo afirma que a dissertação busca “analisar a autoria e construção de sentidos na perspectiva verbo-visual, por meio da entoação expressiva presente na IS de Libras/Língua Portuguesa na esfera acadêmico-científica: gênero conferência” (p. 10), o que justificou a inclusão no levantamento de Nogueira (2020a). As perguntas de pesquisa foram: (i) como os marcadores não-manuais no discurso em Libras podem influenciar a prosódia na Língua Portuguesa, em específico a

entoação; (ii) como o intérprete constrói os sentidos na IS por meio da entoação na Língua Portuguesa; (iii) como se constitui a autoria na mobilização enunciativa discursiva entre a Libras e Língua Portuguesa na perspectiva verbo-visual. O corpus analisado constitui-se de duas interpretações simultâneas de Libras para a modalidade oral (Língua Portuguesa) realizadas em um evento da área de Libras. A pesquisa revela os desafios à interpretação pois é atravessada por discursos políticos, polêmicos e tons irônicos o que gerou dificuldades na construção de sentidos. O pesquisador conclui que:

a prosódia presente em ambas as línguas, e também na expressividade face corporal na interpretação, é um elemento suprasegmental importantíssimo na construção de sentidos. Nesse ato enunciativo-discursivo, o intérprete é um sujeito ativamente responsivo, compreendendo ativamente e posicionando-se verbo-visual-axiologicamente, por meio das escolhas prosódicas, constituindo, dessa forma, a autoria na interpretação simultânea da Libras para a Língua Portuguesa (Ferreira-Santos, 2018, p.181).

O trabalho se destaca ao agregar uma abordagem que observa a interpretação de conferência na direção de Libras para língua portuguesa. Além disso, a pesquisa aprofunda o olhar sobre a autoria dos discursos, evidenciando uma atenção aos desafios específicos presentes nesse contexto de interpretação. Ao direcionar o foco para a direção de Libras para o português, o estudo contribui para uma compreensão das dinâmicas envolvidas na interpretação de conferências, especialmente considerando as particularidades linguísticas e culturais existentes entre as duas línguas. A análise detalhada da autoria dos discursos adiciona uma camada de complexidade à pesquisa, destacando a influência do intérprete na transmissão da mensagem e os desafios inerentes a essa responsabilidade. Essa perspectiva enriquece o entendimento sobre a interpretação de conferências, enfatizando a importância de considerar não apenas as diferenças linguísticas, mas também a capacidade do intérprete de interpretar o discurso oferecendo contribuições para o campo dos Estudos da Tradução e Interpretação.

Sobre a conceituação de interpretação de conferência presente no trabalho, é possível encontrar o foco direcionado para eventos acadêmicos, que é um dos pontos do trabalho. O autor argumenta:

Existem inúmeras possibilidades e tipos de eventos acadêmicos, com objetivos específicos, e diferentes estruturas e características, como congressos, encontros, seminários, mesas-redondas, simpósios, painéis, fóruns, conferências, jornadas e colóquios. O evento acadêmico pode ser realizado em um ou mais dias, com um tema atual e relevante, e tem como objetivo reunir alunos, pesquisadores e profissionais da mesma categoria profissional para discutirem vários aspectos de um ou mais assuntos e extrair conclusões positivas. Os temas abordados no encontro servem como base para uma mudança de atuação daquele campo específico (Ferreira-Santos, 2018, p.55).

O pesquisador descreve principalmente com o interesse de sistematizar o gênero, o local onde pode ser encontrado e o seu funcionamento. O pesquisador não amplia a discussão sobre as características da interpretação de conferência, principalmente por ser foco ser na entoação expressiva⁶³ na interpretação simultânea. A respeito da interpretação em equipe, se apoia principalmente no trabalho de Nogueira (2016), e descreve que:

o intérprete de apoio está no mesmo fluxo discursivo, respondendo ativamente ao discurso do palestrante e, ao mesmo tempo, ao discurso realizado pelo outro intérprete, contribuindo no ato interpretativo. Por essa razão, o intérprete de apoio é coautor por direito, pois colabora com o fluxo discursivo, mesmo não sendo o principal responsável pelo discurso proferido na Língua Portuguesa (Ferreira-Santos, 2018, p.175).

A fala do pesquisador reafirma o papel participativo dos intérpretes na realização da interpretação e as responsabilidades compartilhadas.

Vejamos agora o trabalho de Aguiar (2020) que buscou descrever a atuação dos intérpretes de língua de sinais em um contexto de conferência multilíngue, com o intuito de identificar as peculiaridades desse âmbito de atuação em comparação com as conferências bilíngues e os desafios, estratégias e habilidades exigidas para os profissionais envolvidos. A partir de diferentes fontes a autora identifica direções de interpretação de uma conferência multilíngue que contia a interpretação para as seguintes línguas: Libras, Sinais internacionais, Língua de Sinais Argentina, espanhol e português. As configurações da atuação são um destaque do trabalho. A autora apresenta uma descrição da ausência de formação para a interpretação nesses tipos de eventos e destaca a importância de os intérpretes de conferência conhecerem diversas línguas para realização do trabalho a descrição da autora se relaciona com os desafios presente nesses contextos. A autora conclui que:

Especificamente tratando-se de um contexto multilíngue, constatou-se que a diversidade linguística cada vez maior, seja em organismos internacionais, conferências e até mesmo em contextos mais próximos da realidade de grande parte dos ILS brasileiros, é extremamente pertinente que as formações existentes olhem para esse novo cenário e promovam uma formação condizente com as novas demandas que se apresentam. Além disso, os novos contextos de interpretação exigem que os ILS já formados em um curso de nível superior para intérpretes procurem aprender outras línguas caso queiram atuar em determinados contextos de conferência multilíngue (Aguiar, 2020, p.113).

⁶³ Para Ferreira-Santos (2018, p.55) com base no pensamento bakhtiniano, “a entoação expressiva é um traço constitutivo presente no enunciado, e é por meio da entoação que as palavras têm sentidos, pois a expressividade da pronúncia em um determinado contexto constituirá este enunciado”

A pesquisadora destaca a importância da formação, ressaltando a necessidade de os intérpretes de conferências considerarem a realidade em que podem ser solicitados a atuar de uma língua C para sua língua A ou B em determinados momentos. Esse enfoque ressalta a complexidade e a versatilidade exigidas dos profissionais da interpretação, que devem estar preparados para transitar fluidamente entre diferentes línguas e direções de interpretação. A ênfase na formação destaca a importância de adquirir habilidades específicas para lidar com os desafios inerentes à interpretação de conferências, onde a demanda por flexibilidade linguística e adaptabilidade é especialmente evidente. Esse entendimento enfatiza a necessidade de uma abordagem abrangente na preparação dos intérpretes, capacitando-os a enfrentar diversas situações que podem surgir durante a prática profissional.

A pesquisadora baseia seu entendimento sobre o conceito de interpretação de conferência em Pagura (2003), Barbosa (2014) e Nogueira (2016). Com base em Pagura (2003) fornece um breve histórico da interpretação de conferência, delineando sua evolução até os dias atuais; com Barbosa (2014), a pesquisadora destaca a interpretação de conferência como um campo ainda pouco explorado nos EI; e com base em Nogueira (2016), a pesquisadora apresenta o histórico da interpretação de conferência, abordando suas características, incluindo as demandas de trabalho, o tipo de discurso e a configuração dos participantes.

No tocante a interpretação em equipe a pesquisadora está baseada na discussão levantada por Nogueira (2016) que define a interpretação em equipe quando há “no mínimo duas pessoas, que atuam em conjunto, a fim de que exista o revezamento na produção da interpretação”, [...]. Além de contribuir para evitar o cansaço físico, existe a possibilidade de ter o auxílio desse colega, qualificando o processo interpretativo, apoiando a produção do discurso” (Nogueira, 2016, p. 85-86). As reflexões do trabalho apresentam a atuação em conferências para além do par-linguístico Libras-português, evidenciando a necessidade de os profissionais buscarem o aprendizado e conhecimento em outras línguas que podem ser necessárias serem mobilizadas durante uma conferência.

A dissertação de Eduardo Andrade Gomes (2020), é uma contribuição interessante ao investigar de que forma os intérpretes intermodais de Libras-Português, lidam, na interpretação intermodal direta, com as unidades de identificação pessoal e, mais especificamente as preferências de direcionalidade e as dificuldades envolvidas, além de detectar e categorizar os estímulos da língua fonte em relação aos sinais-pessoais e/ou nomes de pessoas e verificar como os intérpretes produzem as marcações nominiais em Português, a partir do insumo na Libras. O autor afirma que:

por meio do questionário aplicado ratifica-se que, no Brasil, assim como em outros países, a interpretação na direção direta no par linguístico libras-português possui baixa preferência e aderência por parte dos intérpretes, se comparada à inversa, enquanto a autopercepção em relação ao desempenho na interpretação inversa é maior (Gomes, 2020, p.164).

O autor aponta três dificuldades de compreensão para essa tarefa de interpretação de uma língua de sinais para outra língua vocal-auditiva: (i) intensidade, velocidade de fala e estilo do orador da mensagem (i.e., fluxo de elocução); (ii) os conhecimentos de ordem cultural, temática, enciclopédica e específica (i.e., aspectos extralinguísticos); e (iii) os parâmetros de coesão, coerência, tipo e gênero do discurso (i.e., aparatos textuais). O pesquisador aprofunda sua análise ao explorar as dificuldades relacionadas à reformulação das informações em português, destacando a produção e considerando as questões extralinguísticas. A ênfase nessa dificuldade sugere que a habilidade de reformular informações de uma língua para outra, especialmente no contexto do português, é um desafio significativo para os intérpretes. As questões extralinguísticas, possivelmente envolvendo nuances culturais, contextuais ou de conotação, são identificadas como elementos adicionais que contribuem para a complexidade dessa tarefa. O reconhecimento desses desafios reforça a importância de estratégias de formação que abordem de maneira abrangente as habilidades necessárias para enfrentar as complexidades inerentes à interpretação, especialmente em situações que envolvem a reformulação de informações em português.

Gomes (2020) se concentra em olhar para conferências acadêmicas e traz autores distintos que não foram citados anteriormente nas outras pesquisas para discutir o contexto. Com base em Elton (1983), Goffman (1981), Carter-Thomas e Rowley-Jolivet (2003), Rojo e Schneuwly, (2006) e Nogueira (2016), o pesquisador apresenta ao menos dez características desse campo de atuação. Apresento o que pude levantar a partir da discussão apresentada por Gomes (2020, p.135):

- (i) as conferências normalmente possuem uma finalidade, reunião de pares e não pares em um determinado eixo para difundir e discutir determinado tema (Elton, 1983);
- (ii) existência de ritos de organização, onde o orador é convidado, seu tema é indicado, e a duração da exposição e dos questionamentos do público é informada (Goffman, 1981; Carter-Thomas, Rowley-Jolivet, 2003);
- (iii) geralmente em um discurso monológico, iniciando com agradecimentos, comentários sobre o evento, apresentação pessoal e, então, abordando a temática da conferência (Goffman, 1981);
- (iv) o orador fica em destaque, devido a seu conhecimento e experiência no assunto (Goffman, 1981);

- (v) as conferências acadêmicas apresentam determinado gênero discursivo específico, incluindo oralidade, textos escritos e imagens (Rojo, Schneuwly, 2006);
- (vi) uso de materiais escritos e visuais, na apresentação (slides), composição e preparação da conferência, criando uma relação complexa entre oralidade e escrita (Rojo, Schneuwly, 2006);
- (vii) os materiais escritos são um aporte temático e temporal à condução da fala, permitindo a expansão de informações, reprodução exata do conteúdo ou estruturação do raciocínio (Rojo, Schneuwly, 2006);
- (viii) alguns conferencistas redigem resumos antes da apresentação para concatenar argumentos e assegurar a inclusão dos pontos mais relevantes (Rojo, Schneuwly, 2006);
- (ix) em conferências que abrangem línguas de sinais, é comum os palestrantes registrarem suas falas em vídeo para facilitar o acesso e compreensão (Nogueira, 2016); e,
- (x) importância de os intérpretes acessarem os materiais na língua em que será proferido o discurso para se familiarizarem com termos, tema e estilo do orador (Nogueira, 2016).

Os pontos apresentados pelo pesquisador e sistematizados aqui oferecem uma indicação consistente das características da interpretação de conferência. Essas informações podem contribuir para a formação de intérpretes que pretendem atuar nesse contexto específico. Elas proporcionam uma compreensão abrangente dos elementos essenciais que os intérpretes precisam considerar ao se prepararem para a interpretação em conferências.

Por fim, a tese de Barbosa (2020), que teve como objetivo apresentar uma pesquisa exploratória com vistas a discutir o uso das estratégias linguísticas de solução de problemas durante o processo de interpretação do português o Brasil para Libras o pesquisador argumenta:

durante a interpretação podem surgir diferentes problemas ou dificuldades e elas podem ser de diferentes planos: (a) plano linguístico, uma terminologia que não existe; (b) plano cultural, que exige conhecimento prévio que os receptores da língua de chegada não tem; (c) dificuldade na recepção da língua de partida (ouvir ou ver) sem nenhuma interferência, etc. Contudo, esses diferentes problemas ou dificuldades exigem uma decisão estratégica no nível linguístico, por exemplo, uma paráfrase de uma terminologia específica quando ela não existe na língua de chegada, e isso é identificado no produto entregue aos receptores (Barbosa, 2020, p.34).

Nas discussões dos dados o autor comenta que as estratégias de “substituições” ocorrem com maior frequência no meio para o final da interpretação, sugerindo que a fadiga profissional ao longo da atividade pode ser um gatilho para essa estratégia ocorra. Destaca-

se, também, a significativa presença da estratégia de “empréstimo linguístico”, por meio da soletração manual ou datilologia, utilizada principalmente para nomes e terminologia especializada.

O autor realiza sua coleta de dados em contexto de conferência e fica evidente que o objeto de sua pesquisa é a interpretação simultânea. Barbosa afirma (2020, p. 208) “essas estratégias linguísticas de solução de problemas são aplicáveis a todos os contextos de interpretação de Libras, nas duas direções, tanto de Português para a Libras, como de Libras para o Português” (p.208) e também, “[e]studar e entender as estratégias linguísticas de solução de problemas é querer aprender mais sobre um dos pilares da interpretação simultânea. A aquisição ferramentas para que a tarefa seja realizada” (p. 209). Neste contexto, a conferência, por ser um ambiente no qual a interpretação simultânea é frequentemente adotada como modalidade predominante, possibilita a análise previamente conduzida. A escolha frequente da interpretação simultânea nesse cenário oferece um terreno propício para a observação e compreensão das estratégias linguísticas. A natureza dinâmica das conferências, aliada à demanda por uma comunicação ágil, destaca a relevância das estratégias identificadas, evidenciando sua aplicabilidade prática e sua adaptação ao contexto específico das conferências, contribuindo assim para uma compreensão mais abrangente do processo interpretação de português para Libras.

Sobre a definição de conferência, Barbosa (2020), novamente se apoia na definição de Gile (2006) mas expande apresentando outros aspectos, o autor afirma que:

A interpretação de conferência ainda envolve contextos em que umas das características mais marcante é a formalidade e, dessa forma, as expectativas dos envolvidos sobre a interpretação é maior, mas, não mais importante que em outros contextos de atuação, como o comunitário. Algo interessante a ser observado na interpretação de língua de sinais em contexto de conferência é a visibilidade pessoal dos intérpretes de língua de sinais. A tarefa nesse contexto, em que, hipoteticamente a formalidade é estabelecida como registro, é executada no trabalho face-a-face com os receptores do texto de chegada, além de, talvez, conhecê-los, por se tratar de uma comunidade relativamente pequena, fazendo com que as reações e intervenções dos receptores, como feedback sobre a interpretação, questionamentos sobre o léxico utilizado, sobre o conteúdo das informações, perguntas direcionadas ao intérprete, questões de diversas origens que possam gerar a não compreensão das informações interpretadas etc., ocorram e exijam atenção adicional do profissional e, muitas vezes, uma estratégia em tempo real no sentido de uma solução para essa questão (Barbosa, 2020, p. 93).

A definição apresentada destaca a complexidade da interpretação de conferência, enfatizando sua natureza formal e as expectativas elevadas dos envolvidos, embora ressalte que sua importância não é superior a outros contextos, como o comunitário. O autor destaca um aspecto intrigante na interpretação de língua de sinais em contextos de conferência: a

visibilidade pessoal dos intérpretes. Ao lidar com uma comunidade relativamente pequena, a interação face-a-face durante a execução da tarefa torna-se significativa. Isso não apenas envolve conhecer os receptores, mas também demanda atenção às suas reações e intervenções, incluindo *feedback* sobre a interpretação, questionamentos sobre o léxico, conteúdo das informações e diversas questões que possam surgir. Essa dinâmica exige do intérprete não apenas habilidades linguísticas, mas também a capacidade de responder aos desafios diversos, demonstrando a complexidade da interpretação de conferência.

A configuração de interpretação explorada por Barbosa (2020) envolve a presença de dois intérpretes, designados como “intérprete atuante” e “intérprete de apoio” (Barbosa, 2020, p.101). No entanto, o autor não se aprofunda conceitual e teoricamente nessas posições específicas. A interpretação simultânea é examinada dentro de uma abordagem em equipe, mas a análise oferecida apenas menciona de maneira breve que “o intérprete de apoio também pode interferir nas escolhas das estratégias linguísticas de solução de problemas” (p. 123). Embora as falas dos participantes na pesquisa indiquem referências à dinâmica e colaboração em equipe, a análise não aborda detalhadamente essa dinâmica, deixando uma lacuna na discussão sobre o trabalho conjunto e as interações entre os intérpretes. Essa observação sugere a possibilidade de uma exploração mais profunda desses elementos na configuração de interpretação examinada.

No recente levantamento de Rodrigues e Christmann (2023), é possível capturar os trabalhos que estão nos contextos dos programas em Estudos da Tradução, PPGET- POET e POSTRAD e que complementam o levantamento de Nogueira (2020a), visto que olha para todos os trabalhos, indiferentemente do par linguístico ou modalidade da interpretação. Para inclusão neste referencial teórico optei por selecionar os trabalhos a partir de dois critérios: (i) que apresentam no título explicitamente a interpretação de conferência, ou (ii) em seu resumo citam a interpretação de conferência como espaço de atuação ou espaço de coleta de dados. Diante dos trabalhos apresentados por Rodrigues e Christmann (2023), que não foram citados anteriormente identificamos mais três trabalhos, duas dissertações e uma tese. Abaixo no Quadro 5 é possível observar os trabalhos selecionados.

Quadro 5 - Levantamento de teses e dissertações a partir de Rodrigues e Christmann (2023)

Autores	Título do trabalho	Ano	Universidade	Mestrado ou Doutorado
---------	--------------------	-----	--------------	-----------------------

Letícia Fernandes Garcia Wagatsuma Granado	Identificação de Estratégias de Interpretação Simultânea Intramodal - Sinais Internacionais para Libras	2018	UFSC	Mestrado
Kátia Lucy Pinheiro	Políticas linguísticas e suas implementações nas instituições do Brasil: o intérprete surdo de línguas de sinais de conferência	2020	UFSC	Doutorado
Alexis Pier Aguayo	O intérprete de língua de sinais brasileira - Libras: uma proposta de modelo de competência para atuação na TV Câmara	2021	UNB	Mestrado

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

O estudo de Granado (2019) oferece uma contribuição significativa a uma área ainda pouco explorada nos ETILS: a interpretação realizada por indivíduos surdos. A pesquisa aborda a escassez de estudos sobre intérpretes surdos no Brasil, destacando a predominância de pesquisas internacionais conduzidas por experientes pesquisadores e intérpretes de língua de sinais. A pesquisa propõe analisar exemplos de interpretação intramodal⁶⁴ de conferência simultânea entre Sinais internacionais (SI) e Libras, visando identificar estratégias específicas nessa configuração de interpretação como: espelhamento, envolvendo intérpretes interlinguais, intralinguais e de apoio. Três categorias de estratégias são identificadas: linguísticas, de colaboração e de preparação. Os resultados contribuem para evidenciar a interpretação intramodal por intérpretes surdos, discutir formas de formação e preparação.

A pesquisadora não apresenta uma conceituação teórica sobre o contexto de conferência, contudo, explora diversas possibilidades e abordagens para sua execução. Nesse sentido, destaca diferentes características dessa interpretação, com foco no contexto da interpretação simultânea intramodal. No que diz respeito à interpretação em equipe, a pesquisadora destaca a importância de os intérpretes surdos colaborarem com os intérpretes ouvintes no trabalho conjunto. No contexto específico da pesquisa, a autora introduz um conceito para o intérprete de apoio.

A função do intérprete de apoio é acompanhar o processo da interpretação, corrigir caso o intérprete surdo erre as configurações dos sinais, soletração da palavra ou do número, complementar mais alguma coisa na mensagem da língua-alvo, gerenciar o tempo e fazer um revezamento em cada 20- 30 minutos, dependendo de acordo entre eles (Granado, 2019, p.50).

⁶⁴ Ou seja, interpretação realizada entre línguas de mesma modalidade.

A descrição da autora é fundamental para a observação das competências essenciais exigidas quando o intérprete ocupa a posição de apoio durante a interpretação de conferência. A pesquisadora oferece uma contribuição significativa ao analisar as estratégias empregadas pelos intérpretes intermodais durante uma conferência. O próximo estudo é o de Pinheiro (2020).

A próxima pesquisa é a de Pinheiro (2020), que possui o objetivo de mapear as políticas linguísticas e suas implementações nas instituições brasileiras, além de investigar a atuação dos tradutores e intérpretes surdos intramodais e interlinguais de línguas de sinais de conferência. O quadro teórico-metodológico abrange política linguística, legislações sobre direitos linguísticos, e estudos sobre tradutores e intérpretes surdos, tradução e interpretação intramodal e interlingual. A pergunta central da investigação de Pinheiro (2020) é: como as políticas linguísticas contemplam o intérprete surdo de Libras para outras línguas de sinais? Os objetivos incluem a investigação do papel dos intérpretes surdos em conferências e a análise de como eles reconhecem e implementam políticas linguísticas nacionais e internacionais. A pesquisa utiliza análise quanti-qualitativa dos dados, incluindo listas de eventos, questionários, entrevistas semiestruturadas e participantes, com destaque para autoetnografia. Os resultados buscam contribuir para a elaboração de políticas que promovam a presença dos tradutores e intérpretes surdos em diversos contextos.

Pinheiro (2020) refere-se à definição de Shuttleworth e Cowie (2014) para a interpretação de conferência, e destaca que se configura como um espaço abrangente, abarcando o âmbito internacional, nacional e local. Em relação ao seu trabalho, a autora afirma que o “contexto de conferências é um espaço de língua de sinais da comunidade surda, como os eventos da área de língua de sinais com participantes surdos, ouvintes, professores, intérpretes, que utilizam a língua de sinais para comunicação” (p.51). Sobre a interpretação em equipe, Pinheiro (2020) apresenta uma discussão conceitual com base nos trabalhos de Granada (2019), Silva (2013), Almeida e Russo (2014) Albres e Santiago (2012) e Hoza (2010) e afirma que “a equipe dos intérpretes surdos trabalha juntos para o apoio de sinais, soletração, posição visual (indica direita e esquerda, indica cima e baixo), números, ajuda a complementar mensagem, dentre outros” (Pinheiro, 2020, p.158). Ao explorar a formação para intérpretes surdos, a autora destaca a importância de incluir disciplinas específicas que abordem aspectos relacionados ao trabalho em equipe, envolvendo tanto surdos quanto ouvintes. Sua sugestão enfatiza a necessidade de integrar essa temática aos cursos de formação de intérpretes, reconhecendo a relevância do trabalho colaborativo na prática profissional desses profissionais.

Por último, apresento o trabalho de Aguayo (2021). O estudo em questão discute a competência do intérprete de Língua de Sinais Brasileira (ILS)⁶⁵ no âmbito do poder legislativo federal, com foco no intérprete que atua na janela de Libras na Tv Câmara (TVCD). O objetivo é investigar as particularidades profissionais e técnicas dessa atuação, contrastando-as com os requisitos de contratação estabelecidos pela Câmara dos Deputados do Brasil e outros documentos orientadores. Utilizando o modelo proposto por Cavallo (2019), o trabalho busca identificar as habilidades que compõem a competência desse intérprete. Um dos questionamentos realizados pelo pesquisador é se o intérprete que atua na janela de Libras na Tv Câmara preferencialmente se enquadraria na categoria de intérprete de conferência ou comunitário. A pesquisa, de natureza quali-quantitativa, envolve análise bibliográfica e documental. Documentos que regem a atuação do ILS na TV Legislativa são contrastados para identificar congruências entre eles e com as habilidades identificadas como essenciais para esse profissional. Como resultado, é elaborado um modelo de competência para o intérprete de conferência ILS no contexto da TVCD, baseado no modelo de Cavallo (2019).

A discussão sobre a interpretação de conferência, conforme apresentada por Aguayo (2021), é fundamentada nas contribuições de Santiago (2016), Diriker (2015) e Pöchhacker (2004). O autor destaca que o intérprete de conferência tem a responsabilidade de comunicar a fala do orador para uma audiência ampla, sublinhando a distinção desse papel em comparação com o intérprete comunitário, cujo foco está na interpretação para indivíduos específicos. Aguayo (2021) questiona o perfil do ILS na TVCD, reconhecendo a dualidade em relação ao seu caráter comunitário. No entanto, ele conclui que a atuação do profissional na TV apresenta características técnicas inerentes à interpretação em conferência, enquadrando, portanto, o profissional nessa categoria específica.

Sobre a interpretação em equipe, Aguayo (2021) afirma que “na maioria das vezes, esse profissional atua solo, não havendo trabalho em equipe para que possa adquirir previamente essa habilidade. Assim, o trabalho em equipe muitas vezes é entendido como o simples revezamento” (p. 63). O autor ainda afirma que essa não é uma habilidade exigida na hora da contratação desses intérpretes, o que certamente pode apresentar implicações para a prática da interpretação.

A partir desses estudos, é possível antever uma ampliação do conhecimento e compreensão desse campo específico, contribuindo para a consolidação e avanço das

⁶⁵ Nomenclatura utilizada pelo pesquisador

práticas da interpretação em contextos conferenciais. Visto que “[...] devido a demandas de acessibilidade, o contexto de conferência é um crescente espaço para o exercício profissional de intérpretes de Libras-Língua Portuguesa do Brasil [...]” (Gomes, 2019, p. 136).

É possível perceber as concepções e discussões diversas quanto ao trabalho em equipe e as formas de sua realização em conferências, com base nas situações e cenários diversos que se apresentam. Diante dessa discussão, na próxima subseção, apresentarei justificativas para que a interpretação em equipe ocorra.

2.1.3 Necessidades de interpretação em equipe

O propósito desta subseção da tese é introduzir a discussão sobre a interpretação em equipe, com foco na necessidade desse formato de interpretação em contexto de conferência. A prática do trabalho em equipe é particularmente prevalente em conferências, devido à extensão e intensidade desses eventos.

A formação de uma equipe de intérpretes conta com, no mínimo, duas pessoas: o intérprete de turno e o intérprete de apoio⁶⁶, que atuam em conjunto para permitir o revezamento na produção da interpretação. Quando realizada por longos períodos por um único indivíduo, a interpretação pode se tornar física e mentalmente exaustiva (Nogueira, 2016). Além da questão relacionada à fadiga física e mental, o trabalho em equipe contribui significativamente devido à “possibilidade de ter o auxílio desse colega, qualificando o processo interpretativo e apoiando a produção do discurso” (Nogueira, 2016, p. 86).

Hoza (2022) destaca que, com base na natureza do evento, pelo menos três configurações de equipe são comuns: (a) equipe de intérpretes ouvintes; (b) uma combinação de intérpretes surdos e ouvintes; e (c) equipes compostas exclusivamente por intérpretes surdos. O autor fornece uma lista abrangente de cenários que justificam a necessidade de formação de equipes. Esses incluem, mas não se limitam a aulas extensas, grandes conferências, sessões de psicoterapia intensiva e situações envolvendo interlocutores com discurso não-padrão ou desafios cognitivos e emocionais. Em tais contextos, o apoio mútuo entre os intérpretes é fundamental para garantir a qualidade e integridade da interpretação. O autor observa ainda certa hesitação por parte dos contratantes ao formar equipes, muitas

⁶⁶ Importante salientar que, na literatura sobre o trabalho em equipe, a terminologia utilizada para essas duas funções não é padronizada. No entanto, desde 2016, tenho adotado a terminologia “intérprete do turno” e “intérprete de apoio” e, neste trabalho, também utilizarei esses termos para definir esses papéis. Outros termos como “intérprete ativo”, “intérprete em atividade”, “intérprete passivo”, “intérprete feed”, “co-intérprete” e outros podem ser encontrados em diferentes trabalhos, evidenciando uma diversidade de olhares para essas posições.

vezes devido à consideração de custos adicionais. A contratação de equipes mistas, compostas por intérpretes surdos e ouvintes, apresenta desafios adicionais, uma vez que muitos contratantes podem não estar familiarizados com as nuances e os benefícios dessa combinação.

A depender das modalidades de língua em que a equipe de interpretação atua, os papéis podem se alternar. Na interpretação de línguas gesto-visuais, por exemplo, o papel do intérprete de apoio é especialmente relevante para a produção da interpretação e, portanto, essa organização precisa ser estruturalmente garantida (Nogueira; Nascimento, 2022). Mais uma vez, justifica-se a necessidade da interpretação em equipe.

Conforme mencionado, uma das principais justificativas para a presença de uma equipe é a total atenção que uma atividade de interpretação exige e o desgaste dela decorrente. Estudos que se concentram no processamento cognitivo e que têm como objetivo avaliar os efeitos da fadiga na performance dos intérpretes apresentam conclusões semelhantes ao constatarem que, quanto mais longa a interpretação, maior a probabilidade de ocorrer erros e omissões. Exemplos desses estudos são os de Moser-Marcer, Künzli e Korac (1998) e Gabrian e Williams (2005), que constataram que, à medida que a interpretação se prolonga, a probabilidade de ocorrerem erros e omissões aumenta. Os referidos autores recomendam turnos mais curtos na realização da interpretação, a fim de garantir permanentemente uma produção de alta qualidade na língua-alvo, visto que a fadiga mental afeta a precisão da mensagem que chegará ao público-alvo.

Para Gabrian e Williams (2009 p. 4), “os intérpretes gerenciam simultaneamente fatores internos (distracção, tradução) e fatores externos, como o seu conforto físico, capacidade de ouvir ou ver o palestrante e acesso ao público, tudo isso enquanto atendem tenazmente ao palestrante”⁶⁷. Nesse sentido, a presença de uma equipe se torna necessária, como afirmam os autores:

Considerando tanto o modelo de esforço na interpretação quanto a relativa complexidade da tarefa de interpretação simultânea, não é surpreendente que os intérpretes trabalhem em equipes. Isso não apenas permite que os intérpretes utilizem outros recursos cognitivos externos (por exemplo, pedindo a um colega de equipe uma ajuda ou interpretação alternativa), mas quando a pressão sobre a mente do intérprete se torna muito intensa e eles começam a ficar cansados, o co-intérprete (que presumivelmente estava operando abaixo de sua capacidade cognitiva) pode substituí-los. O padrão da indústria para essa troca de intérpretes é a cada vinte minutos, a fim de reduzir o impacto da fadiga do intérprete sobre a

⁶⁷ No texto-fonte: *interpreters simultaneously manage internal factors (distraction, translation) and external factors such as their physical comfort, ability to hear or see the speaker, and access to the audience, all while tenaciously attending the speaker.*

qualidade do produto de interpretação, bem como para proteger a saúde e o bem-estar dos intérpretes⁶⁸ (Gabrian; Williams, 2009, p. 4).

Destaca-se, na afirmação dos autores, a interpretação em equipe como um “recurso cognitivo externo”, por meio do qual o intérprete de turno, ao constatar fadiga ou dificuldade, deve saber o momento de pedir algum auxílio, uma intervenção mais específica e até mesmo solicitar sua substituição. Nessa perspectiva, a dinâmica entre os intérpretes funciona de tal forma que eles podem se apoiar mutuamente, não somente para buscar opiniões sobre interpretações ou estratégias, mas também para permitir que, em momentos de sobrecarga cognitiva, um colega possa assumir o turno da interpretação. Destacam-se nessa postura ativa e cooperativa (tanto da parte do intérprete de turno quanto do intérprete de apoio), competências que devem ser aprendidas pelos profissionais para que possam realizar um trabalho de forma adequada.

Segundo Metzger (2010), o estudo de Babbini (1976) foi fundamental para o início da prática de revezamento de turnos entre os intérpretes no contexto americano, no sentido de determinar o tempo ideal para a interpretação simultânea, compreendendo um turno de 20 a 30 minutos. McKee e Goswell (2006), Seleskovitch (1978/2011) e Gile (2002) Setton (2015), Setton e Dawrant (2016) também compartilham essa recomendação de tempo para manter a concentração do intérprete em um período totalmente ativo, ou seja, de produção do discurso na língua-alvo, evitando, assim, que a interpretação por um longo período possa prejudicar a produção da mensagem na língua-alvo.

Nos estudos citados anteriormente, a questão física e a fadiga do intérprete são razões válidas para a prática da interpretação em equipe. Esse formato de interpretação pode contribuir para reduzir a carga mental e física, permitindo que os intérpretes colaborem e se apoiem mutuamente, o que, por sua vez, melhora a qualidade da entrega. Napier, McKee e Goswell (2006), Brünk (2011) e Nogueira (2016) ressaltam que, mesmo quando não estão ativamente interpretando, os intérpretes trabalham em conjunto, com um apoiando o outro, mobilizando competências para auxiliar o colega no turno. A interação entre os membros da equipe de interpretação requer uma ampla gama de competências, incluindo habilidades

⁶⁸No texto-fonte: *Considering both the effort model in interpreting, and the relative complexity of the simultaneous interpreting task, it is not surprising that interpreters work in teams. Not only does this allow interpreters to make use of other, external cognitive resources (e.g. asking a team member for a feed or alternate interpretation), but when the pressure on the interpreter's mind becomes too great and they begin to become fatigued, the co-interpreter (who has presumably been operating at less than their cognitive capacity) can replace them. The industry standard for this switching of interpreters is at twenty minute intervals in order to reduce the impact of this interpreter fatigue upon the quality of the interpreting product, as well to safeguard the health and well-being of interpreters.*

técnicas e interpessoais. Essas dimensões da interpretação em equipe parecem fundamentais e devem ser parte integrante da formação de intérpretes profissionais.

Nesse sentido, muitos aspectos podem e devem ser considerados na interpretação em equipe, partindo da compreensão que os membros de uma equipe são efetivamente envolvidos no processo de interpretação, desde a preparação inicial até a realização da interpretação, a organização do trabalho, a colaboração e apoio mútuos e uma avaliação crítica e reflexiva do processo.

Este trabalho parte da premissa de que a interpretação em equipe é fundamental para a realização eficaz da interpretação de conferência. Sob essa perspectiva, compreendo que o trabalho em equipe vai além da simples soma de esforços individuais. Trata-se de uma sinergia, na qual a interação e a colaboração entre os membros amplificam a eficiência da interpretação. Portanto, é importante entender as dinâmicas e os mecanismos que intensificam essa colaboração, visando otimizar os resultados tanto na prática da interpretação quanto na formação da equipe; nesse sentido, busca-se, por meio da formação, tornar o coletivo mais capacitado para superar desafios do que qualquer indivíduo atuando isoladamente.

Uma discussão adicional sobre a interpretação em equipe será abordada na subseção 4.1, onde explorarei os resultados da revisão sistemática da literatura, correspondente à Fonte 1, em que busco as contribuições de pesquisadores que delineiam funções e características da **interpretação em equipe**. Essa discussão, incluída na subseção “Dados que emergiram das considerações da Literatura”, está alinhada ao meu primeiro objetivo específico de pesquisa: “Mapear o que diz a literatura sobre a interpretação em equipe, com vistas a identificar o perfil profissional do intérprete de línguas de sinais”. Vale ressaltar que, diferente do referencial teórico bibliográfico não sistemático, a subseção 4.1 segue os métodos da revisão sistemática, conforme Galvão e Pereira (2014, p.183):

Os métodos para elaboração de revisões sistemáticas preveem: (1) elaboração da pergunta de pesquisa; (2) busca na literatura; (3) seleção dos artigos; (4) extração dos dados; (5) avaliação da qualidade metodológica; (6) síntese dos dados (metanálise); (7) avaliação da qualidade das evidências; e (8) redação e publicação dos resultados.

Para a presente pesquisa, adaptei esses métodos, como se segue: (1) elaboração do objetivo específico (conforme subseção 1.3.1); (2) busca na literatura; (3) seleção dos artigos; (4) extração dos dados; (5) síntese e análise dos dados (conforme subseção 4.1).

2.2 PERFIL PROFISSIONAL: ASPECTOS TEÓRICOS

No âmbito didático-pedagógico, é essencial realizar um delineamento do perfil profissional, alcançado por meio da identificação das competências a serem desenvolvidas, o que, por sua vez, contribui para a construção do projeto formativo. No contexto atual, marcado por mudanças constantes, de aspectos tecnológicos, econômicos e/ou políticos, há uma demanda crescente por intérpretes altamente qualificados e competentes para atender às necessidades da interpretação. Portanto, pensar na formação de intérpretes se torna uma tarefa urgente, e a construção da competência se revela uma questão fundamental. Kelly (2005) e Yániz e Villardón (2006) argumentam que a elaboração de um desenho curricular se baseia em definição das competências a serem adquiridas e uma descrição clara dos resultados pretendidos ao final do oferecimento da formação. Para Yániz e Villardón (2006, p. 18), é importante considerar que:

Qualquer trabalho profissional pode ser descrito em termos de funções e tarefas; cada área de intervenção requer uma série de conhecimentos, atitudes e habilidades concretamente identificáveis (competências) que os profissionais devem ter para realizar sua tarefa e; profissionais especializados e aqueles que realizam seu trabalho efetivamente são a melhor fonte para descrever e definir a sua ocupação (Yániz; Villardón, 2006, p. 18).

Nesse sentido, o perfil profissional dos intérpretes de línguas de sinais são elementos fundamentais para a construção de um projeto formativo na perspectiva da formação por competências.

A formação por competências considera a prática profissional, sendo as competências a adquirir num determinado programa definidas com base na descrição do perfil profissional correspondente; envolve métodos como estudos de caso, aprendizagem baseada em problemas, orientada para tarefas e orientada para projetos⁶⁹ (Galán-Mañas; Hurtado Albir, 2015, p. 1).

Para elaborar o projeto formativo nas bases de Galán-Mañas; Hurtado Albir (2015), cumpre construir o perfil profissional, para, a partir dele, ser capaz de identificar as competências necessárias e os principais elementos formativos. Kelly (2005), evidencia a importância de se identificar o perfil profissional, para o planejamento adequado dos objetivos de aprendizagem, os seguintes fatores (i) necessidades sociais, que estão frequentemente ligadas à economia local ou regional; (ii) padrões profissionais, que podem

⁶⁹ No texto-fonte: *Competence-based training takes professional practice into account, with the competences to be acquired on a given programme being defined on the basis of a description of the corresponding professional profile; it involves methods such as case studies, problem-based, task-oriented and project-oriented learning.*

ser expressos de modo formal ou estabelecidos de maneira clara e divididos em componentes; (iii) necessidades e perspectivas da indústria; (iv) política institucional ou política corporativa do setor privado; (v) restrições institucionais, como regulamentos ou legislação nacional, e recursos de treinamento disponíveis; (vi) considerações disciplinares (ou seja, o que é publicado no campo disciplinar dos ET), tais como pesquisas e literatura existentes, e práticas comuns em outros cursos semelhantes no país ou em outros lugares; (vii) perfil dos alunos. Os itens (ii), (v) e (vi) são fontes primárias escolhidas para buscarmos o perfil nesta tese.

Yániz e Villardón (2006), ao propor algumas diretrizes, ressaltam a necessidade de recorrer a profissionais especializados, uma vez que as formas como eles conduzem sua atuação profissional pode ser uma fonte importante para a definição dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes necessárias. De acordo com as autoras, "um perfil profissional define a identidade profissional das pessoas que desempenham uma determinada tarefa e explica as principais funções que essa profissão desempenha, bem como as tarefas mais comuns em que essas funções são incorporadas" (Yániz; Villardón, 2006, p. 18).

De forma semelhante às autoras anteriormente citadas, Hurtado Albir (2020) alinha-se a essa visão da necessidade de buscar a contribuição de profissionais especializados para a definição das competências que orientam a construção do perfil profissional "com base nas correspondentes práticas dominantes e emergentes da boa profissão (Hurtado Albir, 2017, p.15)⁷⁰. Ou seja, descrever o perfil profissional requer olhar para o mercado de trabalho e observar as necessidades da sociedade, com atenção para as habilidades exigidas do profissional. Hurtado Albir (2017, p. 15) diz que a descrição do perfil profissional é definida:

Este perfil apresenta a função principal da profissão a atividade que incorpora essas funções. Descrever isso requer analisar as necessidades de trabalho para que sejamos informados sobre novas áreas em desenvolvimento na profissão (práticas emergentes). Esta definição do perfil profissional ajuda a identificar as competências necessárias, o que, por sua vez facilitaria a identificação de fatores a serem considerados no treinamento profissional[...]⁷¹ (Hurtado Albir, 2017, p.15).

É por meio da descrição do perfil que se define a identidade e as principais funções desempenhadas pelos profissionais em uma determinada área. A partir dessa definição, é

⁷⁰ No texto-fonte: *on the basis of the corresponding dominant and emerging good professing practices.*

⁷¹ No texto-fonte: *On the basis of the corresponding dominant and emerging good professing practices. This profile sets out the main function of the profession and the task which embody these functions; describing this requires analyzing the needs of Society and carrying out a study of the job market to be informed about new areas of development in the profession(emerging practices). This definition of the professional profile helps to identify the competences needed, which in turn facilitate identifying factors to be taken into consideration in professional training [...].*

possível traçar as competências específicas que devem ser adquiridas durante o processo de capacitação. Dessa forma, o perfil profissional serve como referência para orientar o desenvolvimento curricular e o planejamento das atividades de formação, garantindo que as competências sejam abordadas de maneira adequada.

A construção do desenho curricular, que perpassa pela elaboração de um perfil profissional, do ponto de vista dos desafios sociais, trata-se de “implantar uma formação que desenvolva as competências necessárias para agir no mundo do trabalho e que garanta uma aprendizagem autônoma, polivalente e permanente, capaz de se adaptar a um mercado mundializado e em constante mudança” (Hurtado Albir, 2020, p. 370).

Hurtado Albir (2020) recorre a Yániz e Villardón (2006) ao apresentar a centralidade da descrição do perfil profissional para elaboração de propostas pedagógicas na formação, como é possível visualizar na Figura 1.

Figura 1 - O perfil profissional (Yániz; Villardón, 2006 apud Hurtado Albir, 2020)



Fonte: Hurtado Albir (2020, p. 373)

Na Figura 1, descrita por Yaniz e Villardón (2006), a centralidade do perfil profissional se torna evidente nas várias etapas do processo de aprendizagem na formação por competências: (i) define a identidade profissional de uma formação universitária; (ii) revela adequação à realidade profissional; (iii) explica as funções e as tarefas se concretizam na profissão, o que ajuda a identificar a formação necessária, ou seja, as competências; (iv) abre novos campos profissionais, o que provoca a análise das necessidades sociais e o estudo

do mercado de trabalho; e, por fim, (v) facilita a identificação de elementos formativos. Nesta visão, Gysel (2017, p. 178) afirma que:

o perfil profissional não só define a identidade do profissional que se almeja formar, como explica aos alunos as funções principais da profissão, as quais servirão como indicadores (sendo traduzidos em competências) na elaboração de propostas para formação (Gysel, 2017, p. 178).

Conforme Hurtado Albir (2008), “é a partir das competências que os conteúdos são assimilados, a partir dos quais é feito sequenciamento em unidades didáticas e que são elaboradas as atividades de aprendizagem e avaliação”⁷² (p. 25 trad. de Costa, 2020, p. 107), o que evidencia a centralidade das definições das competências para o processo didático-pedagógico. Com efeito, tais definições do perfil “auxiliam na resposta do que os alunos devem aprender, o que os professores devem ensinar e como saberemos que alcançamos isso”⁷³ (Yániz; Villardón, 2006, p. 40).

Um aspecto importante a ser destacado refere-se às “necessidades formativas”. De acordo com Yániz e Villardón (2006, p. 71), “a intenção de se adaptar às exigências sociais e profissionais exige a aprendizagem de procedimentos e o desenvolvimento de competências que respondam às suas necessidades”⁷⁴. Nesse contexto, entende-se “necessidade” como a diferença entre uma situação real e uma situação ideal (Imbernón; Benedito; Félez, 2001). As necessidades formativas consideram a lacuna existente entre a situação real (no caso desta pesquisa, os intérpretes de conferência que atuam em equipe) e a situação ideal (formação específica que atenda à situação real).

Lang (1987, p. 38-39 *apud* Lima, 2015, p. 344) considera que a análise das necessidades é explicada como:

precondição necessária a todo plano de formação e entendida como envolvendo práticas e escolhas heterogêneas. De modo muito formal, a análise das necessidades se inscreve no seguinte esquema de conjunto, lógico e cronológico: parte de uma expressão das necessidades [...]; ela é interpretada em uma definição das necessidades (análise das necessidades em sentido estrito), que é reelaborada em termos de necessidades de formação: estas são organizadas, ‘operacionalizadas’ em termos de plano de formação (Lang, 1987, p. 38-39 *apud* Lima, 2015, p. 344).

⁷² No texto-fonte: *à partir des compétences qu'on s'approprie les contenus, qu'on fait la séquenciation em unités didactiques et qu'on elabore les activités d'apprentissage et l'évaluation.*

⁷³ No texto-fonte: *Nos ayudan a responder qué deben aprender los estudiantes, qué deben enseñar los profesores y cómo sabremos que lo hemos logrado.*

⁷⁴ No texto-fonte: *La intención de adaptarse a las demandas sociales y profesionales exige aprender procedimiento y desarrollar habilidades que respondan a sus necesidades.*

Nesta pesquisa, entendemos como “necessidades formativas” as competências exigidas pelos aspectos sociais e profissionais identificados por meio do diagnóstico com base no perfil profissional descrito. No contexto específico desta tese, as definições de competências visam descrever o perfil profissional do intérprete de conferência de Libras-português que atua em equipe, a fim de orientar a proposta de projeto formativo.

Como ponto de partida, remeto ao trabalho de Kelly (2005), no Capítulo 2, que aborda essas três fontes essenciais para a compreensão do perfil profissional do tradutor, que nesta tese, adapto para o contexto do intérprete de conferência.

Para construir o perfil profissional do intérprete de conferência trabalhando em equipe no par linguístico Libras-português, três fontes fundamentais de dados são exploradas, quais sejam: (i) considerações da literatura da área; (ii) normas e diretrizes das associações profissionais; e (iii) nas crenças dos profissionais expertos que atuam nesta configuração.

Para a fonte (i), será feita consulta a pesquisas e discussões teóricas na literatura dos Estudos da Interpretação e Estudos da Tradução e Interpretação de Língua de Sinais (cf. subseção 3.1); para a fonte (ii), serão explorados os padrões profissionais estabelecidos por associações de intérpretes (AIIC, APIC e FEBRAPILS), responsáveis por orientar e regulamentar a atuação dos profissionais e oferecer diretrizes para a dimensão deontológica⁷⁵ da profissão, ou seja, o conjunto de normas éticas e de conduta que os intérpretes devem seguir em seu exercício profissional (cf. subseção 3.2). Para a fonte (iii), será aplicado um questionário *on-line* a profissionais atuantes do campo, quais sejam, intérpretes experientes de Libras-português, membros da APIC (c.f. subseção 3.3).

⁷⁵ Para Mattar (2012), “a palavra “deontologia” deriva do grego *déon*, que significa ‘dever, o que é obrigatório’. A deontologia é, em ética profissional, o tratado das normas e dos deveres adotados por determinada profissão. Códigos de deontologia utilizam bastante o verbo ‘dever’ no imperativo: ‘O profissional deve...’. Indicam como alguém deve se comportar para participar de um grupo profissional e, portanto, estabelecem também orientações para julgar a ação profissional. Os princípios deontológicos são estabelecidos pelos próprios profissionais. A deontologia pode, então, ser considerada a aplicação da ética e da moral ao exercício de uma profissão. Por fim, chegamos ao conceito de lei. Se a ética e a moral são princípios gerais que se aplicam ao comportamento humano, as leis são obrigações sociais, deveres ainda mais fortes do que a deontologia. A ética e a moral são mais pessoais, enquanto a deontologia e as leis são mais impessoais, pois a elas devemos nos submeter sob a pena de perder nossa habilitação profissional ou mesmo nossa liberdade. Apesar de serem também elaboradas pela própria sociedade, as leis têm um caráter muito mais restritivo, caracterizando-se como obrigações a serem cumpridas, independentemente da vontade do indivíduo. Um código de ética é uma lista de deveres de uma profissão, ou seja, um código de deontologia, segundo nossa terminologia. É também muitas vezes chamado de código de ética e deontologia, ou simplesmente código de deontologia. Existem inúmeros códigos de deontologia, desenvolvidos pelas diferentes associações ou ordens profissionais. Eles procuram aplicar os princípios mais gerais da ética e da moral ao exercício das profissões” (p. 149).

Ao combinar essas três fontes, será possível definir as competências essenciais e elaborar os objetivos de aprendizagem necessários para formar intérpretes de conferência comprometidos com os padrões éticos e profissionais. Abaixo descrevo os fundamentos didáticos ao qual essa tese está alinhada.

2.3 FUNDAMENTOS DA DIDÁTICA DA TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO

[C]ompreender adequadamente o fenômeno da interpretação é fornecer bases sólidas para sua prática, ensino e teorização⁷⁶
(Seleskovitch, 1985, p. 24).

A necessidade de formar tradutores e intérpretes competentes é o impulso por trás da criação de uma DTI. De acordo com Delisle (2013), essa construção é baseada em teorias, métodos e técnicas que visam examinar o programa, o conteúdo, o processo de ensino-aprendizagem e as várias opções de avaliação. Dessa forma, busca-se compreender o que deve ser ensinado na formação de tradutores e, também, de intérpretes. A DTI está empenhada em descobrir o que podemos ensinar para capacitar tradutores e intérpretes (Costa, 2020).

Cumprir aqui explicitar a orientação didático-pedagógica que é a base para este trabalho, que se filia às proposições de Hurtado Albir (1999, 2001, 2005, 2017), Kiraly (2000) e Sawyer (2004) e se insere em uma orientação construtivista e socioconstrutivista de aprendizagem, na formação por competências e no marco metodológico por tarefas de interpretação (Nogueira; Vasconcellos; Santos, 2018) a partir de uma aprendizagem situada (González-Davies; Enríquez-Raído, 2016; Barbosa, 2021). A seguir, serão apresentados os fundamentos que embasam a presente tese.

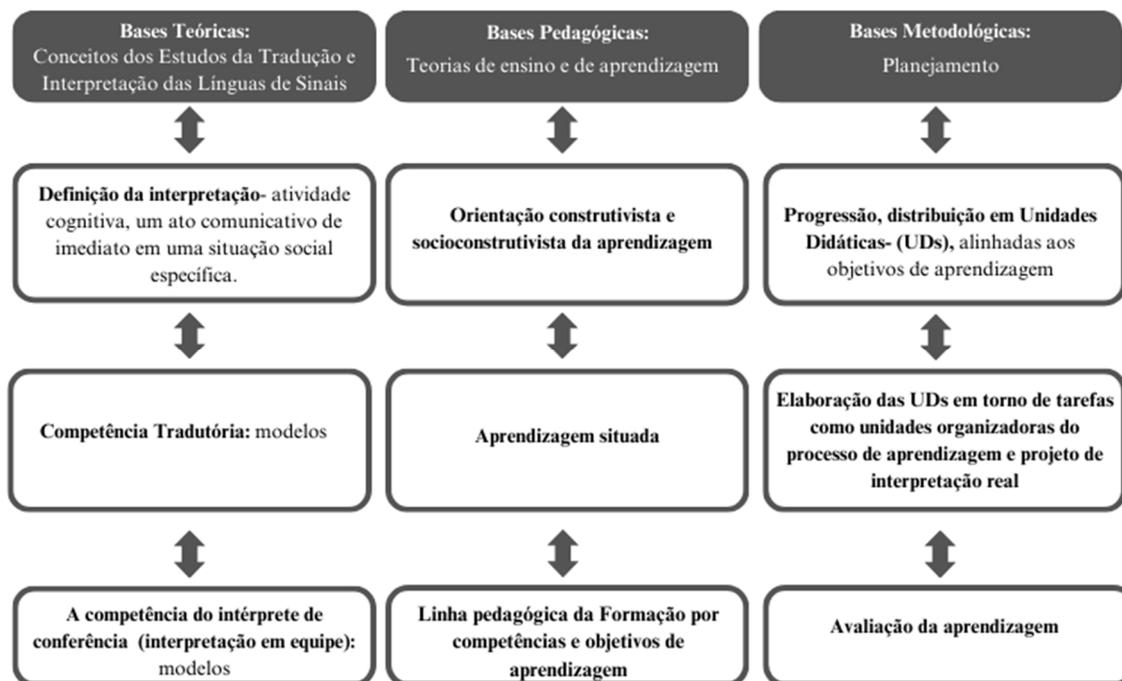
Assim, o processo de ensino é delineado mediante a identificação das competências necessárias, definição de objetivos específicos de aprendizagem, estabelecimento de uma sequência metodológica bem estruturada e implementação de instrumentos de avaliação. A DTI abordada neste estudo direciona-se à aprendizagem do estudante e sustenta a abordagem pedagógica para o ensino da interpretação em equipe no contexto de conferências, especialmente na formação de intérpretes de Libras-português. É relevante salientar que esta abordagem didática específica adotada na pesquisa fundamenta-se em um conceito de interpretação e se apoia em uma perspectiva metodológica que proporciona protagonismo ao estudante. Desta forma, ela possibilita que o aluno desenvolva suas competências de

⁷⁶ No texto-fonte: *Accepter 'interprétation' c'est poser correctement le phénomène de la traduction, c'est donner des fondements solides à son enseignement et à sa théorisation.*

maneira orientada pelo professor, mas também estimula que o aluno seja responsável por sua aprendizagem (Hurtado Albir, 2015; Vasconcellos, 2018; Arcego, Costa, 2020).

Uma visualização dos fundamentos da DTI adotada nesta tese é apresentada no Quadro 6, inspirado em Gysel (2017), que estabelece as bases teóricas, pedagógicas e metodológicas.

Quadro 6 - Bases da DTI



Fonte: Adaptado de Gysel (2017, p.42)

Esse esquema tripartite mostra, na coluna da esquerda, as bases conceituais, que incluem a definição de interpretação adotada, a competência do intérprete de conferência em trabalho de equipe. Na coluna do meio, visualizam-se as bases pedagógicas, relacionadas ao desenho curricular dentro do contexto de um modelo integrado de ensino-aprendizagem, que incluem: orientação construtivista da aprendizagem; aprendizagem situada; linha pedagógica da formação por competências; a coluna da direita do Quadro 6 apresenta as bases metodológicas de planejamento de um programa de ensino: progressão, distribuição em UD's, alinhadas aos objetivos de aprendizagem; elaboração das UD's em torno de tarefas como unidade organizadora do processo de aprendizagem e a avaliação da aprendizagem.

2.3.1 Base Teórica

A seguir, elucidarei as fundamentações teóricas que embasam a abordagem didática a ser adotada no projeto de formação, incluindo uma definição para interpretação e uma análise dos modelos de competência tradutória em comparação aos modelos de competência para intérpretes de conferência. Destacarei especialmente as descrições pertinentes à interpretação em equipe.

2.3.1.1 Definição da interpretação como uma atividade cognitiva, um ato comunicativo imediato em uma situação social específica

A proposta didática apresentada nesta tese tem como ancoragem teórica⁷⁷ os conceitos de tradução, de interpretação e de competência tradutória/competência do intérprete. Conforme Hurtado Albir (2005), qualquer abordagem formativa de disciplinas relacionadas com a tradução deve sustentar-se na prática comunicativa de que se deseja ensinar (a interpretação), nos conhecimentos e habilidades requeridas para realizar essa prática (a competência) e como essa competência é adquirida (aquisição da competência do intérprete).

A tradução e a interpretação são fenômenos da linguagem, que têm como razão de existir as diferenças linguísticas e culturais dos povos. A finalidade comunicativa é o que justifica a tradução e a interpretação. Conforme descreve Hurtado Albir (2021), para refletir e definir as características da tradução (ou nesse caso da interpretação), é preciso responder: por que se traduz (ou se interpreta)? Para que se traduz (ou se interpreta)? Para quem se traduz (ou se interpreta)? Quem traduz (ou interpreta)? A autora apresenta quatro pressupostos (2011, p. 28-29):

- 1- A razão de ser da tradução é a diferença entre as línguas e culturas;
- 2- a tradução tem uma finalidade comunicativa;
- 3- a tradução se dirige a um destinatário que necessita da tradução ao desconhecer as línguas e culturas em que se está formulado o texto original;
- 4- a tradução está condicionada por uma finalidade e essa finalidade varia de acordo com os casos.

⁷⁷ O termo “ancoragem teórica” foi usado por Wouters, Frenay, Noël (2012, p. 196), em um artigo dedicado ao desenvolvimento profissional do professor universitário, para significar a base conceitual que fundamenta a ação pedagógica do docente. Nesta tese, será usada essa expressão para referir-se ao conceito de competência tradutória, sua aquisição e o impacto dessa base na elaboração do material didático.

No entanto, não se pode esquecer que o termo “tradução” carrega diversos sentidos. Muitas já foram as definições propostas para a tradução: como uma atividade entre línguas (Vinay; Darbelnet, 1958), como uma atividade textual (Catfort, 1965), como ato de comunicação (Nida; Taber, 1969, 1986; Hatim; Mason, 1990, 1995, e como um processo⁷⁸ (Seleskovitch; Lederer, 1984; Steiner, 1980; Deslisle, 1980).

Bell (1991 (*apud* Hurtado Albir, 2011 p. 40) define três sentidos ao termo “tradução”: um que se refere ao processo, outro ao produto, e um terceiro ao conceito. Munday (2012) também o define em 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.

Pereira (2008, p. 25) afirma que “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”. Esse termo, também é usado para o determinar um processo de “operação específica de traduzir para a modalidade escrita” (Pereira, 2008, p. 25).

Na concepção descrita por Abi Abboud (2010), a tradução pode ser entendida como um ato, um processo que requer habilidades e sub-habilidades, que exige uma metodologia de trabalho que contemple diferentes etapas a fim de garantir resultado aceitável. Para a autora é uma atividade aprendida, ou seja, o processo formativo tem um papel importante.

O tema está longe de ser consensual. Diferentes pesquisadores se posicionam de variadas formas, cada qual com seu valor definitório, em seu contexto teórico específico. Entretanto, para fins da presente pesquisa, privilegia-se a definição proposta por Hurtado Albir (2001, p. 41), que define a tradução 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”⁷⁹. Para Hurtado Albir (2011), são essas as três características essenciais da tradução: ser um ato de comunicação, uma operação entre textos (e não entre línguas), e um processo mental. O Quadro 7 resume os pressupostos descritos pela autora.

⁷⁸ É importante destacar que, nos Estudos da Tradução e Interpretação, o termo “processo” pode assumir diferentes designações dependendo do autor e sua concepção teórica. Assim, é preciso refinamento ao analisar determinadas concepções.

⁷⁹ No texto-fonte: *un proceso interpretativo y comunicativo consistente en la reformulación de un texto con los médios de outra lengua que se desarrolla en un contexto social y com una finalidade determinada.*

Quadro 7 - A tradução ato comunicativo, operação textual e atividade cognitiva

Característica	Descrição
Ato de comunicação	A tradução é um ato de comunicação complexo que visa comunicar as intenções comunicativas presentes no texto original para um destinatário que não conhece a língua na qual o texto está formulado. A finalidade da tradução pode mudar de acordo com o tipo de encargo ou o público para o qual é dirigida, e o tradutor deve considerar as necessidades dos destinatários e as características do encargo para chegar a soluções adequadas.
Uma operação entre textos	A tradução não se situa no plano da língua, mas no plano da fala e envolve a tradução de textos completos, não de unidades isoladas. Na análise da tradução, é importante considerar os mecanismos de funcionamento textual, como os elementos de coerência e coesão, os diferentes tipos e gêneros textuais, que podem diferir em cada língua e cultura.
Um processo mental	A tradução é uma atividade realizada por um sujeito (o tradutor) que precisa de uma competência específica (a competência tradutória) e que requer um processo mental complexo. Esse processo consiste em compreender o sentido do texto original, reformulá-lo com os meios de outra língua, levando em conta as necessidades do destinatário e a finalidade da tradução. O tradutor precisa interpretar primeiro o texto, o contexto e a finalidade da tradução para comunicar depois.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Para Hurtado Albir (2005), a prática tradutória não está baseada apenas em conhecimentos linguísticos, mas requer do tradutor habilidades e competências. Para a autora, a tradução “produz movimento mental contínuo de associações sucessivas de ideias, de deduções lógicas, de tomadas de decisão”⁸⁰ (Hurtado Albir, 2001, p. 212). A tradução corresponde, assim, a um conhecimento especializado, pois se realiza pela atividade comunicativa, envolvendo a resolução de problemas e tomadas de decisões. Essa conceituação é denominada de “concepção integradora da tradução”, conforme representado na Figura 2.

Figura 2 - Concepção integradora da tradução



Fonte: Hurtado Albir (2001, p. 42); Tradução de Gysel (2017)

⁸⁰ No texto-fonte: *produce un movimiento mental continuo de asociaciones sucesivas de ideas, de deducciones lógicas, de toma de decisiones.*

O conceito de tradução de Hurtado Albir se apoia em uma perspectiva tríplice segundo a qual a tradução é, ao mesmo tempo, um processo cognitivo (ou mental), uma operação textual e um ato de comunicação.

O processo mental da tradução, para Hurtado Albir (2001), é constituído de processos básicos realizados pelo tradutor, que opta por um método em função da finalidade comunicativa de sua tradução, utilizando estratégias para solucionar problemas tradutórios encontrados. Para Hurtado Albir (1999, p. 32) as estratégias são entendidas como

[...] procedimientos (conscientes e inconscientes, verbais e não verbais) direcionados para a realização de uma meta, que servem para resolver problemas encontrados no caminho e constituem o elemento essencial de todo o saber operativo ou procedimental (saber ‘como’ fazer algo)⁸¹ (Hurtado Albir, 1999, p. 32).

Essas estratégias fazem parte do processo mental do tradutor. Na sequência, a Figura 2 apresenta a interação entre o que a autora chama de “texto original” e “texto traduzido”, cada qual produzido em seu contexto específico. Essa interação é complexa, não sendo apenas uma simples relação de simetria entre as línguas ou palavras e frases soltas. Hurtado Albir (1999, p. 33) define texto da seguinte forma:

Um texto é uma unidade significativa fundamenta, produto da atividade comunicativa humana (em qualquer de suas manifestações: oral, escrita, icônica, etc.) que funciona como um todo estruturado em macrounidades e microunidades funcionais⁸².

Nessa definição, as macrounidades estão relacionadas à coerência, que contribui para o sentido global do texto, um fundamento universal de significação que não varia entre as línguas. Já as microunidades fazem referência à coesão e tem a função de estabelecer relações entre unidades semânticas e sintáticas do texto, por meio de mecanismos de conexão. Ainda, há os aspectos de estilo e usos linguísticos adequados, aos gêneros textuais e à cultura, que estão presentes no texto durante a tradução (Hurtado Albir, 1999).

Outro elemento textual levantado por Hurtado Albir (1999) é a “progressão temática”, que ocorre na articulação entre uma informação nova com uma informação já conhecida. A autora afirma que:

⁸¹ No texto-fonte: *procedimientos (conscientes e inconscientes, verbales e no verbales) orientados a la consecución de una meta, que sirven para resolver problemas encontrados em el camino y son un elemento esencial de todo saber operativo o procedimental (saber ‘como’ hacer algo’)*.

⁸² No texto-fonte: *Un texto es una unidad significativa fundamental, producto de la actividad comunicativa humana (em cualquiera de sus manifestaciones: oral, escrita, icônica. etc.), que funciona como un todo estructurado em macrounidades y micronounidades funcionales.*

Os textos transmitem informações e essas informações são organizadas de forma que o receptor possa acompanhar seu desenvolvimento; o mecanismo regulador desse desenvolvimento é a progressão temática, que se articula na cadeia tema-remata. O tema é informação conhecida; geralmente indica o assunto da declaração que o emissor presume que o destinatário o conheça. A remata é a nova informação que é fornecida, o que o emissor diz sobre o assunto⁸³ (Hurtado Albir, 1999, p. 33).

Ainda, para Hurtado Albir (1999) os textos se diferenciam por suas funções, convenções e por suas atitudes ideológicas. A autora se apoia em Hatim e Mason (1990) para caracterizar os textos em seu tipo textual, gênero textual e discurso. Os textos são multifuncionais e, por isso, o tradutor deve identificar a função dominante e o foco secundário. Para a autora, há três funções prioritárias: textos expositivos, textos argumentativos e textos instrutivos, no entanto não desconsidero a importância de textos narrativos e descritivos na formação de tradutores.

É preciso considerar também tanto os emissores quanto os receptores e as formas linguísticas utilizadas conforme o gênero e as convenções formais existentes. Outra dimensão do texto explorada pela autora é a atitude ideológica, por exemplo, um discurso que pode apresentar estereótipos, como discursos machistas, feministas, racistas, antirracistas, religiosos ou burocráticos.

Por fim, Hurtado Albir (2001/2011) considera a “finalidade comunicativa” da tradução, que pressupõe o contato entre as culturas e a compreensão das intenções comunicativas do interlocutor. Nesse sentido, as necessidades do público-alvo da tradução, bem como o contexto, a cultura e as exigências do cliente, devem ser levadas em consideração como elementos fundamentais para a realização da tradução ou (da interpretação). Para a autora, a finalidade comunicativa pode mudar segundo o tipo de encargo e o público a quem a tradução é dirigida, sendo essencial, pois sem ela, nem a língua nem a cultura serão compreendidas pelo destinatário, comprometendo assim a efetividade da tradução.

Neckel (2019), ao refletir sobre a definição de Hurtado Albir para a tradução, diz que:

[E]ssa é uma concepção integradora e abrangente de tradução, permite enfocar fazer tradutório em várias dimensões, partindo de uma perspectiva textual que observa as relações entre textos e contextos, até uma visão processual, que visa analisar os movimentos tradutórios realizados pelo tradutor, suas escolhas e tomadas de decisão (Neckel, 2019, p. 29).

⁸³ No texto-fonte: *Los textos transmiten una información y esta información está organizada de manera que el receptor pueda ir siguiendo su desarrollo; el mecanismo regulador de este desarrollo es la progresión temática, que se articula en ele encadenamiento tema-remata. El tema es la información conocida; suele indicar el asunto de que trata el enunciado y que el emisor presume que ele receptor conoce. El remata es la información nueva que se aporta, lo que el emisor dice sobre el tema.*

Outro ponto que gostaria de ressaltar com base em Hurtado Albir (2001/2011) é que a tradução é uma atividade realizada por um sujeito, o tradutor, e que requer uma competência específica, a competência tradutória. Para traduzir esses textos, o tradutor precisa realizar um processo mental complexo, que envolve compreender o sentido por eles e reformulá-lo na outra língua, levando em consideração as necessidades do receptor e o propósito da tradução.

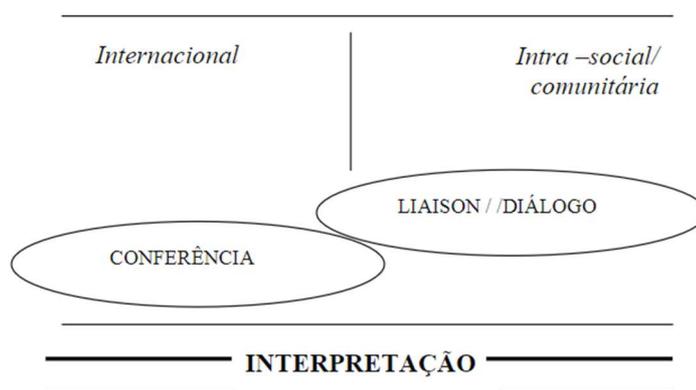
As dimensões do conceito de tradução apresentado por Hurtado Albir (1999, 2001/2011) podem, no contexto da presente tese, abranger, também processos de interpretação. Teóricos e profissionais diferenciam essas atividades (Pagura, 2003; Pereira, 2008; Rodrigues, 2013, 2018). No entanto, muitos dos elementos discutidos anteriormente, como coerência, coesão, gêneros textuais, atitude ideológica e finalidade comunicativa, também desempenham um papel importante na interpretação. Assim, embora haja semelhanças entre tradução e interpretação, existem distinções em relação aos aspectos fundamentais que devem ser considerados em ambas as atividades.

Pöchhacker (2004), com base em Kade (1968), adota uma perspectiva que considera a interpretação como uma forma de *translação*. Nesse processo, o texto - fonte é apresentado apenas uma vez, não podendo ser revisto ou reproduzido, enquanto o texto-alvo é produzido de forma imediata, sob pressão do tempo e com poucas possibilidades de correções e revisões. Essa dimensão temporal diferencia a interpretação de outras formas de tradução. Essa abordagem enfatiza a natureza dinâmica e efêmera da interpretação.

Ainda, de acordo com Pöchhacker (2004), a interpretação dá conta de um tipo específico da atividade tradutória, que é mais antiga – historicamente falando – que a invenção da escrita, portanto, mais antiga que a tradução escrita. O autor ainda afirma que, sobre o contexto social da interação, a interpretação pode ser realizada em inúmeros locais, desde eventos formais, como encontros acadêmicos, científicos e diplomáticos, quanto em situações muito mais cotidianas, como casamentos, formaturas, atendimentos médicos, audiências jurídicas de vários tipos, e até mesmo velórios, entre outros.

Nos EI, os modelos normalmente trabalham em duas dicotomias: modelos sociais ou modelos cognitivos. Pöchhacker (2010) propõe uma concepção da interpretação como um contínuo conceitual em duas distinções, “primeiro, entre internacional e intra-social- ou baseado em cenários; e, segundo, com relação ao formato da interação- prototipicamente, multilateral, como acontece em conferências, versus diálogos face a face” (p. 62).

Figura 3 - Esboço conceitual da interpretação Pöchhacker (2010)



Fonte: Pöchhacker (2010, p. 63)

Essa proposição se baseia na dicotomia dos modelos sociais em oposição aos modelos cognitivos. Frequentemente, a interpretação dialógica é definida por situações sociais e culturais, enquanto a interpretação de conferência estaria ligada a aspectos cognitivos. No entanto, ao meu entender, não é possível desprezar os aspectos sociais ou cognitivos presentes tanto na interpretação dialógica quanto na de conferência, mesmo que seus impactos sejam distintos.

Conforme Pöchhacker (2005, p. 693), a interpretação pode ser assim vista: “um processo que envolve uma multiplicidade de (sub)processos cognitivos ocorre dentro de um processo de interação situada como parte de uma prática social específica”⁸⁴. Destacam-se, nessa concepção, as situações específicas em que a interpretação pode ocorrer, de forma oficial ou não. Ao realizar o seu trabalho, os intérpretes devem ser capazes de compreender as relações culturais, as convenções sociais, e precisam estar física e mentalmente bem para que realizem a interpretação.

Para Pagura (2003), um dos marcos que diferencia a tradução da “interpretação são basicamente, de operacionalização” (p. 226). Segundo o autor, “tanto a fonte da mensagem como o resultado do processo se dão em formas distintas –escrita e oral, respectivamente – resultando daí diferenças operacionais” (p. 226).

Sistematizando as descrições de Pöchhacker (2004), Pagura (2003, 2010) e Rodrigues (2018), podemos destacar algumas características da interpretação: (i) ocorre frequentemente em interações face a face; (ii) há um imediatismo requerido da atividade;

⁸⁴ No texto-fonte: *a process involving a multitude of cognitive (sub)processes takes place within a process of situated interaction as part of a particular social practice.*

(iii) a impossibilidade de normalmente consultar outros materiais paralelos durante a sua execução; e (iv), por fim, a diversidade de temas, contextos e públicos que se pode atuar.

Em relação às características dos intérpretes, Rodrigues (2013) faz uma comparação com a atividade de tradução, afirmando que:

O intérprete, diferentemente do tradutor, precisa dar conta de uma série de processos simultânea e ininterruptamente. Vale destacar, também, o fato que o domínio do texto oral e do texto escrito pressupõe diferentes habilidades, sendo que o intérprete precisa não somente conhecer a língua, mas dominar as sutilezas, nuances e especificidades da expressão oral das línguas em que atua, ainda que não domine bem a escrita dessas línguas. Em suma, devido à pressão de tempo, os intérpretes deixam em segundo plano a construção da forma do TA [texto alvo] em favor da comunicação do sentido da mensagem, não podendo rever seu trabalho ou refiná-lo antes do conhecimento do público. Além disso, não tem tempo hábil para consultar dicionários ou outros recursos, visto que eles precisam oferecer imediatamente o texto interpretado. Assim, o emprego desses recursos torna-se extremamente limitado se comparado ao uso que os tradutores podem fazer deles durante a realização de seu trabalho. (Rodrigues, 2013, p. 38).

De forma a sintetizar esses pontos, Rodrigues (2018) apresenta um quadro comparativo que resume as diferenças no funcionamento dos processos de tradução e interpretação, o quadro foi traduzido por Nogueira (2019) e está reproduzido no Quadro 8.

Quadro 8 - Diferenças operacionais e cognitivas entre tradução e interpretação

	Tradução	Interpretação
Competências linguísticas e habilidades.	Prioridade das habilidades necessárias para lidar com a modalidade escrita: leitura e escrita.	Prioridade das habilidades necessárias para lidar com a modalidade oral: ouvir e falar.
Ritmo de trabalho.	O profissional define o seu ritmo de acordo com pressão do tempo.	O autor do discurso impõe o ritmo; o profissional ajusta-se a ele.
Apresentação do texto original.	O texto está disponível em um suporte (físico ou virtual), pode ser relido e o profissional pode revê-lo como necessário.	O texto está em fluxo constante e, na maioria dos casos, não pode ser visto novamente ou repetido, mesmo que o profissional precise disso.
Método de trabalho.	O trabalho pode ser pausado ou organizado em etapas.	É quase impossível interromper, adiar ou fragmentar o trabalho.
Apoio externo (materiais e outros recursos).	O apoio externo pode ser buscado em glossários, dicionários, colegas e outras traduções.	Há pouco ou nenhum apoio externo. Basicamente, recorre-se à memória ou, imediatamente, ao colega de trabalho, embora tenham limitações.
Possibilidade de correção antes da entrega do texto-alvo.	O texto pode ser completamente revisado, se forem necessários ajustes e alterações.	Nenhuma alteração pode ser feita sem ser vista pelo público.
Aspectos situacionais da atividade.	Contexto limitado, focado no espaço de trabalho do tradutor.	Múltiplos contextos, de intrassocial até internacional.

Uso da tecnologia.	Indispensáveis, ferramentas de escrita são essenciais.	Dispensável, pode ocorrer com nada mais do que o próprio corpo.
O contato com o cliente/público.	Indireto, mínimo ou inexistente, muitas vezes com um grande intervalo de tempo entre o processo de tradução e a entrega do produto final.	Direto, significativo e efetivo, muitas vezes com o público presente no momento da interpretação.

Fonte: Rodrigues (2018, p. 303-304 trad. Nogueira, 2019, p.191)

De acordo com a descrição de Rodrigues (2013), fica evidente que os intérpretes enfrentam o desafio de lidar com processos simultâneos, necessitando ter um amplo conhecimento das habilidades exigidas para a oralidade. Além disso, eles têm necessidades específicas em termos de vocabulário e terminologia, bem como devem estar atentos a aspectos situacionais, utilização de tecnologia e interação com o cliente/público.

Cavallo e Reuillard (2016), ao realizar a distinção entre tradução e interpretação, destacam o aspecto situacional da atividade, ou seja, nota-se o foco das autoras nos locais da realização: “a tradução e a interpretação se distinguem ainda pelo *setting* e pelas modalidades interacionais com que são praticadas: a interpretação é realizada por ocasião de eventos científicos e acadêmicos, encontros políticos e de negócios, mas também em hospitais e tribunais, entre outros” (p. 354).

Seleskovitch e Lederer (2002) destacam que a interpretação requer um atributo importante: o “imediatismo”. As autoras enfatizam que o intérprete tem apenas uma oportunidade de ouvir o discurso e, embora seja possível solicitar a repetição em situações de diálogo, a compreensão instantânea é essencial. Portanto, é necessário que o intérprete possua habilidades altamente desenvolvidas de compreensão oral na língua de origem.

Seleskovitch (1968) afirmou que o processo de interpretação pode ser dividido em duas etapas: a primeira envolve a audição do significante linguístico carregado de sentido, com apreensão, compreensão e análise da mensagem; a segunda etapa consiste no esquecimento voluntário do significante, retendo apenas uma imagem mental do significado para, em seguida, produzir um novo significante na outra língua. Segundo a autora, esse novo significante deve expressar toda a mensagem e ser adaptado ao destinatário.

Nesse sentido, a demanda cognitiva da interpretação é um aspecto que deve ser considerado, conforme afirmado por Gile (2009). O intérprete enfrenta diversos fatores que podem levar a uma sobrecarga de processamento, como o discurso do orador, a pressão, o estresse, o esforço necessário e o tempo disponível para produzir a mensagem interpretada.

Com base em sua perspectiva cognitiva, Gile (2009) propõe o Modelo dos Esforços e o Modelo Gravitacional de Disponibilidade Linguística. Esses modelos se baseiam em duas

premissas: (a) a interpretação requer algum tipo de energia mental, que é limitada, e (b) a interpretação consome a maior parte dessa energia mental, às vezes exigindo mais do que está disponível, o que pode resultar em uma queda no desempenho.

Os modelos de Gile (1995) foram desenvolvidos com base em sua experiência e intuição, fundamentados no conceito de operações automáticas e não automáticas da psicologia cognitiva. O Modelo dos Esforços sugere que a interpretação é uma tarefa que consome muita energia mental e em que a capacidade de processamento é limitada. Portanto, o intérprete precisa equilibrar o uso de operações automáticas e não automáticas para evitar a sobrecarga de processamento.

O Modelo Gravitacional de Disponibilidade Linguística de Gile (2009) sugere que a interpretação também é influenciada pela disponibilidade linguística do intérprete. Quanto maior a distância entre a língua de partida e a língua de chegada, mais energia mental será necessária para processar a mensagem.

As operações não-automáticas retiram a capacidade de processamento de uma fonte com disponibilidade limitada (ainda não foi possível determinar se tudo é retirado do mesmo lugar). Quando a capacidade de processamento disponível para uma tarefa específica é insuficiente, o desempenho cai⁸⁵ (Gile, 2009, p. 159).

Resumidamente, a demanda cognitiva na interpretação é um aspecto crítico que pode afetar o desempenho do intérprete. Os modelos de Gile (2009) oferecem uma compreensão mais aprofundada desse processo e fornecem sugestões sobre como equilibrar o uso de operações automáticas e não automáticas para evitar a sobrecarga da capacidade de processamento.

A interpretação, embora complexa, é possível quando algumas condições são atendidas. Setton (2005) afirma que os intérpretes precisam ser proficientes nas línguas de trabalho, se preparar previamente no assunto que será interpretado, ter acesso às informações visuais e auditivas relacionadas à situação interpretativa; e pode ser necessário que utilizem algum equipamento técnico. Além disso, a interpretação simultânea requer a compreensão da língua-fonte, como reconhecimento e decodificação semântica e sintática, a serem realizadas ao mesmo tempo que a produção é realizada, como seleção lexical e codificação semântica e sintática na língua alvo (Seeber, 2015). Dentro dessas concepções, podemos compreender que a interpretação é uma habilidade cognitiva complexa utilizada para facilitar a comunicação entre falantes de diferentes línguas e culturas (Nogueira, 2022).

⁸⁵ No texto-fonte: *Non-automatic operations take processing capacity from a limited available supply (whether all of them take it from the same single reservoir or not is under debate). When the processing capacity available from a particular task is insufficient, performance deteriorates.*

Ao analisar as definições de tradução e interpretação apresentadas até o momento, é evidente que Hurtado Albir (2011) e Pöchhacker (2004) abordam os fenômenos de maneiras distintas. Hurtado Albir (2011) concentra-se na tradução, sem se preocupar em abordar questões relevantes para a interpretação, como a falta de acesso ao texto-fonte várias vezes, a possibilidade de revisão e correção e o tempo de produção da interpretação. Pöchhacker (2004) concentra-se na interpretação, preocupando-se com as características inerentes à interpretação, destacando o imediatismo da atividade.

Como pesquisador desta tese, acredito que os conceitos propostos pelos autores podem dialogar com o meu objeto de pesquisa, que é a interpretação vista como um processo comunicativo, textual e com uma finalidade comunicativa específica (Figura 02 acima). Ao mesmo tempo, não desconsidero as características inerentes à interpretação descritas por Pöchhacker (2004, 2005), como o fato de o texto-fonte ser apresentado apenas uma vez, as poucas possibilidades de revisão e correção, e a pressão do tempo.

Com base nessas conceituações, apresento uma concepção de interpretação que articula prioritariamente as visões de Pöchhacker (2004) e Hurtado Albir (2001/2011). Para os propósitos deste trabalho, a interpretação é conceituada como:

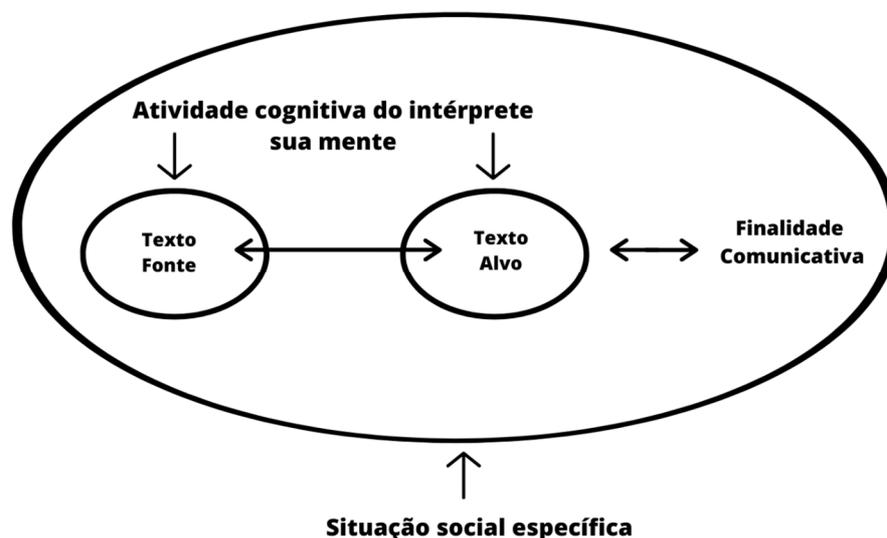
uma atividade cognitiva de um sujeito que efetua um complexo processo mental, um ato de comunicação que consiste na reformulação imediata de um texto produzido uma única vez em uma língua fonte em uma língua alvo, ocorrendo em uma situação social específica e com uma finalidade determinada, com poucas oportunidades de correções e revisões.⁸⁶

Essa conceituação consegue evidenciar a natureza efêmera da interpretação, em que a mensagem é produzida de forma imediata; a efemeridade e o imediatismo constituem, a meu ver, as características diferenciadoras entre a tradução e a interpretação, o que vem por romper com a dicotomia tradicional e simplista, que reduz a distinção apenas ao fato de a tradução referir-se a textos escritos e a interpretação a textos orais. Outros critérios constituintes e definidores da interpretação estão relacionados a uma atividade cognitiva, a um ato comunicativo imediato e a uma situação social específica.

Isso significa que o intérprete não apenas traduz palavras de uma língua para outra, mas também precisa compreender e interpretar o significado subjacente a essas palavras, levando em consideração o contexto e a situação em que estão sendo usadas. Abaixo, apresento um esquema ilustrativo para demonstrar o conceito de interpretação por mim proposto.

⁸⁶ O texto encontra-se em recuo e com itálico para destacar e a posição deste pesquisador.

Figura 4 - Conceito de interpretação para essa tese



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

A circunferência da Figura 4 acima representa a simultaneidade das fases da interpretação, razão pela qual a linha delimita todo o processo; observe-se, entretanto, que optei por registrar a “situação social específica” fora da circunferência, para significar que a situação inclui todos os lados tangentes a ela (a interpretação).

A atividade cognitiva envolvida na interpretação inclui a capacidade do intérprete de processar informações em sua mente, entender o significado e tomar decisões rápidas sobre como comunicar essas informações em outra língua. Isso requer uma compreensão profunda das duas línguas envolvidas, bem como uma habilidade cognitiva para processar informações ao mesmo tempo. O intérprete faz uso de um processamento cognitivo estratégico, na busca por determinar aspectos presentes no texto-fonte (informações implícitas, intenções do produtor etc.) para transmiti-los no texto-alvo, o que permite que a comunicação aconteça.

A interpretação também é um texto, o que significa que o intérprete não apenas traduz “o que é dito”, mas também deve considerar “como é dito”. Ou seja, o intérprete considera as operações linguísticas, os aspectos sociais e interacionais presentes. Isso envolve entender o contexto da conversa, como as palavras estão sendo usadas e quem está falando. Esses são aspectos que o intérprete vai considerar, pois, uma mesma palavra pode

obter significados diferentes dependendo do contexto ou da prosódia utilizada, ou seja, o texto contempla o discurso em associação ao contexto em que é dito.

Por fim, a interpretação é um fenômeno textual e contextual/situacional, pois a interpretação precisa levar em consideração a situação em que ocorre. Isso inclui fatores como o ambiente físico em que a interpretação está ocorrendo, a finalidade da conversa e as expectativas culturais dos participantes. Conforme Kalina (2000, p. 3), “o papel do intérprete também pode variar dependendo da situação de interpretação em que se espera que ele desempenhe e, em algumas situações, a atitude e a competência do intérprete na interação podem ser tão cruciais quanto suas habilidades linguísticas”⁸⁷.

Em resumo, ao propor a concepção de interpretação acima, sugiro que ela seja entendida como integradora e abrangente, levando-se em consideração que a interpretação entre línguas é um processo complexo e multifacetado, envolvendo habilidades cognitivas, entendimento enunciativo e sensibilidade situacional. O intérprete deve ser capaz de navegar com sucesso por todas essas dimensões para tomar suas decisões e realizar suas escolhas na busca por fornecer uma interpretação precisa e eficaz.

2.3.1.2 A Competência Tradutória: perspectivas e modelos

Para elaborar um plano de estudos para um programa de formação de tradutores ou intérpretes, é essencial analisar quais as competências são requeridas do profissional em formação, pois o objetivo do ensino da tradução ou da interpretação é facilitar a aquisição das competências (Hurtado Albir, 2005; Gile, 200; Colina, 2015). Conforme a concepção de interpretação que proponho, vejo como importante compreender os diferentes modelos propostos por pesquisadores e os diferentes componentes da Competências do Intérprete (CI).

⁸⁷ No texto-fonte: *The role of the interpreter may also vary depending on the interpreting situation in which s/he is expected to perform, and in some situations the interpreter's attitude and competence in interaction may be just as crucial as his/her linguistic skills.*

De acordo com Scallon (2015), a competência⁸⁸ está relacionada à capacidade do indivíduo de mobilizar⁸⁹ saberes, “tanto os dele quanto aqueles que lhe são exteriores” (p. 145). Em uma linha similar àquela sugerida por Scallon, Sacristán (2011, p. 36) afirma que a competência é uma qualidade que não se limita a ser adquirida ou possuída, mas também precisa ser demonstrada e apresentada, pensamento compartilhado por Cano-Garcia (2015, p. 23). Para ele, possuir competência requer (i) a integração de conhecimentos (saber como selecioná-los e combiná-los de forma relevante); (ii) a aplicação desses conhecimentos na prática; (iii) ação contextualizada (competência em um contexto específico); (iv) aprendizagem contínua (dinamismo); e (v) agir com autonomia (responsabilidade nas decisões e papel ativo na condução da atividade).

Outra concepção interessante é apresentada por Costa (2020, p. 40), que concebe competência como:

A capacidade relacionada à mobilização cognitiva, o que demonstra a aquisição de conhecimentos necessários à sua vida profissional, mas também cotidiana, e que auxiliem ao indivíduo se tornar um profissional competente, isto é, além de atuar adequadamente no momento em que é requisitado, pois, além de realizar sua atividade laboral propriamente dita, age com ética e em cooperação junto aos seus pares.

Essa concepção dialoga bem com o conceito de interpretação por mim proposto, uma vez que a autora adota uma visão abrangente do sujeito e enfatiza a importância da mobilização cognitiva e de estabelecer relações apropriadas entre os pares profissionais. Compreender essas relações permite perceber a complexidade e a abrangência do conceito de competência, no contexto do fenômeno da interpretação, em uma situação social específica.

Nos ET, o conceito de CT começa a ser utilizado na década de 1980 (Hurtado Albir, 2001/2011) e foi explorado por diferentes pesquisadores. Há uma tradição de estudos

⁸⁸ Nesta tese o conceito de competência é caracterizado sob a perspectiva dos Estudos da Tradução, não sob a perspectiva de outras disciplinas. Esta tese aborda o conceito a partir do campo disciplinar Estudos da tradução, apoiando-se na discussão de Hurtado Albir (2005, p. 20-21; 2011, p. 376-379). Essa pesquisadora apresenta uma breve discussão da noção de competência, retomando “a distinção de Chomsky (1965) entre *competência* e *desempenho* lingüístico” (p.20), para mostrar como o conceito é considerado no contexto de competência tradutória, em termos de “sistema subjacente de conhecimentos e habilidades necessários para a comunicação (...)”, considerando que “a competência incorpora habilidades para o *uso* (grifo adicionado)”. Ou seja, aproximando-se do conceito de “competência comunicativa” (Hymes, 1996; Widdowson, 1989, por exemplo). Um histórico sobre o conceito de competência de forma como é vista na linguística está fora do escopo desta tese.

⁸⁹ Com base em Scallon (2015), “mobilizar a competência” refere-se à capacidade do indivíduo de aproveitar todos os seus recursos e habilidades, a fim de enfrentar desafios e resolver problemas. Essa ideia de mobilização de recursos é central na definição de competência. E aqui é entendida como capacidade de extrair do próprio repertório cognitivo uma ou mais informações para utilizá-las em situações de enfrentamento de tarefas e resoluções de problemas.

voltados para a definição da CT, a qual tem gerado, ao longo dos anos, diversos modelos e propostas relacionados principalmente à tradução escrita. Entretanto, segundo Kelly (2005) e Hurtado Albir (2011), há uma certa confusão terminológica nas diferentes descrições e abordagens⁹⁰ dos componentes que compõem a CT.

A CT é definida por Hurtado Albir (2005, 2020) como um conhecimento especializado⁹¹, como um “saber-agir”. Gonçalves (2005) apresenta um detalhamento desse conhecimento especializado, em termos de “capacidades, habilidades e conhecimentos de diferentes domínios, apresentando interfaces múltiplas entre linguagem, competência textual, conhecimentos técnicos, conhecimentos culturais, capacidades motoras etc.” (Gonçalves, 2005, p. 66). Rodrigues (2018) dialoga com os dois pesquisadores acima e define a CT como: “um saber-agir especializado e complexo que integra de forma efetiva conhecimentos, capacidades, habilidades, atitudes e valores” (p. 292).

Todos esses modelos apresentados até agora são modelos componenciais⁹². Um ponto comum observado entre as diferentes propostas e modelos⁹³ de CT é a descrição dos diferentes componentes que constituiriam a CT (Gonçalves, 2015; Gysel, 2017; Neckel, 2019; Cavallo, 2019). “Esses modelos, chamados de componenciais, descrevem a competência tradutória não como uma competência única, monolítica, mas como a conjugação de subcompetências, as quais envolvem diferentes habilidades e conhecimentos”⁹⁴ (Gonçalves, 2015, p. 116-117).

Muitos estudos apresentam sistematizações das diversas propostas (Hurtado Albir, 2001/2011; Pym, 2008; Zou, 2015; Gysel, 2017; Rodrigues, 2018; Neckel, 2019; Gomes, 2019; Cavallo, 2019 etc.).

Uma sistematização dos modelos de CT que considero interessante foi realizada por Yanqun Zou (2015), no texto *“The Constitution of Translation Competence and Its*

⁹⁰ Neste trabalho, o termo “abordagem” é compreendido como em Cavallo (2019 p. 38), “uma perspectiva acerca de um objeto de estudo ou uma maneira própria de lidar com ele, no sentido de um conjunto de pressuposições tecidas a seu propósito, podendo dar vida a um método ou a uma teoria”.

⁹¹ Conforme Hurtado Albir (2005, p. 21) o ‘conhecimento especializado’ possui três características: supõe uma base ampla de conhecimento, está organizado em estruturas complexas e é passível de ser aplicado à resolução de problemas.

⁹² Cavallo (2019), concordando com os diversos pesquisadores, identifica dois tipos principais de modelos: os de subcompetências, também conhecidos como multicomponenciais (como linguística, cultural, de transferência etc.), e os multidimensionais, que abrangem competências em várias dimensões.

⁹³ Neste trabalho, o termo “modelo” é compreendido como em Pöschhacker (2004, p. 84): “uma forma de representação de um objeto ou de um fenômeno, com o objetivo de descrever a suas características e funcionamento”.

⁹⁴ Contrariando essa tendência entre os pesquisadores, Pym (2008) apresenta uma proposta minimalista de competência que não leva em consideração seus componentes, uma vez que, para ele, a competência tradutória se resume a “saber o quê” e “saber como” pois a tradução seria “um processo de produzir e selecionar hipóteses” (Pym, 2008, p. 30).

Implications on Translator Education”. O autor divide o desenvolvimento dos modelos de CT nas últimas quatro décadas em quatro fases. Com base no texto de Zou (2015, p. 786-787), apresento brevemente cada uma das fases:

1. Período Inicial - década de 1970: nesta fase, os estudiosos não diferenciavam a CT do bilinguismo e a consideravam como uma habilidade inata àqueles que fossem bilíngues. A competência linguística era considerada o núcleo da CT.

2. Período de Desenvolvimento - década de 1980: nesta fase, os estudiosos começaram a reconhecer competências para além da competência linguística, incluindo o conhecimento do mundo ou competência disciplinar, bem como competências instrumentais. Também houve uma ênfase na socialização das normas de tradução.

3. Período de Enriquecimento - década de 1990: nesta fase, a teoria funcional da tradução foi adotada, ampliando a visão da CT para incluir características contextuais, comunicativas, funcionais e dinâmicas da tradução. Além disso, foram reconhecidas competências instrumentais, conhecimento profissional em tradução, competência de avaliação e monitoramento, a macroestratégia, a disposição, bem como a interação de subcompetências.

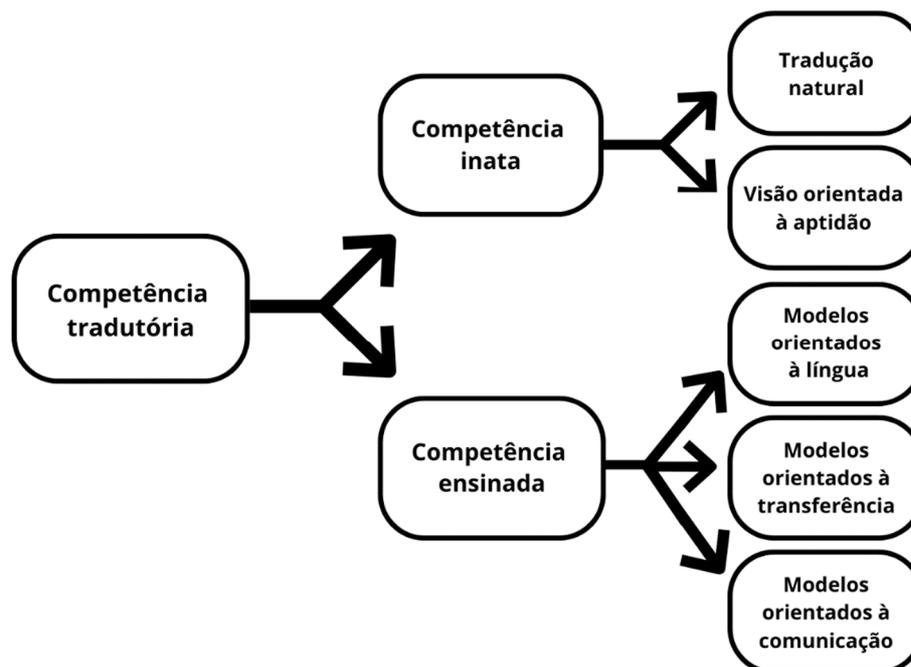
4. Período de Florescimento - a partir do ano 2000 com a publicação do *“Developing Translation Competence”*: nesta fase os estudos sobre Competência Tradutória (CT) floresceram, desencadeando a utilização de diversos métodos empíricos de pesquisa e a adoção de abordagens interdisciplinares. Houve um enfoque holístico na CT para maior compreensão da sua constituição, pedagogia, medição e testagem. Ademais, buscando desenvolver modelos mais abrangentes, sistemáticos e bem definidos, considerando conhecimentos linguísticos, extralinguísticos, estratégicos, instrumentais e profissionais sobre as subcompetências de tradução e fator psicofisiológico. Concluindo, ao final de décadas, a CT constitui-se de diversas subcompetências integrando conhecimento declarativo e procedimental.

Acredito ser relevante apresentar a periodização proposta por Zou (2015), porque ela explica e justifica a existência e a natureza das diferentes perspectivas, que passam a ser entendidas a partir do conceito de período. Cabe ressaltar que essa é uma apresentação dos períodos e suas concepções, não tendo como intenção representar a filiação dessa pesquisa, sobretudo as perspectivas apresentadas no Período Inicial. Chamo atenção para o fato de que, no Período de Florescimento, emergem estudos com base em dados empíricos, o que traz modelos mais abrangentes, sistemáticos e bem definidos. Além disso, Zou (2015) traz a contribuição de classificar os modelos de CT em termos de “competência inata” e

“competência ensinada”. Segundo esse pesquisador, os diferentes períodos abordam a CT em termos dessa classificação e orientaram a formação nos modelos de CT: orientados à língua/linguagem, orientados à transferência e orientados à comunicação.

A Figura 5 apresenta uma visualização do esquema do autor (Zou, 2015, p. 787).

Figura 5 - Classificação de Modelos de CT- Zou (2015, p. 787)



Fonte: Reelaborado e traduzido pelo autor dessa pesquisa (2024)

Observe-se que a competência inata predomina no “Período Inicial”; nos demais períodos, assume-se que a tradução é uma competência aprendida. Zou (2015) apresenta as visões de alguns pesquisadores, com relação à CT enquanto competência inata, que apresento no Quadro 9, trazendo as vozes de Harris, Sherwood (1973, 1978), Toury (1986, 1995), Nida (1981) e Yang (1998).

Quadro 9 - Perspectiva sobre a Competência em Tradução como Competência Inata

Autores	Perspectiva sobre a Competência em Tradução como Competência Inata
Harris e Sherwood- (1973, 1978)	Acreditam que a Tradução é uma habilidade verbal universal e inata a todos os bilíngues a possuem sem treinamento formal e se desenvolve dentro dos limites do domínio das duas línguas. Limitam sua pesquisa à investigação da CT de não profissionais, que difere da visão atual da competência tradutória como uma competência especializada e que indica uma reflexão consciente sobre a tradução (o quê) e habilidades para traduzir de forma eficaz e eficiente (como).

Toury (1986, 1995)	Argumenta que a CT requer tanto a predisposição inata quanto a formação para a tradução.
Nida (1981)	Afirma que tradutores eficazes nascem e não se fazem, mas também é verdade que a CT pode ser ensinada até certo ponto e que requer muita prática. Acredita que exige certa aptidão para tradutores excepcionais. Na sua compreensão, a competência tradutória exige bilinguismo, biculturalismo, conhecimento adequado do conteúdo de um texto e competência na escrita.
Yang (1998)	Mantém a visão de Nida (1981) de que os melhores tradutores exigem aptidão e talento, mas a CT pode ser ensinada em certa medida.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Os pesquisadores apresentados no Quadro 9 declaram a existência de uma habilidade inata a todos os bilingues, entretanto, admitem a possibilidade de uma formação específica para o desenvolvimento da CT também. Apesar de compreenderem a CT como inata, alguns concordam que ela pode ser ensinada e aprimorada por meio do processo formativo e da prática (Zou, 2015).

Apesar das divergências teóricas entre os autores, eles reconhecem a importância da competência linguística e do bilinguismo para a tradução. Enquanto Harris e Sherwood (1973, 1978) argumentam que a competência em tradução é inata e desenvolvida naturalmente por indivíduos bilíngues, Toury (1986, 1995) e Nida (1981) defendem que tanto uma predisposição inata quanto um processo de formação são necessários para a prática da tradução, ainda que a formação, nessa perspectiva, seja condicionada ao dom do tradutor. Além disso, Nida (1981) destaca a importância de competências adicionais, como biculturalismo e conhecimento de conteúdo.

Ainda que falem de formação, a visão ultrapassada dos autores dessa perspectiva não a define como fator central para os melhores profissionais. Nos estudos mais atuais, o foco do ensino da tradução seria desenvolver a CT dos alunos, ajudando-os a desenvolver uma reflexão consciente sobre a tradução e os conhecimentos (declarativo, processual e condicional) necessários para enfrentar os problemas encontrados na tradução, o que pode contribuir para que se tornem tradutores qualificados e competentes. Importante ressaltar que, essa perspectiva de que a intermediação interlinguística (considerando-se a tradução e a interpretação) é um “dom natural” que vem com a habilidade de usar mais de uma língua (cf. Harris; Sherwood, 1978) seria a explicação para muitos serviços de tradução (e, principalmente, interpretação) terem sido prestados por não profissionais por muitos anos (Kalina, 2000). Destaco, que essa concepção não pode ser aplicada hoje, haja vista a complexidade das interações e a exigência de estratégias a serem realizadas por profissionais.

Retomando as categorias de Zou (2015) ilustradas anteriormente, a pesquisa traz alguns modelos de competência orientados à língua, a saber, aqueles de Harris (1973), Deslile (1980), Campbell (1991), Presas (1997) e Yang (2002).

Quadro 10 - Perspectiva de competência tradutória orientada a língua

Autor	Perspectiva de competência tradutória orientada a língua
Harris (1973)	Considera a tradução como uma habilidade inata dos bilíngues.
Deslile (1980)	Acredita que a CT inclui competência linguística, competência enciclopédica e competência de compreensão e expressão.
Campbell (1991)	Identifica dois componentes da competência tradutória: disposição e proficiência.
Presas (1997)	Apresenta as competências essenciais baseadas na língua, incluindo recepção de texto-fonte, produção de um rascunho de texto-alvo e produção de um texto-alvo final, e algumas “competências periféricas” que abrangem competência instrumental, conhecimento da área, uso de <i>briefs</i> .
Yang (2002)	Aponta que a competência linguística é o cerne da CT explicitamente, além do conhecimento enciclopédico, conhecimento profissional em tradução.
Wang (2013)	Defende a competência linguístico-textual-pragmática como a subcompetência central.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Examina-se que a competência linguística adquire relevância nas perspectivas apresentadas no Quadro 10. Zou (2015, p. 788) nos lembra, entretanto, de que “a competência linguística seria a base e pré-requisito da CT, mas não é a competência específica da tradução”⁹⁵. Nesse sentido, reflete que os modelos de CT orientados para a língua não consideram aspectos relevantes na realização da tradução como: os materiais de tradução, demandas de mercado, uso de tecnologias e o contexto, ignorando as particularidades da CT no contexto atual, necessárias para satisfazer as exigências comunicativas e estruturais da tradução. Portanto, permanecendo em uma perspectiva estática da tradução.

A seguir, apresento, no Quadro 11, as propostas relacionadas aos modelos de CT orientados à transferência, de acordo com Zou (2015).

Quadro 11 - Modelos de competência em tradução orientados para transferência

Autores	Perspectiva de competência tradutória orientada a transferência
----------------	--

⁹⁵ No texto-fonte: *linguistic competence is the basis and prerequisite of TC, nevertheless, it is not the translation-specific competence.*

Wilss (1976)	Requer conhecimento linguístico e textual da língua de origem e destino e a supercompetência – a capacidade de sincronizar as duas transferências monolíngue e intertextual.
Robert (1984)	Capacidade de compreender o significado do texto de partida e expressá-lo no texto de chegada sem alterações indevidas de forma e evitando interferências, além de competências linguísticas, disciplinares e instrumentais.
Neubert (2000)	Competência de transferência, que domina sobre todas as outras competências, integrando o conhecimento da língua, do texto, do assunto e da cultura com o objetivo de satisfazer as necessidades de transferência.
Jiang & Quan (2002)	A CT inclui a competência de transferência, competência linguística, competência cultural e competência estética.
Nord (1991)	Competência de recepção e análise de texto, competência de pesquisa, competência de transferência, competência de produção de texto, competência de avaliação da qualidade da tradução e competência linguística e cultural. Adoção de uma perspectiva funcional em relação à tradução, percebendo sua natureza contextual, comunicativa e dinâmica.
Bell (1991)	Apresenta uma espécie de competência de transferência (decodificação e codificação), competência bilíngue, de domínio e comunicativa.
Hatim & Mason (1997)	Modelo de competência do tradutor que inclui habilidades de processamento de texto-fonte, habilidades de processamento de texto-alvo e habilidades de transferência, as quais envolvem eficácia, eficiência, relevância para o público, <i>design</i> , tarefa, que demonstra o tradutor como comunicador.
Schäffner (2000)	Modelo de CT que envolve consciência e reflexão cumprindo a sua função para o público-alvo. Além das competências linguística, cultural, textual e de disciplina, inclui a competência de transferência, competência estratégica e competência de pesquisa.
Beeby (1996)	Além da competência linguística contrastiva, extralinguística e discursiva, o modelo de CT inclui competência de transferência, consciência do processo de tradução, consciência de múltiplos contextos, consciência da interdependência entre micro e macroestruturas no texto e na tradução, competência instrumental e ênfase na contextualidade.
PACTE (2000)	Inclui a competência de transferência como núcleo, além de outras subcompetências, destacando a importância da transferência adequada do texto-fonte para o público-alvo e a integração de habilidades de transferência com outras subcompetências. Nesse momento, as subcompetências descritas pelo PACTE [Processo de Aquisição da Competência Tradutória e Avaliação] eram: subcompetência comunicativa ou bilíngue, subcompetência extralinguística, subcompetência de conhecimento sobre tradução, subcompetência psicofisiológica e subcompetência estratégica.
Davies (2004)	Desenvolve seu modelo de CT com seus alunos em uma atividade de classe que inclui conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e habilidades de transferência. Destaca a tomada de decisão (competência estratégica), habilidades de recursos (competência ferramental) e características mentais como as competências específicas e centrais da tradução.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Os modelos de competência de tradução orientados para transferência têm como foco a capacidade de sincronizar as transferências monolíngue e intertextual, exigindo competência linguística textual da língua de origem e de destino. Zou (2015) descreve que

existem duas visões principais, os “modelos estáticos” e os “modelos dinâmicos”, que refletem as características comunicativas e dinâmicas da tradução. O autor afirma que, os modelos estáticos orientados à transferência foram predominantes nas décadas de 1980 e 1990, enquanto os modelos dinâmicos surgiram na década de 1990 e início de 2010, com o reconhecimento da teoria funcional na tradução.

No entanto, a competência de transferência requer a participação de todas as outras subcompetências para cumprir a função comunicativa, tais como a competência tradutória, a competência cultural, a competência estética e a competência instrumental. Alguns modelos, como o de Nord (1991), adotam uma perspectiva funcional em relação à tradução, percebendo a natureza contextual, comunicativa e dinâmica da atividade. Em geral, a competência do tradutor nessa perspectiva envolve uma consciência e reflexão sobre todos os fatores relevantes para a produção de um texto-alvo que cumpra adequadamente sua função especificada para o público significando, portanto, que se trata de um conceito circular para a CT (Zou, 2015).

Resta apresentar os modelos de competência em tradução orientados à comunicação. Zou (2015) mostra que essa perspectiva inclui uma variedade de habilidades e conhecimentos necessários para a tradução, incluindo a competência linguística, a extralinguística, a instrumental e a profissional. Conforme é apresentado por Zou (2015), os modelos de CT orientados para a comunicação se dividem em duas perspectivas: a não estratégica e a estratégica. Note-se que alguns autores também destacam a competência estratégica como central para a tradução, enquanto outros adotam uma abordagem funcionalista e enfatizam a competência comunicativa. Apresento, no Quadro 12, a perspectiva de competência tradutória orientada à comunicação.

Quadro 12 - Competência tradutória orientada a comunicação

Autor	Perspectiva de competência tradutória orientada a comunicação
Gile (1992)	CT: o conhecimento processual, além da competência linguística e disciplinar. Ênfase na competência tradutória profissional, orientada para a comunicação e para as pessoas, destacando a importância da metacognição e do efeito situacional e comunicativo na língua-alvo.
Kiraly (1995)	Competência “do tradutor”: complexidade das tarefas e habilidades não-linguísticas. Ênfase no caráter situacional e comunicativo da tradução, incluindo a capacidade de monitorar a tarefa do tradutor profissional (competência cognitiva e metacognitiva).
Nord (1996)	Competências necessárias para traduzir: habilidades (análise, tomada de decisões, criatividade, avaliação) e conhecimentos (língua e cultura de origem e destino, teoria e métodos de tradução) com ênfase na competência metacognitiva.

Campbell (modelo modificado) (1998)	Abrange a competência de monitoramento (parte da metacognição) e a competência e disposição linguística.
Pym (2003)	Competência tradutória na capacidade de gerar uma série de mais de um texto-alvo viável para um mesmo texto de origem. Capacidade de selecionar apenas um texto-alvo viável dessa série de textos possíveis; abrange competência linguística, extralinguística, instrumental e profissional de tradução.
Kelly (2005) e Ma (2013)	Abordagem funcionalista da tradução, considerando que a competência comunicativa desempenha um papel importante na CT.
Hönig (1988)	Tradução como um processo estratégico, baseado em princípios, enfatizando a macroestratégia.
Cao (1986)	Propõe explicitamente a competência linguística tradutória, estruturas de conhecimento tradicional e competência estratégica, a ligação que relaciona a competência linguística às estruturas de conhecimento e às características do contexto em tradução, de modo que a comunicação interlinguística e transcultural ocorram.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

A seguir, apresento comentários sobre cada uma das propostas, no que tange ao aspecto da comunicação. O modelo de CT de Gile (1992) destaca a competência tradutória profissional orientada para a comunicação, enfatizando a importância da metacognição, por dar relevância à tomada de decisão, na interpretação; Kiraly (1995) adota o termo “competência do tradutor” com foco no caráter situacional e comunicativo da tradução; Nord (1996), adotando uma abordagem funcionalista, lista as habilidades e conhecimentos necessários para a tradução, incluindo, em línguas semelhantes às de Gile (1992), a competência metacognitiva; Campbell (1998), ao trazer a questão da competência de monitoramento, leva em consideração a metacognição, sem deixar de considerar a disposição linguística; Pym (2003) propõe duas habilidades, produzir e selecionar hipóteses, mas também inclui competências linguísticas, extralinguísticas, instrumentais e profissionais; Kelly (2005) e Ma (2013) adotam uma abordagem funcionalista da tradução, considerando a competência comunicativa como importante. Kelly (2010) faz um esforço de observar quais são as competências presentes nas discussões de diversos teóricos. A autora, oferece um resumo dos diferentes elementos presentes. O Quadro 13 apresenta a sistematização proposta por Kelly (2010).

Quadro 13 - Competência do tradutor baseado em Kelly 2010

Elementos da Competência do Tradutor	Descrição
---	------------------

Competência Comunicativa e Textual	Habilidades passivas e ativas em pelo menos duas línguas e culturas, consciência da textualidade, discurso, convenções discursivas e textual cultural.
Competência Cultural e Intercultural	Conhecimento enciclopédico de história, geografia, instituições e valores, mitos, percepções, crenças, comportamentos e representações textuais das culturas envolvidas. Sensibilização para questões de comunicação intercultural e tradução.
Competência da Área de Estudo	Conhecimentos básicos de áreas sujeitas a tradutor futuro podem trabalhar, a um grau suficiente para permitir a compreensão dos textos originais e acesso à documentação especializada para resolver problemas de tradução.
Competência Profissional e Instrumental	Uso de recursos documentais de todos os tipos, pesquisa terminológica, gestão da informação, ferramentas de TI para a prática profissional, juntamente com ferramentas mais tradicionais, como fax. Noções básicas para gerenciar a atividade profissional e ética.
Competência Psicofisiológica ou Atitudinal	Autoconceito, autoconfiança, atenção/concentração, memória, iniciativa.
Competência Interpessoal	Habilidade para trabalhar com outros profissionais envolvidos no processo de tradução, trabalho em equipe, habilidades de negociação e liderança.
Competência Estratégica	Capacidade de organização e planejamento, identificação de problemas e resolução de problemas, monitoramento, autoavaliação e revisão.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Das competências descritas por Kelly (2010), a chamada de “competência interpessoal” seria a que mais se aproximaria com o interesse deste trabalho, pois, descreve o que o profissional deve possuir, ao mencionar as habilidades de trabalhar com outros profissionais em equipe. A competência estratégica é enfatizada no modelo de Hönig (1988) e no modelo de Cao (1986), o qual propõe a integração da competência estratégica com as demais competências.

Com relação à habilidade de trabalhar com outros profissionais e em equipe, cumpre lembrar que essa competência foi explorada por Nogueira (2016), que buscou descrever essa competência e reunir as habilidades necessárias para o intérprete de língua de sinais. Naquela ocasião a competência interpessoal foi descrita como “habilidade de negociação e capacidade de se relacionar com todos os agentes envolvidos no processo, antes do evento (contratantes e clientes) e durante (clientes, equipe técnica e colegas intérpretes da equipe de trabalho)” (p. 51). Todavia, com a compreensão mais aprofundada deste pesquisador, ficou evidenciada a necessidade de revisitar essa competência, para refiná-la, principalmente frente aos dados gerados no questionário (Subseção 4.4) utilizado nesta tese, para traçar o perfil profissional do intérprete de conferência trabalhando em equipe.

A capacidade de se relacionar com todos os agentes envolvidos no processo foi explorada por Hurtado Albir (2020), que se baseia em González e Wagenaar (2003) para apresentar a competência interpessoal como uma competência geral, ou transversal. Essa competência incluiria habilidades de interação com o outro e favorece os processos de

interação social e a comunicação. As habilidades descritas para essa competência são: capacidade de crítica e autocrítica, trabalho em equipe, habilidades interpessoais, capacidade de trabalho em uma equipe interdisciplinar, capacidade de se comunicar com especialistas de outras disciplinas, apreciação da diversidade e da multiculturalidade, capacidade de trabalhar em um contexto internacional e comportamento ético.

É importante destacar que outros modelos têm surgido e ganhado destaque na área, principalmente modelos que têm servido de base para importantes definições e propostas no ramo da didática da tradução. No contexto nacional, um exemplo é o modelo proposto por José Luiz Vila Real Gonçalves (2003, 2005, 2015); no contexto internacional destaca-se o modelo do PACTE (2003).

Gonçalves (2015) propôs um modelo cognitivo de competência do tradutor baseado nos princípios da Teoria da Relevância (Sperber; Wilson, 1986/1995) e abordagens conexionistas à cognição (Elman *et al.*, 1996). Segundo o autor, a competência

caracteriza-se pela interface e busca de congruência entre os domínios sociocultural e cognitivo e se constitui através da articulação entre as interações, que são o conjunto de insumos e experiências socioculturais vivenciadas pelo indivíduo em relação a um objeto ou fenômeno, e as capacidades, que são sistemas cognitivos complexos que envolvem níveis mais ou menos conscientes, dentre os quais Gonçalves (2008) destaca os sistemas sensório-motores, as habilidades, os conhecimentos e os metaconhecimentos (Gonçalves, 2015, p.118).

Gonçalves (2015) apresenta sua definição de CT como um processo que envolve a interação e busca de congruência entre os domínios sociocultural e cognitivo, destacando a importância dos sistemas sensório-motores, das habilidades, dos conhecimentos e dos metaconhecimentos como elementos relevantes. O objetivo do estudo de 2015 foi avaliar, de forma diacrônica, as matrizes curriculares, analisando em que medida houve mudanças nas concepções e diretrizes dos cursos e se houve congruência entre os aportes teóricos e as propostas didáticas.

O pesquisador utilizou o arcabouço teórico-metodológico proposto em Gonçalves e Machado (2006) e ampliou e rediscutiu os componentes da CT, a fim de avaliar a situação atual da formação de tradutores no Brasil, com base em matrizes curriculares disponíveis na internet. Os dados coletados referem-se a dois períodos distintos, 2009 e 2014, para observar as tendências de continuidade ou mudança nos enfoques didático-pedagógicos nos cursos de tradução no país naqueles anos. O autor considera que a expansão recente da oferta de cursos de graduação em universidades federais brasileiras pode ter levado a mudanças ou avanços nas orientações e abordagens teóricas e didático-pedagógicas, resultado de debates

acadêmicos mais amplos e aprofundados. A partir do seu levantamento, o autor (2015, p. 118-121) propõe um conjunto de dez componentes que compõem a CT, transcritas a seguir:

1. Capacidade pragmática/estratégica;
2. capacidade linguística/metalinguística na língua de trabalho;
3. capacidade sociolinguística/estilística/textual/discursiva nas línguas de trabalho;
4. capacidade nas culturas das línguas de trabalho, incluindo capacidade em cultura geral e capacidade temática;
5. conhecimento terminológico;
6. conhecimento teórico e metateórico sobre tradução;
7. habilidade no uso de tecnologias aplicadas à tradução, incluindo habilidade em pesquisa;
8. habilidade sócio-interativa/profissional;
9. fatores psicofisiológicos, como fatores emocionais/subjetivos; e
10. conhecimentos/habilidades não diretamente relacionados à tradução.

Esses elementos constituintes da CT reúnem uma variedade de habilidades e conhecimentos necessários para a prática da tradução, refletindo a complexidade e a larga abrangência dos processos de tradução. Destaco as “habilidades sócio-interativas e profissionais”, que podem ser descritas como:

habilidade de lidar com uma série de aspectos presentes no entorno do processo tradutório, **especialmente aqueles que envolvem relações interpessoais** e mercadológicas no universo profissional, favorecendo o sucesso na criação de redes de conversação com colegas e especialistas diversos (networking), na negociação de preços, prazos e condições dos trabalhos de tradução, entre outros (Gonçalves, 2015, p. 121).

Considerando a temática abordada nesta tese, as “habilidades sócio-interativas e profissionais” parecem estabelecer um diálogo com o trabalho em equipe, ao destacar a importância das relações interpessoais como um elemento constituinte da CT. Embora, no contexto da interpretação, as relações interpessoais desempenhem um papel importante, a interpretação assume outros aspectos igualmente relevantes para o sucesso da prática.

A meu entender, todos os componentes da CT propostos por Gonçalves (2015) abrangem elementos que dialogam com o trabalho em equipe, mais especificamente no contexto da interpretação, reconhecendo a importância das interações interpessoais e a necessidade de gerenciá-las de forma eficiente para o sucesso da prática interpretativa em conjunto. Destaco a “capacidade pragmática/estratégica”, que, por exemplo, envolve a tomada de decisão eficaz durante o processo interpretativo, considerando fatores contextuais e adaptando-se às necessidades dos participantes e à dinâmica da equipe. Destaco, também, a “capacidade sociolinguística/estilística/textual/discursiva nas línguas de trabalho” e o “conhecimento das culturas associadas a essas línguas”, como aspectos relevantes para a interpretação em equipe. Esses elementos constituintes da CT, a meu ver, poderiam permitir

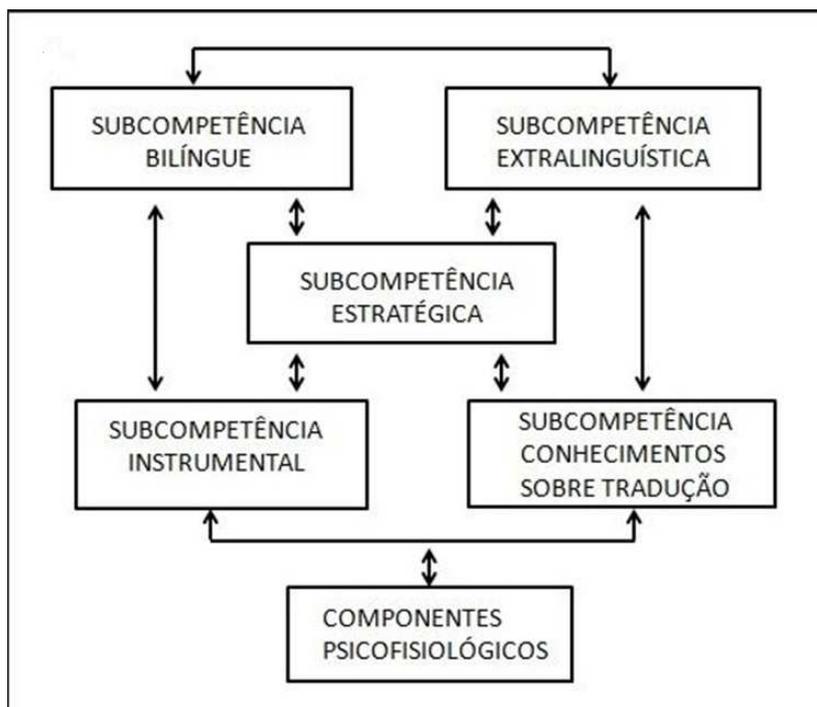
ao intérprete compreender e informar nuances linguísticas e culturais, facilitando a comunicação entre os membros da equipe e garantindo uma interpretação precisa e adequada.

No contexto internacional, um modelo reconhecido pela comunidade acadêmica e muitíssimo visitado nos ET no Brasil (Gysel, 2017; Nogueira, 2016, Neckel, 2019; Gomes, 2019, Cavallo, 2019; Luchi, 2019, entre outros) é o modelo PACTE, considerado o mais abrangente, sistemático e bem definido para refletir as características comunicativas, funcionais e dinâmicas da tradução e para revelar as competências específicas da tradução. O grupo PACTE concentra seus esforços em pesquisas empírico-experimentais sobre a aquisição da CT, embasados na crença de que esse processo envolve a reestruturação e o desenvolvimento do conhecimento pré-tradutório de um novato para um conhecimento especializado em tradução, ou seja, a CT. Para Hurtado Albir (2005, p. 30), esse processo tem as seguintes características:

É dinâmico e cíclico e requer uma competência de aprendizagem (estratégias de aprendizagem), como todo processo de aprendizagem; comporta uma reestruturação e desenvolvimento integrado de conhecimentos declarativos e conhecimentos operacionais; ocupa um lugar fundamental no desenvolvimento do conhecimento operacional e, portanto, da competência estratégica.

O PACTE, cujo modelo também é componencial, por apresentar um esquema com cinco subcompetências que compõem a CT, sugere os seguintes componentes: (1) bilíngue, (2) instrumental, (3) conhecimentos em tradução, (4) extralinguística e (5) competência estratégica. O PACTE considera também como relevantes os chamados componentes psicofisiológicos envolvidos, que, diferentemente do primeiro modelo proposto pelo grupo de pesquisa (2000), são visualizados fora da configuração da CT. No Quadro 14 é possível visualizar o modelo proposto.

Quadro 14 - A Competência Tradutória (CT) segundo o modelo holístico do PACTE



Fonte: Hurtado Albir (2011, p. 397)

Segundo o grupo PACTE, a CT é um sistema subjacente de conhecimento declarativo e essencialmente operacional necessário para traduzir, e quatro características definiriam a CT: (1) é um conhecimento especializado que nem todos os bilíngues possuem; (2) é um conhecimento essencialmente operacional e não declarativo; (3) é composto de várias sub-habilidades interconectadas; (4) o componente estratégico, como para qualquer conhecimento operacional, desempenha um papel decisivo (PACTE, 2008). No modelo do PACTE, apesar de interdependência entre as subcompetências, destaca-se a “subcompetência estratégica”, pois ela é vista como o elemento dominante e integrador na C, e inclui a capacidade de aprender e resolver problemas na tradução, bem como a metacognição.

Embora o modelo PACTE não tenha sido originalmente concebido para atividades de interpretação, é possível argumentar que, com certas adaptações, ele possa ser aplicado a essas atividades. Camargo (2014), Ginezi (2015) e Nogueira (2016) discutem precisamente essa possibilidade e trazem uma reflexão inicial sobre a adequação das competências do modelo PACTE ao processo de interpretação.

Camargo (2014) apresenta uma contribuição descritiva, concentrando-se na análise da aplicação do modelo ao processo de interpretação entre línguas vocal-auditivas de

conferências, especificamente para a interpretação da língua A para a língua B. A autora descreve as cinco subcompetências do modelo PACTE, conceitua e apresenta suas possíveis aplicações para a interpretação, oferecendo um panorama geral.

Ginezi (2015, p. 44-47) apresenta um cotejo das subcompetências do PACTE com autores que discutem a competência em interpretação, destacando os trabalhos de Gile (2009), Kalina (2000). Segundo a autora, por meio da análise realizada, tanto a tradução (escrita) quanto a interpretação pode ser abarcada pelo abrangente modelo do grupo PACTE. Ainda de acordo com ela, o modelo PACTE se destaca por sua capacidade de explicar de forma mais didática e precisa todos os componentes e subcompetências envolvidas e poderia ser utilizado como base para refletir sobre a aquisição da competência em interpretação, mesmo que haja necessidade de mais pesquisas empíricas nessa área específica.

Nogueira (2016), por sua vez, identifica as características da interpretação de conferências para língua de sinais com atuação em equipe e discorre sobre a possibilidade de as mesmas subcompetências descritas pelo modelo PACTE serem empregadas na atividade de interpretação de conferências para línguas de sinais. Em trabalho posterior, Nogueira e Gesser (2018) elaboraram um quadro que resume as cinco subcompetências do PACTE, incluindo o componente psicofisiológico, e apresentam uma breve análise sobre a transposição dessas subcompetências para a interpretação de línguas de sinais em contextos de conferência. O Quadro 15 leva em conta a realidade e especificidade dos intérpretes que atuam nessa área e foi desenvolvida a partir das discussões de Hurtado Albir (2011), Camargo (2014) e Nogueira (2016). Nele, é possível visualizar a descrição das subcompetências propostas no trabalho de Nogueira e Gesser (2018).

Quadro 15 - Subcompetências do PACTE para interpretação Nogueira e Gesser (2018)

Subcompetências	Descrição Hurtado Albir (2011, p. 396)	Relações com atividades de interpretação de conferências
Bilingue	Está integrada por conhecimentos essencialmente operacionais, necessários para a comunicação em duas línguas: conhecimentos pragmáticos, sociolinguísticos, textuais e léxico-gramaticais.	Extremamente necessária, diferente da tradução, essa subcompetência precisa ser inicialmente adquirida precedendo o treinamento em interpretação. Um aspecto característico da interpretação de/para as línguas de sinais é a diferença de modalidade das línguas, a qual deve ser levada em consideração no momento da interpretação.
Extralinguística	É composta por conhecimentos essencialmente declarativos sobre o mundo em geral e de âmbitos particulares, conhecimentos (bi)culturais na língua de partida e de chegada, enciclopédicos e temáticos de âmbitos específicos.	Tem uma função muito importante na interpretação. São informações que estão relacionadas a um saber enciclopédico, do mundo em geral ou de situações específicas e domínio sobre fatos culturais das línguas de partida e de chegada.

Conhecimentos sobre tradução	Está integrada por conhecimentos, essencialmente declarativos, sobre os princípios que regem a tradução (unidade de tradução, tipos de problemas, processos, métodos e procedimentos utilizados) sobre aspectos profissionais (mercado de trabalho tipos de tarefa e de destinatário, etc.)	Conhecimento necessário sobre os princípios que regem a interpretação e sobre todos os aspectos profissionais imbricados no ato interpretativo, além de conhecer os modos de interpretação que contribuem nas escolhas mais apropriadas para as diversas situações, o que garantirá condições mais adequadas para a realização do trabalho.
Instrumental	Está integrada por conhecimentos, essencialmente operativos, relacionados com o uso de fontes documentais e as tecnologias da informação e comunicação (doravante TIC) aplicadas a tradução (dicionários de todo o tipo, enciclopédias, gramaticais, livros, textos paralelos, <i>corpus</i> eletrônicos, <i>sites</i> de busca, etc.)	Está relacionada com a ação de usar as TIC e fontes de documentação. Faz-se presente, no entanto, sua construção é anterior ao momento do evento, os intérpretes realizam estudos e consultas a materiais de apoio, prevendo possíveis problemas a fim de se organizar para o momento da interpretação. Os intérpretes usam recursos que podem facilitar o trabalho, que podem ser desde memórias de tradução até medidas como ter em mãos os <i>slides</i> do palestrante, contribuindo assim como um instrumento de apoio para a interpretação.
Estratégica	Conhecimentos operativos para garantir a eficácia do processo de tradução e resolver problemas encontrados durante o processo. É uma subcompetência que afeta todas as outras e as interage controlando o processo tradutório. Ela serve para planejar o processo, elaborar o projeto tradutório, avaliar o processo e os resultados parciais obtidos em função do objetivo final, ativar as diferentes subcompetências, compensar as deficiências delas, identificar problemas de tradução e aplicar os procedimentos para a resolução.	Relacionada ao processo de interpretação, e com 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. Essa subcompetência teria uma atuação tanto antes quanto durante a interpretação.
Componentes psicofisiológicos	Componentes cognitivos e atitudinais de diversos tipos, e mecanismos psicomotores, tais como memória, percepção, atenção e emoção; aspectos de atitude, como curiosidade intelectual, perseverança, rigor, espírito crítico, conhecimento e confiança em suas próprias capacidades, conhecimento do limite das próprias possibilidades, motivação etc.; habilidades, como criatividade, raciocínio lógico, análise e síntese etc.	Contribuem no momento da interpretação, em que o intérprete precisa lidar com a memória e a percepção e emoção, tornando-se necessário para que se possa adequar o discurso ao público-alvo. Também a capacidade de avaliação de forma crítica, para que se utilize da omissão ou adição de informações como estratégias para a interpretação. O nível de exposição também é um aspecto que os intérpretes enfrentam, principalmente os intérpretes que trabalham com línguas de sinais. Vale destacar que essas subcompetências trabalham de maneira integrada para assim formar a CT, portanto, uma interage com a outra. Além do mais, em uma determinada situação, em função da especialidade da tradução, uma subcompetência.

Em suma, os autores acreditam que existe uma relação possível entre todas as subcompetências e que elas atuam de maneira integrada para que seja possível descrever tanto a CT quanto a competência em interpretação. Nogueira e Gesser (2018) afirmam que é possível destacar os “componentes psicofisiológicos”, ao abordar o trabalho em equipe, pois se relacionam com atitudes de espírito-crítico e o conhecimento dos limites das próprias possibilidades. Essas são características que integram o trabalho em equipe, considerando os sujeitos e suas interações em uma atuação conjunta.

Considerando a temática desta tese, ao analisar o modelo, podemos inferir que o trabalho em equipe está significativamente relacionado à “subcompetência estratégica”. No contexto de trabalho em equipe, é esperada a cooperação entre os membros para a tomada de decisões conjuntas, seja na preparação para a interpretação seja durante a realização da interpretação em si. Portanto, a subcompetência estratégica desempenha um papel fundamental na eficácia da interpretação, envolvendo e contribuindo para o trabalho em equipe.

Rodrigues (2018) apresenta uma contribuição importante ao discutir os reconhecidos modelos de CT, que, na literatura, não fazem referência direta à tradução e/ou à interpretação envolvendo línguas de sinais. O autor propõe uma reflexão inicial sobre como as diferenças de modalidade linguística podem ter implicações nos modelos discutidos. Suas conclusões apontam que, de maneira geral, os componentes relacionados aos conhecimentos extralinguísticos, sejam eles culturais, enciclopédicos, temáticos, profissionais, assim como as habilidades de manipulação de documentação e o uso de tecnologias, não serão significativamente impactados pela modalidade da língua. Isso ocorre porque esses elementos não estão diretamente sujeitos às especificidades das línguas de trabalho do tradutor e intérprete ou à modalidade que as caracteriza. No entanto, o autor discute sobre uma possível competência tradutória intermodal, visto que esses intérpretes precisam lidar com a modalidade gesto-visual e com seus efeitos sobre a língua.

[...] 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, 2018, p. 310).

As implicações dessa proposta podem contribuir para a possibilidade de se pensar em aspectos didáticos e formativos no que tange à interpretação intermodal, ou seja, intérpretes que atuam com línguas de modalidades diferentes, tal qual como essa competência seria adquirida. Assim, é preciso considerar os componentes próprios da intermodalidade de interpretação:

relacionado às habilidades corporais motoras de codificação integrada de propriedades gestuais e espaciais e, também, às habilidades visuais de interpretação do conjunto de informações gestual e espacialmente codificadas, as quais se vinculam a uma determinada capacidade corporal cinestésica diretamente ligada à competência linguística e à competência comunicativa (Rodrigues, 2018, p. 311).

Baseados nessa discussão inicial feita por Rodrigues (2018), Ferreira e Rodrigues (2019) aprofundam o tema ao constatar que, apesar de existirem diferentes modelos de CT, “eles são, em sua maioria, construídos a partir de reflexões que consideram apenas os processos *tradutórios interlinguais intramodais vocais auditivos*” (p. 120). Os autores chamam atenção para o fato de que muitas dessas propostas ignoram especificidades da tradução intermodal. Diante desse cenário, Ferreira e Rodrigues (2019) contribuem com a discussão da CT, demonstrando a necessidade de refinamento nas competências específicas requeridas dos tradutores, intérpretes e guias-intérpretes surdos a partir de suas atividades. Para os autores, teríamos:

(i) competência tradutória interlingual intermodal – quando a tradução envolve línguas de diferentes modalidades, uma vocal e outra gestual (ou o Sistema de Sinais Internacionais), devidamente registradas em escrita, áudio e/ou vídeo; (ii) competência interpretativa interlingual intermodal – quando a interpretação envolve uma língua vocal e outra gestual (ou o Sistema de Sinais Internacionais), ambas em seu uso oral; (iii) competência interpretativa intralingual intramodal – quando a interpretação é realizada com base na mesma língua gestual envolvendo suas variações regionais, geracionais etc.; (iv) competência interpretativa interlingual intramodal – quando a interpretação envolve duas línguas gestuais (ou o Sistema de Sinais Internacionais), ambas em seu uso oral; (v) competência interpretativa interlingual intramodal tátil – quando demanda a atuação entre duas diferentes línguas gestuais, estando uma delas na modalidade oral de uso da língua e a outra na modalidade oral-tátil; e (vi) competência interpretativa intralingual intramodal tátil – quando envolve a atuação em uma mesma língua gestual, entre seus modos oral e oral-tátil (Ferreira; Rodrigues, 2019, p. 121).

A discussão apresentada pelos autores evidencia a necessidade de ampliação das investigações, no tocante (i) às competências requeridas desses profissionais para atuação interlingual, intralingual, intermodal e intramodal gestual visual; (ii) ao caráter das competências translativas intermodais e intramodais, no intuito de melhor distingui-las e descrevê-las (Ferreira; Rodrigues, 2019).

Diante da discussão apresentada, podemos entender a importância de elaborar um plano de estudos para programas de formação de tradutores e intérpretes, considerando as competências necessárias para esses profissionais. Foram apresentadas diferentes concepções de competência, que enfatizam a mobilização de conhecimentos e habilidades em contextos específicos. Além disso, foram discutidos os estudos sobre CT e a evolução dos modelos ao longo das últimas décadas, conforme proposto por Zou (2015). A classificação dos modelos em períodos iniciais, de desenvolvimento, de enriquecimento e de florescimento mostrou a progressão das abordagens e a busca por modelos mais abrangentes e empíricos. Também foi mencionada a perspectiva de competência inata *versus* competência aprendida, que representa concepção mais atual sobre a CT. Assim, mesmo com aproximações e adaptações dos modelos CT para a prática de interpretação, é relevante olharmos para os modelos específicos. Na próxima subseção explorarei essas propostas.

2.3.1.3 A Competência do Intérprete de conferência: perspectivas e modelos

Nos EI, é possível encontrar algumas modelagens das competências específicas⁹⁶ para a atividade realizada por intérpretes. Conforme Cavallo, “os modelos elaborados para a interpretação são de quantidade muito inferior” (2020, p. 50) aos comparados com a tradução. Importante destacar, que esses modelos, frequentemente, consideram apenas os processos de/para línguas vocal-auditivas. Cavallo (2019, p. 50) descreve que:

Embora não seja uma novidade falar em “competências” do intérprete, poucos pesquisadores trataram do assunto de forma orgânica, empírica e com vistas a estabelecer um modelo unitário de competência em interpretação. Muito tem se falado sobre qualidades, aptidões e habilidades dessa figura profissional, sem traçar uma distinção clara entre cada um desses conceitos, e sempre a partir de diferentes áreas geográficas e embasamentos teóricos, originando modelos válidos, mas com enfoques e escopos diferentes.

Um aspecto relevante destacado por Cavallo (2019) é a falta de distinção entre a “competência do intérprete” e a “competência em interpretação”, sendo os termos considerados sinônimos em muitos estudos. No entanto, a autora argumenta que a “competência do intérprete” é mais abrangente do que a “competência em interpretação”, em que a primeira abarca tudo o que um intérprete precisa saber e ser capaz de fazer para realizar sua atividade profissional com excelente qualidade; enquanto a segunda se refere

⁹⁶ Cavallo (2022) afirma que nos “Estudos da Interpretação, os termos *habilidades*, *aptidão*, *capacidade*, e *competência*, entre outros, são frequentemente usados como sinônimos, distinguindo-se com base em diferentes perspectivas teóricas” (p. 21). Diante desse fato, a falta de refinamento terminológico pode prejudicar a compreensão, visto que em outras áreas, como a psicologia, a psicologia cognitiva, a pedagogia e a didática de línguas, esses termos também são utilizados e podem ter conotações diferentes.

apenas ao processo de interpretação em si, ao momento da realização, “centrado na compreensão, na transferência e na produção da mensagem em outra língua” (Cavallo, 2022, p. 23).

Nesse contexto, serão explorados os modelos e descrições de competência do intérprete, conforme discutidos por Cavallo (2019)⁹⁷. Comentarei sobre os pontos relacionados à competência em interpretação e do intérprete mencionados pelos autores, mas darei ênfase aos modelos e às descrições que abordam habilidades/competências relevantes para o trabalho em equipe, ponto central deste estudo. Abaixo, descreverei esses trabalhos seguindo a ordem cronológica de sua publicação.

Cavallo (2019) descreve quatro modelos de competência elaborados para a interpretação. Esses modelos são: o Modelo de Requisitos de Competências para a Interpretação, de Pöchhacker (2000), o Modelo de Competência do Intérprete Comunitário, de Kaczmarek (2010), o Modelo de Competência em Interpretação de Leipzig, de Kutz (2010) e o Modelo de Competência do Intérprete com Base no Processo e na Experiência, de Albl-Mikasa (2012).

Neste trabalho, optei por abordar os trabalhos de Pöchhacker (2000), Kutz (2010), Albl-Mikasa (2012) e os próprios trabalhos de Cavallo (2019, 2020). Decidi não incluir o modelo de Kaczmarek (2010), que discute a interpretação comunitária, pois, apesar de ser uma contribuição interessante, não está diretamente relacionada ao escopo deste estudo, que aborda a interpretação de conferência e o trabalho em equipe. No entanto, adicionei outros dois trabalhos discutidos por Cavallo (2019), que não são propostas de modelos de competência para intérpretes, mas apresentam discussões relevantes sobre o trabalho em equipe. Esses trabalhos são o de Kalina (2000) e o de Abi Abboud (2010).

Embora o trabalho de Kalina (2000) não seja um modelo de competência em interpretação, ele se tornou uma referência e inspiração para as publicações subsequentes. Já a dissertação de Abi Abboud (2010) recebe críticas de Cavallo (2019) em relação ao procedimento metodológico ao resumir as competências e subcompetências do intérprete. Contudo, a descrição feita por Abi Abboud (2010) sobre uma “competência comportamental”, que envolve o trabalho em equipe, justifica nossa análise⁹⁸.

⁹⁷ A revisão completa proposta por Cavallo (2019) possui uma relevância significativa, pois aborda diversas dimensões da competência em interpretação ou do intérprete. Além disso, destaca-se pelo fato de apresentar alguns desses modelos em português pela primeira vez. Adicionalmente, a autora levanta questionamentos pertinentes sobre os estudos e os modelos propostos, identificando seus pontos fortes e possíveis fragilidades.

⁹⁸ Próximo da defesa desta pesquisa Fernando Parente Jr defendeu sua tese que apresenta uma modelagem para competências do intérprete de Libras-português, o trabalho não será analisado neste estudo, mas pode ser encontrado em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/255045>.

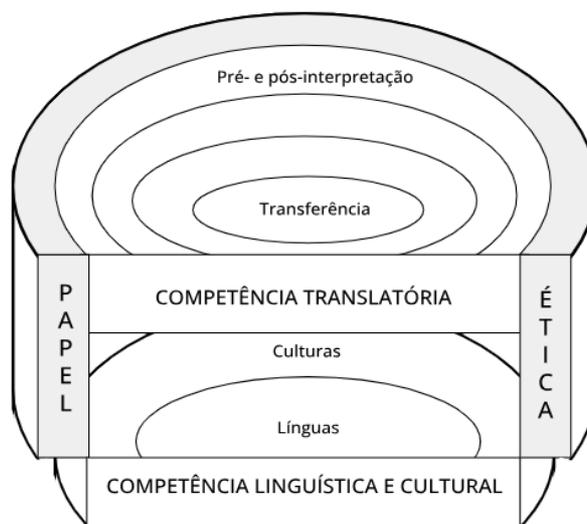
O modelo de Franz Pöchhacker (2000) apresenta uma característica “multidimensional”, que “resumiria- até a data de sua elaboração- o consenso sobre as habilidades necessárias para a interpretação” (Cavallo, 2019 p. 62). Para o autor, considerar somente o conhecimento das línguas como condição para a interpretação profissional não é mais possível. O autor explica a necessidade de uma “competência translatória”, que seria construída com base na competência linguística e cultural. Essa competência ainda englobaria a relação cognitiva e a relação linguística da área de conhecimento.

Ainda, para o autor, a “competência translatória” envolveria a “capacidade de transferir conteúdo comunicacional (competência de transferência ou *interpretativa*) e a capacidade de comporta-se ‘profissionalmente’ em situações de interpretação” (Pöchhacker, 2000, p. 47, grifo do autor, trad. de Cavallo, 2019, p. 62). Para Pöchhacker (2000), essa capacidade “profissional” é manifestada na pré-interação e pós-interação, ou seja, no antes e depois da situação de interpretação.

O pesquisador distingue “competência interpretativa” (que poderia ser também traduzida do alemão como competência “de” ou “em” interpretação), referente à capacidade de transferir conteúdos comunicacionais com base nos conhecimentos linguísticos, culturais e do âmbito específico, e “competência do intérprete”, referente ao perfil e ao *ethos* profissionais do intérprete. (Cavallo, 2019, p. 62)

Essa é uma distinção importante pois o modelo proposto apresenta os requisitos de competências para a interpretação. A Figura 6 apresenta o modelo de Pöchhacker (2000). Para melhor visualização redesenhei o modelo com a tradução feita por Cavallo (2019) para cada componente.

Figura 6 - Modelo de Requisitos de Competência para a interpretação de Pöchhacker



De acordo com Cavallo (2019, p. 63), o modelo proposto por Pöchhacker (2000) é descrito como um cilindro cortado, baseado na realidade profissional, “composto de várias camadas que mostram o desenvolvimento da competência profissional” (Cavallo, 2019, p. 62).

Na base do cilindro estão localizadas a competência linguística e cultural, enquanto a competência translatória está acima. O modelo, ainda, destaca a importância da consciência do papel e da ética profissional. De acordo com o autor, esse modelo indicaria um desenvolvimento gradual da competência, onde a competência linguística é a base, seguida pela competência cultural e, posteriormente, pela competência de transferência e comportamento profissional pré- e pós-interação. Porém, não detalha como as competências linguística e cultural se transformam em competência translatória; ele justifica esse ponto, devido à falta de pesquisas empíricas para validar esse modelo de desenvolvimento.

Cavallo (2019) ainda destaca alguns pontos levantados pelo autor que estariam diretamente conectados às competências apresentadas no modelo, que envolvem: (i) o papel e as atividades do intérprete profissional, pois Pöchhacker (2000) apresenta exemplos de contextos comunicacionais e geográficos para esboçar a figura do intérprete profissional e discutir suas diversas atividades, que podem variar de acordo com o contexto e as exigências das instituições contratantes; (ii) a comprovação de qualificação, pois o autor menciona a falta de órgãos de controle da atuação de intérpretes em muitos países e destaca que a certificação é limitada a algumas capacidades do modelo; (iii) a importância da formação acadêmica em interpretação, uma vez que o autor argumenta que esta deve estar baseada em um modelo sólido de competência, fornecendo ampla preparação nas áreas de atuação profissional do intérprete (sendo esse um ponto que coaduna com os objetivos desta tese); (iv) a questão da ética profissional, já que o autor enfatiza a relação entre ética profissional e qualificação, ressaltando que a análise específica para cada caso é necessária, considerando a interação complexa entre fatores institucionais e situacionais; (v) a evolução das competências linguísticas e culturais, haja vista a observação de Pöchhacker de que, a partir do século XX, o domínio das línguas se tornou menos importante devido ao aumento do número de viagens e contatos internacionais. Ele destaca que a técnica de transpor uma fala inteira (interpretação consecutiva) era considerada o aspecto mais desafiador a ser adquirido naquele momento; (vi) a “ênfase no componente técnico” da interpretação, pois, segundo o autor, os cursos universitários de interpretação, criados a partir do século XX, enfatizavam

mais o componente técnico da interpretação de conferências, juntamente com o conhecimento geral e especializado, em detrimento do comportamento profissional.

[...] no programa didático, aparece para a interpretação de conferência principalmente a *técnica de interpretar para a mediação da informação* e, em contrapartida, para a interpretação comunitária aparece o *comportamento do intérprete na mediação entre línguas e culturas*. No entanto, a realidade é muito mais complexa do que essa dicotomia revela⁹⁹ (Pöchhacker, 2000, p. 54, grifo do autor, trad. de Cavallo, 2019, p. 65).

O aspecto “ênfase no componente técnico” é um ponto interessante, pois, a formação de intérpretes de Libras-português no Brasil, a meu ver, encontra-se em um cenário complexo. Atualmente, não são solicitados testes de aptidões ou pré-requisitos específicos além da aprovação nos exames de seleção para ingresso nas universidades, que são direcionados somente para conhecimentos gerais. Grande parte dos cursos não exigem nenhum conhecimento prévio de Libras. Isso coloca os professores diante do desafio de ensinar tanto a língua quanto a competência de translação (segundo aqui a concepção de Pöchhacker), deixando as competências comportamentais e profissionais de lado, as quais não são abordadas de forma explícita nos currículos. Porém, ainda faltam descrições dessas competências comportamentais e profissionais que podem indicar pontos a serem incluídos nos programas didáticos para formação de intérpretes de Libras-português. Esta tese, ao ter como um dos objetivos descrever o perfil do intérprete de conferência em trabalho de equipe, pretende contribuir nesse sentido.

Vejamos agora o trabalho de Sylvia Kalina (2000, 2002) que, conforme Cavallo (2019), é frequentemente citado nos EI; além disso, os trabalhos da autora são contemporâneos de Pöchhacker, o que evidencia que o “assunto da competência em interpretação estava entre os focos principais de pesquisa, pelo menos no norte da Europa” (Cavallo, 2019, p. 66).

Kalina (2000) descreve alguns pontos considerados como “pré-requisitos” para uma boa interpretação, que seriam: (i) o conhecimento do maior número possível de idiomas; (ii) a capacidade de falar e ouvir ao mesmo tempo; (iii) conhecimento profundo das culturas dos países ou regiões envolvidas na interpretação, incluindo diferenças políticas, econômicas, sociais, étnicas, estruturas administrativas, vida comunitária, mas também de literatura e artes. A autora descreve como igualmente importantes para a profissão do intérprete as

⁹⁹ No texto-fonte: [...] für Konferenzdolmetschen [steht auf dem Unterrichtsprogramm] vor allem eine Dolmetschtechnik zur Informationsmittlung, für das Kommundolmetschen hingegen vor allem Dolmetscherverhalten in der Sprach- und Kulturmittlung. Die Realität ist freilich weitaus vielschichtiger, als daß man ihr durch eine derartige Dichotomie gerecht werden könnte.

competências mentais, ou seja, o funcionamento cognitivo e a capacidade de trabalhar com elevado nível de concentração, bem como a automotivação e a tolerância a situações estressantes.

Kalina (2000), para além da competência linguística em temas convencionais, assinala que os intérpretes devem conhecer e buscar o domínio da linguagem de especialidade, tais como: jargões jurídicos, médico, tecnológico e suas diferenças de uso, estilo, registro, normas, peculiaridades culturais etc. (conhecimento declarativo e semântico). Conforme a autora, “um intérprete habilidoso não apenas está ciente dessas diferenças, mas também sabe como lidar com elas” (Kalina, 2000, p. 4), ou seja, possui conhecimento procedimental, tomando decisões sobre o uso de determinado termo ou jargão. Ao definir a competência do intérprete de conferência, a autora diz que:

Se alguém tentar definir a competência dos intérpretes profissionais (em conferências) de forma mais teórica, poderia dizer-se que se refere à capacidade de realizar tarefas cognitivas de mediação dentro de uma situação de comunicação bi-/multilíngue em um nível extremamente elevado de expectativas e qualidade, **frequentemente em uma equipe de vários intérpretes**. Isso inclui a habilidade de interpretar de forma consecutiva, simultânea e em qualquer outro modo, como sussurrar ou interpretar diálogos. A interpretação ocorre entre dois idiomas (interpretação bilateral) ou de um ou vários idiomas para um idioma, que geralmente é a língua materna do intérprete. Os diferentes contextos e situações em que os intérpretes trabalham requerem amplo e específico conhecimento cultural e de comunicação, amplo conhecimento do assunto e a habilidade de rapidamente ampliar o conhecimento relevante adquirido. Além disso, os intérpretes precisarão utilizar seu conhecimento procedimental sobre formas de solucionar problemas linguísticos, culturais, situacionais ou outros no processo de interpretação e deverão agir de maneira adequada e profissional ao enfrentar quaisquer novas dificuldades que surjam durante uma conferência¹⁰⁰ (Kalina, 2000, p. 5, grifo nosso).

Essa definição abrangente recobre a habilidade do intérprete de realizar atividades cognitivas de mediação em situações de comunicação bi- e multilíngue, com altas expectativas de qualidade. Ela engloba as diferentes modalidades de interpretação, como a consecutiva, simultânea e outros modos, a exemplo de sussurrar ou interpretar diálogos de

¹⁰⁰ No texto-fonte: *If one attempts to define the competence of professional (conference) interpreters more theoretically, one might say that it refers to the ability to perform cognitive tasks of mediation within a bi-/multilingual communication situation at an extremely high level of expectations and quality, often in a team of several interpreters. It includes the ability to interpret in the consecutive as well as simultaneous and any other mode such as whispering or dialogue interpreting. Interpreting takes place either between two languages (bilingual interpreting) or from one or several languages into one language which is generally the interpreter's mother tongue. The different contexts and situations in which interpreters work require comprehensive and specific cultural and communication knowledge, extensive subject knowledge and the ability to quickly extend the relevant knowledge acquired. Moreover, interpreters will have to make use of their procedural knowledge about ways of solving linguistic, cultural, situational or other problems in the interpreting process, and they will have to act appropriately and professionally when confronted with any new difficulties arising during a given conference.*

forma intermitente. Além disso, a definição de Kalina (2000) destaca a importância do conhecimento cultural, dos conhecimentos gerais e da capacidade de adquirir rapidamente conhecimento relevante adicional. Isso indica que os intérpretes precisam aplicar seus conhecimentos procedimentais para solucionar problemas linguísticos, culturais, situacionais e outros durante a interpretação.

A definição de Kalina (2000) valida a concepção de interpretação que adoto para esta tese, que caracteriza a interpretação como uma “atividade cognitiva”, “um ato comunicativo imediato” em uma “situação social específica”. A autora (mesmo que de forma breve) afirma que é esperado que os intérpretes de conferência atuem em equipe, o que evidencia que essa competência está presente no trabalho dos intérpretes de conferência.

Tal qual Pöchhacker (2000), Kalina (2000) descreve que a “competência não é exigida apenas durante o processo de interpretação em si; ela deve entrar na preparação antes do ato real de interpretar e é necessária após o evento”¹⁰¹. Ou seja, as competências são mobilizadas em todas as fases de uma conferência, na preparação (pré-conferência), na atuação (durante a conferência), e na fase de reflexão (pós-conferência).

Como Pöchhacker (2000), a autora aborda a “competência do intérprete profissional”¹⁰². Conforme Cavallo (2019, p. 68), “ao chamá-la assim, os autores estariam ressaltando que a competência do intérprete pertence ao intérprete já atuante no mercado profissional, tratando-se de reflexões referentes à interpretação profissional e não ao processo de aquisição de tal competência”.

No segundo artigo de Kalina, publicado em 2002, a autora aborda a questão da qualidade na interpretação, mencionando pesquisas realizadas para medir e avaliar a qualidade do texto oral produzido pelos intérpretes e as perspectivas e expectativas dos usuários. Ela divide os fatores que impactam na qualidade da interpretação em quatro grupos: (i) pré-requisitos anteriores ao processo, (ii) condições envolvendo o processo, (iii) requisitos internos ao processo e (iv) esforços posteriores ao processo (Kalina, 2002, p.126 *apud* Cavallo, 2019, p. 69).

1. Pré-requisitos anteriores ao processo:

- Habilidades e competências Especificações do encargo;
- definição da tarefa;
- preparação.

¹⁰¹ No texto-fonte: *Competence is not only required during the interpreting process itself, it has to go into preparation prior to the actual act of interpreting and is necessary after the event.*

¹⁰² No texto-fonte: *competence of a professional interpreter.*

2. Condições envolvendo o processo:

- Número de participantes;
- línguas de trabalho;
- equipamento técnico;
- posição da cabine.

3. Composição da equipe:

- Horas de trabalho, duração do evento;
- combinações linguísticas;
- quantidade/qualidade do relé;
- disponibilidade dos documentos;
- informação sobre procedimentos.

4. Requisitos internos ao processo:

- Conhecimento e pressuposições;
- condições da apresentação do texto de partida;
- requisitos da língua-alvo;
- competência interacional.

5. Esforços posteriores ao processo:

- *Follow-up* terminológico;
- documentação;
- controle da qualidade;
- formação continuada;
- especialização;
- adaptação ao progresso técnico¹⁰³.

(Kalina, 2002, p. 126, trad. de Cavallo 2019)

Nos pontos apresentados por Kalina (2002), destaco o item 3, “Composição da equipe”, visto que esse é um aspecto de atenção quando a referência é intérpretes trabalhando em equipe. Esse ponto coloca ênfase em verificar como as equipes são compostas e é um aspecto interessante, sendo incluído como uma condição que “envolve o processo”.

De acordo com Cokely e Hawkins (2003), intérpretes novatos têm menos probabilidade de apoiar intérpretes mais experientes, o que pode afetar a dinâmica colaborativa da equipe dependendo da situação comunicativa específica. Portanto, é

¹⁰³ No texto-fonte: *1. Pre-process prerequisites: skills and competences - contract specifications - task definition - preparation. 2. Peri-process conditions: number of participants - working languages - technical equipment booth position - team strength, composition - working hours, event duration - language combinations - relay quantity/quality - availability of documents - information on proceedings. 3. In-process requirements: knowledge and presuppositions - conditions of ST presentation - target language requirements - interactional competence. 4. Post-process efforts: terminological follow-up - documentation - quality control - further training - specialization - adaptation to technical progress.*

necessário montar equipes em que as competências e habilidades sejam complementares entre os membros.

O próximo modelo a ser abordado é o de Wladimir Kutz (2010), que, de acordo com Cavallo (2019), é um modelo específico¹⁰⁴ voltado para a didática da interpretação de conferências. Segundo a descrição, esse modelo foi discutido no final dos anos 1980 com intérpretes que faziam parte do grupo de profissionais da Escola de Estudos de Tradução de Leipzig, além de ter sido apresentado e discutido em 14 universidades da Europa Oriental e Ocidental, Ásia e América Latina (Kutz, 2010 p. 196-197 *apud* Cavallo, 2019, p.75). Kutz (2010) revela seus objetivos com o modelo proposto:

O objetivo deste modelo é propor uma formação em interpretação de conferências mais sistemática, abrangente e eficaz, com base em um conjunto específico de tipos de resolução de problemas próprios para a interpretação. O modelo de competência pode ser elucidado com base em **sete princípios ou pressupostos** nos quais sua concepção está fundamentada¹⁰⁵ (Kutz, 2010, p. 197, grifo do autor, trad. de Cavallo, 2019, p. 76).

Com base na explicação de Cavallo (2019, p. 75), é possível ter acesso à discussão do autor na apresentação dos sete pressupostos, com o interesse de sintetizar cada um deles, apresento o Quadro 16 abaixo com o pressuposto e uma breve descrição dele.

Quadro 16 - Pressupostos de Kutz (2010)

Pressuposto	Descrição
Qualificação para a interpretação profissional reside na competência em interpretação.	A qualificação para ser um intérprete profissional é baseada na competência em interpretação. Isso inclui a capacidade de realizar processos globais de gerenciamento, bem como processos parciais com diferentes níveis de complexidade e abrangência ao longo do processo de interpretação.
Competência em interpretação é um construto mental composto por diferentes formas de competência.	Pode ser diferenciada através de várias formas, dependendo do modo de interpretação e do tipo de comunicação. Por exemplo, a interpretação consecutiva de negociações seria uma forma específica de competência.
Competência em interpretação é composta por habilidades transferíveis e não transferíveis.	As habilidades transferíveis são aquelas que podem ser aplicadas em diferentes áreas além da interpretação, enquanto as habilidades não transferíveis são específicas da atividade de interpretação, como a negociação de encargos, preparação e técnicas de memorização.

¹⁰⁴ Segundo Cavallo 2019, mesmo em inglês, há uma escassez de referências ao modelo, e nenhuma delas está disponível em português. A descrição de Cavallo (2019) parece ser a primeira discussão em pesquisa acadêmica sobre o modelo no Brasil. A autora solicitou a tradução da fonte em alemão e explica sobre esse processo em seu trabalho.

¹⁰⁵ No texto-fonte: *Mit diesem Modell soll ein Vorschlag unterbreitet werden, wie die Konferenzdolmetscherausbildung anhand einer bestimmten Anzahl dolmetschspezifischer Problemlösungstypen systematischer, umfassender und somit effektiver gestaltet werden kann. Das Kompetenzmodell kann anhand der sieben Prinzipien oder Grundannahmen erläutert werden, auf die sich seine Konzeption gründet.*

Aquisição da competência em interpretação ocorre por meio de transformação de três condições.	A aquisição da competência em interpretação ocorre através da transformação de três condições: conhecimento operacional, habilidades operacionais e qualificações operacionais. O conhecimento operacional refere-se ao conhecimento metodológico de como realizar uma operação específica. Esse conhecimento é transformado em habilidades operacionais que permitem ao intérprete executar a operação de forma consciente e controlada. Finalmente, as habilidades operacionais se transformam em qualificações operacionais, onde as operações são realizadas de forma quase automática e sem controle consciente.
Cada tipo de operação específica da interpretação deve ser tratado como um problema dinâmico e genérico.	Cada tipo de operação específica da interpretação deve ser abordado como um problema dinâmico e genérico. Isso significa que os intérpretes devem desenvolver soluções prototípicas para problemas semelhantes que surgem durante a interpretação e armazená-las na memória de longo prazo para uso futuro.
Um perfil cognitivo específico de interpretação é pré-requisito para a competência em interpretação.	Um perfil cognitivo específico é necessário para a competência em interpretação. Isso inclui predisposições psicológicas, cognitivas, emocionais e motivacionais que são necessárias antes de iniciar a formação como intérprete. Esse perfil cognitivo pode ser desenvolvido e impactado pela prática da profissão, resultando em características específicas da personalidade e da mente do intérprete.
Descrição do perfil cognitivo requer abordagem interdisciplinar.	A descrição do perfil cognitivo do intérprete requer uma abordagem interdisciplinar. Isso significa que a compreensão completa do perfil cognitivo envolve a integração de conhecimentos e trocas entre culturas e línguas.

Fonte: Elaborado pelo autor baseado em Cavallo (2019, p.76-81)

Um ponto de destaque feito por Cavallo (2019) sobre o modelo de Kutz (2010) diz respeito à proposição do autor em trazer em seu modelo uma visão ampla da atividade de interpretação, não se limitando apenas ao momento da sua execução. Para o autor, a aquisição da competência em interpretação é um processo que se divide em três condições: (i) conhecimento operacional; (ii) habilidades operacionais e (iii) qualificações operacionais.

O “conhecimento operacional” é o conhecimento sobre como realizar uma operação específica, como conhecer as etapas e os instrumentos necessários para executá-la. Esse conhecimento precisa ser transformado em “habilidade” para que o intérprete possa realizar a operação consciente e controladamente. A transformação do conhecimento em “habilidade” permite que o intérprete execute a operação conscientemente, ou seja, com a ajuda de um mecanismo regulador dos processos de orientação, propulsão e execução. No entanto, à medida que a habilidade se torna mais desenvolvida, a operação é executada de forma controlada e semiautomática, exigindo menos atenção.

[...] uma operação é executada quando há noções disponíveis para sua realização, isto é, padrões análogos ou, na melhor das hipóteses, o conhecimento metodológico processado. Por outro lado, se é executada de forma "controlada",

já se dá semi-automaticamente sob um controle que não exige atenção total¹⁰⁶ (Kutz, 2010, p. 206, trad. de Cavallo, 2019, p. 78).

Aplicando esses conceitos na formação de intérpretes, no início, as operações são realizadas conscientemente e repetidamente controladas, pois os automatismos ainda não estão bem consolidados. No final da formação, idealmente, as operações devem ser realizadas de forma rápida e quase automática, ou seja, de maneira inconsciente e apenas com controle dos resultados. Para o autor, isso é considerado o profissionalismo em interpretação. O automatismo mencionado pelo autor refere-se à resolução de casos problemáticos e à consolidação de operações específicas que são realizadas cada vez mais tranquilamente e confiantemente ao longo da formação e da prática. No entanto, se essas habilidades adquiridas não forem exercitadas regularmente, elas podem se tornar menos eficientes.

Kutz (2010) também aborda a questão do ‘automatismo completo’, explicando que é improvável devido às circunstâncias específicas e desconhecidas com que um intérprete pode se deparar. Na interpretação, existem muitas situações imprevisíveis que exigem esforço por parte do profissional; como visto anteriormente, lidar com o imediatismo é uma característica definitiva da interpretação. O autor propõe uma estrutura hierárquica para o modelo de formação de intérpretes, que inclui; a) operações simples ou secundárias; b) tipos mais complexos de operações, c) competências parciais e, finalmente; d) a competência em interpretação. Esse modelo abrange não apenas as fases internas do processo de interpretação, como a recepção, o processamento e a reprodução, mas também outros aspectos relacionados, como o relacionamento com os clientes e a aquisição de materiais. O modelo proposto é abrangente e considera não apenas as habilidades técnicas, mas também os aspectos práticos e relacionais da interpretação, o que em meu entender, certamente abarcam o trabalho em equipe.

Aplicando as concepções de Kutz (2010), arrisco dizer que, para que os alunos desenvolvam a competência em interpretação em equipe, é importante inicialmente introduzir as concepções de trabalho em equipe. Isso permitirá que os alunos adquiram um “conhecimento declarativo” sobre como trabalhar efetivamente em conjunto. À medida que os alunos vivenciam situações mais complexas de trabalho em equipe, como realizar o revezamento do turno de interpretação, e começam a fornecer sugestões mútuas durante a

¹⁰⁶ No texto-fonte: *wird eine Handlung dann ausgeführt, wenn zu ihrer Realisierung Vorstellungen, also analoge Muster bzw. bestenfalls das aufbereitete Methodenwissen verfügbar sind. Verläuft sie dagegen ‘kontrolliert’, findet sie bereits halbautomatisiert statt, aber eben unter einer Kontrolle, die nicht die ganze Aufmerksamkeit verlangt*

interpretação, o conhecimento se transforma em “habilidade”. Posteriormente, essa habilidade se torna uma “qualificação operacional”, quando a entrega da interpretação e a atuação em equipe ocorrem de maneira eficaz, aparentemente não controlada. É através desse processo de desenvolvimento e prática que os alunos podem alcançar a competência em interpretação.

O primeiro trabalho citado por Cavallo (2019) em que aparece algo relacionado ao trabalho em equipe é a dissertação de Stéphanie Abi Abboud (2010), da *Universisité de Montréal* (Canadá). Nela, a autora descreve um processo de consulta de materiais lexicográficos, agências de tradução e interpretação, associações de tradutores e cursos de formação. Ao descrever as habilidades para tradutores e intérpretes, baseia sua discussão principalmente nos trabalhos de Hurtado Albir (1999), PACTE, Seleskovitch (1985) e Gile (1995). Ela também realiza uma pesquisa por meio de questionário a tradutores e intérpretes profissionais. Na revisão de literatura, a autora descreve vários termos que fazem alusão ao trabalho em equipe, tanto na atividade de tradutores quanto de intérpretes. Ao relatar sobre qualidades descritas por agências de tradução do Quebec, é apontado o “espírito em equipe” como uma habilidade exigida para tradutores.

Na descrição apresentada pela *Ordre des traducteurs terminologues et interprètes agréés du Québec* (OTTIAQ), encontramos a descrição de “habilidades interpessoais” como outro descritor que parece apontar para uma competência relacionada ao trabalho em equipe.

Abi Abboud (2010) apresenta parte do trabalho de Bastin e Cormier (2007), que fazem uma revisão dos requisitos descritos em códigos de conduta de três associações e de empresas de tradução. Segundo os autores, todos fazem uma referência a uma “boa educação”, própria da profissão. Conforme é descrito, essas regras de conduta possuem pelo menos três finalidades: (i) garantir a responsabilidade profissional; (ii) proteger o público, os clientes dos membros das associações; e (iii) promover a profissão e fomentar o espírito de solidariedade e colaboração entre os membros. Tais aspectos podem indicar a necessidade de aquisição da competência de trabalho em equipe e sua relevância.

A autora também agrupa os aspectos mais importantes presentes nos códigos de ética das associações canadenses de tradutores e intérpretes. O primeiro aspecto destacado, a meu ver, está relacionado a competência do trabalho em equipe.

Relação profissional entre os membros: os membros devem se tratar com respeito, cortesia, equidade e boa-fé. O membro deve ajudar no desenvolvimento de sua profissão **através da troca de conhecimentos e experiências**, além de

encorajar e auxiliar estudantes e iniciantes¹⁰⁷ (Abi Abboud, 2010, p. 13, grifos adicionados).

Ao analisar os pontos que abordam aspectos semânticos relacionados ao trabalho em equipe, é possível perceber que a competência de trabalho em equipe estaria envolvida na relação profissional dos tradutores e intérpretes, por meio da troca de experiência e conhecimentos e da relação interpessoal no comportamento considerado respeitoso, cortês, de equidade e boa-fé. Na atividade de interpretação, uma fase para trocas de conhecimento entre os intérpretes de uma equipe é a preparação, considerando que, durante essa etapa, os intérpretes precisam se comunicar e compartilhar o que foi estudado, promovendo um ambiente colaborativo e de aprendizado mútuo, “ajudar-se mutuamente e ter um espírito de cooperação para o bem da profissão”¹⁰⁸ (Abi Abboud, 2010, p. 14).

É nessa perspectiva que a autora tenta definir a noção de “competência profissional”, se apoiando em Hurtado Albir (2008, p. 19), ao dizer que essas competências “dizem respeito ao comportamento e se manifestam por meio da conduta, sendo, portanto, um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores, hábitos e motivações”; mais especificamente as competências profissionais são consideradas como um “saber como” complexo que pode garantir a eficácia da prática profissional.

Abi Abboud (2010) apresenta o trabalho de Viena (1998), o qual descreve que umas das competências do tradutor é a “cooperação”, outro termo que me leva a pensar no trabalho em equipe. Ela aponta que essa cooperação está relacionada tanto a lidar com especialistas do conteúdo que está sendo traduzido, até colegas de profissão e as agências de tradução. Pensando na atuação do intérprete, a cooperação é ainda mais evidente, visto que ele não atua sozinho. Abi Abboud (2010) explica:

Como o intérprete não trabalha sozinho ele deve ter um bom relacionamento interpessoal; para isso, ele deve apelar para a **competência comportamental**. Também deve ter um comportamento adequado na sala de reunião, com a equipe ou o supervisor, ele deve saber lidar com o equipamento na cabine e devem se familiarizar com o comportamento na cabine: devem **colaborar com a equipe** e respeitar as normas de higiene e boas maneiras, devendo conhecer os códigos de éticas das associações profissionais ¹⁰⁹ (Abi Abboud, 2010, p. 75, grifos adicionados).

¹⁰⁷ No texto fonte: *Relation professionnelle entre les membres : les membres doivent se traiter avec respect, courtoisie, équité et bonne foi. Le membre doit aider au développement de sa profession par l'échange des connaissances et de l'expérience, il doit également encourager et aider les étudiants et les débutants.*

¹⁰⁸ No texto fonte: *entraider et avoir un esprit de coopération pour le bien de la profession*

¹⁰⁹ No texto-fonte: *Puisque l'interprète ne travaille pas seul, il doit avoir de l'entregent; pour cela, il doit faire appel à la compétence comportementale. Il doit avoir également un comportement adéquat dans la salle de conférence, avec l'équipe ou le superviseur, il doit savoir manier les équipements en cabine et doit se*

A autora, baseando-se nos trabalhos de Gile (1995), com o Modelo dos Esforços, nos de Seleskovitch (1985) e no grupo PACTE (2003), realiza uma distinção entre: competência linguística, metodológica, temática, técnica, de transferência e comportamental. Esta última estaria relacionada com o trabalho em equipe. Para a autora, o intérprete deve ter um comportamento adequado, de colaborar com a equipe, com o coordenador dos intérpretes e conhecer códigos deontológicos, além de familiarizar-se com o comportamento na cabine. A autora sintetiza as competências descritas no Quadro 17.

Quadro 17 - Síntese das competências e subcompetências em interpretação por Abi Abboud (2010)

Competências	Linguística	Metodológica	Temática	
Subcompetências	Habilidades linguísticas: Capacidade de captar o sentido do discurso e a eloquência da língua materna	Analítica	Extralinguística (conhecimentos biculturais, enciclopédicos e especializados, domínio dos mecanismos conversacionais e dos marcadores discursivos):	
Competências	Escuta	Memorização	Produção	Tomada de Notas
Detalhes das competências	Percepção da fala por meio dos órgãos auditivos e compreensão	Armazenamento dos segmentos de fala na memória até a sua restituição	Operações desde a decisão de transmitir a ideia até a produção vocal do enunciado	Estratégias e táticas e tomada de notas
Competências	Técnica		Coordenação dos esforços	
Subcompetências	Instrumental (uso dos sistemas de comunicação e dos equipamentos em cabine).		(Sem subcompetências) Saber coordenar os esforços de escuta, de memória e de produção (no caso da simultânea); Saber coordenar o esforço de escuta, memória de curto prazo e o esforço de tomada de notas (no caso da consecutiva).	
Competências	De transferência		Comportamental	
Detalhes das competências	(Sem subcompetências) Domínio das técnicas referentes aos diversos gêneros de interpretação.		(Sem subcompetências) Saber atuar em cabine e em equipe;	

familiariser avec le comportement en cabine : il se doit de collaborer avec l'équipe et respecter les normes d'hygiène et le savoir-vivre et doit connaître les codes de déontologie des associations professionnelles.

		Conhecer os códigos deontológicos das associações profissionais; Saber utilizar os equipamentos em cabine.
--	--	---

Fonte: Elaborado pelo autor conforme Abi Abboud, 2010, p. 76-77, trad. de Cavallo, 2019, p. 54

A síntese de competências e subcompetências de Abi Abboud (2010 *trad.* Cavallo, 2019) engloba conhecimentos operacionais (um saber), habilidades (um saber fazer) e aptidões e habilidades sociais e cognitivas (um saber ser). Nem todas as competências possuem subcompetências; nesse caso, a autora, apenas descreveu alguns aspectos mais detalhados das competências, o que me leva a pensar a razão pela qual aspectos de ordem interpessoal não foram considerados como subcomponentes para a “competência comportamental”, visto que foram pontos levantados durante o trabalho e poderiam compor as subcompetências específicas.

A seguir, apresento um outro modelo, o de Michaela Albl-Mikasa (2012), criado com base na experiência de profissionais, utilizando um *corpus* de 90 mil palavras, constituído por entrevistas com 10 intérpretes de alemão.

Com base nos resultados obtidos, Albl-Mikasa (2012) ressalta que os intérpretes não veem o seu trabalho como uma série de fases ou etapas, mas sim como algo que eles “fazem, podem fazer e precisam fazer”¹¹⁰ (Albl-Mikasa, 2012, p. 60). O objetivo de Albl-Mikasa é descrever o conceito de competência do ponto de vista da realidade do intérprete, baseando-se nas dimensões do processo interpretativo de Kalina e eliminando noções abstratas de competência e subcompetência, por acreditar que descrever as competências a partir do perfil profissional, considerando a fala dos intérpretes sobre o que fazem e como fazem seu trabalho, tem maior relevância.

Esse é um aspecto que se aproxima da pesquisa desenvolvida nesta tese, visto que também pretendo olhar para o perfil profissional, porém, com um olhar mais direcionado à descrição de uma competência que toque no trabalho em equipe e utilizando métodos distintos, considerando as respostas de intérpretes profissionais a um questionário elaborado para fins do objetivo da investigação. A autora descreve seus objetivos:

[...] examinar a competência do intérprete pelos olhos do intérprete de conferências experiente e, assim, detalhar noções abstratas de (sub)competências com realizações concretas, baseadas na experiência e orientadas para o desempenho das habilidades de interpretação relatadas pelos profissionais. Em segundo lugar, o objetivo é fornecer um quadro para essas habilidades declaradas,

¹¹⁰ No texto-fonte: *Things they do, can do, and need to do.*

com base no modelo de Kalina e por extensão dele, fazendo referência a vários elementos e conceitos dos outros modelos mencionados anteriormente (Albl-Mikasa, 2012, p. 60).

Cabe destacar que o modelo busca descrever a competência do intérprete a partir da perspectiva da experiência vivida pelos profissionais, tendo base empírica que “não é nem representativa nem completa em sua apresentação das diversas sub-habilidades”¹¹¹ representando apenas o grupo de profissionais entrevistados (ALBL-MIKASA, 2012, p. 60-61). Apresento o Quadro 18 com a tradução feita por Cavallo (2019, p. 83):

Quadro 18 - Modelo de Competência do Intérprete com base no processo e na experiência de Albl-Mikasa, 2012, traduzido por Cavallo, 2019

Habilidades extrínsecas ao processo - <i>Know-how</i> de negócios, relacionamento com clientes e padrões profissionais - Predileção pela aprendizagem ao longo da vida - Meta-reflexão		
Habilidades anteriores ao processo - Elevado domínio das línguas de trabalho - Gestão simplificada da terminologia - Semiconhecimento informado - Preparação otimizada	Habilidades envolvendo o processo - Trabalho em equipe e colaboração - Extroversão não-impositiva - Instinto e realismo - Resistência à pressão	Habilidades posteriores ao processo - Revisão terminológica - Controle de qualidade
	Habilidades internas ao processo HABILIDADES DE COMPREENSÃO: - Compreensão específica, identificação e combinação inferiores às do especialista - Contextualização - Compensação do ILF (Inglês enquanto Língua Franca) HABILIDADES DE TRANSFERÊNCIA: - Simultaneidade - Medidas de alívio das capacidades HABILIDADES DE PRODUÇÃO: - Sincronização e modulação do <i>décalage</i> - Redução - Equilíbrio entre extrema fidelidade e características do público - Adequação do ILF - Desempenho, apresentação e prosódia	

Fonte: Reelaborado com base em Cavallo (2019, p. 83)

¹¹¹ No texto-fonte: *has an empirical basis that is neither representative nor complete in its presentation of the various subskills.*

Ao analisar o modelo de Albl-Mikasa (2012), Cavallo (2019) afirma que existem algumas distinções fundamentais em relação ao trabalho de Kalina (2002). Cavallo descreve essas diferenciações:

a) o acréscimo da dimensão de *para-process skills* [habilidades extrínsecas ao processo]; b) a denominação de todas as partes do modelo como skills [habilidades], ao invés de pré-requisitos, condições, requisitos e esforços; c) o maior detalhamento de cada dimensão; d) a redefinição ou eliminação de alguns elementos, como, por exemplo, a seção “posterior ao processo”, na qual Albl-Mikasa deixa somente duas habilidades, quais sejam, revisão terminológica e controle da qualidade (Cavallo, 2019, p. 83).

Apesar de o modelo como um todo ser bastante interessante, para atender aos objetivos desta tese, vou me ater apenas à parte do quadro que se refere às “habilidades envolvendo o processo”, já que é citado explicitamente o “trabalho em equipe” e outras habilidades que considero que podem se relacionar diretamente. Contudo, isso não significa dizer que as outras dimensões não possam, de alguma forma, dizer respeito ao trabalho em equipe; destaco as “habilidades anteriores ao processo”, como: “preparação otimizada” e “gestão simplificada da terminologia”.

Segundo Albl-Mikasa (2012), as “habilidades envolvendo o processo” estão relacionadas às habilidades intra- e interpessoais. A autora afirma que se baseia no modelo de competência tradutória de Kiraly (2006). A partir da descrição das entrevistas, a autora divide as habilidades naquelas que envolvem aspectos de trabalho em equipe, cooperação com colegas e clientes, resistência às críticas e desenvolvimento de atitudes profissionais.

A habilidade “trabalho em equipe e cooperação” é descrita como fundamental para os intérpretes, mesmo quando trabalham como *freelancers*. Ser um bom colega, ter boas relações interpessoais, apoiar os colegas na cabine e lidar com situações difíceis são aspectos essenciais dessa habilidade no processo de interpretação. Ao analisarmos a descrição de Albl-Mikasa (2012) sobre essa habilidade, é possível identificar pelo menos sete atitudes relacionadas ao trabalho em equipe.

Acredito ser possível sintetizar as atitudes dessa habilidade dando destaque para o que foi abordado pelos intérpretes entrevistados. A autora descreve essas atitudes com base nas entrevistas, mas não realiza essa síntese, o que trago como forma didática de visualização no Quadro 19.

Quadro 19 - Atitude de trabalho em equipe demonstrado pelos intérpretes Albl-Mikasa (2012)

Atitudes	Descrição a partir de Albl-Mikasa (2012)
----------	--

Ser um bom colega.	Os intérpretes são contratados com base na sua capacidade de se dar bem com outros colegas de trabalho. Isso envolve evitar atitudes de estrelismo e manter relacionamentos interpessoais agradáveis.
Boas maneiras na cabine.	Os intérpretes devem agir de forma a não incomodar seus colegas de cabine, evitando perturbações acústicas, olfativas ou de qualquer outra natureza. Isso inclui atenção ao uso de perfume durante o horário de trabalho e evitar distrações enquanto um colega está se concentrando na interpretação.
Apoio ao colega.	Os intérpretes devem manter uma atitude de apoio dentro da cabine, fornecendo informações ausentes, como termos, números e escolhas possíveis.
Robustez e tolerância.	Os intérpretes precisam ser capazes de lidar com situações difíceis e trabalhar em equipe, mesmo quando têm colegas menos agradáveis, menos competentes ou menos cooperativos.
Habilidade de lidar com o cliente.	Os intérpretes precisam ter habilidades sociais ao lidar com os clientes. Isso inclui saber quando permanecer em silêncio em situações difíceis para os organizadores do evento. Os intérpretes precisam saber quando defender boas condições de trabalho e quando se contentar com condições ruins.
Capacidade de lidar com críticas.	Os intérpretes devem ser capazes de suportar críticas vindas de colegas, de clientes ou da plateia, evitando que o medo do julgamento crítico torne seu trabalho uma fonte constante de estresse.
Trabalho em equipe antes da conferência.	Alguns intérpretes preferem trabalhar em equipe desde o início, antes mesmo da conferência, envolvendo-se em trocas de opiniões e informações, consultoria ao cliente, apresentação de propostas e formas de receber pelo trabalho, preparação e troca de documentos e glossários, além de oferecer <i>feedback</i> para melhorar seu próprio desempenho.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Ao examinarmos essas atitudes, podemos compreender que muitas delas estão intrinsecamente relacionadas a todo o processo de interpretação, abrangendo as fases previamente mencionadas de preparação (pré-conferência), atuação (durante a própria conferência) e reflexão (pós-conferência), e parecem ser passíveis de serem compartilhadas por todos os intérpretes. Esta observação me leva a uma reflexão mais profunda: como podemos efetivamente implementar as competências apresentadas neste quadro resumido no contexto da interpretação em equipe? A implementação prática dessas habilidades no cotidiano dos intérpretes representa um desafio significativo. Explorar maneiras de incorporar essas competências no dia a dia dos profissionais, melhorando assim a sua eficiência e qualidade de trabalho, torna-se um ponto pertinente para aprofundamento e desenvolvimento dentro do campo da interpretação.

Nesse contexto, parece que o trabalho em equipe pode ser uma maneira de mitigar as pressões e desafios enfrentados pelos profissionais da interpretação. Os intérpretes, estando juntos e vivenciando uma situação específica, têm a oportunidade de avaliar em conjunto as melhores decisões a serem tomadas. Isso inclui desde a negociação com o cliente até as escolhas terminológicas durante a interpretação, bem como a discussão do *feedback*

após a sessão, para revisar tudo o que ocorreu. Em suma, o trabalho em equipe é verdadeiramente uma competência que permeia todo o processo.

Finalmente, apresento o modelo de Cavallo (2019; 2020), denominado “Modelo de Competência do Intérprete de Conferências”. Apesar de o seu nome não mencionar explicitamente questões relacionadas apenas aos intérpretes de línguas vocal-auditivas, ao longo de todo o trabalho, a autora faz essa consideração, informando que “não excluimos que o Modelo possa funcionar para a formação de intérpretes de línguas de sinais e/ou para outros contextos de atuação, embora estudos específicos sejam necessários para comprovar ou refutar essa possibilidade” (Cavallo, 2019, p. 88). O modelo da autora sofre forte influência dos trabalhos de Kalina (2002), Kutz (2010), Albl Mikasa (2012; 2013) e se propõe a ser abrangente e válido para a formação. A autora o descreve modelo nos seguintes termos:

[...] no nosso Modelo, denominado Modelo de Competência do Intérprete de Conferências, entendemos a habilidade como uma capacidade aprendida que resulta de um conhecimento operacional; esta habilidade se torna qualificação operacional no final da formação ou no início da atuação profissional como intérprete (Cavallo, 2019, p. 88).

A autora menciona dois aspectos nos quais se inspirou em Kutz (2010):

- i) a estrutura de esquerda para direita do modelo, que demonstra a transformação dos conhecimentos em habilidades e, posteriormente, em qualificações. Isso implica a transição das ações realizadas de forma consciente e controlada para o profissionalismo, onde as operações são realizadas “de modo (quase) inconsciente e sem controle de resultados” (Cavallo; 2019, p. 88);
- ii) a definição de “perfil cognitivo específico” do intérprete, a qual se refere a “uma predisposição psicológico-cognitiva, emocional e motivacional, característica parcialmente inata, também é estimulada e treinada ao longo da formação” (p. 88).

Segundo a autora, o modelo proposto abrange as dimensões essenciais da atuação de intérpretes em conferências de línguas vocais-auditivas. É desenvolvida uma representação visual utilizando círculos e semicírculos parcialmente intercruzados. Essa representação visa destacar a inter-relação entre as diferentes esferas do processo interpretativo. A autora publicou a primeira versão em 2019 na conclusão de sua pesquisa de doutoramento; no entanto, em 2022, apresenta uma versão revisada. A autora justifica:

A revisão do Modelo torna-se necessária para especificar noções que não foram suficientemente abordadas em Cavallo (2019), além de realizar algumas alterações

devido às novas modalidades de trabalho impostas pela pandemia da Covid-19. Embora na citada tese de doutorado tenha sido destacada importância dos aportes teóricos para a formação de intérpretes (CAVALLO, 2019), o fato de eles não estarem visualmente presentes no Modelo poderia ser um empecilho para a sua maior compreensão e utilização em âmbito didático (Cavallo, 2022, p. 26-27).

A autora também cria o modelo para poder observar a formação e para que ele represente as “habilidades (entendidas como capacidades aprendidas e aprimoradas ao longo da formação) que dizem respeito às dimensões de trabalho do intérprete” (p. 26). Ainda, pelo ponto de vista da formação de intérpretes, conforme argumenta Cavallo (2022), é “necessário estabelecer uma avaliação mais objetiva, com base nos progressos realizados pelo(a) aluno(a) e no aprimoramento das habilidades de realizar certas tarefas e de refletir sobre elas” (Cavallo, 2002, p. 24).

A análise de que a autora não fez nenhuma modificação em sua versão de 2022 que altere o ponto relacionado ao trabalho em equipe, foco desta tese, me leva a entender que faz sentido me dedicar à última versão apresentada. A seguir, apresenta-se o modelo revisado em 2022.

Figura 7 - Modelo de Competência do Intérprete de Conferências Cavallo (2022)



Fonte: Cavallo, 2022, p. 29

Conforme Cavallo (2019, p. 89) “as ‘habilidades anteriores ao processo’ impactam diretamente nas ‘habilidades internas ao processo’ e todas elas afetam aquelas ‘posteriores ao processo’”. Além disso, as “habilidades envolvendo o processo” são posicionadas acima das habilidades internas, pois são mais específicas para o próprio processo de interpretação. Por outro lado, as habilidades extrínsecas estão situadas abaixo, abrangendo todas as fases do processo. Essa estrutura do modelo destaca a interdependência e a importância de cada aspecto na atuação do intérprete.

Embora reconheça que toda a descrição fornecida pela autora seja igualmente relevante, decidi direcionar meu estudo especificamente para a habilidade de “trabalho em equipe e colaboração”. Optei por fazer esse recorte por dois motivos: primeiro, porque competências mais gerais já foram abordadas nos modelos anteriores, e segundo, porque a autora se baseia nos modelos descritos anteriormente para realizar sua proposta. Acredito que ao direcionar meu olhar para essa área específica, poderei explorar mais profundamente o local de interesse da minha investigação. Concentrando-me nessa habilidade, espero obter conhecimentos valiosos que contribuam para minha compreensão do trabalho em equipe e colaboração nesse contexto específico

A autora coloca o “trabalho em equipe” como uma habilidade que envolve o processo, seguindo o que Kalina (2002) e Albl-Mikasa (2012) já haviam proposto. No entanto, a autora faz refinamentos nessa abordagem, mas não menciona explicitamente se houve modificações em sua compreensão da habilidade de “trabalho em equipe e colaboração”. Ela se limita a comentar apenas sobre essas alterações das outras habilidades, sem oferecer garantias sobre eventuais mudanças em sua definição da habilidade para o trabalho em equipe:

[...] aquilo que constava no modelo de Albl-Mikasa como “extroversão não impositiva” e “profissionalismo entre instinto e realismo” foi agrupado, passando a se chamar “responsabilidade, empatia e bom senso”. No nosso entendimento, a extroversão não impositiva é algo que faz parte do perfil cognitivo específico do intérprete, enquanto o profissionalismo entre instinto e realismo pode ser melhor explicitado através dos termos “responsabilidade” (o intérprete competente conhece a si mesmo e as funções que deve cumprir), “empatia” (sensibilidade e entendimento das “vozes” e dos posicionamentos dos outros) e “bom senso” (avaliação realística da situação comunicativa e do próprio desempenho) (Cavallo, 2019, p. 92).

A autora faz uma breve abordagem da habilidade de “trabalho em equipe e colaboração” no artigo de revisão do modelo em 2022, descrevendo-a como uma “atitude colaborativa em relação aos colegas e clientes, desde os técnicos até os terminológicos, como troca de glossários, etc.” (p. 35). Com base nessa descrição, não é claro se a autora realizou

modificações significativas nessa habilidade em relação ao que foi proposto anteriormente por Albl-Mikasa (2012).

Gostaria de destacar que, de acordo com a autora, o “trabalho em equipe” é considerado uma “habilidade envolvendo o processo” em seu modelo. Ela afirma que essas habilidades são mais específicas para o próprio processo de interpretação e estão acima das “habilidades internas ao processo”. Todavia, quando define o trabalho em equipe, a autora inclui ações que podem ser consideradas “anteriores ao processo”, como o compartilhamento de glossários entre os membros da equipe ou a negociação com coordenadores, técnicos e clientes. Esses aspectos possivelmente envolvem a competência de trabalho em equipe.

Além disso, se considerarmos as “habilidades posteriores ao processo”, encontramos a habilidade de “controle de qualidade”, que envolve “o feedback, vindo tanto do colega quanto de clientes, organizadores do evento” (Cavallo, 2022, p. 35). Diante disso, questiono se a posição mais adequada para a habilidade de “trabalho em equipe e colaboração” realmente seria nas “habilidades que envolvem o processo”, ou se talvez deveriam estar nas “habilidades extrínsecas ao processo”. Afinal, como mencionado pela autora, as habilidades desse último grupo abrangem o processo de interpretação em todas as suas fases. Outra possibilidade de posição seria localizar as habilidades que envolvem o processo como abrangendo todas as outras dimensões, tanto anteriores como posteriores, o que destacaria a presença da habilidade para todos os momentos. Ademais, ao utilizar o termo “colaboração”, a autora espera que os intérpretes se apoiem mutuamente durante a interpretação, o que implica que essa habilidade seria mobilizada de forma “interna ao processo”.

Com relação ao trabalho em equipe, é importante nos remetermos ao trabalho de Hoza (2010), que menciona um modelo de atuação em equipe denominado “colaborativo e interdependente”, no qual os membros se comprometem e atuam em conjunto em todas as fases de uma conferência. Na descrição dessa atuação, Nogueira (2016) inclui categorias de apoio e as formas pelas quais esses apoios podem ocorrer, o que se relacionaria às habilidades de “compreensão, transferência e produção” (Cavallo, 2022, p. 32), que são descritas como “habilidades internas ao processo” pois, são nesses momentos, que um “apoio” podem ser oferecidos, recebidos e incluídos na interpretação.

Adicionalmente, receber esse apoio certamente mobilizaria a habilidade de “gestão eficaz de múltiplos estímulos auditivos, táteis e visuoespaciais” (Cavallo, 2022, p. 32), pois, conforme descrito por Nogueira (2016, 2022), as produções de apoio podem ocorrer por meio de um aceno de cabeça, sussurro, sinal ou soletração. Diante desses cenários, surgem

a questão: serão essas reflexões um possível refinamento do modelo ao abordarmos a atuação de intérpretes de línguas de sinais em conferências, onde eles atuam em equipe? Buscarei descrever melhor essa habilidade de trabalho em equipe na subseção 4.1.

A fim de resgatar as reflexões que tecidas ao longo desta subseção, busco resumir, no Quadro 20, os aspectos conceituais que, a meu ver, estão relacionados, de uma forma ou de outra, ao tópico desta tese, ou seja, o trabalho em equipe do intérprete de conferência.

Quadro 20 - Resumo dos componentes da competência de trabalho em equipe

Autores	Competências relacionadas ao trabalho em equipe	Conhecimentos, Habilidades e Atitudes
Pöchhacker (2000)	Competências Comportamentais e Profissionais	Capacidade de se comportar de maneira profissional na situação de interpretação, antes e depois (pré/pós-interação); ligada à imagem profissional e, em particular, à ética profissional .
Kelly (2010)	Competência Interpessoal	Habilidade para trabalhar com outros profissionais envolvidos no processo de tradução (ou interpretação), trabalho em equipe , habilidades de negociação e liderança.
Abi Abboud (2010)	Competência Comportamental	Ter bom relacionamento interpessoal , ter um comportamento adequado nas salas de reuniões, com equipe e coordenador; saber lidar com o equipamento da cabine, colaborar com a equipe , respeitar as normas de higiene e boas maneiras, conhecer os códigos de ética das associações profissionais.
Gonçalves (2015)	Habilidades Sócio-interativas	Habilidade de lidar com uma série de aspectos presentes no entorno do processo tradutório, especialmente aqueles que envolvem relações interpessoais e mercadológicas no universo profissional, favorecendo o sucesso na criação de redes de conversação com colegas e especialistas diversos (networking), na negociação de preços, prazos e condições dos trabalhos de tradução (ou interpretação), entre outros.
Nogueira (2016)	Competência Interpessoal	Habilidade de negociação e capacidade de se relacionar com todos os agentes envolvidos no processo, antes do evento (contratantes e clientes) e durante (clientes, equipe técnica e colegas intérpretes da equipe de trabalho).
Nogueira e Gesser (2018) por meio do PACTE (2008)	Componentes Psicofisiológicos	Atitudes de espírito crítico e conhecimento dos próprios limites.
Albi-Mikasa (2012)	Habilidade de Trabalho em equipe	Ser um bom colega, boas maneiras na cabine, apoiar o colega, lidar com situações e colegas difíceis , habilidade de lidar com o cliente, capacidade de lidar com críticas, trabalhar em equipe antes da conferência .
Cavallo (2022)	Habilidade de Trabalho em equipe e cooperação	Atitude colaborativa em relação aos colegas e clientes, desde as questões técnicas até as terminologias, como troca de glossários etc.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

O Quadro 20 busca sintetizar um pouco da discussão realizada nessa subseção, apresenta os diversos componentes da competência de trabalho em equipe, abrangendo conhecimento, habilidades e atitudes esperadas dos intérpretes de conferência que atuam em equipe e colaboram para o sucesso da atividade. Os segmentos nele destacados dialogam com esses componentes, essenciais para uma formação abrangente e eficaz. Com a descrição desses componentes fica evidente que conhecimentos e habilidades técnicas são condições necessárias, mas não suficientes, pois atitudes como colaboração, flexibilidade e capacidade de lidar com situações desafiadoras também são cruciais para o trabalho em equipe. Os componentes destacados no quadro indicam, conforme a literatura específica da área, a importância de incluir esses aspectos na formação dos intérpretes de conferência, a fim de prepará-los adequadamente para enfrentar os desafios e maximizar o potencial de sucesso da interpretação.

Tendo finalizado a base teórica da DTI, apresento, a seguir, as bases pedagógicas que sustentam nossa intervenção didático-pedagógica.

2.3.2 Base Pedagógica

O ensino/aprendizagem não é unilateral, mas sobretudo, insere-se em um conjunto integrado entre ser e o saber (Arcego, Costa, 2020, p. 33).

Antes da apresentação das abordagens de ensino-aprendizagem de tradução, cumpre refletirmos brevemente sobre em que consiste o aprender. Para essa reflexão, trago o pensamento de Schunk (2012, p. 4), que sugere três critérios para definir o conceito de aprendizagem: (i) a aprendizagem implica uma mudança; (ii) a aprendizagem perdura ao longo do tempo; (iii) a aprendizagem ocorre por meio da experiência. No primeiro, a aprendizagem implica uma mudança no comportamento ou na capacidade de agir. Essa mudança pode ser observada através dos produtos ou resultados da aprendizagem, como o que as pessoas dizem, escrevem e realizam; no segundo, a aprendizagem perdura ao longo do tempo, não se limitando a mudanças temporárias no comportamento; e no terceiro, a aprendizagem ocorre por meio da experiência, seja pela prática seja pela observação de outras pessoas. Essa experiência é adquirida ao interagir com o ambiente e permite o desenvolvimento de novas habilidades e conhecimentos. Levando tais critérios em consideração, podemos ter uma compreensão mais abrangente do que realmente constitui a aprendizagem e como ela ocorre.

Ainda segundo Schunk (2012), o processo de construção do conhecimento tem sido explorado por diversas abordagens, que apresentam perspectivas diferentes. Algumas dessas abordagens possuem um enfoque mais cognitivista, direcionando-se para o que ocorre na mente de um indivíduo, buscando compreender como o conhecimento é adquirido, processado e armazenado internamente. Por outro lado, outras abordagens adotam uma perspectiva mais social, considerando a construção do conhecimento como um processo colaborativo e uma atividade interpessoal. Nesse último contexto, a interação entre indivíduos desempenha um papel central, permitindo a troca de ideias, experiências e perspectivas, contribuindo para a construção coletiva do conhecimento.

Após essa breve apresentação do pensamento de Schunk (2012), com que tenho afinidades teóricas, apresento nas subseções a seguir: (i) as diferentes abordagens de ensino-aprendizagem no contexto da DT; (ii) a orientação construtivista e socioconstrutivista de aprendizagem; (iii) a aprendizagem situada; e (iv) a linha pedagógica da formação por competências e objetivos de aprendizagem.

2.3.2.1 Abordagens de Ensino-aprendizagem na DT

A preocupação sistematizada com a DT no contexto europeu remonta aos trabalhos de Delisle (1984). Esse volume de Delisle foi prefaciado por Seleskovitch (Deslisle, p. 11), que, já na década de oitenta, afirmava que “[a] didática de tradução é um gênero difícil, uma vez que ela se dedica a formular os métodos de ensino de um saber-fazer, e não de métodos que permitam ou facilitem a transmissão de um saber”.¹¹² Segundo Seleskovitch, Delisle (1984) se preocupa com a aprendizagem de um saber fazer de forma excelente.

A pesquisadora Hurtado Albir (1999, p. 20) também reconhece a relevância da contribuição de Delisle para o estabelecimento do que ela chama de “as bases de uma nova didática da tradução”, ao afirmar que

[o] grande passo na didática da tradução é dado por Delisle em “*L’Analyse du discours comme méthode de traduction*” (1980), ao queixar-se da falta de sistematização no ensino da tradução e buscar estratégias pedagógicas, colocando em questão a necessidade de uma pedagogia heurística que leve o estudante a descobrir os princípios que devera seguir para efetuar um desenvolvimento correto do processo tradutor¹¹³ (Hurtado Albir, 1999, p. 20).

¹¹² No texto-fonte: *La didactique de la traduction est un genre difficile, car il s’agit de formuler les méthodes d’enseignement d’un savoir-faire, et non pas des méthodes devant permettre ou faciliter la transmission d’un savoir.*

¹¹³ No texto-fonte: *El gran paso en la Didáctica de la traducción lo da Delisle en “L’Analyse du discours comme méthode de traduction” (1980), al quejarse de la falta de sistematización en la enseñanza de la*

Hurtado Albir (1999) mostra que Delisle preconiza uma pedagogia ativa e heurística e propõe, na década de oitenta a organização de um curso em torno de objetivos de aprendizagem. Concordo com a contribuição significativa de Delisle para a discussão sobre a formação de tradutores, tendo em vista que o autor foi pioneiro ao propor uma abordagem sistematizada com base em objetivos de aprendizagem, alcançados por meio de diversas atividades em sala de aula. Delisle destacou a falta de estruturação no ensino de tradutores e propôs a adoção de estratégias pedagógicas holísticas. Essas estratégias, conforme mencionado por Hurtado Albir (2001; 2011), são contextualizadas, adaptadas a cada caso, resistem ao reducionismo e ao simplismo, além de relativizarem as comparações simplistas.

Ainda, a pesquisadora Hurtado Albir (1999, p. 45) propõe cinco diretrizes que motivam a sistematização do ensino da tradução, que podem ser ampliadas também para o ensino da interpretação. Essas diretrizes são as seguintes: i) não se limitar aos objetivos relacionados apenas ao produto final, mas incorporar objetivos voltados para o processo de tradução e de interpretação; ii) adotar uma concepção integrada de tradução e de interpretação; iii) incorporar a noção de competência tradutória e de interpretação; iv) considerar a aquisição da competência tradutória e de interpretação como um processo de evolução e integração de subcompetências; v) adotar uma metodologia centrada no estudante, que o leve a descobrir os princípios do processo de tradução e interpretação, a utilizar suas próprias estratégias e a ser responsável por sua própria aprendizagem.

O contexto brasileiro da formação de tradutores é discutido por Gonçalves (2015), o qual aborda a problemática relacionada à FPC e afirma que, embora tenham surgido várias iniciativas teóricas para o estudo da competência tradutória, poucas delas estabelecem um diálogo direto e substancial com a DT. Segundo o autor, faltam investimentos, tanto materiais quanto humanos; políticas educacionais e regulamentações legais específicas para profissionais da área são questões centrais, cuja ausência afeta o desenvolvimento dessa disciplina. O autor ressalta que esse atraso não é exclusivo do Brasil, mas também pode ser observado em âmbito global; igualmente pode ser observado quando a DT é comparada a outras áreas de pesquisa aplicada aos estudos linguísticos, como a didática do ensino de línguas.

traducción y buscar estrategias pedagógicas, planteando la necesidad de una pedagogia heurística que haga descubrir al estudiante los principios que há seguir para efectuar un correcto desarrollo del processo traductor.

Gonçalves (2015) defende a importância do diálogo entre os estudos descritivos e aplicados sobre a CT e a DT, visando refletir sobre conceitos e suas implicações na formação de tradutores no Brasil nos últimos anos.

Conforme Hurtado Albir (2008; 2020) os desenhos curriculares enfrentam três desafios: (i) adequação do ensino a um modelo passível de homologação e reconhecimento no plano internacional; (ii) adequação do ensino a um modelo apropriado às demandas sociais e às condições exigidas no mundo do trabalho; (iii) adequação do ensino aos novos modelos pedagógicos. Entendo que os itens (i) e (ii) são, atualmente, o que mais impacta a formação de intérprete de Libras-português, tendo em vista que a primeira diz respeito a uma língua considerada de um grupo socialmente minoritário.

Além disso, uma vez que os cursos brasileiros de graduação dedicados à formação do tradutor e intérprete atuantes nessa língua em contato com a língua portuguesa são em número reduzido (oito universidades federais e duas universidades privadas)¹¹⁴, não se conseguiu, até o momento, uma homologação no plano nacional, havendo diferenças marcantes entre os currículos, como nos lembra Rodrigues (2018), referindo-se à formação dos tradutores e intérpretes de Libras:

Temos uma significativa variação nas composições dos desenhos curriculares desses cursos (diferentes tipos de disciplinas e distintas cargas horárias destinadas a elas), o que sinaliza a importância e uma reflexão sobre a formação que está sendo oferecida, as concepções pedagógicas e tradutológicas que fundamentam e norteiam a concepção desses cursos e a sua estruturação em termos, por exemplo, das competências necessárias aos profissionais tradutores e intérpretes de Libras-Português no contexto brasileiro (Rodrigues, 2018, p. 152-153).

Numa perspectiva voltada para a formação de tradutores de línguas vocal-auditivas, Kelly (2005) apresenta o que ela considera as nove principais abordagens do ensino e aprendizagem de tradução, desde os primórdios (*early approaches*) até a abordagem socioconstrutivista de Kiraly (2000). Listo abaixo as abordagens descritas por ela:

- 1- Primeiras abordagens, “apodagógicas”, em uma tradição transmissionista, centrada no professor;
- 2- abordagem proposta por Delisle (1993), que ressalta a importância de se estabelecer objetivos de aprendizagem;
- 3- abordagem proposta por Nord (1988), que ressalta o protagonismo do aprendiz e a importância de se pensar o ensino em diálogo com a profissão;

¹¹⁴ Os curso são: 1- Letras Libras: Bacharelado EaD, na UFSC; 2- Letras Libras: Bacharelado, na UFSC; 3- Letras Libras: Bacharelado, na UFRJ; 4- Letras: Tradução e Interpretação em Libras/Português: Bacharelado, na UFG; 5- Letras Libras: Bacharelado em Tradução e Interpretação, na UFES; 6- Graduação em Letras/Libras: Bacharelado, na UFRJ; 7- Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras/Língua Portuguesa, na UFSCar; 8- Bacharelado em Letras: Tradutor e Intérprete de Libras, na UFRGS; 9- Letras Libras Bacharelado, na UNINTESE; 10- Letras Libras Bacharelado, na UNIASSSELVI.

- 4- abordagem proposta por Gile (1995), que ressalta a importância de se olhar não só o produto, mas também o processo no ensino e aprendizagem;
- 5- abordagem proposta por Kiraly (1995) e outros cognitivistas, que ressaltam a importância da pesquisa sobre cognição e psicolinguística aplicada à formação;
- 6- abordagem proposta por Vienne (1994) e por Gouadec (1994), que ressaltam a importância da análise situacional da profissão para elaboração de atividades de sala de aula;
- 7- abordagem proposta por Hurtado Albir (1999) e por Gozález-Davis (2004), que, com base na aprendizagem baseada em tarefas, oriunda do ensino de línguas estrangeiras (Nunan, 1989), propõem sua aplicação para o ensino de tradução;
- 8- abordagem proposta por Robinson (1997), que propõe o equilíbrio entre análise consciente e descoberta subliminar;
- 9- abordagem proposta por Kirally (2000), que segue a linha do socioconstrutivismo para o ensino da tradução.

Ampliando a discussão de Kelly (2005), apresento uma descrição mais detalhada das abordagens, que, certamente, têm influência nas concepções pedagógicas encontradas atualmente.

Para Delisle (1993), o ensino da tradução consiste em possibilitar a compreensão do processo intelectual pelo qual uma mensagem é transferida para outra língua, colocando o aluno-tradutor/intérprete no centro dessa operação, a fim de que ele compreenda sua dinâmica. Dessa forma, para o autor, o objetivo da formação é capacitar os alunos a descobrirem os princípios que devem ser seguidos para o desenvolvimento de suas habilidades tradutórias/interpretativas. Delisle tem o grande mérito de ter aplicado para a formação de tradutores a premissa educacional de se estabelecer objetivos claros para o processo de ensino e aprendizagem. Essa perspectiva está em sintonia com a abordagem adota nesta tese.

Christiane Nord (1988) faz uma contribuição significativa ao propor uma abordagem centrada no aluno, que simula a realidade do mercado profissional. Sua proposta permite uma análise do texto a ser traduzido com base na situação comunicativa, levando em consideração questões extra- e intratextuais. Tanto a proposta de Delisle (1980) quanto a de Nord (1988) questionam abordagens mais tradicionais que se concentravam apenas no produto e dependiam de tentativa e erro para a aprendizagem. Nord (1988) argumenta a favor do diálogo do ensino-aprendizagem com a prática profissional, considerando a tradução como um ato comunicativo, com propósito específico. De acordo com a autora, ensinar a traduzir é “construir um tradutor *funcional*”¹¹⁵, e a competência tradutória é desenvolvida de

¹¹⁵ Sugiro a leitura do texto publicado no periódico *Cadernos de Tradução* (2009), intitulado *Training Functional Translator* (2000). Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/5606/5083>. Acesso em 20/novembro/2023.

forma gradual. Sua contribuição é significativa por apresentar uma proposta que considera projetos educacionais “reais” ou “simulados” com base na atividade profissional.

Embora não mencionado por Kelly (2005), considero relevante trazer a contribuição de Seleskovitch e Lederer (1984), que destacam a importância de os intérpretes adquirirem um método e compreenderem os princípios que os auxiliem durante o processo de interpretação. De forma similar, Gile (1995) propõe uma abordagem de ensino centrada no processo, na qual a *expertise* profissional é adquirida ao longo do próprio processo tradutório. Os alunos, por meio de suas experiências, desenvolvem os procedimentos necessários para uma tradução ou interpretação de qualidade. Nesse contexto, a sala de aula se torna um espaço de trabalho autônomo para os alunos, com o professor desempenhando o papel de facilitador do processo de aprendizagem. É nessa abordagem que a presente pesquisa se enquadra.

Kiraly (1995) apoia-se em uma perspectiva cognitivista para basear sua pedagogia numa descrição teórica da prática tradutória, por meio de um método utilizado para coletar dados, denominado *Think Aloud Protocol* (TAP)¹¹⁶. Para o autor, o ensino de tradução deveria enfatizar a aquisição de associações interlinguais, interculturais e intertextuais e utilizar a “análise de erros”, com o objetivo de detectar o processo cognitivo que levou à realização de determinado erro. A partir disso, o professor poderia ensinar estratégias conscientes como métodos para resolução de problemas e produção de traduções alternativas; nessa abordagem há um interesse em desenvolver o que Kiraly (1995) chama de “autoconceito”¹¹⁷.

Para Vienne (1994) e Gouadec (1994), ensinar a traduzir é realizar atividades na sala de aula que foram realizadas pelo professor enquanto profissional. Nessa abordagem, o professor assume o papel de “iniciador” – que elucida questões ligadas ao “encargo”. Adotando perspectiva funcionalista, os autores sugerem a análise situacional do encargo de tradução e a realização da tradução por meio de atividades tradutórias específicas, desenvolvidas profissionalmente.

Hurtado Albir (1999) se apoia em teorias cognitivas de aprendizagem aliadas a uma orientação construtivista para propor uma metodologia que prevê o protagonismo do aluno

¹¹⁶ A sigla TAPs, formada das primeiras letras de **Think Aloud Protocols**, refere-se a relatórios verbais introspectivos, um tipo de fonte para coleta de dados advindo da psicolinguística, que consiste na gravação de verbalizações sobre processos mentais durante a execução de uma tarefa ou após sua realização. TAPs têm sido aplicadas na pesquisa sobre processos tradutórios desde meados da década de 80 (*The Routledge Companion to Translation Studies 2009*, organizado por Munday, p. 233).

¹¹⁷ *self concept* – o conceito se refere à consciência da própria identidade pessoal e social, neste caso como um tradutor profissional (Kelly, 2005, p. 161).

e que busca alinhar os objetivos de aprendizagem às competências a serem desenvolvidas. A autora adota a abordagem por tarefas de tradução, segundo a qual o ensino é sequenciado por meio de UDs, construídas em torno de tarefas.

Na proposta de González Davies (2004), não há um único método para o ensino da tradução; porém, ela enfatiza uma abordagem baseada em tarefas interativas que reflitam o mundo profissional e deixando de ter como foco o professor e passando a projetos autênticos centrados no aluno. Nesse modo, tanto os conhecimentos declarativos (saber o quê) e procedimental (saber como) são praticados e explorados, privilegiando a visão do aprendiz como agente da construção de seu próprio conhecimento. Na perspectiva de González Davies (2004), o estudante é um sujeito ativo e não um objeto que recebe o conhecimento transmitido pelo professor. A autora está ancorada teoricamente no sociocontrutivismo, segundo o qual a aprendizagem é um ato social que ajuda a construir conhecimento apoiando-se no conhecimento passado, em experiências e em motivações anteriores que o estudante possui e leva consigo para a sala de aula.

Para Robinson (1997; 2003) a tradução é considerada uma atividade inteligente que envolve processos complexos de aprendizagem consciente e inconsciente. Nesse sentido, o autor incorpora em sua proposta um equilíbrio interessante entre a aprendizagem acadêmica (consciente, analítica, racional, lógica e sistemática) e a aprendizagem do mundo real (holística, subliminar). Com relação à formação do tradutor, para o autor, ensinar a traduzir é possibilitar aos estudantes ativarem os canais conscientes e inconscientes através dos quais melhor aprendem, processo que se dá de diferentes formas. Assim, o aprendizado institucional deve, portanto, ser *flexível*, tão complexo e rico quanto possível, de modo a ativar os canais por meio dos quais cada estudante aprende melhor.

Kiraly (2000) faz uma revisão de sua proposta de 1995 para sugerir que traduzir é um processo de ligação dupla: processo interno (cognitivo), mas também como fenômeno externo (social) e o ensino da tradução acontece na relação horizontal entre professor e aluno, objetivando elevar os níveis de consciência crítica a respeito do fenômeno de traduzir. O autor está ancorado em uma perspectiva socioconstrutivista (também identificada como sociointeracionista). Para o pesquisador, a aprendizagem acontece melhor através de *interação* significativa com os pares numa perspectiva colaborativa em que o professor assume o papel de facilitador.

No recente trabalho de Lemos (2023), o pesquisador ampliou conceitual e teoricamente as abordagens previamente apresentadas por Kelly (2005), introduzindo e

caracterizando o que o autor denominou de “Pedagogias da Tradução”¹¹⁸. Essas pedagogias, conforme Lemos (2023), têm fundamentos teóricos nos ET, entre os séculos XX e XXI, especialmente na vertente aplicada e educacional, sendo resultado de pesquisas aplicadas em contextos reais de formação de tradutores. São nomeadas pelo autor dez (10) pedagogias, a saber: pedagogia da equivalência da tradução; pedagogia da tradução textual; pedagogia da profissão e função da tradução; pedagogia do processo da tradução; pedagogia da tradução cognitivo-psicolinguística; pedagogia da tradução socioconstrutivista; pedagogia da tradução socioculturalista; pedagogia da tradução em situação interacional; pedagogia da tradução do signo desconstruído; pedagogia da tradução das competências e tarefas. A seguir com o interesse observar as discussões de Lemos (2023) sobre as Pedagogias da Tradução de forma sintética apresento o quadro resumo abaixo.

Quadro 21 - Pedagogias da tradução com base em Lemos (2023)

Pedagogias da Tradução por Lemos (2023)	Considerações com base em Lemos (2023)
Pedagogia da equivalência da tradução	Propõe como objetivo traduzir conforme o texto fonte, adotando uma abordagem matemática e lógica do processo tradutório. Essa perspectiva demanda do tradutor o uso de equivalência formal, mantendo a correspondência estilística e conceitual entre o texto fonte e o texto alvo. Além disso, enfatiza a importância da equivalência dinâmica, buscando transpor a naturalidade das expressões para garantir a identificação cultural do leitor com os elementos extralinguísticos.
Pedagogia da tradução textual	Destaca a necessidade de os alunos de tradução descobrirem os princípios do ato tradutório, exigindo processamentos cognitivos. É fundamental que o tradutor seja capaz de justificar os significados linguísticos e semânticos, possibilitando a realização de criações lexicais e discursivas durante o processo de tradução.
Pedagogia da profissão e função da tradução	Fundamentada nas Teorias Funcionalistas da tradução, busca-se um ensino prático que permita aos alunos compreenderem as funções e objetivos dos textos fonte e alvo. Isso inclui a apreciação da tradução produzida para diferentes destinatários, a compreensão de como o texto traduzido funciona historicamente e culturalmente, além da ênfase na negociação e venda da tradução.
Pedagogia do processo da tradução	Direciona o foco para o processo tradutório, valorizando a atividade cognitiva do tradutor em detrimento do produto. Destaca-se a importância da qualidade da tradução, relacionando-a à perspectiva profissional e instigando a responsabilidade e a qualidade na execução da tarefa tradutória.
Pedagogia da tradução cognitivo-psicolinguística	Concentra-se nos processamentos psicolinguísticos na tradução, considerando-os cruciais para a produção tradutória. Essa abordagem visa o desenvolvimento de habilidades de associações interlinguísticas, interculturais, intersituacionais e intertextuais no processo de tradução, entendendo-a como uma combinação de conhecimentos declarativos e processuais.
Pedagogia da tradução socioconstrutivista	Compreende a tradução como um processo cognitivo complexo e um fenômeno social. Aqui, o tradutor é visto como um mediador linguístico e agente social, sendo formado para atuar com autonomia no mercado de trabalho. As aulas são estruturadas de maneira a refletir a realidade do ambiente de trabalho de tradução, promovendo a construção de conhecimento colaborativo.
Pedagogia da tradução socioculturalista	Enfatiza o ensino centrado na tradução como um ato social de comunicação intercultural, considerando o tradutor como um agente intercultural. Alinhada à Pragmática, aos Estudos Culturais, à Sociologia da Tradução e às Políticas

¹¹⁸ Para aprofundamento na discussão recomendo a leitura de Lemos (2023, p.100-118) subseção 4.5.

	Linguísticas e Tradutórias, busca ensinar por meio de críticas e reflexões sobre o profissional da tradução em sua interação com os elementos culturais.
Pedagogia da tradução em situação interacional	Baseia-se no ensino da tradução considerando a situação interacional do trabalho de tradução. Isso implica em simulações de interações de trabalho e aplicação de situações reais, aproximando os alunos das demandas tradutórias em empresas contratantes. Professores levam os alunos a situações reais de trabalho com tradução, proporcionando experiências práticas.
Pedagogia da tradução do signo desconstruído	Distancia-se do simplismo do significado, evitando os reducionismos que podem causar a invisibilidade dos tradutores. Valoriza a construção de significados através da leitura crítica, incentivando o tradutor a ser autor do texto traduzido. Essa abordagem destaca a necessidade de ensinar a ler para interpretação textual profunda, indo além da simples compreensão textual.
Pedagogia da tradução das competências e tarefas	Engloba duas vertentes que se complementam. Por um lado, destaca as competências tradutórias, abrangendo conhecimentos, atitudes, capacidades e habilidades. Por outro lado, enfoca as tarefas de tradução, exigindo a mobilização de conhecimentos declarativos e procedimentais. A tradução é concebida como uma atividade cognitiva e um ato comunicativo, e os professores precisam abordar as questões-chave na elaboração do currículo pedagógico.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

As resenhas e nomeações propostas por Lemos (2023) contribuem para uma compreensão mais abrangente e aprofundada das abordagens pedagógicas na tradução, destacando a importância da aplicação prática e do embasamento teórico nos ET. As pedagogias descritas e citadas tanto por Kelly (2005) quanto por Lemos (2023) e mencionados acima explicitam abordagens pedagógicas para a formação tanto de tradutores quanto de intérpretes. Essa explicitação é considerada fundamental por Hurtado Albir (1999, p. 162), segundo a qual

a concepção de qualquer abordagem didática envolve a definição dos objetivos a serem alcançados, o(s) método(s) utilizado(s) (a maneira de organizar as atividades de aprendizagem), os recursos utilizados (materiais e meios de diferentes tipos), a avaliação (critérios e tipos de testes), a progressão, o planejamento do curso e de cada unidade didática, etc.¹¹⁹ (Hurtado Albir, 1999, p. 162).

Nesse sentido, reforça-se a importância de estabelecer formas sistemáticas tanto para os conteúdos, quanto para a progressão do ensino. Hurtado Albir (2019; 2022), em uma perspectiva semelhante àquela de Kelly (2005), afirma que as investigações sobre a DT têm abordado diversos aspectos e passaram por uma evolução, saindo de abordagens tradicionais e prescritivas focadas no professor e no produto da tradução para abordagens pedagógicas mais contemporâneas, que reconhecem o estudante como o protagonista do processo educativo.

¹¹⁹ No texto-fonte: *el diseño de cualquier enfoque didático supone plantear los objetivos que se persiguen, el/los métodos/s utilizados/s (la manera de organizar las actividades de aprendizaje), los medios empleados (materiales y objetivos de todo tipo), la evaluación (criterios y tipos de pruebas, la progresión, la planificación del curso y de cada unidad didáctica, etc.*

A investigadora, assim como Kelly (2005), destaca as principais abordagens da DT, apresentadas no Quadro 22.

Quadro 22 - Abordagens da didática da tradução Hurtado Albir (2022)

<p>Abordagens transmissionistas centradas no professor e orientadas ao produto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Didática tradicional da tradução; - foco em conteúdos teóricos. <p>Abordagens centradas na aprendizagem dos alunos e orientadas ao processo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Foco no processo de tradução; - formação por objetivos de aprendizagem; - enfoque por tarefas e projetos de tradução; - orientação construtivista social; - formação por competências; - foco nos aspectos profissionais. <i>A aprendizagem situada.</i>

Fonte: Hurtado Albir, 2022, p. 10 (Trad. por Carlos Rodrigues, sublinhado no texto-fonte)

Hurtado Albir (2022) reuniu as abordagens em dois blocos: um deles centrado no professor e orientado ao produto (abordagens transmissionistas) e o outro centrado no aluno e orientado ao processo (formação por objetivos de aprendizagem, enfoque por tarefas e projetos de tradução, orientação construtivista social, formação por competências, foco nos aspectos profissionais, *a aprendizagem situada*).

Uma outra proposta de sistematização, alinhada com a evolução da DT mencionada por Hurtado Albir (2018; 2022), é feita por González Davies (2004, p. 14), que descreve as abordagens ao ensino de tradução num *continuum*, passando gradualmente de sessões controladas pelo professor (perspectiva transmissionista), para sessões que têm o aluno como centro do processo (perspectiva transformacionista). A transição das sessões controladas pelo professor para aquelas protagonizada pelo aluno reflete a mudança de enfoque na DT, em que os métodos de ensino valorizam a participação ativa dos estudantes e sua responsabilidade na construção do conhecimento. A sistematização de González Davies é apresentada no Quadro 23.

Quadro 23 - Abordagens de ensino González Davies (2004, p. 14)

Transmissionista	Um contexto de aprendizagem tradicional orientado para o produto e centrado no professor, onde um programa predeterminado inclui traduções de modelo que são escolhidas para serem recebidas por alunos inquestionáveis que são instruídos a “ler e traduzir”.
Transacional	Este é um passo para capacitar os alunos e é baseado na aprendizagem cooperativa. Prevê o trabalho e a interação em grupo, mas o professor ainda determina os conteúdos programáticos e detém a resposta final aos problemas colocados nas atividades.
Transformacionista	Um contexto centrado no aluno e na aprendizagem que se concentra no estudo colaborativo e na exploração do processo de tradução com o professor atuando como um guia. Aqui, os procedimentos que unem a prática extramural acadêmica

	e profissional são fundamentais. Como os projetos de tradução são reais ou muito próximos (como nos simulados), os professores aprendem até certo ponto junto com os alunos, pois não conseguem prever todos os problemas que podem surgir e, por isso, precisam deixar espaço para o inesperado no currículo.
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

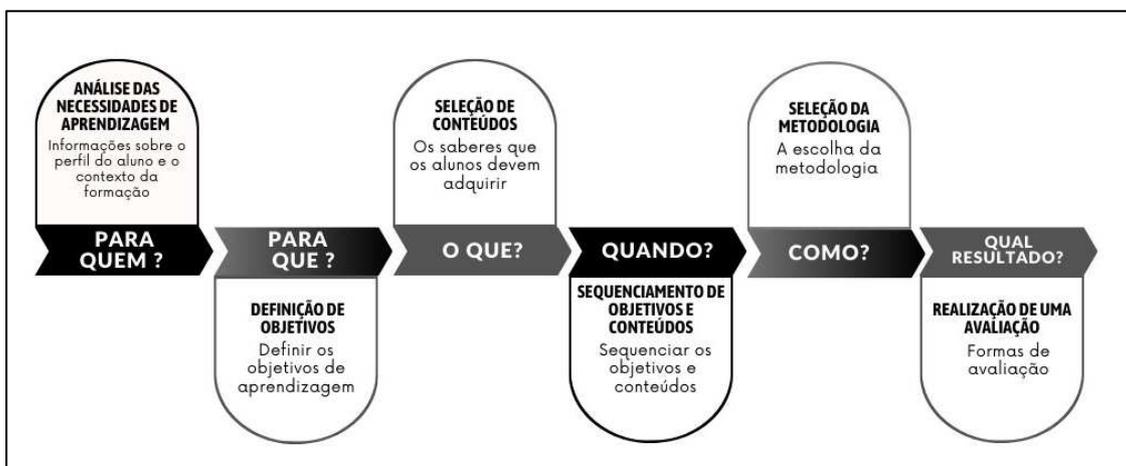
A abordagem transformacionista mencionada por González Davies (2004) dialoga com as abordagens centradas na aprendizagem dos alunos e orientadas ao processo, mencionadas por Hurtado Albir (2019; 2022), que reconhece o estudante como protagonista do ato didático. Kiraly (2000) reforça esse entendimento ao afirmar que, nos últimos anos, tornou-se lugar-comum na psicologia educacional o entendimento de que o conhecimento deve ser construído pelos alunos, em vez de ser simplesmente transmitido a eles pelos professores. Segundo o autor “as implicações deste ponto de vista para o processo educacional são revolucionários, porque desloca o foco tradicional de autoridade, responsabilidade e controle no processo educacional do professor para o aluno”¹²⁰ (Kiraly, 2000, p. 1).

Na perspectiva transformacionista, a aquisição da competência tradutória não se reduz ao conhecimento adquirido de forma transmissionista; para além disso, implica ter a capacidade de tomar decisões profissionais embasadas e assumir plena responsabilidade pelos resultados alcançados. Isso envolve não apenas o conhecimento necessário, mas também a habilidade de o aplicar de forma eficaz e ética, considerando as diversas variáveis e contextos envolvidos. Além disso, a perspectiva transformacionista ressalta a necessidade de o aluno desenvolver a autonomia para buscar continuamente um caminho de aprendizagem ao longo da vida. Essa busca constante por aprendizado contribui para que ele se mantenha atualizado e se adapte às mudanças e demandas do campo profissional.

No contexto específico desta tese, pretendo seguir o que Hurtado Albir (2005) chamou de “aspectos básicos do desenho curricular”, que parte de uma série de perguntas que contribuem para o mapeamento das necessidades formativas: para quem estamos ensinando? Por que estamos ensinando? O que estamos ensinando? Quando estamos ensinando? Como estamos ensinando? Quais resultados esperamos alcançar? Essas perguntas estão intrinsecamente ligadas ao que Hurtado Albir (2005, p. 32) define como “etapas do desenho curricular”. Na Figura 8, busco ilustrar essa relação de forma visual.

¹²⁰ No texto-fonte: *the implications of this viewpoint for the educational process are revolutionary, because it shifts the traditional focus of authority, responsibility and control in the educational process away from the teacher and towards the learner.*

Figura 8 - Aspectos do desenho curricular



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Para elaboração do projeto formativo. Os objetivos de aprendizagem serão detalhados no plano de ensino, na subseção 5.1.2, enquanto o sequenciamento dos objetivos de aprendizagem e dos conteúdos está apresentado nos desenhos das UD's, na subseção 5.2 até 5.7. A base metodológica é detalhada nas subseções 5.1.4. Por fim, o processo de avaliação é descrito na subseção 5.9.

Nesta tese, a fundamentação pedagógica se apoia na abordagem construtivista e socioconstrutivista e na aprendizagem situada. Dessa forma, a aprendizagem é construída dinamicamente por meio da ação, negociação, e interação com a comunidade em que os alunos estão envolvidos. Na seção a seguir, explorarei em maiores detalhes esses aspectos. Além disso, a formação por competências e a formação por objetivos de aprendizagem estão descritas nas seções posteriores.

2.3.2.2 Orientação construtivista e socioconstrutivista da aprendizagem

Nesta subseção, apresento as linhas pedagógicas de ensino-aprendizagem que formam a base da DTI para a construção de nossa proposta de plano de ensino e unidade didática, bem como, pretendo colocá-las em prática. Exploro os aspectos pedagógicos que sustentam essa proposta, discutindo seus princípios e abordagens.

Diante das diversas possibilidades de abordagens educacionais, é importante salientar que acredito em uma abordagem educacional que coloca o estudante como protagonista de seu próprio processo de aprendizagem. Para os objetivos dessa tese, é preciso aliar tal visão a uma reflexão sobre os papéis da tradução e da interpretação, bem como seus impactos culturais e sociais. Nessa perspectiva, a base pedagógica da DTI apresentada por

Hurtado Albir tem enfoque construtivista de aprendizagem: “no centro das teorias cognitivas merece uma atenção o construtivismo” (Hurtado Albir, 2005, p. 31).

Conforme Hurtado Albir (2005), o enfoque construtivista se baseia na “Teoria do Desenvolvimento Cognitivo”, de Jean Piaget, na “Teoria Sociocultural”, de Vygotsky, com o conceito de aprendizagem mediada, e em Ausubel, com o conceito de aprendizagem significativa, e tem como pressuposto a participação ativa e efetiva do educando, colocando-o no centro do processo de aprendizagem, o revestindo de autonomia para a construção do conhecimento a ser adquirido.

De acordo com González Davies (2004, p.13), “o construtivismo social vê a aprendizagem como um ato social, que apoia a construção do conhecimento sobre um conhecimento anterior”¹²¹. Experiências e motivações dos alunos são consideradas em sala de aula de forma que faça sentido para eles. Kiraly assim descreve essa abordagem:

[O]s alunos terão que construir seu próprio conhecimento da profissão e seu próprio entendimentos de suas responsabilidades e direitos como profissionais através da experiência, participando de forma colaborativa nas atividades autênticas de tradutores profissionais¹²² (Kiraly, 2000, p. 46).

Essa perspectiva preza pela autonomia dos alunos e, nela, torna-se importante que eles desenvolvam mecanismos que os auxiliem a aprender, não apenas como um receptor do conhecimento, mas um sujeito ativo durante o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a base pedagógica da DTI, conforme sustentado por Hurtado Albir (2005), está fundamentada em pesquisas sobre aprendizagem e pesquisas sobre o ensino, as quais estão em harmonia e se complementam mutuamente.

Nesse contexto, Silva e Vasconcellos (2019) descrevem a base pedagógica da proposta didática de tradução de Hurtado Albir, destacando que a teoria cognitivo-construtivista surge como uma alternativa ao modelo tradicional de educação, no qual o professor era o centro do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com o construtivismo, o desenvolvimento humano se baseia no amadurecimento das estruturas cognitivas, que têm origem biológica. Para que esse amadurecimento ocorra, é essencial a interação entre o sujeito e o conhecimento, o que descentraliza o papel do professor nesse

¹²¹ No texto-fonte: *Social Constructivism views learning as a social act that helps to construct knowledge by building on the previous knowledge.*

¹²² No texto-fonte: *students will have to construct their own knowledge of the profession and their own understandings of their responsibilities and rights as professionals through experience, by collaboratively participating in the authentic activities of professional translators.*

processo e atribui ao aluno o protagonismo na construção do seu próprio conhecimento. Essa abordagem pedagógica representa uma proposta oposta ao modelo tradicional.

Piaget (1996) destaca dois conceitos fundamentais em sua teoria, que servem como base para sua abordagem pedagógica: assimilação e acomodação. Segundo o autor, no campo cognitivo, esses dois processos ocorrem quando os indivíduos são confrontados com situações novas, sejam elas conceituais, perceptivas ou motoras (Silva; Vasconcellos, 2019).

Os indivíduos, ao se depararem com algo novo, primeiro assimilam, ou seja, classificam por semelhanças as estruturas cognitivas já existentes, e, na acomodação, constroem novos esquemas de assimilação. É, nesse processo de acomodação, que a aprendizagem ocorre. A reformulação cognitiva gera a construção do conhecimento, “uma vez que, a partir de uma estrutura precedente, ele produz uma nova estrutura cerebral” (Silva; Vasconcellos, 2019, p. 123), ou seja, os ambientes sociais e físicos oportunizam a interação e geram novas construções mentais a partir das anteriores, em um processo de reestruturação.

Quando os indivíduos se veem diante de algo novo, eles passam pelos dois processos, assimilação e acomodação. No primeiro, eles classificam as novas informações com base nas estruturas cognitivas já existentes, buscando semelhanças. Já no segundo, eles constroem novos esquemas de assimilação, o que leva ao processo de aprendizagem. Através da reformulação cognitiva, ocorre a construção do conhecimento, uma vez que, “a partir de uma estrutura precedente, ele produz uma nova estrutura cerebral” (Silva; Vasconcellos, 2019, p. 123). Isso significa que os ambientes sociais e físicos proporcionam interação e geram novas construções mentais a partir das anteriores, promovendo um processo de reestruturação (Silva; Vasconcellos, 2019).

Nessa perspectiva, “o aprendizado se dá mediante a interação entre sujeito e conhecimento” (Silva; Vasconcellos, 2019, p. 123), o aluno assume o papel principal na construção de sua aprendizagem e o professor deixa o protagonismo do trabalho em sala de aula, para assumir um papel de mediador do conhecimento. Essa concepção está alinhada à teoria sociocultural de Vygotsky, a qual foi tratada por Arcego e Costa (2021), ao abordarem os pressupostos pedagógicos da DTI proposta de Hurtado Albir: “a aprendizagem não ocorre de forma passiva, e o professor é um agente moderador, portanto, a aprendizagem se consolida a partir da mediação de conhecimentos entre quem ensina e quem aprende” (Arcego; Costa, 2021, p. 34).

Na descrição de Arcego e Costa (2021), “Vygotsky buscou compreender o intelecto humano e suas funções, a cultura e sua influência no comportamento, no pensamento e como se relaciona com a linguagem e os processos de aprendizagem mediada” (Arcego; Costa,

2021, p. 35). Assim, a abordagem trabalha com a cultura e o contexto sócio-histórico como pontos decisivos para a constituição dos sujeitos.

As mesmas autoras apontam que compreender os próprios processos mentais permite ao indivíduo “desenvolver autonomia para a autoaprendizagem”. Através da relação dialética entre sujeito e meio, os indivíduos têm a capacidade de modificar a “si mesmos e aos outros” (Arcego; Costa, 2021, p. 35). Nessa perspectiva, a cultura desempenha um papel central, juntamente com o contexto histórico e social, na formação dos sujeitos. Vygotsky denomina esse processo de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que representa a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial.

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou colaborador com companheiros mais capazes (Vygotsky, 2007, p. 97).

A interação entre os alunos e os educadores desempenha um papel fundamental na aquisição de conhecimento por meio de experiências e intercâmbio social. Essa apropriação do conhecimento oferece a oportunidade de transformar suas realidades, participar ativamente da vida social de forma crítica e política, além de ampliar os conhecimentos (Silva; Vasconcellos, 2019; Arcego; Costa, 2021).

O modelo pedagógico apresentado por Hurtado Albir (2005) também se fundamenta na teoria da “Aprendizagem Significativa” de Ausubel (1968), que postula que o aprendizado é fortemente influenciado pelo conhecimento prévio do aprendiz. Essa abordagem propõe que a aprendizagem é significativa quando se afasta do método tradicional/transmissionista, permitindo ao aluno relacionar novos conhecimentos de maneira não arbitrária com o que já sabe. Ausubel destaca que a aprendizagem significativa ocorre ao interagir com conceitos já assimilados (Arcego; Costa, 2020).

Conduzir situações de aprendizagem, segundo Ausubel, requer formulação em termos familiares ao aluno, facilitando a assimilação, “[...] e devem contar com boa organização do material de aprendizagem” (Moreira; Masini, 2001, p. 22). Essa abordagem implica em uma reflexão sobre a prática pedagógica e os papéis de cada sujeito (professor e alunos) no contínuo processo de ensino e aprendizagem. O papel do professor é importante, direcionando uma experiência cognitivo-construtivista que se distancia da aprendizagem passiva baseada em memorização.

As perspectivas apresentadas acima delineiam os fundamentos que sustentam a abordagem do PACTE e de sua principal pesquisadora, Hurtado Albir. No entanto, ao

explorar a literatura, encontramos abordagens que apontam para possibilidades pedagógicas adicionais, como as de Kiraly (2000) e Sawyer (2004).

Kiraly foi o primeiro teórico da tradução a destacar a importância da interação social para a formação de tradutores em espaços universitários. Segundo ele, a aprendizagem é um processo social e o conhecimento é construído pelo indivíduo nessas relações (Kiraly, 2017). Na definição de Kiraly (2000), para o construtivismo, o aprendizado é um processo dinâmico de construção de significado e, por isso, a aprendizagem deve estar inserida em sua aplicação natural. Nesse sentido, para aprender a traduzir profissionalmente, por exemplo, é mais eficiente realizar tarefas de tradução em colaboração com um profissional experiente, em vez de dissecar habilidades e conhecimentos isoladamente.

A ZDP não deve ser vista como uma característica relativamente permanente de um indivíduo. Em vez disso, é mais como um “espaço virtual” fugaz de crescimento potencial, uma janela de oportunidade criada dentro de uma situação de aprendizagem específica e que pode levar à aprendizagem e, portanto, ao desenvolvimento sociocognitivo. Vygotsky enfatiza claramente o ambiente sociocultural em que ocorre a aprendizagem como um fator crucial no processo de aprendizagem¹²³ (Kiraly, 2000, p. 40).

Sendo assim, na busca pela aprendizagem, o aluno em formação deve ultrapassar a ZDP, para que possa alcançar a zona de desenvolvimento potencial, o que caracteriza a aprendizagem real e consolidada. Conforme Kiraly (2000), as implicações dessas premissas epistemológicas para a sala de aula na formação de tradutores (e dos intérpretes) têm um amplo efeito. Para o autor, “eles incluem a necessidade de uma reavaliação radical dos papéis dos professores e alunos na sala de aula”¹²⁴ (Kiraly, 2000, p. 4), o que corresponde a uma nova perspectiva como orientação, tanto para a função, natureza e objetivos dos programas de formação.

É importante ressaltar que a abordagem de formação adotada neste trabalho está fundamentada em alguns princípios com base em Kiraly (2000, p. 65-69): (i) aprendizagem por meio de experiências autênticas, como a realização de tarefas de tradução real; (ii) a inexistência de uma única tradução “correta”, uma vez que há diversas traduções viáveis que podem ser consideradas aceitáveis; (iii) a colaboração em sala de aula é um conceito-chave,

¹²³ No texto-fonte: *the ZPD should not be seen as a relatively permanent characteristic of an individual. Instead, it is more of a fleeting 'virtual space' of potential growth, a window of opportunity that is created within a specific learning situation and that can lead to learning and thus socio-cognitive development. Vygotsky clearly emphasizes the socio-cultural environment in which learning takes place as a crucial factor in the learning process. Thus the designation 'social constructivism', which has been applied particularly to the neo-Vygotskian form of constructivism.*

¹²⁴ No texto-fonte: *They include the need for a radical re-assessment of teachers' and students' roles in the classroom.*

tanto entre os alunos, entre os alunos e o instrutor, quanto entre instrutores-visitantes e alunos; e (iv) o professor desempenha o papel de facilitador do processo de aprendizagem, incentivando gradualmente a autonomia do aluno. Os princípios (i), (iii) e (iv) são destacados por enfatizar a importância de lidar com experiências autênticas, promover a colaboração entre pares e permitir que o professor atue como mediador do conhecimento, visando o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

Conforme Hurtado Albir (2022), as abordagens didáticas mais contemporâneas colocam o aluno em um papel ativo, estimulando a autonomia, incentivam a interação entre os participantes do espaço formativo de modo que desenvolvam a aprendizagem colaborativa e trabalham com a realização de tarefas autênticas que estejam em consonância com a realidade profissional do intérprete.

Nesse contexto, David B. Sawyer, em seu livro *Fundamental Aspects of Interpreter Education*, apresenta, especialmente abordagens classificadas por ele como “humanistas”. Segundo Sawyer (2004), essas abordagens enfatizam os aspectos pessoais, sociais e instrucionais, valorizando a autorreflexão e a autorrealização dos alunos (Sawyer, 2004). Nessa visão, quatro aspectos são destacados: aprendizagem cooperativa, aprendizagem independente, aprendizagem em pequenos grupos e atividades sociais: “O aprendiz contribui para o currículo e compartilha a responsabilidade no planejamento da instrução em sala de aula”¹²⁵ (Sawyer, 2004, p. 75).

Essa abordagem apresenta uma perspectiva interessante, uma vez que os defensores do enfoque humanístico argumentam que a educação deve abordar tanto os aspectos pessoais quanto os interpessoais, rompendo com a tradição de considerar a cognição como algo separado dos sentimentos. Em vez disso, eles enfatizam fortemente que a pessoa como um todo é levada em conta, “essa visão do currículo, portanto, enfoca os indivíduos como entidades sociais que interagem com outros participantes no ambiente educacional e se baseiam nessa interação para autorrefletir e orientar sua aprendizagem”¹²⁶ (Sawyer, 2004 p. 75).

Sawyer (2004) também destaca os principais pontos dessa perspectiva, que incluem a participação em comunidades de prática profissional, o aprendizado cognitivo, a aprendizagem situada e a prática reflexiva. Em relação à comunidade de prática, esta refere-

¹²⁵ No texto-fonte: *learner provides input into the curriculum and shares responsibility in planning classroom instruction.*

¹²⁶ No texto-fonte: *This view of curriculum thus focuses on individuals as social entities interacting with other participants in the educational setting and drawing upon this interaction to self-reflect and guide their learning.*

se a “um espaço em que os estudantes possam se familiarizar com a profissão e os locais de trabalho, introduzindo o aprendiz à habilidade em um contexto reflexivo”¹²⁷.

O aprendizado cognitivo, segundo o autor, ocorre nessa interação, com ênfase na aprendizagem em ambientes autênticos. Nesse sentido, a aprendizagem cognitiva refere-se a situações autênticas de aprendizado em que as demandas cognitivas são semelhantes às exigências do ambiente real para o qual a instrução está sendo preparada. Um aspecto fundamental é a identificação do conhecimento como um “saber-fazer”, em que é fornecido um ambiente que permite ao aprendiz assumir maior responsabilidade na comunidade de prática.

Essa perspectiva dialoga com Kiraly (2000), segundo a qual o professor se torna um “guia-especialista”, fornecendo um contexto para que a aprendizagem ocorra por meio de demonstração, observação e reflexão – o suporte para o aprendiz. No que diz respeito à habilidade reflexiva, Sawyer (2004) defende uma abordagem instrucional na qual os alunos aprendem a analisar seu desempenho e relacioná-lo aos objetivos de aprendizagem definidos no programa. Com base em Freihoff (1993), Sawyer (2004) considera o autodiagnóstico e a autocorreção como elementos importantes, pois os alunos precisam aprender a avaliar a qualidade de seu desempenho de forma independente. “A capacidade de fazer esses tipos de distinções capacita o aluno, que é um objetivo subjacente da prática reflexiva”¹²⁸(Sawyer, 2004, p. 75). O mesmo autor (2004) também aborda a aprendizagem situada, que será discutida com mais profundidade posteriormente devido à sua relevância.

Lemos (2023), ao introduzir a “Pedagogia da Tradução Socioconstrutivista” (p. 109), a partir de Kiraly (2016) destaca que nessa abordagem as aulas se assemelham ao ambiente real de trabalho. Isso envolve a construção de conhecimento colaborativo, como trabalhos em grupos e alunos, promovendo o compartilhamento de experiências individuais e a aplicação de projetos de tradução reais. Estes projetos são caracterizados por sua complexidade e colaboração, refletindo a natureza desafiadora e interativa do campo da tradução. Em outras palavras, é essencial que o ambiente educacional reproduza o contexto do trabalho e do mercado. Dessa forma, os alunos precisam desenvolver competências que os habilitem a lidar com as demandas do cotidiano interacional no campo da interpretação.

¹²⁷ No texto-fonte: *They provide a forum in which students can become acquainted with the profession and the workplace by introducing the learner to the skill in a reflective context.*

¹²⁸ No texto-fonte: *The ability to make these types of distinctions empowers the student, which is an underlying objective of reflective practice.*

Diante do exposto, coadunamo-nos com Hurtado Albir (2018, p. 57), quando esta afirma que as abordagens fornecem bases para um “desenho curricular integrador de todos os eixos do processo educativo”, incluindo: objetivos, competências, sequência metodológica e avaliação. Nesse sentido, alguns enfoques centrados na aprendizagem do estudante e orientados ao processo vão sustentar a abordagem pedagógica da DTI, contribuindo para o desenvolvimento da disciplina na formação de intérpretes de Libras-português para atuarem em conferências e trabalharem em equipe.

Embora o uso dessas abordagens na formação de intérpretes ainda tenha recebido pouca visibilidade, as propostas apresentadas aqui parecem ser um caminho interessante e atual para a formação de intérpretes profissionais. A abordagem pedagógica aqui proposta visa permitir que o estudante, por meio da prática, seja o construtor ativo de seus conhecimentos e o desenvolvedor de suas habilidades por meio de um processo de descoberta guiada. Essas abordagens demonstram uma preocupação fundamental com o desenvolvimento das habilidades necessárias para a interpretação, ao mesmo tempo em que enfatizam a formação do intérprete como um membro de uma comunidade profissional. Assim, é essencial que o ambiente de formação corresponda a essa realidade profissional.

Esses fundamentos, estão orientando a elaboração de uma abordagem pedagógica para a interpretação que seja intimamente relacionada com a realidade da formação proposta neste trabalho.

2.3.2.3 Aprendizagem situada

Em contraponto às teorias tradicionais que apresentavam uma separação entre cognição e contexto social, a “aprendizagem situada” é desenvolvida para olhar a aprendizagem sem desprezar o contexto. Ancorada nos estudos vygotskianos, revelando um olhar para o conhecimento, pensamento e significado como produções da atividade social, as “teorias da atividade situada não separam ação, pensamento, sentimento, valor, e suas formas histórico-culturais coletivas da atividade localizada, interessada, conflituosa e significativa”¹²⁹ (Lave, 1993, p. 7).

A partir da década de 80, no campo da antropologia, iniciam-se os estudos sobre a aprendizagem situada. Conforme Almeida (2014), Jean Lave é a pesquisadora que obteve destaque com a obra *Cognition in practice* (1988), e com a publicação em coautoria com

¹²⁹ No texto-fonte: *Theories of situated activity do not separate action, thought, feeling, and value and their collective, cultural-historical forms of located, interested, conflictual, meaningful activity.*

Etienne Wenger na obra *Situated Learning: peripheral legitimate participation* (1991). Nessa última, eles desenvolvem o conceito de “aprendizagem situada”, a partir de um descritor analítico de engajamento e participação na prática, chamado de “participação periférica legítima”¹³⁰. Lave, sobre a noção de “aprendizagem situação”, afirma: “teoricamente centralizada na teoria da prática social é a ideia de que toda atividade (o que seguramente inclui a aprendizagem) é situada nas – feita de, é parte das – relações entre pessoas, contextos e práticas” (2015, p. 40). Nessa concepção a aprendizagem é compreendida nas relações entre as comunidades de práticas, como parte da vida social e dos processos históricos.

Nesse sentido, o foco está na participação de todos os alunos.

É muito útil reconhecer que um aprendiz não é alguém que não sabe, aprendendo (conhecimentos) provindos de alguém que sabe. Ao contrário, os alunos estão engajados (com outros) em aprender o que eles já estão fazendo – um processo multifacetado, contraditório e iterativo (Lave, 2015, p. 40).

A aprendizagem situada é também conhecida como *cognição situada* e, conforme dito anteriormente, privilegia o desenvolvimento do conhecimento em contextos autênticos, com demandas profissionais da vida real, “bem como outros fatores contextuais, como crenças e costumes institucionais, sociais, geográficos ou comunitários” (González Davies; Enríquez Raído, 2016).

O conceito de aprendizagem situada também enfatiza que o conhecimento está intrinsecamente ligado ao ambiente em que é adquirido, e o processo de aprendizagem cognitiva depende das práticas em que os alunos se engajam ao adotar conceitos e ferramentas de uma comunidade de prática específica (Saywer, 2004). Portanto, ao situar a cognição no contexto educacional, reconhecemos a importância de que a experiência de aprendizado seja ancorada em situações reais.

Segundo Barbosa (2021), essa teoria envolve a participação ativa na resolução de problemas, onde “o conhecimento e as habilidades são aplicados no contexto da vida real” (p. 25). Baseada em Chiou (2020), a autora ainda destaca que o currículo contextualiza como o conhecimento é adquirido e aplicado no trabalho e nas situações do dia a dia.

A aprendizagem situada desempenha um papel importante no campo da tradução e interpretação, permitindo a convergência das diversas perspectivas teóricas e práticas sob o

¹³⁰ A “participação periférica legítima” é um conceito cunhado por Jean Lave e Etienne Wenger (1991) que descreve o envolvimento inicial de um aprendiz em uma comunidade de prática. Nessa fase, os novatos participam de atividades periféricas enquanto os membros mais experientes ocupam papéis centrais. Com o tempo, os novatos buscam se tornar alunos plenos, ganhando reconhecimento e legitimidade na comunidade. A aprendizagem ocorre por meio do engajamento ativo em práticas sociais situadas em contextos específicos.

princípio do conhecimento declarativo e procedimental. Ao ensinar a interpretação para alunos em formação acadêmica e que se tornarão futuros profissionais. Nesse sentido, podemos considerar a abordagem da “interpretação situada”, conforme descrita por González Davies, Enríquez Raído e outros (2016). As autoras afirmam que:

a aprendizagem situada é geralmente entendida como uma abordagem dependente do contexto para o treinamento de tradutor e intérprete, em que os alunos são expostos a ambientes de trabalho e tarefas da vida real e / ou altamente simulados, tanto dentro como fora da sala de aula ¹³¹ (González Davies; Enríquez Raído, 2016, p. 1).

Essa abordagem destaca a importância de apresentar aos alunos situações comunicativas reais e tarefas profissionais autênticas. A proposta é respaldada pelos estudos de Vienne (1994) e Gouadec (2003), conforme indicado por Hurtado Albir (2018), nos quais o professor muitas vezes desempenha o papel de cliente. Na aprendizagem situada, o aluno progride de “novato” para “especialista”, ao se envolver em uma comunidade de prática. Esse processo, denominado por Lave e Wenger (1991) como “participação periférica legítima”, aborda e reduz a ZDP por meio de “andaimes” em uma comunidade de prática. Dessa forma, o aluno se encaminha para a especialização dentro de um ambiente que promove a aplicação da teoria com boas práticas (González Davies; Enríquez Raído, 2016).

Portanto, parece-me interessante pensar na formação de intérpretes, de tal forma que “os procedimentos pedagógicos ideais na aprendizagem situada visem facilitar a transição do trabalho (quase) autêntico baseado em tarefas e/ou projetos para a prática profissional da vida real”¹³² (González Davies; Enríquez Raído, 2016, p. 3).

Kiraly (2000), ao apresentar nove princípios que norteiam o método construtivista de ensino, descreve a “aprendizagem situada”, a qual, para o autor, relaciona-se ao envolvimento ativo do aluno no aprendizado autêntico e experimental. De acordo com a visão construtivista, o conhecimento é compreendido como um processo em constante evolução, no qual os indivíduos constroem significados por meio de suas próprias experiências e reflexões. A partir desse ponto de vista, é necessário que os alunos estejam imersos no verdadeiro processo de negociação que caracteriza a tradução como um processo social.

¹³¹ No texto-fonte: *Situated Learning is generally understood as a context-dependent approach to translator and interpreter training under which learners are exposed to real-life and/or highly simulated work environments and tasks, both inside and outside the classroom.*

¹³² No texto-fonte: *optimal pedagogical procedures in Situated Learning aim at facilitating the transition from (near-)authentic task- and/or project-based work to real-life professional practice.*

O autor ainda justifica sua mudança de perspectiva cognitiva para o construtivismo, afirmando que “não há nada no modelo que reflita minha crença atual de que o desenvolvimento de verdadeira *expertise* só pode ser alcançado com base em ação autêntica situada, construção colaborativa de conhecimento e experiência pessoal”¹³³ (Kiraly, 2000, p. 3). O autor destaca que a aprendizagem situada é aquela em que o aprendizado ocorre em um ambiente autêntico e complexo, inserido em uma cultura.

Baseado em Kiraly (2000), compreendo que a autenticidade da aprendizagem está relacionada a entender o processo ativo da aprendizagem, que ocorre em um contexto dinâmico e evolutivo, em que o conhecimento é desenvolvido e aplicado a partir das ocasiões e atividades nas quais é produzido. A autenticidade é relativa ao nível de conhecimento e desenvolvimento das habilidades dos alunos, sendo importante manter a complexidade do contexto em que o aprendizado ocorre, a fim de torná-lo autêntico e produtivo (Kiraly, 2000).

Além disso, o enfoque do ensino por meio da aprendizagem situada tem como interesse possibilitar que os alunos aumentem sua capacidade de agir e pensar como profissionais. Nessa perspectiva, González Davies e Enríquez Raído (2016) discutem que, além de possibilitar a aprendizagem por meio de contextos reais, essa abordagem olha para contextos sub-representados nas tradições da tradução, tendências históricas, restrições socioeconômicas, condições de mercado, práticas institucionais, questões orçamentárias e / ou disponibilidade de recursos (González Davies; Enríquez Raído, 2016).

Pensando no contexto de interpretação, González Davies e Enríquez Raído (2016) descrevem que uma das chaves para a aprendizagem situada é ajustar a modalidade de interpretação que será ensinada segundo as necessidades dos alunos, considerando o papel deles a partir de mudanças socioeconômicas, do desenvolvimento tecnológico e das necessidades locais específicas. As autoras apresentam três tendências no uso da Aprendizagem situada. O Quadro 24 foi criado a partir da descrição feita por González Davies e Enríquez Raído (2016).

Quadro 24 - Três tendências no uso da “aprendizagem situada”

Alta simulação e uso de textos/materiais autênticos	É implementada por meio de tarefa colaborativa e/ou trabalho com projetos, com base em uma tarefa realista, trazendo assim o mundo profissional para a sala de aula
Trabalho profissional da vida real	Levando assim a sala de aula para fora de seu domínio físico em vários espaços de aprendizagem profissional (físicos, virtuais ou ambos)

¹³³ No texto-fonte: *There is nothing in the model that reflects my current belief that the development of true expertise can only be developed on the basis of authentic situated action, the collaborative construction of knowledge, and personal experience.*

Uma combinação entre materiais autênticos com ambientes reais	Combinação de (1) materiais autênticos e/ou atores-chave da indústria para trabalho de projeto simulado em sala de aula ou em aprendizagem combinada; com (2) trabalho profissional autêntico em ambientes da vida real fora da sala de aula
---	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Faz-se necessário ressaltar que a “otimização desses procedimentos só pode ser avaliada no contexto em que são implementados, como forma de buscar entendimento para a adequação de práticas eficientes” (González Davies; Enríquez Raído, 2016, p. 3).

Nesse sentido, compreendemos que a aprendizagem situada abrange fatores diversos e pode convergir para aquisição de conhecimentos declarativos e processuais. Na aprendizagem situada, os alunos se envolvem em uma “comunidade de prática”, onde o aluno avança de novato para experto. Isso se relaciona ao conceito ZDP, diminuindo a distância entre o *desenvolvimento real*, determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda e o *nível de desenvolvimento potencial* verificado através de resolução de um problema sob a orientação ou colaboração de um colega. A comunidade de prática age como “andaime”. Dessa forma, de acordo com González Davies e Enríquez Raído (2016, p. 8), o aprendiz “caminha para a especialização em um ambiente que privilegia a teoria aplicada e as boas práticas”¹³⁴.

As autoras apoiadas em Resnick (1987) afirmam que o autor chama de “*bridging apprenticeships*”, ou, em português, “aprendizagem de ponte” o que preenche a lacuna entre a aprendizagem abstrata na instrução formal e a aplicação na vida real desse conhecimento no ambiente de trabalho.

Outro aspecto de destaque dessa abordagem é que ela possibilita que a aprendizagem ocorra de forma intencional, não deliberada. Isso significa que necessidades meta(cognitivas) dos alunos surgem das tarefas ou projeto e não de um programa desenhado pelo professor ou instituição. É nessa perspectiva que González Davies e Enríquez Raído (2016) descrevem que a aprendizagem requer interação social e colaboração. No entanto, apesar do destaque para a prática, não se renuncia a estrutura teórica.

Sawyer (2004) explora o uso da aprendizagem situada na formação de intérpretes de conferência, baseado nas ideias de Thiéry (1990). O autor destaca a importância de os intérpretes iniciantes estarem conscientes da situação em que estão trabalhando, especialmente porque, na interpretação de conferência, ocorrem interações em tempo real entre os participantes envolvidos. Para Sawyer (2004), isso tem implicações pedagógicas

¹³⁴ No texto-fonte: *In this way, the apprentice moves towards expertise within an environment that favours applied theory and good practices.*

significativas, pois os intérpretes novatos precisam ser expostos a um ambiente que reflita o ambiente de trabalho real dos intérpretes. Durante o treinamento, “o estudante intérprete não deve perder de vista a situação de comunicação em que o intérprete profissional trabalha”¹³⁵ (Sawyer, 2004 p. 81).

Susana Barbosa (2021), professora e pesquisadora de Portugal, compartilha sua experiência de uso da aprendizagem situada para o contexto de formação de intérpretes de línguas sinalizadas. A autora trabalhou com estudantes de licenciatura de Tradução e Interpretação em Língua Gestual Portuguesa (TILSGP), proporcionando-lhes tarefas em contexto real. Para isso, recolheu e analisou as percepções de nove estudantes que realizaram tarefas tanto dentro quanto fora da sala de aula.

De acordo com Barbosa (2021, p. 27), no escopo da aprendizagem situada, os alunos “assumem um papel colaborativo, onde o conhecimento é construído ativamente pelos mesmos e não prescrito pelo professor. Estes adquirem conhecimento e competências e através da auto-organização, em contexto real”. O papel do professor nesse processo é oferecer *feedback* aos alunos e facilitar reflexões em grupo, com o objetivo de garantir que a aprendizagem esteja vinculada a um contexto mais amplo e significativo (Barbosa, 2021).

Segundo a autora, a aprendizagem situada envolve os estudantes em atividades cooperativas que estimulam o pensamento crítico, o que em meu entender, contribui para o desenvolvimento de habilidades profissionais relacionadas ao trabalho em equipe. Além disso, essas atividades são projetadas para serem relevantes e transferíveis para a realidade dos estudantes. Essa abordagem promove a aquisição de competências de forma colaborativa, envolvendo a comunidade de trabalho e possibilitando diálogos significativos sobre diversas situações práticas. Por meio desse diálogo, a aprendizagem é construída (Barbosa, 2021). Porém, Kiraly (2000) faz ressalvas importantes sobre a aplicação de tarefas colaborativas, que precisam ser consideradas:

O aprendizado colaborativo autêntico não é simplesmente distribuir as atividades que compõem uma tarefa, uma mera divisão de trabalho. Na realidade, trata-se da realização conjunta de uma tarefa com um duplo objetivo de aprendizado: a construção de significado por parte do grupo e a apropriação de conhecimento cultural e profissional por parte de cada indivíduo do grupo¹³⁶ (Kiraly, 2000, p. 36).

¹³⁵ No texto-fonte: *the student interpreter should not lose sight of the communication situation in which the professional interpreter works.*

¹³⁶ No texto-fonte: *True collaborative learning does not mean simply dividing up the work on a task, a mere division of labour. It is instead the joint accomplishment of a task with the dual learning goals of meaning-making on the part of the group as well as the appropriation of cultural and professional knowledge on the part of each individual group member.*

Nesse sentido, conforme enfatizado por Kiraly (2000), o aprendizado colaborativo autêntico vai além da simples distribuição de atividades em uma tarefa. Não se trata apenas de dividir o trabalho, mas sim de realizar conjuntamente uma tarefa com o intuito duplo de aprendizado. Esse processo envolve a construção de significado pelo grupo como um todo e a apropriação do conhecimento cultural e profissional por parte de cada indivíduo dentro do grupo. Nessa abordagem, o aprendizado ocorre de forma coletiva e individual, permitindo uma troca de experiências e saberes entre os participantes, contribuindo para o enriquecimento mútuo e o desenvolvimento de competências tanto no nível coletivo quanto no nível individual.

Os alunos podem trabalhar de forma colaborativa para encontrar suas próprias sub-tarefas nessas situações complexas e aprender a construir seus próprios significados. Este é o processo de aprender a aprender, que resulta em habilidades de aprendizagem para toda a vida, o que vai ajudá-los de inúmeras e surpreendentes situações depois que se formarem¹³⁷ (Kiraly, 2000, p. 37).

Na pesquisa de Barbosa (2021), durante a aplicação de diversas atividades de interpretação, em período de um ano, os alunos participaram ativamente e registraram avaliações, cuja análise de seus conteúdos permitiu à pesquisadora identificar seis temas que emergiram dessa experiência (Barbosa, 2021). A análise revela o reconhecimento da aprendizagem situada como uma forma de desenvolver diversas competências fundamentais nos estudantes, assim como a percepção do valor dessa abordagem para o aprendizado de aspectos profissionais que serão úteis após a conclusão da formação. Além disso, os estudantes puderam vivenciar experiências em diferentes contextos de interpretação, o que contribuiu para o desenvolvimento da autonomia e confiança, habilidades essenciais para os intérpretes. Segundo a autora,

[o] conjunto de cenários abordados, evidenciam claramente o grau de comprometimento e influência que a *situated learning* tem sobre os estudantes de TILGP [tradutores e intérpretes de língua gestual portuguesa] no processo de formação, não só pela forma de intervenção pedagógica, mas também pela marca que tem sobre eles. Contribuindo assim, verdadeiramente, na construção da identidade profissional e, inserção dos estudantes no seu campo de atuação, com vista a uma formação de qualidade (Barbosa, 2021, p. 30).

Considerando a aplicação da aprendizagem situada em um contexto de formação de intérpretes de língua gestual, como proposto por Barbosa (2021), surge a oportunidade de

¹³⁷ No texto-fonte: *Students can work collaboratively to find their own sub-tasks in these complex situations, and can learn to make their own meanings. This is the process of 'learning how to learn', resulting in lifelong learning skills that can serve them in an infinite and unpredictable variety of situations once they leave the institution.*

explorar essa abordagem na formação de intérpretes de Libras-português, o que permite um debate enriquecedor para o desenvolvimento profissional do intérprete, auxiliando os alunos a adquirirem as habilidades necessárias para a vida profissional. No projeto de formação proposto nesta tese, o uso dessa abordagem no ensino para intérpretes de conferência será incentivado, com base em um projeto de aprendizagem situada em contexto real.

2.3.2.4 Linha pedagógica da Formação por Competência e Objetivos de aprendizagem

Na presente tese, a linha pedagógica à qual estou filiado é a FPC, cabendo aqui expor suas características. Conforme Hurtado Albir (2020), a FPC, surge como uma busca para renovar o modelo pedagógico. Isso significa que essa abordagem está inserida em um movimento de busca por inovação nas práticas educacionais, e se contrapõe aos modelos tradicionais baseados na transmissão de conhecimentos pelos professores aos estudantes.

Nesse sentido, a FPC beneficia-se das pesquisas realizadas nas últimas décadas para proporcionar uma aprendizagem mais significativa ao estudante e preconiza um modelo integrado entre (i) ensino, com uma abordagem aberta e integradora; (ii) aprendizagem, com propostas pedagógicas de aprendizagem cooperativa, aprendizagem por problemas, enfoque por tarefas, projetos, aprendizagem situada e outras; e (iii) avaliação, com ênfase no tipo de avaliação formativa (Hurtado Albir, 2005; 2020).

Hurtado Albir (2007; 2020), ao discutir a elaboração de currículos baseados em competências para a formação de tradutores, estabelece uma conexão entre as premissas da FPC e teorias de aprendizagem cognitivas-construtivistas e socioconstrutivistas, as quais defendem os estudantes como protagonistas de suas aprendizagens, detentores de um papel ativo e responsável para aquisição das competências. Nesse sentido, Neckel e Vasconcellos (2020, p. 222) confirmam que

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.

É de suma importância ressaltar a necessidade de estabelecer programas de estudo que apresentem de forma clara os resultados de aprendizagem esperados dos estudantes, levando em consideração as competências a serem desenvolvidas. Nesse sentido, de acordo com Hurtado Albir (2020), faz-se essencial ter uma compreensão clara do perfil profissional, o qual é definido com base nas práticas profissionais dominantes e emergentes. Essa compreensão serve como base para a definição dos objetivos de aprendizagem e para garantir

que os estudantes adquiram as competências necessárias para atuarem de forma eficaz em sua área de atuação.

A competência profissional é, dessa forma, considerada como um saber-fazer complexo (conhecimentos, habilidades, atitudes, valores etc.) que garante a eficácia de um exercício profissional. Isso evidencia a importância de se definirem as competências profissionais como ponto de partida para a elaboração dos currículos: o perfil profissional. (Hurtado Albir, 2020, p. 371).

Essa definição do perfil profissional serve como um guia para a elaboração de atividades de ensino-aprendizagem e avaliação (discutirei com mais profundidade sobre o perfil profissional na seção 2.4).

Na FPC, as competências são o fio condutor do desenho curricular, fazendo-se necessário que os objetivos de aprendizagem sejam definidos em termos de competências. Conforme descreve Yániz e Villardón (2006, p. 23), a competência “é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para exercer uma dada ocupação e a capacidade de mobilizar e aplicar esses recursos em um determinado ambiente, para produzir um resultado definido”¹³⁸.

No ensino da tradução e interpretação, é possível ensinar habilidades de forma progressiva, visando o desenvolvimento da CT ou da competência em interpretação. Nesse contexto, a FPC desempenha um papel fundamental, contribuindo para o desenvolvimento de um “saber-agir”. Esse conceito vai além de um simples “saber-fazer” e baseia-se em conhecimentos declarativos e procedimentais, bem como na integração de capacidades, habilidades, conhecimentos e ações para resolver problemas, incluindo aspectos afetivos e sociais. Conforme mencionado por Hurtado Albir (2020, p. 374), “não se trata somente de aplicar saberes, mas de aplicá-los de modo eficaz”.

A FPC diferencia entre competências específicas, também conhecidas como disciplinares, e competências gerais, também chamadas de transversais. As competências específicas estão relacionadas a cada campo de conhecimento e definem um perfil profissional específico. Elas são formuladas com base nos conhecimentos e habilidades específicas das práticas profissionais (Hurtado Albir, 2020).

De acordo com Gomes (2019), fundamentada em Lasnier (2001), existe uma relação hierárquica entre capacidades, habilidades e competência. Na descrição apresentada, podemos compreender que a competência engloba as capacidades, e estas, por sua vez,

¹³⁸ No texto-fonte: *Una competencia es el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desempeñar una ocupación dada y la capacidad de movilizar y aplicar estos recursos en un entorno determinado, para producir un resultado definido*

englobam as habilidades (Gomes, 2019). Portanto, há uma relação de integração entre conhecimentos, habilidades, capacidades e, por fim, competência. Essa perspectiva ressalta a importância de adquirir habilidades e capacidades relevantes para alcançar um nível de competência adequado em determinada área de atuação. No contexto da presente tese, o “trabalho em equipe”.

É importante destacar que as competências necessárias para o ensino serão definidas com base no levantamento do perfil profissional. Patrícia Cavallo (2019) descreveu os conhecimentos, as habilidades e as atitudes (competências específicas), identificados em sua pesquisa sobre modelos de competências de intérpretes e análise dos currículos de cursos de formação de intérpretes, tanto a nível nacional como internacional. Essa análise foi feita utilizando os critérios estabelecidos pela AIIC para intérpretes de línguas oral-auditivas. Entretanto, não fazia parte do escopo de sua pesquisa propor, a partir dessa descrição, um elenco de competências específicas para a formação de intérpretes de conferência. Diferentemente de Cavallo (2019), Hurtado Albir (2007, p. 177–178), com base no modelo de CT do PACTE, propõe seis categorias de competências específicas para a formação de tradutores, a saber: (i) competências metodológicas e estratégicas; (ii) competências contrastivas; (iii) competências extralinguísticas; (iv) competências ocupacionais; (v) competências instrumentais; (vi) competências textuais.

Para a pesquisadora, com base nessas competências, é possível estabelecer os objetivos de aprendizagem. Compartilho o pensamento de Hurtado Albir (2007) no que se refere à centralidade de identificar competências específicas para a formação. Por compartilhar esse pensamento, busco nesta tese, não apenas descrever as competências a partir do perfil profissional, mas também propor o que eu vejo como competências específicas para a formação de intérpretes de conferência, dando continuidade ao trabalho de Cavallo (2019).

Acredito, como Hurtado Albir (2007), que as competências específicas podem ser aplicadas aos vários cursos envolvidos na formação, desde cursos introdutórios até os mais avançados e específicos. Em função disso, entendo a proposta desta tese como uma ilustração de uma maneira de elaborar um currículo baseado em competências (FPC) para o contexto de intérpretes de conferência, com o foco no trabalho em equipe.

É importante ressaltar os pontos fortes da FPC, conforme mencionados por Hurtado Albir (2020, p. 377), os quais estão relacionados a “mais transparência dos perfis profissionais nos programas de estudo, mais repercussão sobre os resultados da aprendizagem, mais flexibilidade do desenho curricular e mais integração de todos os

aspectos curriculares”. Para facilitar a visualização desses princípios, apresento abaixo o Quadro 25 que sistematiza os princípios da FPC, com base no trabalho de Hurtado Albir (2020), que se baseia nas ideias de Lasnier (2001).

Quadro 25 - Princípios da FPC – Hurtado Albir (2020, p. 377-388)

Princípio	Definição
Globalidade	Trata-se de uma abordagem global que concebe a competência como um todo e preconiza tarefas globais (integralizadoras).
Construção	Favorecem-se a ativação de aquisições prévias e a elaboração de novas aprendizagens.
Alternância	Produzem-se alternâncias do global ao específico e do específico ao global.
Aplicação	É uma aprendizagem centrada sobre o agir.
Distinção	Distinguem-se conteúdo e processo.
Significação	Propõem-se situações autênticas e motivadoras para os estudantes.
Coerência	Estabelece-se uma coerência entre o ensino, a aprendizagem, a avaliação e as competências.
Integração	Considera-se que todos os elementos do processo de aprendizagem estão relacionados entre si e à competência; o aprendiz desenvolve a competência utilizando os componentes de forma integrada.
Interação	Submete-se várias vezes o estudante a um mesmo tipo de tarefa ligada a uma competência e a um mesmo conteúdo disciplinar.
Transferência	Produzem-se transferências entre tarefas e contextos, favorecendo a utilização de conhecimentos e capacidades aprendidas em outros contextos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Dentro dessa perspectiva, enfatizo o papel da FPC no processo de desenho curricular, uma vez que ela abrange todos os elementos essenciais do processo educativo, como objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação.

Conforme Hurtado Albir (2011) o ponto de partida para qualquer didática é o desenho de objetivos, que constituem o esqueleto em torno do qual se realiza o ensino. Para Delisle (1993), os objetivos de aprendizagem são a descrição da intenção que perseguem uma atividade pedagógica e que precisa de mudanças a longo prazo que deverão afetar o estudante. O autor ainda trata dos objetivos de aprendizagem específicos: “é redigido do ponto de vista do estudante e descreve o que esse deverá ser capaz de realizar/fazer após aprendizagem”¹³⁹ (Delisle, 1993, p. 38 *apud* Neckel, 2018, p. 110).

Nesse sentido, a definição de objetivos possibilita que o aluno tenha clareza do que é esperado em relação ao seu aprendizado. Segundo Azevedo e Vasconcellos (2013), os objetivos de aprendizagem devem expressar de forma clara e concisa as competências que se espera desenvolver no estudante de tradução. Para os autores, os objetivos devem ser “realistas, alcançáveis e redigidos considerando a perspectiva do estudante” (p. 46). Dessa

¹³⁹ No texto-fonte: *L’objectif spécifique est redigé du point de vue de l’étudiant et décrit ce que celui-ci devra être capable de faire au terme d’un apprentissage.*

forma, eles proporcionam diversas oportunidades para o desenvolvimento das competências fundamentais e essenciais para a atividade de tradução e interpretação.

De acordo com Neckel (2018, p. 111), baseado em Delisle (1997, p. 69), existem quatro vantagens em uma abordagem de ensino de tradução baseada no desenho de objetivos de aprendizagem:

(i) facilita comunicação entre professor e alunos, uma vez que o professor é capaz de descrever o conteúdo do seu curso de forma clara e os alunos conseguem entender o que o professor deseja deles diretamente; (ii) permite a escolha de instrumentos pedagógicos variados; (iii) possibilita uma diversidade de atividades pedagógicas, não sendo necessárias a utilização de um mesmo método de ensino para alcançar todos os objetivos; (iv) fornece a base para as atividades de avaliação, ou seja, é a partir dos objetivos estabelecidos que as atividades de avaliação serão desenvolvidas.

Neckel (2018) destaca ainda que quando os estudantes têm conhecimento prévio sobre o que serão capazes de realizar ao final do processo de ensino-aprendizagem, eles se tornam mais motivados a buscar e alcançar os objetivos estabelecidos.

Uma abordagem eficaz na construção de objetivos de aprendizagem é o denominado “planejamento reverso”, que segue as orientações de Wiggins e McTighe (2019), e consiste em três etapas: (i) identificar os resultados desejados, (ii) determinar as evidências aceitáveis e (iii) planejar experiências de aprendizagem e instrução que envolve a definição de metas que revelam os desempenhos necessários ou envolvidos pelos objetivos de aprendizagem. A questão central nesse processo é: o que meu aluno será capaz de realizar ao final da minha aula? Além disso, é importante considerar quais são as evidências de que os objetivos de aprendizagem foram alcançados. Ao identificar os resultados desejados, o professor deve refletir sobre o conhecimento, a compreensão e as habilidades que os alunos devem adquirir ao final do curso.

De acordo com Wiggins e McTighe (2019), essa fase envolve a consideração dos objetivos e a necessidade de ter clareza em relação às prioridades. A determinação de evidências está relacionada a como saber se os alunos alcançaram os resultados esperados e quais elementos podem servir como evidência da aquisição da competência trabalhada. É necessário coletar evidências de aprendizagem por meio da avaliação, que é uma forma de documentar e validar que a aprendizagem desejada foi alcançada (Wiggins; McTighe, 2019).

A escolha adequada da metodologia também desempenha um papel importante nesse contexto. Conforme mencionado por Hurtado Albir (2020), uma abordagem promissora consiste no uso de tarefas e projetos de aprendizagem. Nesta pesquisa, a aprendizagem situada também desempenha um papel pedagógico-metodológico relevante.

2.3.3 Base Metodológica

A base metodológica adotada neste contexto respalda-se na perspectiva de Hurtado Albir (2015), que propõe uma abordagem ativa, na qual os estudantes aprendem a traduzir (neste caso interpretar) por meio da realização de tarefas, descobrindo princípios e estratégias. Dessa forma, constroem os alicerces de sua competência. No escopo desta tese, o foco recai sobre a interpretação do intérprete de conferência atuando em equipe. Para tanto, apresento a seguir uma descrição teórica de como a progressão e a distribuição em UDs serão organizadas, levando em consideração os objetivos de aprendizagem e as tarefas de interpretação. Todo esse processo será delineado na linha pedagógica da FPC.

2.3.3.1 Progressão, distribuição em Unidades Didáticas- (UDs), alinhadas aos objetivos de aprendizagem

Para pensar na DTI, é preciso ter uma base metodológica. Kalina (2000) descreve que “existem inúmeras publicações sobre a experiência individual de treinamento, mas muito poucas sobre a metodologia de treinamento propriamente dita”¹⁴⁰ (Kalina, 2000, p. 21). Atualmente é consenso que, em sala de aula, os formadores devem utilizar textos da vida real, com as complexidades inerentes a eles. Essa visão é corroborada pelo estudo empírico de Pöchhacker (1999). No entanto, conforme Kalina (2000), é preciso filtrar as dificuldades para iniciantes e, portanto, criar uma progressão que saia de uma fase introdutória para outras fases de forma sistemática. A autora defende que, em estados iniciais, de formação de intérpretes devem ser cuidadosamente selecionados, pois a autora acredita que nessa fase “os textos não devem refletir todas as armadilhas da interpretação da vida real, mas devem ser cuidadosamente adaptados às habilidades e necessidades dos alunos”.

Kalina (2000) defende que, nas fases iniciais de formação, ocorra uma simplificação dos textos em relação à redução tanto da complexidade quanto da densidade de conteúdo, tornando os itens lexicais mais fáceis, possibilitando escolhas menos problemáticas, otimizando o uso de meios prosódicos como entonação, ênfase e de expressões não-verbais, adaptando a velocidade de apresentação, fornecendo ampla informação sobre o contexto comunicativo para que a modelagem mental possa ocorrer antes

¹⁴⁰ No texto-fonte: *there are numerous publications on individual training experience, but too few on training methodology proper.*

dos processos de interpretação. A autora acredita, e eu concordo, que esse pode ser um método válido para uso em estágios iniciais da formação.

Para Hurtado Albir (2005), a base metodológica da DTI está calcada no enfoque por tarefas de tradução, que surge como potencial caminho para o ensino e o desenho curricular na formação de tradutores. A autora 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 ¹⁴¹ (Hurtado Albir, 2015, p. 12).

Assim, várias tarefas se estruturam em uma UD, a qual, 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. Tal enfoque é concebido de tal forma que cada tarefa é sistematicamente elaborada e parte de um objetivo específico, onde os alunos trabalham de forma autônoma e o professor assume o papel de facilitador da aprendizagem. 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 que se busca aprender.

Levando em consideração os resultados desejados e as evidências apropriadas, é hora de refletir sobre as tarefas de ensino. Nesse sentido, é importante definir as competências que serão desenvolvidas e quais tarefas podem equipar os alunos com os conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias. A sequência didática, a seleção de materiais e os resultados pretendidos são aspectos que auxiliam no planejamento, orientando a ação de forma intencional em direção aos resultados desejados.

¹⁴¹ No texto-fonte: *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 plantea 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.*

A reflexão sobre o desempenho do aluno é um elemento relevante no processo de aprendizagem. No caso dos estudantes de tradução e interpretação em formação, é fundamental que eles analisem suas escolhas e ações e justifiquem as soluções adotadas. Nesse sentido, as tarefas desempenham um papel essencial na construção do conhecimento, permitindo um desenvolvimento gradual das habilidades necessárias. Dentro dessas tarefas, são incluídas diversas atividades com o objetivo de adquirir as competências descritas nos objetivos de aprendizagem. Essas atividades funcionam como pilares que sustentam todo o processo de aprendizagem do aluno. Ao longo desse percurso de aprendizado, os alunos adquirem conhecimentos e habilidades que os preparam para enfrentar desafios futuros de maneira mais autônoma. Em outras palavras, as tarefas auxiliam os alunos a acompanharem o desenvolvimento de seu processo de aprendizagem e a planejar ações para aprimorá-lo (Vasconcellos; Espindola; Gysel, 2017).

Nesse contexto, as UD's desempenham um papel fundamental na progressão do curso. Conforme mencionado por Hurtado Albir (1999), elas são o ponto de organização do ensino, podendo cada UD trabalhar com uma ou várias subcompetências. Essa estrutura contribui para estabelecer um caminho a ser percorrido pelos alunos na realização das tarefas, permitindo a revisão de pontos específicos que visam enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

2.3.3.2 Elaboração das UD's em torno de tarefas como unidade organizadora do processo de aprendizagem

A elaboração estruturada da UD consiste em uma série de tarefas intermediárias, permitindo um sequenciamento que culmina na realização da tarefa final. O objetivo de aprendizagem dessa tarefa final é orientado pela competência que se pretende desenvolver. Cada tarefa, composta por “Fichas”, tem o propósito de desenvolver conteúdos específicos e subcompetências fundamentais para atuação na esfera específica de ensino, o que corresponde, nesta tese, à interpretação de conferência em equipe.

A UD é elaborada com a intenção de que o aluno não apenas aprenda ao realizar a interpretação ou adquira princípios teóricos ensinados, mas, de acordo com a perspectiva de Hurtado Albir (1999, p. 56), “também aprenda a resolver problemas específicos desse campo de atuação”.

Essa organização das tarefas possibilita uma abordagem criativa que incorpora atividades e conteúdo em constante conexão com o mercado de trabalho. A tarefa é enriquecida ao ser alimentada pelo contexto social e aplicado, o que faz parte da formação

dos tradutores e intérpretes. Dessa forma, a sistematização das tarefas proporciona uma formação mais completa e alinhada às demandas do mercado profissional (Nogueira; Vasconcellos; Santos, 2018). Conforme Hurtado Albir (2019, p.56), as UD's seguem a seguinte estrutura:

Quadro 26 - Estrutura das UD's

<p>UNIDADE DIDÁTICA: Nome da unidade e ordem em que ela é sequencial.</p> <p>Objetivos: aqui é explicitamente colocado o objetivo que se espera que o aluno alcance na realização dessa tarefa.</p> <p>Estrutura da Unidade: quantas tarefas são incluídas em toda a UD.</p> <p>Tarefa 1: Nome da Tarefa.</p> <p>Tarefa 2: Nome da Tarefa.</p> <p>Tarefa Final:</p>

Fonte: Elaborado com base em Hurtado Albir (1999)

As UD's são sistematizadas de modo a oferecer informações específicas para auxiliar o professor na condução das tarefas, bem como fornecer fichas individuais para os alunos registrarem os processos desenvolvidos durante as tarefas. A adoção das fichas tem o objetivo de permitir que os alunos registrem suas impressões, descobertas importantes e elementos específicos durante o processo de preparação da atividade, além de justificar e argumentar suas decisões tomadas ao longo da UD.

As tarefas preparatórias e intermediárias têm como objetivo levar o aluno a adquirir estratégias de interpretação e de aprendizagem. Dessa forma, o aluno mobiliza os recursos necessários para realizar a Tarefa Final, que integra de forma mais complexa os pontos trabalhados anteriormente. Ao realizar a Tarefa Final, o aluno consolida e aplica de maneira abrangente o conhecimento e as habilidades adquiridas ao longo do processo (Nogueira; Vasconcellos; Santos, 2018).

Cada tarefa de tradução é entendida 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 tarefas de tradução são compostas por quatro elementos: (i) objetivos da tarefa, (ii) materiais, (iii) desenvolvimento e (iv) avaliação e comentários. Essa estrutura

contribui para uma abordagem formativa que define o contexto em que o trabalho será realizado, os objetivos a serem alcançados e uma avaliação baseada nos resultados obtidos.

Vasconcellos, Espindola, Gysel (2017, p. 191) indicam 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.

Com base em Hurtado Albir, as autoras 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”. Assim, a atividade final desempenha um papel avaliativo no processo, possibilitando verificar se o aluno alcançou de forma independente os objetivos de aprendizagem estabelecidos. Ao concluir as tarefas, espera-se que os alunos estejam preparados para enfrentar situações novas ou semelhantes às que foram abordadas ao longo das atividades propostas.

Apresento, no Quadro 27, os tipos de tarefas, com base em Hurtado Albir (2007, p. 180) e Hurtado Albir (2015, p. 14).

Quadro 27 - Tipos de tarefas propostas por Hurtado Albir

Tipos de tarefas	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.
4. Tarefas de elaboração de relatórios (“informes”) (2015, p. 14)	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, os problemas encontrados, a documentação utilizada etc. e 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 adotados, a documentação utilizada etc.

5. Tarefas integradoras (2015, p. 180)	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.
--	---

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

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.

Conforme sugerido por Nogueira, Vasconcellos e Santos (2018), a perspectiva apresentada para as tarefas de tradução pode ser ampliada para o contexto do ensino-aprendizagem da interpretação, mais especificamente da interpretação de língua de sinais. Dentro dessa ampliação conceitual 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 também considera que o desenho curricular seja estruturado em torno de tarefas que visam o desenvolvimento das competências pertinentes à prática profissional dos intérpretes. Ressalte-se que a atividade de interpretação possui características distintas da atividade de tradução, o que pode resultar em diferenças na estrutura entre uma “tarefa de interpretação” e uma “tarefa de tradução”. No entanto, acredito que o processo gradativo da construção da UD em torno de tarefas que contribuem para alcançar um objetivo de aprendizagem também é um caminho a ser seguido na formação de intérpretes. Nesse sentido, Nogueira, Vasconcellos e Santos (2018, p. 373) refletem sobre a necessidade de considerar não apenas o campo da tradução, mas também o da interpretação:

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, conforme Nogueira (2020, p.36) “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”. Nesse sentido, as tarefas se relacionam, configurando-se como tarefas de preparação ou de aprendizagem para a performance da interpretação. Esta, por sua vez, pode ser avaliada e analisada, buscando comparar e contrastar as distintas realizações

entre os estudantes, proporcionando uma crítica construtiva e sugestões para aprimorar a interpretação, identificando pontos passíveis de aperfeiçoamento. Esses são os elementos que delineiam a construção de uma UD centrada em tarefas de interpretação (Nogueira, 2020).

Azevedo e Vasconcellos (2013) descrevem que o tempo verbal para a construção dos objetivos de aprendizagem devem estar no futuro do presente. A reflexão sobre as tarefas direcionadas às atividades de interpretação permite que compreendamos que esses verbos não devem estar somente no nível do conhecimento declarativo (saber o quê), mas igualmente, no nível do conhecimento procedimental/procedural (saber como) e estão envolvidos 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, o fator “tempo” é um elemento caracterizador da atividade de interpretação, conforme defini anteriormente, “ato comunicativo imediato em uma situação social específica”.

Considerando que estou propondo um ponto na formação relacionado à prática profissional, parece-me interessante que a base pedagógica também considere uma perspectiva que trabalhe com a “aprendizagem situada” (conforme apresentado na subseção 2.3.2.3).

As UD devem ser organizadas de maneira a incluir informações detalhadas para orientar o professor na aplicação das tarefas, bem como fornecer fichas específicas para os alunos registrarem seus processos de interpretação. A utilização das fichas permite que os alunos registrem suas impressões, descobertas importantes e específicas durante a preparação das atividades, além de analisar e justificar suas decisões ao longo do processo na própria UD.

As tarefas preparatórias e intermediárias têm como objetivo ajudar os alunos a desenvolverem estratégias de interpretação e de aprendizagem. Dessa forma, os alunos são incentivados a mobilizar os recursos necessários para realizar a Tarefa Final, que integra de forma mais complexa os conceitos e habilidades trabalhados anteriormente.

Destaca-se que, em algumas tarefas, incluímos material de apoio, como fichas que abordam aspectos conceituais e informações gerais. Esse material serve como base para a introdução do tema e complemento das discussões, além de oferecer ilustrações que auxiliam na reflexão sobre as preparações da interpretação. Após o material de apoio, são apresentadas as fichas com atividades a serem desenvolvidas pelos alunos.

Todas as atividades exigem que o professor conduza os alunos a refletir e discutir sobre as tarefas propostas, criando um espaço de diálogo, onde os alunos podem compartilhar suas descobertas, estratégias e reflexões. Destaca-se o papel central tanto dos professores quanto dos alunos na realização das atividades, uma vez que a flexibilidade e a colaboração são partes fundamentais do processo de ensino-aprendizagem em tradução e/ou interpretação.

Nesse sentido, as tarefas preparam os alunos para a realização do projeto de interpretação que será proposto. Em consonância com pesquisadores da área de formação de tradutores (cito, em especial, Marco, 2004), não há incompatibilidade entre o enfoque por tarefas e o enfoque por projetos: conforme diz Marco (2004), tarefas e projetos podem ser “caminhos que se bifurcam no desenvolvimento da competência tradutória?”¹⁴². Marco coloca a frase como interrogação no título de seu texto para, ao final de sua argumentação, responder positivamente à pergunta.

A seguir, apresento a elaboração do projeto de interpretação real.

2.3.3.3 *Elaboração de projeto de interpretação real*

No contexto desta pesquisa, a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) dialoga com a perspectiva da aprendizagem situada no sentido de que essa abordagem envolve a participação ativa do estudante na resolução de problemas, onde “o conhecimento e as habilidades são aplicados no contexto da vida real” (Barbosa, 2021, p. 25). Considero que envolver os alunos em um projeto de interpretação em contexto real constitui uma ação didática que pode oferecer um momento e espaço pedagógicos propícios para oportunizar desenvolvimento de competências para resolução de problemas e tomadas de decisões em equipe.

Essa perspectiva de projeto formativo que leva o aluno a vivenciar o contexto real pode ser abarcada pela aprendizagem baseada em projetos, ou seja, é propiciado aos alunos um projeto autêntico, “altamente motivador e envolvente, para ensinar conteúdos acadêmicos aos alunos no contexto do trabalho cooperativo para solução de problemas” (Bender, 2014, p. 15).

Kiraly (2000; 2005) defende o uso dessa perspectiva na formação de tradutores, pois considera que situar a aprendizagem implica um “envolvimento ativo em experiências

¹⁴² No texto-fonte: “*Senderos que se bifurcan en el desarrollo de la competencia traductora?*” (Marco, 2004, p. 75)

autênticas e experimentais”¹⁴³ (Kiraly, 2000, p. 42-43). Além disso, o autor dá ênfase especial às traduções autênticas de projetos em aula (2005). Para ele, “tradução situada” é igual a “tradução autêntica”, isto é, atribuições profissionais da vida real. É por essa perspectiva que o projeto formativo desta tese se apoia na “aprendizagem situada” ou, mais especificamente, no caso desta tese, na “interpretação situada” para a formação de intérpretes de conferência que trabalham em equipe.

Kiraly (2005) considera a tradução como práxis socialmente situada, que ocorre em um ambiente físico e social específico. Ele propõe incorporar o contexto profissional ao contexto de ensino, onde o estudante-tradutor (ou intérprete) trabalha em conjunto com outros agentes e o foco do profissional está em gerenciar situações comunicativas inteiras e “uma miríade de fatores do mundo real, incluindo pressão de tempo, responsabilidade profissional e autoavaliação, que acrescentariam dimensões do mundo real a exercícios que, de outra forma, seriam sem vida”¹⁴⁴ (2005, p. 103). Essa perspectiva se relaciona a uma abordagem por projetos diretamente conectada a ‘aprendizagem situada’.

Conforme Kelly (2005) a abordagem por tarefas ou projetos poderiam ser entendidos como um contínuo relacionado com a autonomia do aluno, a diferença estaria ligada ao nível de formação em que o aluno se encontra, a compreensão da autora é que os projetos devem ser trabalhados com alunos em níveis mais avançados no ensino. Com base nessa perspectiva, Neckel (2019) ao discutir sobre tarefas e projeto, afirma o aluno ao estar no início do processo de aprendizagem seria mais dependente da realização de tarefas e o quanto mais avance no processo, “mais conseguira agrupar diferentes competências de uma vez, podendo trabalhar em projetos” (p. 59), no contexto desta tese, considera-se projetos de interpretação em contexto real.

Marco (2004) explora as abordagens de ensino da tradução através de tarefas e projetos, concluindo que a distinção principal entre ambas não reside nos métodos aplicados, mas sim nas concepções teóricas subjacentes que fundamentam tanto o desenho curricular quanto o método em si. Uma proposta para harmonizar estas abordagens é o conceito de *scaffolding*, (proposto por Kiraly e defendido por González Davies). Este conceito sugere que, apesar dos projetos de tradução (reais ou altamente realistas) serem mais eficazes para uma aprendizagem significativa e a integração do aprendiz na comunidade de tradutores profissionais (ou intérpretes), é pedagogicamente justificável realizar tarefas preliminares.

¹⁴³ No texto-fonte: *active involvement in authentic, experiential learning*

¹⁴⁴ No texto-fonte: *to a myriad of real-world factors including time pressure, professional responsibility, and self-assessment that would add real-world dimensions to otherwise lifeless exercises.*

Estas tarefas, ainda que não vinculadas a projetos específicos, desenvolvem as habilidades sociais, cognitivas e textuais necessárias para a execução de projetos futuros, configurando um processo de transição progressiva do trabalho com tarefas para projetos (Marco, 2004, p. 86).

Bender (2014), é um dos pesquisadores, que apresentam uma estrutura para que à ABP possa ser adotada por docentes nos diferentes níveis de ensino. Conforme o autor, “os alunos em todos os níveis precisam de alguma estrutura [...]”. Além disso, “[a]s etapas [...] podem proporcionar estrutura para a primeira incursão de um professor no ensino por meio de projetos de ABP [...]”, como é o caso deste professor-pesquisador. (Bender, 2014, p. 47). Para Bender (2014) são seis (6) etapas para elaboração de um projeto: (i) introdução e planejamento do projeto de ABP; (ii) fase de pesquisa inicial: coleta de informações; (iii) criação, desenvolvimento, avaliação inicial da apresentação e de artefatos prototípicos; (iv) segunda fase de pesquisa; (v) desenvolvimento da apresentação final; (vi) publicação do produto ou dos artefatos. Considerando o contexto de formação de tradutores e intérpretes certamente essas etapas devem ser adaptadas e contextualizadas, o próprio autor afirma que “essas etapas não podem ser consideradas exemplos “rígidos” de todos os projetos” (p.66).

Morales (2017) ao compartilhar sua experiência com projetos de tradução para um curso de graduação em tradução de inglês – espanhol, informa que o roteiro do projeto constitui a primeira diretriz elaborada, “sendo definido como o elemento que detalha de maneira ordenada os conteúdos que serão abordados no projeto e explica aos alunos todas as etapas que serão seguidas durante sua execução, incluindo os prazos estabelecidos”¹⁴⁵ (p.174). A sugestão da autora é submeter o roteiro à revisão de outros professores especialistas, os quais podem fazer sugestões para validar o documento. Após essa etapa, cabe ao professor a elaboração dos instrumentos de avaliação.

Estas são as bases que orientam a proposta formativa em relação a elaboração e um projeto em contexto real. Na próxima seção discuto especificamente sobre a avaliação de aprendizagem.

¹⁴⁵ No texto fonte: *se define como el elemento que explicita ordenadamente los contenidos que se trabajarán en el proyecto y explica a los alumnos todas las etapas que se recorrerán durante su ejecución, junto con los plazos establecidos.*

2.3.4 Avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências: tipos, instrumentos e tarefas

Avaliar para fazer aprender: aí está o objetivo que deve ser buscado [...] (Scallon, 2015, p. 403).

A citação que abre essa subseção está literalmente ligada ao que Scallon (2015, p. 47) denomina “integração da avaliação à aprendizagem”. Enquanto, numa visão tradicional, “aprender era uma coisa, avaliar o que tinha sido aprendido era outra” (sobretudo com relação ao tipo de avaliação ‘somativa’ (subseção 2.3.4.1), numa perspectiva de novas práticas de avaliação de aprendizagem, a avaliação pode estar a serviço da aprendizagem, uma vez que “oferece aos indivíduos a oportunidade de verificar suas capacidades, ou mesmo suas competências, e de trazer as medidas corretivas necessárias na sequência de um *feedback*” (p. 48). Nesse sentido, sobretudo em uma prática de avaliação formativa (subseção 2.3.4.1), instrumentos e tarefas de avaliação “concebidos para fornecer *feedback* podem prolongar as atividades de aprendizagem” (p. 52). Essa é a perspectiva adotada nesta tese.

Guerra (2007) apresenta alguns princípios para serem seguidos à realização da avaliação nessa linha da nova perspectiva, considerando a importância de “saber a que causas serve a avaliação” (p.17). Dentre os fundamentos delineados por Guerra (2007, p.17), saliento os seguintes princípios, que a meu ver relacionam-se com o projeto formativo elaborado nesta tese:

- (i) a avaliação tem de ser um processo e não um ato isolado, deve acompanhar a aprendizagem e ser contextualizada, acompanhando o terreno em que ela ocorre;
- (ii) é preciso que a avaliação seja um processo participativo, um diálogo entre avaliados e avaliador, onde se permite que os avaliados tomem decisões sobre o sentido e o desenvolvimento do processo, discutem seus critérios, aplicação e o resultado;
- (iii) a avaliação tem um componente corroborativo e um princípio atribuído, podendo comprovar ou explicar o porquê o aprendizado não ocorreu;
- (iv) a avaliação deve utilizar instrumentos diversos, o que impede a redução do processo avaliativo a um número reduzido de atividades pontuais do aluno;
- (v) a avaliação deve servir à aprendizagem, deve ser utilizada para compreender e apreender.

Esses princípios corroboram uma visão da avaliação não apenas como uma forma de medir o desempenho do aluno, mas também promover a aprendizagem contínua. Marinho-Araujo e Rabelo (2015, p. 447), afirmam que “há que se desenvolver processos avaliativos que consigam evidenciar a forma pela qual ocorre a articulação teoria e prática”, além de fornecer indicadores sobre a construção das competências, associadas às subjetividades

individuais e sociais específicas das relações e contextos vivenciados (Marinho-Araujo, Rabelo, 2015).

Avaliar a educação tendo essa orientação como base para investigar posturas e processos que constituem o desenho de um perfil profissional esperado, coadunarse, portanto, às expectativas de formação educacional em qualquer nível ou modalidade de ensino. Assim, um dos grandes desafios futuros que se colocam aos processos avaliativos é privilegiar, entre os aspectos a serem avaliados, o desenvolvimento de competências (Marinho-Araujo, Rabelo, 2015, p. 447).

Ao considerar a formação de tradutores e intérpretes, é fundamental apresentar abordagens de avaliação alinhadas com os objetivos de aprendizagem propostos, a partir da definição das competências selecionadas para um projeto formativo. Kelly (2005) destaca dois aspectos relevantes para essa discussão: (i) a necessidade de verificar se os alunos adquiriram as competências a serem desenvolvidas; e, (ii) a relevância de gerar propostas de aprimoramento para a própria disciplina. Nesse sentido, a avaliação torna-se não apenas um meio de mensurar o aprendizado, mas também uma ferramenta orientada para o desenvolvimento contínuo da formação de intérpretes. Essa abordagem, alinhada aos princípios de Guerra (2007), apresentados anteriormente, e os de Scallon (2015) promove uma visão participativa no processo avaliativo possibilitando o envolvimento do aluno na avaliação “em diferentes graus: autocorreção (graças ao *feedback* dado ao aluno), autoavaliação (implicando um grau mais elevado de autonomia do aluno)”, o que pode vir a contribuir para o “comprometimento do aluno no processo de regulação de suas aprendizagens e na escolha dos meios a serem adotados para melhorar a si mesmo” (Scallon, 2015, p. 52).

Marinho-Araujo e Rabelo (2015) destacam que examinar simplesmente como o indivíduo assimilou alguma informação ou conhecimento não deve ser considerado como uma medida da competência desse sujeito. A avaliação de competências enfrenta, assim, o desafio de ir além da análise de saberes e conhecimentos, demandando processos de revisão e reconstrução tanto da prática avaliativa quanto do próprio processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, os autores afirmam que “não se podem oportunizar instrumentos avaliativos apenas a partir de uma perspectiva individual, mas deve-se, sobretudo, considerar a dimensão coletiva, relacional e contextualizada da ação educativa” (Marinho-Araujo, Rabelo, 2015, p. 452).

No contexto de avaliação de competências na formação de tradutores (e intérpretes), Galán-Mañas e Hurtado Albir (2015) argumentam que a avaliação funciona como ferramenta que auxilia a aprendizagem, não meramente como um sistema de notas. Segundo

essas pesquisadoras, a formação por competências possibilita um espaço didático para a avaliação formativa, que busca:

- estabelecer um continuum entre aprendizagem e avaliação;
 - respeitar diferentes estilos de aprendizagem;
 - reavaliar o produto final (a tradução a interpretação) e o processo;
 - avaliar conhecimentos, habilidades e atitudes;
 - usar diferentes estratégias de avaliação numa abordagem dinâmica e multidimensional;
 - desenvolver formas de avaliação baseada em critérios usando indicadores, critérios e níveis de desempenho em cada caso;
 - desenvolver avaliação autêntica que reflita a prática profissional;
 - promover a autoavaliação do aluno;
 - promover a avaliação a partir de diferentes perspectivas (avaliação pelos pares).
- (Galán-Mañas; Hurtado Albir, 2015, p. 17)

Essa perspectiva questiona abordagens que se concentram exclusivamente no resultado, ou seja, estão fundamentadas no produto, negligenciando o processo e a capacidade de observar a avaliação como uma possibilidade de apoio ao aprendizado. As autoras ainda destacam que “a avaliação deve, na medida do possível, simular situações reais que exijam que os alunos façam uso das competências adquiridas”¹⁴⁶ (Galán-Mañas e Hurtado Albir, 2015, p.1). A avaliação, nessa perspectiva, dialoga com abordagem pedagógica de aprendizagem situada apresentada nesta tese (subseção 2.3.1.3).

Segundo Scallon (2015), a “avaliação implica igualmente a ideia de continuidade: não se trata mais de lidar com uma sucessão de ações isoladas, mas de imaginar um conjunto de procedimentos complementares para a coleta de informações” (p. 24). As informações são instrumentos para que o professor observe e possa acompanhar a aquisição das competências. Nesse sentido, March (2010) afirma que a “avaliação na formação por competências envolve considerar que o objeto da avaliação não se limita apenas aos conhecimentos adquiridos, mas também, e até diria principalmente, às competências desenvolvidas pelos estudantes¹⁴⁷ (p. 11).

Marinho-Araujo e Rabelo (2015) ponderam as diferentes formas de realização das tarefas que mobilizam as competências: “elas podem ser individuais e coletivas, a partir de seu valor de uso e do contexto a que sejam demandadas” (p. 452). Com base em Wittorski (1998) e Le Boterf (1998), afirmam que uma competência pode ser mobilizada pelo *indivíduo* ou pelo *coletivo*, ou seja, as “competências individuais são produzidas e

¹⁴⁶ No texto- fonte: *assessment must, as far as possible, simulate real situations that require students to make use of their acquired competences.*

¹⁴⁷ No texto-fonte: *La evaluación en la formación por competencias pasa por considerar que el objeto de la evaluación no son sólo los conocimientos adquiridos sino también, y hasta diría que sobre todo las competencias desarrolladas por los estudiantes.*

mobilizadas unicamente pelo indivíduo, ainda que em interação com as características da situação; as competências coletivas são as que ocorrem com o objetivo de colaboração na interação interpessoal” (Marinho-Araujo e Rabelo, 2015, p. 452). “Nesse sentido, dependendo da situação, as competências desenvolvidas no âmbito individual podem ser potencializadas ou transformadas em função de ações, objetivos ou metas coletivas, gerando a emergência de competências com um *status* e uma função de competências coletivas” (Marinho-Araujo, Rabelo, 2015, p. 453). Essa abordagem busca fazer com que avaliação seja projetada para não apenas medir o que os alunos sabem, mas também como eles podem aplicar esse conhecimento de forma competente, de forma individual e coletiva, e especificamente nesta tese, em equipe. A partir da reflexão desses autores, entendo que há uma relação de interdependência entre as competências individuais e coletivas, considerando que as competências individuais fornecem sustentação às competências coletivas, especialmente àquelas desenvolvidas por uma equipe.

March (2010), com base em Tardif (2006), adiciona mais uma dimensão à questão da avaliação de competências, sugerindo que o processo avaliativo tenha uma abordagem “videográfica” e não “fotográfica”; isso quer dizer que avaliação deve levar em consideração a progressão e o desenvolvimento do aprendizado do aluno e não apenas ser um registro ou uma simples verificação de conhecimentos e habilidades ao final de um curso (March, 2010). Além dessa visão “videográfica” e considerando a importância do contexto no desenvolvimento de competências, vejo a metáfora de Le Boterf (2000, 1999, 1998), de a competência é como uma moeda com dois lados: a face individual e a face social (coletiva), como totalmente relevante no processo de avaliação de aprendizagem, ou seja, o professor ao avaliar o trabalho desenvolvido em equipe, observa as competências individuais e sua integração de forma coletiva.

Conforme Scallon (2015, p. 403) “é importante delimitar os saberes mais essenciais associados ao domínio de cada saber-fazer”, ou seja, avaliar a capacidade do aluno de utilizar deliberadamente seu repertório de recursos. Saliente-se que, para que a avaliação seja realizada, os objetivos de aprendizagem devem ser estipulados, possibilitando que o aluno, de forma autônoma e reflexiva, tenha orientação precisa quanto aos quesitos da avaliação a que ele vai ser submetido.

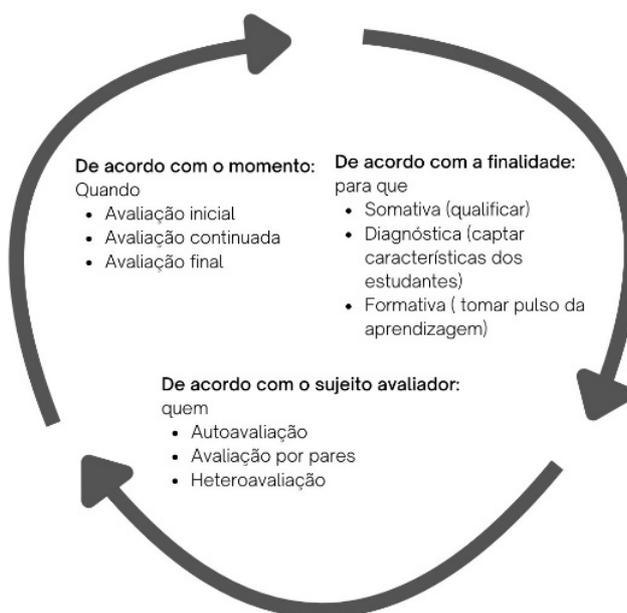
Nesse contexto, destaca-se a compreensão de que o processo de aprendizagem não se limita apenas à assimilação de conteúdos, mas configura-se como um período dedicado à construção ativa de conhecimento e ao desenvolvimento das competências e seus elementos constituintes, inclusive no período de avaliação. Hurtado Albir (2015) enfatiza a importância

de a avaliação levar em consideração as opiniões dos alunos acerca de seu próprio contexto e sua participação nele. Dessa forma, a proposta didática deve permitir que os alunos participem, de maneira ativa, tanto o processo de aprendizagem quanto a avaliação. Essa abordagem possibilita que tanto o professor quanto o aluno estejam cientes dos objetivos de aprendizagem a serem alcançados, proporcionando uma maior integração e alinhamento entre as expectativas educacionais e os objetivos estabelecidos para o projeto formativo. Este alinhamento é esperado em nossa proposta formativa.

2.3.4.1 Tipos de avaliação de aprendizagem

Conforme Galán-Mañas e Hurtado Albir (2015), os tipos de avaliação são definidos segundo: a *finalidade* da avaliação (porque se avalia); o momento da avaliação (avaliação inicial; avaliação contínua; avaliação final); e, o sujeito avaliador (quem avalia). A Figura 9 abaixo, traduzida do texto dessas pesquisadoras (p.4) visualiza os fatores que impactam os tipos de avaliação.

Figura 9 - Índice dos tipos de avaliação



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Galán-Mañas e Hurtado Albir (2015, p. 4)

A avaliação no contexto educacional pode ser dividida em três abordagens distintas: (i) diagnóstica, (ii) formativa e (iii) somativa (Mellis; Hurtado Albir, 2001; Galán-Mañas; Hurtado Albir, 2015; Coriolano; Costa; Liszt, 2020). Descrevo abaixo cada um dos três tipos:

A “avaliação diagnóstica” é realizada no início do processo de ensino-aprendizagem e tem como objetivo identificar as necessidades e os conhecimentos já adquiridos pelos alunos, não impactando as notas finais: “ela evidencia tanto as habilidades quanto as dificuldades de cada um no início do processo de aprendizagem” (Gysel, 2017 p. 79), e possibilita que o docente conheça melhor o perfil dos estudantes antes de iniciar o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Morales (2017, p. 176) a avaliação diagnóstica permite que os alunos “tomem consciência dos alicerces sobre os quais serão construídos o aprendizado”¹⁴⁸. A autora ainda afirma que a avaliação diagnóstica possibilita identificar o grau de familiaridade dos alunos com os conceitos fundamentais do tópico que será ensinado, apontando quais deles são mais frágeis e requerem reforço. Adicionalmente, essa avaliação tem como objetivo resgatar qualquer conhecimento prévio dos alunos para que sirva de apoio para construção de novas aprendizagens (Morales, 2017).

A “avaliação formativa”, por sua vez, ocorre ao longo do curso, com *feedback* contínuo¹⁴⁹, visando monitorar o progresso e oferecer ao aluno oportunidades de melhoria, podendo contribuir para as notas finais, mas com foco principal na progressão do aluno. A partir de Scallon (2015), é possível entender que a avaliação formativa tem um papel de integrar a avaliação à aprendizagem, “cujo próprio objeto é seguir a progressão de cada estudante no desenvolvimento de habilidades de alto nível ou de competências (p. 231). O autor ainda afirma que “[a] função formativa da avaliação implica bem mais que uma simples gestão e que um simples controle da progressão de cada aluno. A regulação das aprendizagens pode, na verdade, levar a uma maior responsabilização do aluno” (p. 49), ou seja, a avaliação formativa exige participação e reflexão do próprio aluno sobre sua progressão durante o processo de aprendizagem.

Por fim, a “avaliação somativa” é realizada no final do processo de ensino-aprendizagem, com o objetivo de atribuir uma nota que representa o desempenho do aluno, ao final do curso, sendo pontuada e contribuindo diretamente para as notas finais. Conforme Gysel (2017, p. 79) a “avaliação somativa, é utilizada para averiguar resultados e julgar o conhecimento adquirido, determinado assim se os objetivos [de aprendizagem] foram

¹⁴⁸ No texto fonte: *tomen conciencia de la base sobre la que se cimentarán los aprendizajes que se construirán*

¹⁴⁹ Utilizo, nesta tese, a distinção de Neckel (2019), que considera dois tipos de *feedback*: “i) reiterativo, ou seja, aquele que confirma a resposta do aluno, quando o aluno foi capaz de compreender a tarefa e realizá-la de forma satisfatória, seguindo as orientações dadas no material de apoio e nas instruções; o segundo, retificativo, ou seja, aquele que retifica a resposta do aluno, quando esta não está em concordância com o solicitado, ou quando o aluno não compreendeu as instruções da tarefa, incluindo também novas discussões sobre conceitos ou possibilidades de realizar a tarefa. Os *feedbacks* de caráter retificativo são relevantes para essa parte da discussão justamente por representarem o componente de heterorregulação, uma vez que é a voz do professor indicando aquilo que ainda não foi feito adequadamente”.

alcançados ou não”. Os exemplos mais comuns desse tipo de avaliação são exames e provas finais. A “avaliação somativa”, quando utilizada apenas no final do processo de aprendizagem, fornecerá uma imagem estática do conhecimento dos estudantes naquele momento específico (visão fotográfica da avaliação). Gysel (2017) ainda afirma que “esse tipo de avaliação pode tornar a coleta de dados difícil e nem sempre proporciona instrumentos avaliativos confiáveis e adaptáveis a o que e a quem está sendo avaliado” (p. 79).

A avaliação somativa está frequentemente vinculada à estrutura institucional, o que impõe limitações significativas no contexto educacional. Essa avaliação somativa dependendo da instituição, obriga o professor a atribuir notas numéricas (de zero a dez) aos alunos, um processo que considero problemático. A questão central é que uma nota isolada não consegue capturar adequadamente o processo de aprendizado do aluno, desde seu ponto de partida até o estágio alcançado. Em salas de aula com alunos de níveis variados, a avaliação somativa muitas vezes falha em reconhecer a individualidade e o desenvolvimento específico de cada estudante. Apesar da existência de métodos alternativos de avaliação, a exigência institucional de notas numéricas ao final do processo educativo restringe a flexibilidade do professor.

Cada uma dessas abordagens desempenha um papel fundamental na avaliação do aprendizado, garantindo uma análise abrangente do desempenho dos alunos ao longo do curso. Coriolano, Costa e Liszt (2020, p. 128) acrescentam que:

Além das modalidades de avaliação (diagnóstica, formativa e somativa), deve-se também levar em conta o propósito básico de qualquer avaliação (o que avaliar); igualmente importante é definir quando (início, durante, ao final do curso) avaliar, bem como os agentes avaliadores (o professor, o colega, o próprio aluno, o avaliador externo).

Os autores ressaltam a complexidade envolvida na avaliação de aprendizagem, indo além das modalidades de avaliação, como diagnóstica, formativa e somativa, e afirmam que a avaliação desempenha um papel fundamental, pois ela pode ocorrer no início, durante ou ao final do curso, acompanhamento do desenvolvimento do aluno. Também, destaca-se a importância dos agentes avaliadores, que podem ser diversos, incluindo o professor, os colegas, o próprio aluno e até mesmo avaliadores externos. Cada um desses agentes pode fornecer perspectivas valiosas sobre o desempenho do aluno e contribuir para uma avaliação mais completa e abrangente. Parece evidente que a tarefa de avaliação é multifacetada e que requer uma consideração cuidadosa na promoção do aprendizado e no desenvolvimento das competências dos alunos.

Na linha pedagógica da formação por competência, dá-se preferência à avaliação diagnóstica e formativa, questionando assim as abordagens mais tradicionais, segundo as quais professor desempenha o papel exclusivo na avaliação, o que muitas vezes coloca o aluno em uma posição passiva. Scallon discorre sobre essa situação (2015, p. 49):

Tradicionalmente, o aluno é relativamente passivo depois que entregou uma cópia do exame ou terminou um trabalho complexo. A avaliação segue certa encenação e é incumbência integral do professor. Tal prática está estreitamente associada aos procedimentos de avaliação somativa. A participação do aluno só é possível quando se reconhece a função formativa da avaliação. Depois, é preciso ainda escolher entre a autocorreção e a autoavaliação- duas práticas diferentes.

Nesta concepção, ao discutir a avaliação, é preciso considerar os instrumentos de avaliação para averiguar a capacidade do aluno de mobilizar as competências adquiridas de forma progressiva. March (2010) apresenta uma visão abrangente da avaliação no contexto educacional, colocando a avaliação no cerne do processo educativo, destacando sua importância fundamental na regulação da qualidade da aprendizagem e, por extensão, na qualidade do ensino. Essa perspectiva mais integrada enfatiza que a avaliação não deve ser vista como algo separado do ensino, mas sim como uma parte essencial do processo educativo. Assim, “as atividades de avaliação são nada mais que atividades educativas, e a distinção entre ambas é puramente metodológica ou acadêmica, não estabelecendo, em nenhum caso, diferenciação com base em sua natureza”¹⁵⁰ (March, 2010, p. 14). E ainda, de acordo com Gysel (2017), uma avaliação que leve o aluno a se tornar um futuro profissional autônomo, reflexivo e ético. A autora pontua:

Nesse contexto, a avaliação formativa se torna um elemento essencial, propondo acesso a fontes múltiplas e variadas de informação com vistas a determinar se os alunos alcançaram o nível esperado de desenvolvimento de competências, assim como se têm domínio apropriado dos recursos ligados a cada competência e são capazes de mobilizá-los (Gysel, 2017, p. 81).

Ao monitorar o progresso, a avaliação formativa permite identificar como cada estudante está assimilando o conhecimento e reconhecer potenciais áreas de aprimoramento. Estou de acordo com Galán-Mañas e Hurtado Albir (2015, p.18), que afirmam que a avaliação na formação de tradutores (e também de intérpretes) “não deveria consistir apenas de estimar o valor de uma tradução [ou interpretação] final, mas ao invés disso, realizar uma variedade de tarefas [...] por meio das quais seja possível avaliar o processo envolvido [...] e

¹⁵⁰No texto-fonte: *las actividades evaluativas no son sino actividades educativas y la distinción entre unas y otras es puramente metodológica o académica, pero en ningún caso establece diferenciación por razón de su naturaleza.*

não apenas seu produto final”¹⁵¹. Essa visão do processo, e não apenas um produto, é vista como uma visão holística da avaliação. De acordo com Morales (2017, p. 174)

a necessidade de desenvolver diversos instrumentos de avaliação, tanto holísticos quanto analíticos, para o presente projeto de tradução surge da compreensão da avaliação como uma etapa fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Seu principal objetivo é fornecer ao estudante informações sobre esse processo, possibilitando que tome decisões oportunas para aprimorá-lo, se necessário.

Nessa perspectiva, fica evidente a necessidade de construção de diversos instrumentos de avaliação que possam desempenhar diferentes funções nas etapas do projeto formativo, conforme as competências e os objetivos de aprendizagem que foram definidos.

2.3.4.2 *Instrumentos e agentes da avaliação de aprendizagem*

Cumpra agora discutir os instrumentos e agentes da avaliação na linha pedagógica da formação por competência no contexto da formação de intérpretes de conferência que trabalham em equipe, objeto desta tese. Os instrumentos de avaliação devem possibilitar ao professor observar a capacidade de o estudante mobilizar seus recursos, extraindo do repertório cognitivo seus saberes e seus saber-fazer para utilizar na situação por ele enfrentado.

Segundo Morales (2017, p. 176), um “projeto de tradução, como processo, requer avaliações qualitativas formativas que permitam visualizar seu desenvolvimento e fazer ajustes contínuos para garantir um resultado final satisfatório”. Nesse sentido, a autora recomenda que os instrumentos de avaliação sejam do tipo holístico, ou seja, uma avaliação global que, de alguma forma, permita avaliar o desenvolvimento das competências do estudante de forma contínua durante seu progresso.

Os instrumentos de avaliação podem assumir diversas intencionalidades, tais como formativa ou somativa, variar em termos temporais, sendo classificados como diagnósticos, processuais ou finais, e envolver diferentes agentes, como a heteroavaliação realizada pelo professor e pelo especialista, além da autoavaliação (Morales, 2017). Nesta subseção, serão apresentadas reflexões sobre alguns desses instrumentos.

Kelly (2005) aborda um aspecto relevante na avaliação, que é o agente da avaliação, ou seja, “quem realiza a avaliação”. Enquanto tradicionalmente essa função é atribuída ao professor, cuja responsabilidade é avaliar os alunos de forma somativa, resultando em notas

¹⁵¹ No texto-fonte: “[...] *should not consist solely of appraising a final translation, but rather of performing a variety of tasks [...] on the basis of which it is possible to assess the process involved [...] and not just its end product [...]*”.

quantitativas ao final de cada curso, a autora enfatiza a relevância da avaliação formativa, que inclui a participação de outros agentes envolvidos no processo, como a avaliação feita pelos colegas e a autoavaliação.

Com relação aos agentes da avaliação de aprendizagem, conforme Galán-Mañas; Hurtado Albir (2015), “dependendo de quem a realiza, a avaliação pode ser classificada como autoavaliação, avaliação por pares ou heteroavaliação”¹⁵². Abaixo no Quadro 28 descrevo os conceitos relacionados aos agentes da avaliação com base em Galán-Mañas e Hurtado Albir (2015, p. 3-4).

Quadro 28 - Agentes da avaliação baseado em Galán-Mañas e Hurtado Albir (2015).

Conceito	Definição	Características	Exemplos na Tradução
Autoavaliação	Avaliação do próprio processo de aprendizagem pelo aluno, envolvendo reflexão sobre o desempenho e progresso pessoal.	- Envolve reflexão e análise crítica do próprio trabalho.	Um aluno de tradução reflete sobre suas estratégias de tradução, pontos fortes e fracos, e como pode melhorar sua abordagem para traduzir com mais eficiência e precisão.
Avaliação pelos pares	Avaliação realizada por colegas de classe, visando melhorar a qualidade do aprendizado, promover a autonomia e responsabilidade dos alunos. Pode ser usada de forma formativa para <i>feedback</i> construtivo.	- Os alunos colaboram na avaliação, oferecendo diferentes perspectivas. - Ajuda no desenvolvimento de habilidades de revisão e <i>feedback</i> . - Usada para fins formativos, não para atribuir notas.	Em um curso de tradução, os alunos revisam as traduções uns dos outros, fornecendo <i>feedback</i> sobre as escolhas, qualidade da tradução e uso adequado de terminologia específica. Isso promove habilidades de revisão e colaboração entre pares.
Heteroavaliação	Avaliação realizada por alguém com conhecimentos ou competências diferentes daqueles que estão sendo avaliados, como um professor avaliando um aluno. Pode ser individual ou em grupo para avaliar o progresso e competências adquiridas pelos alunos.	- Realizada por profissionais ou especialistas na área - Usada para identificar o nível de competências adquiridas pelos alunos.	Um professor de tradução avalia o trabalho de um aluno para verificar sua compreensão dos conceitos ensinados, a qualidade das traduções e sua capacidade de aplicar técnicas de tradução corretamente. Isso ajuda a identificar áreas de melhoria e guiar o aluno para o desenvolvimento de habilidades específicas na tradução.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Nesse sentido, compreende-se que, no processo de avaliação formativa, não se espera que somente o professor avalie. Os alunos participam por meio de autoavaliações, refletindo sobre sua atuação, e serão avaliados por seus colegas (Kelly, 2005; Gysel; Vasconcellos; Gonçalves, 2020). Considerando que a interpretação em equipe envolve a

¹⁵² No texto- fonte: *Depending on who performs it, assessment can be classified as self-assessment, peer assessment or hetero-assessment*

troca contínua de *feedback* entre seus membros, esse tipo de avaliação pode ser valioso para acompanhar a evolução e o aprendizado dos alunos. A avaliação entre colegas traz benefícios significativos:

(i) beneficiar o aluno com um parecer de um par; (ii) desenvolver a habilidade avaliativa dos alunos; (iii) justificar decisões e comentá-las; e (iv) revisar traduções; a **autoavaliação** gera no aluno uma capacidade de autorregulação, encorajando-o à reflexão sobre seu próprio trabalho (Gysel; Vasconcellos; Gonçalves, 2020, p.181, grifo dos autores).

Nesse sentido, o texto de Gysel, Vasconcellos e Gonçalves (2020) dialoga com o de Scallon (2015, p. 162), que afirma que “ao possibilitar *feedback*, a avaliação formativa estabelece uma integração com a aprendizagem”. Na mesma linha, Mach (2010, p.16) pontua que “[e]ssas situações autênticas de avaliação permitem que os estudantes se envolvam na realização de uma tarefa completa, complexa e significativa”¹⁵³.

Considerando-se as reflexões acima, a coleta de informações sobre a aprendizagem dos alunos pode se dar utilizando dados provenientes dos seguintes instrumentos: (i) avaliação diagnóstica; (ii) diário de interpretação dos alunos; (iii) autoavaliação e avaliação por pares; (iv) avaliação geral do curso; (v) diário reflexivo do professor e notas de campo; (vi) o uso de rubricas com escala numérica; (vii) questionários para aferir a aprendizagem; (viii) relatórios de natureza variada; (ix) gravação do processo; (x) portfólio de aprendizagem (Bender, 2014; Galán-Mañas; Hurtado Albir, 2015).

No contexto desta tese, exploro dois momentos avaliativos: (i) avaliação durante a prática interpretativa (entre colegas, do professor, autoavaliação) e (ii) avaliação durante a disciplina (onde a avaliação somativa deve entrar com mais “força”, em função de demandas institucionais). Em relação a avaliação da interpretação, no contexto do trabalho em equipe, especialmente relevante para intérpretes, a autoavaliação e a avaliação por pares são aspectos cruciais. Essas abordagens permitem que os intérpretes reflitam sobre sua própria prática e avaliem seus colegas. O colega que trabalhou lado a lado durante uma conferência tem compreensões valiosas sobre o empenho, dedicação ao estudo prévio, preparação e aquisição de conhecimento antes da conferência. Assim como, sobre a interação durante o trabalho. Essa forma de avaliação, empregando tanto a autoavaliação quanto a avaliação por pares, é uma ferramenta que pode ser incorporada nas propostas formativas¹⁵⁴.

¹⁵³ No texto - fonte: *Estas situaciones auténticas de evaluación permiten a los estudiantes comprometerse en la realización de una tarea completa, compleja y significativa*

¹⁵⁴ Como sugestão de rubricas para avaliação por pares durante a interpretação, indico os critérios propostos por Gysel (2017), Apêndice 9- Rubrica das apresentações, p.316.

A autoavaliação consiste na avaliação reflexiva do próprio processo de aprendizagem pelo aluno, auxiliando-os a aprofundar em sua capacidade crítica (Galán-Mañas; Hurtado Albir, 2015). Bender (2014, p. 50) indica que em uma abordagem por projetos “a reflexão individual sobre o conteúdo e experiência em geral é fortemente incentivada”. Nesse sentido, proporcionar espaços de registro e autoavaliação, é interessante para que, os alunos possam registrar suas experiências e progressos. Estes instrumentos não apenas promovem a reflexão contínua, mas também auxiliam no desenvolvimento de habilidades essenciais para o trabalho em equipe. A autoavaliação é ainda considerada por Galán-Mañas e Hurtado Albir (2015), por nutrir a autonomia do aluno e “reforça o seu compromisso com o seu processo de aprendizagem e motiva-os a aprender, e fornece-lhes estratégias profissionais (p. 4)”¹⁵⁵.

Outro instrumento, é a avaliação por pares, Galán-Mañas e Hurtado Albir (2015) afirmam que o objetivo dessa avaliação é “melhorar a qualidade do processo de aprendizagem e promover a autonomia e a responsabilidade dos alunos”¹⁵⁶. As autoras sugerem que no contexto de tradução essa avaliação pode ser utilizada em uma atividade de revisão. “Para tanto, os alunos precisariam de critérios de correção de tradução que lhes permitissem classificar e marcar quaisquer erros que seus colegas possam ter cometido” (p. 4).

A heteroavaliação é o que normalmente se encontra em contexto de ensino, em que o professor realiza a avaliação do aluno. Para Galán-Mañas e Hurtado Albir (2015), “a heteroavaliação é realizada por alguém cujo nível de conhecimentos ou competências difere do da pessoa cujo trabalho está a avaliar, como no caso de um professor que avalia um aluno ou de um tradutor profissional que é avaliado por um cliente” (p. 4).

Ainda, Galán-Mañas e Hurtado Albir (2015) apresentam uma contribuição importante ao descrever os principais instrumentos de avaliação utilizados no ensino de tradução. Conforme as autoras podem abranger aspectos diagnósticos, formativos e somativos, oferecendo uma visão abrangente das diferentes maneiras de avaliar os estudantes no contexto de formação baseado em competências. Abaixo, no Quadro 29, apresento um quadro síntese das descrições das autoras.

¹⁵⁵ No texto- fonte: *reinforces their commitment to their learning process and motivates them to learn, and it provides them with professional strategies.*

¹⁵⁶ No texto- fonte: *to improve the quality of the learning process and foster students' autonomy and responsibility*

Quadro 29 - Síntese dos instrumentos de avaliação de Galán-Mañas e Hurtado Albir (2015)

Instrumento de Avaliação	Descrição
1. Textos para tradução	Os textos para tradução são o instrumento mais amplamente utilizado no ensino de tradução. Proporcionam informações sobre diversas competências, como domínio da língua-alvo, compreensão da língua estrangeira, uso de recursos tecnológicos e metodologia de tradução. É crucial selecionar textos com critérios sólidos e problemas prototípicos.
2. Questionários	Incluem questionários diagnósticos, sobre problemas de tradução ou conhecimento em tradução. Podem abordar perfil do aluno, línguas de trabalho, experiência anterior em tradução, habilidades em tecnologias da informação, entre outros. Questionários de autoavaliação no final do período também são úteis.
3. Diários reflexivos	Um relato pessoal que permite aos alunos expressarem pensamentos, preocupações, opiniões e reflexões sobre as competências desenvolvidas. Pode ser combinado com questionários de autoavaliação. Pode ser usado no treinamento de tradutores para registrar reflexões sobre unidades de ensino.
4. Relatórios	Documento em que o aluno descreve uma tarefa realizada, como uma tradução. Relatórios de tradução (tradução comentada) são valiosos para avaliar o processo de resolução de problemas, oferecendo informações detalhadas sobre a abordagem do aluno.
5. Gravações do processo de tradução	Gravar a atividade na tela de um profissional ou estudante durante a tradução. Permite analisar pausas, correções, buscas realizadas e fontes consultadas. Pode ser usado para avaliação formativa ou somativa, autoavaliação ou avaliação entre pares.
6. Portfólio do estudante	Uma coleção de trabalhos selecionados pelo aluno para ilustrar seu progresso ao longo do tempo. Pode incluir vários tipos de trabalhos, como questionários, traduções resumidas, análises comparativas, relatórios, glossários, traduções e revisões de tradução.
7. Rubricas	Guia descrevendo elementos a serem avaliados e níveis de desempenho. Essencial para esclarecer expectativas, avaliar trabalhos e fornecer feedback. Pode incluir classificações numéricas. Necessárias para qualquer tarefa de avaliação, como tradução, relatórios, gravações e portfólio.

Elaborado pelo autor (2024)

Considerando o contexto da interpretação, certamente, os instrumentos precisam de adaptações para serem mobilizados, no entanto, todos, podem certamente ser utilizados de forma diversificada. Galán-Mañas e Hurtado Albir (2015, p.10) afirmam dois aspectos relacionados a diversidade do uso de instrumentos o primeiro “a permitir diferentes estilos de aprendizagem entre os alunos e a poder valorizar as diversas componentes da competência tradutória”(p. 10)¹⁵⁷; o segundo, relacionado é “a necessidade de promover a progressão no processo de aprendizagem, a partir da qual as tarefas de avaliação devem diferir de acordo com a etapa do processo, envolvendo mais orientação inicialmente e maior autonomia na sua conclusão” (p. 10)¹⁵⁸. Diante desse pensamento, posso afirmar que a diversidade de

¹⁵⁷ No texto-fonte: *it is important to guarantee diversity where such tasks are concerned, so as to allow for different learning styles among students and to be able to appraise the various components of their TC*

¹⁵⁸ No texto-fonte: *the need to promote progression in a learning process, on which basis assessment tasks ought to differ according to the stage of the process, involving more guidance initially and greater autonomy at its conclusion.*

instrumentos de avaliação reconhece a singularidade de cada aluno, promovendo um ambiente de avaliação mais inclusivo e alinhado com as distintas formas de assimilação do conhecimento; além disso, abordagem progressiva não apenas considera a evolução do estudante ao longo do curso, mas também visa desenvolver a capacidade de acompanhar de forma autônoma os desafios existentes no âmbito da interpretação.

Os instrumentos de avaliação que vão ser considerados no projeto formativo elaborado nesta tese estão diretamente alinhados à perspectiva construtivista e socioconstrutivista, que, coadunando com Scallon (2015, p. 240), considera a avaliação como “sentar-se com”, “acompanhar” a evolução do desenvolvimento de uma competência e testemunhar a aprendizagem do aluno.

2.4 ANÁLISE DE CONTEÚDO: ASPECTOS CONCEITUAIS

O método selecionado para examinar uma parte dos dados desta tese é a Análise de Conteúdo (AC), uma metodologia amplamente reconhecida. Nesta subseção apresento as bases conceituais da AC, essa explicação teórica e conceitual está em consonância com os textos da Franco (2012) e Bardin (2016) onde ambas apresentam e separam aspectos conceituais de procedimentos. Nesse sentido, abaixo discorro sobre os aspectos teóricos, os procedimentos vão ser possíveis de serem lidos na subseção 3.3.

Durante a Segunda Guerra Mundial, os americanos desenvolveram proeminentemente a metodologia de AC, com destaque para o trabalho realizado por Harold Lasswell, que a utilizou especialmente para sintetizar e compreender o conteúdo dos argumentos empregados por jornais e propagandas dos inimigos (Carlomagno; Rocha, 2016). Uma das perspectivas da AC mais difundidas é a de Laurence Bardin, da Universidade René-Descartes - Paris V, a qual afirma que os métodos de análise correspondem aos objetivos de “superação da incerteza” e “enriquecimento da leitura”. No que diz respeito ao primeiro aspecto, esse refere-se à reflexão quanto a se o que o pesquisador espera encontrar está realmente presente na mensagem, questionando-se se essa “visão” pessoal pode ser compartilhada por outros. Em outras palavras, a pergunta é: “minha leitura é válida e generalizável?” (Bardin, 2016, p. 35). O segundo aspecto está relacionado às estruturas que confirmam o que se busca demonstrar sobre as mensagens, ou seja, ao esclarecimento de elementos de significado que são susceptíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos dos quais inicialmente não possuímos compreensão (Bardin, 2016).

No contexto brasileiro, alguns estudos que abordam a formação de tradutores, como os realizados por Neckel (2019) e Gomes (2019), têm se utilizado desse procedimento para alcançar seus objetivos de pesquisa em sala de aula. Esses pesquisadores têm aplicado a análise de conteúdo em diferentes contextos de ensino, com análise de questionários, UDs, tarefas avaliativas, *feedbacks* aos alunos, entre outros, o que converge para os objetivos desta tese.

Bardin (2016) conceitua a AC como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento” (p. 15), aplicáveis a “discursos” extremamente diversos. Esses conteúdos estão presentes em mensagens verbais (orais ou escritas), gestuais, figurativas ou diretamente obtidas por meio de perguntas e observações de interesse de um determinado pesquisador, vinculadas às condições contextuais de seus produtores e, conforme explicado por Franco (2012), as mensagens sempre serão o ponto de partida para a sistematização do conteúdo.

Para Gomes (2019, p. 154), a AC se permite “ser um método empírico, em que não há técnica pronta, e sim possibilidades invenção de instrumentos de análise”. Assim, a AC emprega um conjunto de técnicas de análise, incluindo instrumentos como listas de categorias, subcategorias, quadros, matrizes, modelos, entre outros. Esses instrumentos permitem que a AC seja aplicada tanto com uma “função exploratória” (ou “função heurística”), ampliando a prospecção para descobertas, quanto com uma “função de administração da prova”. Neste último caso, diante de hipóteses, questões ou afirmações provisórias, esses instrumentos servem como diretrizes, recorrendo à análise sistemática para verificar e confirmar (Bardin, 2016).

Destaca-se que a identificação dos conteúdos na AC deve ser conduzida de maneira objetiva e sistemática, abrangendo tanto os conteúdos explícitos quanto os latentes. Para tanto, a AC propõe instrumentos metodológicos aplicáveis ao discurso, utilizando técnicas que variam desde o cálculo de frequências até a extração de estruturas que possam ser traduzidas em modelos analíticos. Esse processo de análise é guiado por uma “hermenêutica controlada, baseada na dedução: inferência” (Bardin, 2016, p. 15).

Essa hermenêutica controlada implica uma realização do processo interpretativo dentro de um conjunto de diretrizes e procedimentos metodológicos estabelecidos. Isso assegura que a interpretação seja conduzida de maneira sistemática, consistente e controlada, evitando assim interpretações subjetivas e arbitrárias. Portanto, a AC busca oferecer uma abordagem rigorosa e fundamentada, garantindo uma interpretação confiável e embasada na geração de dados. Franco (2005) reforça esse viés ao afirmar que:

A análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica. Um informativo puramente descritivo não relacionada a outros atributos ou às características do emissor é de pequeno valor. Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem deve, necessariamente, estar relacionado, no mínimo, a outro dado. O liame entre este tipo de relação deve ser representado por alguma forma de teoria. Assim, toda a análise de conteúdo, implica comparações contextuais, os tipos de comparações podem ser multivariados. Mas, devem, obrigatoriamente, ser direcionados a partir da sensibilidade, da intencionalidade e da competência teórica do pesquisador (Franco, 2005, p. 16).

Nesse sentido, com base nos conteúdos identificados e nas estruturas observadas, o pesquisador realiza inferências, ou seja, pode realizar descrições, comparações e conclusões fundamentadas sobre o que está sendo analisado. Na AC, a inferências são feitas a partir das informações presentes nos dados e são importantes para comprovar ou refutar as hipóteses de pesquisa.

A produção de inferências decorre das mensagens durante o processo de tratamento e descrição do conteúdo, no qual o pesquisador deve desenvolver indicadores que possibilitem a inferência de conhecimentos, causas, funções e tendências. Podemos dizer que as inferências partem de princípios gerais para chegar a conclusões específicas. Conforme Franco (2012), através de um processo de análise, o pesquisador busca inferir conhecimentos a partir da produção de mensagens, que trazem em si “uma grande quantidade de informações sobre seu autor: suas filiações teóricas, concepções de mundo, interesses de classe, traços psicológicos, representações sociais, motivações, expectativas etc.” (Franco, 2012, p. 27). É preciso, ainda, considerar que os “conhecimentos extrapolem o conteúdo manifesto nas mensagens e que podem estar associados a outros elementos” (Franco, 2012, p. 31).

Diante disso, a AC estabelece um conjunto de diretrizes que conduzem o pesquisador em seu trabalho. Para Franco (2012) quatro etapas são realizadas: (i) pré – análise; (ii) definição da unidade de análise; (iii) definição das categorias de análise; e (iv) inferência. Já para Bardin (2016), o trabalho pode ser organizado em três grandes polos: (i) pré-análise; (ii) exploração do material; (iii) tratamento do resultado, da inferência e da interpretação. A partir dos autores, com ênfase na proposta de Bardin (2016), descrevo abaixo o que é esperado para cada um desses momentos.

Antes de observar as etapas separadamente, segue um quadro síntese para a compreensão inicial das etapas:

Quadro 30 - Procedimentos da Análise de Conteúdo

Etapas	Definição e/ou objetivo	Procedimentos
--------	-------------------------	---------------

Pré-análise	Organização do material para análise. Consiste na escolha de documentos, formulação de hipóteses e objetivos, e elaboração de indicadores.	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura flutuante dos documentos. - Escolha dos documentos (a priori ou a posteriori). - Aplicação das regras para lidar com o corpus (exaustividade, representatividade, homogeneidade, pertinência). - Formulação de hipóteses e objetivos da pesquisa. - Referência aos índices e elaboração de indicadores.
Exploração do material para codificação	Tratamento significativo dos dados, codificação, recorte, agregação e enumeração do corpus.	<ul style="list-style-type: none"> - Escolha de unidades de registro e contexto. - Definição de tipos de unidades de registro (palavra, tema, objeto, personagem, acontecimento, documentos, item). - Delimitação da unidade de contexto. - Aplicação da regra de numeração (presença, ausência, frequência, frequência ponderada, intensidade, direção, ordem).
Tratamento dos resultados obtidos e interpretação.	Categorização, classificação, inventário e interpretação dos resultados.	<ul style="list-style-type: none"> - Garantia de exclusão mútua e homogeneidade das categorias. - Verificação de pertinência das categorias aos objetivos e ao quadro teórico. - Aplicação objetiva e fidedigna das categorias. - Avaliação da produtividade das categorias. - Análise inferencial para identificar causas e consequências do discurso. - Diálogo constante entre objetivos da pesquisa, quadro teórico e contexto do corpus.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

2.4.1 A pré-análise

Essa seria a primeira etapa, a organização do material que será analisado, a qual, para Bardin (2016), consiste em três missões: a escolha dos documentos, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação dos dados. Conforme a autora, “estes três fatores não se sucedem, obrigatoriamente, segundo uma ordem cronológica, embora se mantenham estreitamente ligados uns aos outros” (Bardin, 2016, p. 125).

Nessa etapa, algumas atividades são realizadas como a “leitura flutuante”, que consiste em realizar o primeiro contato com os documentos, podendo realizar as primeiras impressões, mesmo que superficialmente. “Pouco a pouco a leitura vai se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos” (Bardin, 2016, p. 126).

A segunda etapa seria a *escolha dos documentos*. Esse levantamento de documentos constitui-se do *corpus* que será analisado e convém que ele siga algumas regras, como exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. No Quadro 31, são apresentadas cada uma dessas regras.

Quadro 31 - Regras para lidar com o corpus na AC

Regra	Conceito
Regra da Exaustividade	Todos os elementos do <i>corpus</i> devem ser considerados, sem exclusões arbitrárias ou injustificadas, mesmo diante de dificuldades de acesso ou falta de interesse aparente.
Regra da Representatividade	A análise pode ser feita em uma amostra, desde que essa amostra seja representativa do universo inicial. Os resultados obtidos na amostra podem ser generalizados para o todo.
Regra da Homogeneidade	Os documentos selecionados devem obedecer a critérios precisos de escolha e não devem apresentar peculiaridades significativas que estejam fora desses critérios.
Regra da Pertinência	Os documentos selecionados devem ser adequados como fonte de informação, correspondendo aos objetivos que motivam a análise.

Fonte: Elaborado pelo autor baseado em Bardin (2016)

Ainda na pré-análise, uma das atividades cruciais consiste na formulação de hipóteses e objetivos da pesquisa, ou seja, “uma afirmação provisória que nos propomos verificar” (Bardin, 2016 p. 128). As hipóteses desempenham um papel orientador ao direcionar a geração e análise dos dados. Por sua vez, os objetivos estabelecem a finalidade geral da pesquisa, delineando a utilização dos resultados obtidos.

Contudo, é importante salientar que nem sempre as hipóteses são estabelecidas antes do início da análise de conteúdo. Algumas abordagens adotam uma perspectiva exploratória, conduzindo análises “às cegas” e sem preconceções teóricas. Nesses casos, o pesquisador realiza a análise de forma mais aberta, permitindo que os dados revelem padrões, tendências e informações relevantes sem restrições teóricas pré-determinadas (Bardin, 2016).

Na pré-análise, além da formulação de hipóteses e objetivos, outra atividade relevante é a referência aos índices e a elaboração de indicadores. Segundo Bardin (2016), um *índice pode ser considerado como uma menção explícita de um determinado tema em uma mensagem, enquanto o indicador corresponde à frequência desse tema*, podendo ser expresso de forma relativa ou absoluta. Dessa maneira, os *índices* identificados servem como *evidências da presença* do tema investigado, e os *indicadores quantificam essa presença*, permitindo a análise e interpretação dos dados de forma mais precisa. A utilização adequada dos índices e indicadores contribui para a obtenção de informações significativas e confiáveis sobre os conteúdos analisados, fortalecendo a fundamentação e a conclusão da pesquisa.

Segundo Bardin (2016) uma vez escolhidos os índices, “procede-se à construção de indicadores precisos e seguros” (p. 130). Assim sendo, é preciso estabelecer operações de recorte no texto, com o intuito de criar unidades comparáveis que possam ser categorizadas para análise *temática*.

Dessa maneira, para a análise, o material deve ser preparado. Existem diversas formas de realizar essa preparação, como alinhar os textos de forma completa, ou seja, mantendo-os intactos, ou analisá-los proposição por proposição. Também é possível realizar transformações linguísticas nos sintagmas, a fim de padronizá-los e classificá-los por equivalência. Essas etapas de preparação garantem a consistência e a comparabilidade dos dados, o que é fundamental para conduzir uma análise sistemática e rigorosa durante a pesquisa (Bardin, 2016). Ao realizar essa preparação, é possível estabelecer uma base sólida para a análise posterior, facilitando a identificação de padrões, relações e aspectos relevantes.

2.4.2 Exploração do material para codificação

A exploração do material consiste no tratamento significativo dos dados, uma codificação, ou seja, um recorte, na agregação e na enumeração do *corpus* que “permite atingir uma representação do conteúdo ou da expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices” (Bardin, 2016, p. 133). A partir de Bardin (2016), para a codificação é preciso, portanto: escolher *unidades de registro* e *de contexto*; escolher as regras de enumeração e *escolher as categorias*.

A “unidade de registro” e a “unidade de contexto” têm como interesse “separar” o conteúdo das mensagens para melhor analisá-las. As “unidades de registro” são definidas como “a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas” (Franco, 2008, p. 41), enquanto, as “unidades de contexto” são consideradas a “parte mais ampla do material a ser analisado” (Franco, 2008 p. 47).

As “unidades de registro” podem ser de diferentes tipos. A partir de Bardin (2016), Franco (2012) e Taxweiler (2022) apresento o Quadro 32, que sintetiza e conceitua cada tipo de unidade de registro.

Quadro 32 - Tipos de unidade de registro

Tipo de unidade de registro.	Conceito
Palavra	Qualquer palavra do texto, seja oral ou escrito, pode ser analisada como unidade de registro, assim como palavras-chave, termos ou conceitos; a limitação desse tipo de unidade de registro é que, dependendo do tamanho da amostra, pode gerar um volume muito grande de dados a serem analisados.
Tema	Unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura; delimita-se o tema como uma asserção sobre um determinado assunto, o que pode ser uma simples sentença (sujeito-predicado), um conjunto delas ou um parágrafo; ao realizar uma análise temática, o pesquisador procura encontrar no material analisado reverberações dos pressupostos teóricos que sustentam a pesquisa e indicações de opiniões, crenças, atitudes dos participantes diante de uma informação ou pergunta.

Objeto ou referente	Consiste na definição de um tema-eixo. Seleciona-se dentro de um texto um tema-eixo, verificando como o discurso organiza ao redor dele.
Personagem	Classifica qualquer pessoa particular (real ou fictícia) como potencial unidade, a qual pode ser classificada de acordo com diferentes indicadores; tipo muito útil na análise de personagens históricos, autores, filmes etc.
Acontecimento	Utilizado no caso de relatos e narrações. Nesses casos os relatos são recortados em unidades de ação.
Documentos	Documento ou unidade de gênero. Desde que possa ser caracterizado globalmente e no caso de análise rápida. Procura-se fazer um recorte puramente formal, na maioria das práticas, pelo menos na análise temática, categorial e frequência.
Item	É utilizado quando há necessidade de caracterizar atributos específicos de um artigo, um livro, um texto, um programa de rádio etc., por exemplo, o assunto tratado, a área de concentração ou o campo de atividade.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Após delimitar a “unidade de registro” é preciso definir a “unidade de contexto”, que permite, “compreender a significação dos itens obtidos, repondo-os no seu contexto” (Bardin, 2016. p. 42). Segundo Franco (2005), unidade de contexto é a parte mais ampla do conteúdo que será analisado, sendo indispensável para a análise e interpretação das mensagens. Essa unidade permite estabelecer a diferenciação necessária entre os conceitos de “significado” e “sentido”, os quais devem ser respeitados consistentemente na análise e interpretação das mensagens disponíveis. É dessa forma que Franco (2005) afirma que:

A unidade de contexto deve ser considerada e tratada como a unidade básica para a compreensão da codificação da unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são excelentes para a compreensão do significado exato da unidade de registro (Franco, 2005, p. 44).

Nesse sentido, a unidade de contexto é fundamental para uma análise aprofundada e precisa, permitindo uma compreensão mais completa e abrangente das mensagens em estudo. Ao considerar o contexto mais amplo no qual a unidade de registro está inserida, é possível captar nuances e elementos que influenciam diretamente na interpretação correta do seu significado.

Ainda nessa fase, conforme Gomes (2019, p. 157), ocorre a “regra de numeração”, ou seja, a “passagem de dados brutos para dados categorizados, na qual ocorrem técnicas de classificação e recenseamento de elementos de significação constitutivos da mensagem”, podendo ser de “presença, ou ausência” de um elemento, “frequência” ou “frequência ponderada”. Nesse caso, “se supusermos que a aparição de determinado elemento tem mais importância do que outro” (Bardin, 2019, p.139), “intensidade” na aparição de um elemento,

“direção”, quando contém uma ponderação favorável, desfavorável ou neutra, ou a “ordem” de aparição de uma unidade de registro, entre outros ¹⁵⁹.

Discutiremos abaixo sobre a próxima etapa, tratamento dos resultados e interpretação.

2.4.3 Tratamento dos resultados obtidos e interpretação

Conforme Franco (2005, p. 57), “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”. Para Bardin (2016), os critérios podem ser semânticos, sintáticos, lexicais e expressivos. A autora ainda descreve que:

Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles. É possível, contudo, que outros critérios insistam em outros aspectos de analogia, talvez modificando consideravelmente a repartição anterior (Bardin, 2016, p. 148).

Nesse momento, duas etapas estão presentes: o *inventário*, que consiste em isolar os elementos, e a *classificação*, que consiste em repartir e organizar as mensagens. O objetivo dessas etapas é fornecer uma representação simplificada dos dados brutos por meio de condensação.

A definição de categorias para o inventário e a classificação pode ser feita de duas maneiras:

(i) categorias definidas *a posteriori*, com base na verificação de *padrões* que emergem do olhar do pesquisador sobre os dados brutos; nesse processo, as categorias “*emergem* do conteúdo das respostas [...] e implicam constante ida e volta do material de análise à teoria” (Franco, 2012, p.65); as categorias vão sendo criadas à medida que surgem das respostas, o que exige maior bagagem teórica do pesquisador e tem a potencial dificuldade de fragmentar o discurso, prejudicar a análise das convergências, resultar em uma grande quantidade de dados e prejudicar a análise do todo.

(ii) categorias definidas *a priori*, com base no quadro teórico e nos objetivos de pesquisa, nesse processo “as categorias e seus respectivos indicadores são pré-determinados em função da busca por uma resposta específica do investigador” (Franco, 2012, p.64); as menções referentes à busca do pesquisador serão consideradas, ao passo que os segmentos discursivos que não se encaixam nas categorias criadas serão desprezados; a potencial

¹⁵⁹ Para mais detalhes sobre regras de enumeração consultar Bardin (2016, p. 138).

dificuldade “é levar a uma simplificação [...] do conteúdo manifesto. Além disso, o pesquisador se vê induzido a imprimir “uma camisa de força” na fala dos respondentes, procurando indícios daqui e dali para classificar as respostas em seu sistema categórico”.

Alguns requisitos para a criação das categorias a *posteriori* são definidos por Bardin (2016) e Franco (2005) e devem ter as seguintes características:

- 1) Exclusão mútua e Homogeneidade: um único princípio de categorização. É importante que um elemento não se repita em outra categoria, gerando duplicidade, ou seja, um elemento não pode constar em mais de uma categoria.
- 2) Pertinência: deve estar adequada ao material de análise e ao quadro teórico e estar relacionadas aos objetivos de pesquisa.
- 3) Objetividade e Fidedignidade: são aplicadas as categorias do mesmo modo para todo o material.
- 4) Produtividade: apresenta resultados férteis, relevantes e pertinentes, possibilitando novas hipóteses, orientadas para uma prática, crítica, construtiva e transformadora.

As regras acima contribuem para a criação de categorias a *posteriori* de qualidade. Descrevo abaixo sobre a fase posterior, considerada como fase da “análise inferencial” que possibilita a interpretação.

Estando consciente das limitações e possibilidades das duas abordagens para a construção de categorias, faço a opção nesta pesquisa para a escolha da modalidade apriorística, por considerá-la “adaptada ao material de análise escolhido e ao quadro teórico definido” (Franco, 2012, p.71). Acredito que, esse sistema de categorias reflete as intenções da presente pesquisa, e por possuírem uma qualidade definida por Franco (2012, p.72) como *produtividade*, concentrando “a possibilidade de fornecer resultados férteis [...] em índices de inferências em hipóteses novas e dados relevantes para o aprofundamento de teorias e para a orientação de uma prática crítica, construtiva e transformadora” (p.72).

A etapa considerada central para a AC é a inferência, sua razão de ser, que envolve uma tarefa de *desocultação*, na medida em que utiliza os resultados da análise com objetivos teóricos ou pragmáticos (Bardin, 2016). Basicamente, ao fazer suas inferências, o pesquisador se pergunta ‘o que eu quero saber?’, com base em seu quadro teórico e nos objetivos de sua pesquisa.

De acordo com Franco (2012), por meio das inferências, é possível responder a dois questionamentos: (i) o que foi a causa do discurso em questão? E (ii) o que esse discurso

pode gerar como consequência? Essas inferências permitem identificar tanto as causas que levaram à produção de determinada mensagem quanto as possíveis consequências e efeitos que essa mensagem pode ter.

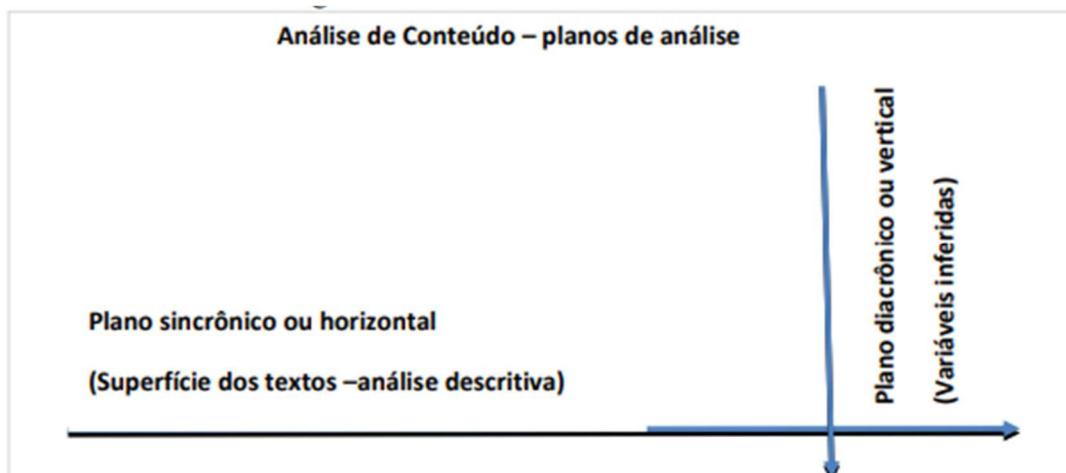
Nesse sentido, torna-se necessário um diálogo constante entre os objetivos da pesquisa, o quadro teórico e o contexto do *corpus*. Durante esse processo, os índices resultam em inferências, que podem ser tanto específicas quanto gerais. De acordo com Bardin (2016, p. 47), o objetivo ao realizar “uma análise, conscientemente ou não, é uma correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas dos enunciados”¹⁶⁰. A autora ilustra isso por meio de exemplos de condutas, ideológicas e atitudinais.

Desse modo, o pesquisador cria diversos meios de análise, adaptados ao seu material e a seus objetivos. Podendo recorrer a operações complementares com a intenção de “enriquecer os resultados, ou aumentar a sua validade (Bardin, p. 49).

Conforme Gomes (2019), nessa fase, o olhar do pesquisador pode focar: as causas, ou seja, “o que levou o emissor a produzir a mensagem analisada” (p. 159), ou a consequência, “o analista foca no resultado/efeito provocado pela mensagem analisada” (p.159). Gomes (2019, p 159) afirma que “os índices surgidos da fase descritiva produzem inferências”, e a AC estabelece uma correspondência em dois planos: o plano da análise descritiva (plano sincrônico ou horizontal) e o plano das variáveis inferenciais (planos diacrônico ou vertical), de acordo com a representação de Gomes (2019, p.160) na Figura 10.

¹⁶⁰ Bardin usa o termo “enunciado” sem preocupações de associá-lo à Teoria da Enunciação, em que ‘enunciação’ é um conceito central que projeta categorias como a pessoa, o tempo e o espaço, sobre os quais se apoia o discurso. Por exemplo a Teoria de Enunciação de Benveniste ou a de Bakhtin (sugiro a leitura de um pesquisador da UFRGS, Flores, em coautoria com Teixeira, publicado em 2009 pela BAKHTINIANA, São Paulo, v.1, n.2, p. 143-164, 2º sem. 2009). Essas questões estão fora do escopo desta tese. No contexto de Bardin (2016), o termo ‘enunciado’ se refere ao que foi dito pelo emissor que produziu a mensagem analisada.

Figura 10 - Análise de Conteúdo- Plano de análise por Gomes (2019)



Fonte: Gomes (2019 p. 160)

Esta subseção situou a AC no plano conceitual. Para maior visualização das etapas que seguiremos, especificamente, nesta pesquisa, elaborei o Quadro 33.

Quadro 33 - Análise de Conteúdo da presente pesquisa

Etapas	Tipo de análise	O quê/documentos	Como?	Tipo de atividade
1ª etapa	Pré-análise	Questões abertas e do questionário <i>on-line</i> e seções de questões fechadas do questionário que solicitam uma justificativa ou explicação textual	Organização dos dados referentes em cada resposta discursiva do questionário <i>on-line</i> , utilizando categorias definidas <i>a priori</i> , com base no quadro teórico e nos objetivos da pesquisa	- Escolha do documento: questionário; - leitura fluente das respostas; - visualização e organização dos dados brutos na plataforma Miro; - formulação de hipóteses/objetivos; - escolha das unidades de análise: unidade de contexto (questões abertas do questionário) e unidade de registro (tema); - referência dos índices e elaboração dos indicadores.
2ª etapa	Análise categorial	Descrição e Exploração do material	- Reagrupamento dos índices (categorias) em razão das características comuns e criação de categorias; - observação da presença e frequência de ocorrência das categorias; - definição de indicadores da importância do tema	- Codificação do material: criação de quadros com os resultados.

3ª etapa	Análise inferencial	Inferência produzida a partir de índices e indicadores dos Temas	Interpretação controlada e dedução lógica a partir dos índices fornecidos pela fase descritiva e da frequência de sua ocorrência ou indicadores	- Diálogo entre as inferências e o quadro teórico.
4ª etapa	Análise interpretativa	Interpretação dos resultados	Interpretar os dados a partir da inferenciação	- Interpretar a partir dos objetivos da pesquisa e do quadro teórico.

Fonte: adaptado de Gomes e Vasconcellos (2020, p. 148)

A AC é utilizada para possibilitar o alcance do objetivo específico de número 3 desta pesquisa, qual seja: Mapear *o que dizem* profissionais “expertos” intérpretes de conferência que atuam com Libras-português no contexto da APIC por meio de um questionário *on-line*, com vistas a identificar o perfil profissional do intérprete de línguas de sinais. O tratamento dos dados segue os procedimentos citados anteriormente de acordo com as técnicas da AC.

Segue-se, após a apresentação e discussão do quadro teórico que informa esta pesquisa, a exposição detalhada do Método adotado para o desenvolvimento das diversas etapas do estudo.

3 METODOLOGIA¹⁶¹

Este capítulo descreve a caracterização da pesquisa e o método utilizado. No que diz respeito à caracterização da pesquisa são descritos aspectos relacionados à ‘abordagem’, à ‘natureza’ do estudo e aos ‘meios’ utilizados. Serão também apresentados, separadamente, os procedimentos seguidos em cada uma das etapas da pesquisa, em consonância com os objetivos específicos apresentados na subseção 1.4.1.

Este estudo tem abordagem quanti-qualitativa. Ambas as dimensões contribuem para a construção do perfil profissional. A dimensão quantitativa está relacionada aos dados coletados por meio de um questionário *on-line* (questões fechadas constituindo a Fonte 3 (ver subseção abaixo 3.3). Segundo Raupp, Bauren 2008, p. 93, “torna-se bastante comum a utilização da pesquisa quantitativa em estudos de levantamento de *survey*, numa tentativa de entender por meio de uma amostra o comportamento de uma população”. A abordagem qualitativa visa destacar características de um grupo estudado e não emprega “instrumento estatístico como base do processo de análise do problema [...], não se pretende numerar ou medir unidades ou categorias homogêneas” (Richardson, 1999 *apud* Raupp, Bauren 2008, p. 92). A dimensão qualitativa nesta tese, no que tange à leitura e interpretação dos dados coletados por meio do questionário está relacionada à Análise de Conteúdo dos dados brutos gerados nas questões abertas.

Quanto à natureza do estudo, a pesquisa se caracteriza como descritiva e aplicada. Descritiva, por descrever e identificar as características de uma população ou de um determinado fenômeno (Saunders; Lewis; Thornhill, 2009). Segundo Raupp e Bauren (2008, p. 81) “[...] descrever significa *identificar, relatar, comparar*, entre outros aspectos” (itálico adicionado), ou seja, “o pesquisador informa sobre situações, fatos, opiniões ou comportamentos que têm lugar na população analisada”. No caso desta pesquisa, objetivando levantar opiniões, atitudes e crenças de uma população (por meio do questionário *on-line*), aproximando-se de pesquisa exploratória ao buscar identificar o perfil de um grupo profissional e as funções, tarefas e atribuições dos indivíduos que nele atuam; nas palavras de Raupp, Bauren,(2008, p. 80) “busca-se conhecer com maior profundidade o assunto, de modo a torná-lo mais claro ou construir questões importantes para a condução da pesquisa” (itálicos adicionado). Nesta pesquisa, o conhecimento mais aprofundado do

¹⁶¹ Esta pesquisa adota o termo ‘Metodologia’ para significar o percurso seguido em toda a execução do presente projeto de pesquisa, ou seja, seu planejamento geral, ou a forma de sua condução. Faz-se, assim, uma distinção entre essa acepção e o termo metodologia utilizado para significar a ciência que estuda os métodos.

assunto (funções, tarefas e atribuições do intérprete) tem por objetivo torná-lo mais claro e construir uma questão importante para a condução do estudo, qual seja a construção do perfil profissional. A presente pesquisa se caracteriza por aplicada, por ser “fundamentalmente motivada pela necessidade de resolver problemas concretos, mais imediatos ou não para aplicação na prática” (Vergara, 2016, p. 42). Neste contexto, a dimensão aplicada se refere à estruturação de um projeto formativo e elaboração de material didático, especialmente desenhado para compor uma proposta de disciplina optativa do currículo do curso de Bacharelado em Letras - Tradutor e Intérprete de Libras (Libras-português e português-Libras), da UFRG, a Universidade a que sou filiado, enquanto servidor público, como docente e pesquisador (ver subseção 3.5 e Capítulo 5).

Quanto aos meios utilizados, a pesquisa se configura como bibliográfica e documental. Atendendo ao segundo objetivo deste estudo (construir perfil profissional, a partir do que é aqui descrito como Fonte 1 (ver subseção 3.1), a pesquisa tem uma dimensão bibliográfica, ao buscar identificar na revisão da literatura, aspectos relacionados ao perfil profissional do intérprete atuando em equipe, com vistas a um levantamento das competências identificadas. Ainda atendendo ao terceiro objetivo deste estudo (construir perfil profissional, a partir do que é aqui descrito como Fonte 2 (ver subseção 3.2), a pesquisa tem uma dimensão documental, ao buscar identificar, nos documentos disponíveis das associações AIIC, APIC e FEBRAPILS, a descrição das características de intérpretes de conferência que atuam em equipe, suas responsabilidades, funções e tarefas, visando contribuir para a delimitação das atividades típicas.

Com relação aos métodos de coleta de dados (tanto quanti-qualitativos, quanto bibliográficos e documentais), o Quadro 34 apresenta a configuração geral, que pode ser dividido em três eixos, o eixo 1, corresponde aos procedimentos para mapear a literatura (Fonte 1), as diretrizes das associações (Fonte 2), e, os profissionais expertos (Fonte 3), ou seja, procedimentos para construção do perfil profissional e identificação das competências; o eixo 2 corresponde aos procedimentos para o cotejo das competências identificadas nas três fontes; e, por último, no eixo 3, corresponde procedimentos para elaborar o projeto formativo.

Visualizando o Quadro 34, na primeira coluna tem a divisão dos eixos, coluna do meio, os procedimentos específicos e, na coluna da direita, um resumo dos passos constituintes.

Quadro 34 - Configuração do método da pesquisa

Eixo 1- Procedimentos para construção do perfil profissional e identificação das competências	Procedimentos para mapear <i>o que diz a literatura</i> sobre a interpretação em equipe.	<ul style="list-style-type: none"> • Selecionar as bases de dados; • definir as categorias de busca; • estabelecer critérios de inclusão e exclusão de textos; • analisar os títulos para atender aos critérios de inclusão; • selecionar os textos a partir das bases de dados e inclusão de outros não capturados pelos portais; • ler o texto na íntegra e localizar as informações <i>explícitas</i> ou <i>implícitas</i> referentes à competência para interpretação em equipe; • extrair e organizar as competências em quadros, acompanhadas de seus elementos constituintes; • clusterizar as competências e seus elementos.
	Procedimentos para mapear <i>o que dizem as diretrizes de associações</i> de interpretação (AIIC, APIC e FEBRAPILS).	<ul style="list-style-type: none"> • Selecionar as associações; • definir os documentos a serem analisados; • analisar os textos para localizar informações <i>explícitas</i> ou <i>implícitas</i> referentes à competência para interpretação em equipe; • extrair e organizar as competências em quadros, acompanhadas de seus elementos constituintes; • clusterizar as competências e dos elementos.
	Procedimentos para mapear <i>o que dizem</i> profissionais “ <i>expertos</i> ” intérpretes de conferência que atuam com Libras-português no contexto da APIC.	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar o questionário <i>on-line</i>; • cumprir os procedimentos éticos; • aplicar o questionário <i>on-line</i>; • realizar análise quantitativa das questões fechadas; • realizar análise qualitativa das questões que permitiram comentários dos participantes, seguindo os procedimentos da Análise de Conteúdo (AC); • extrair e organizar as competências em quadros, acompanhadas de seus elementos constituintes; • clusterizar as competências e dos elementos.
Eixo 2- Procedimentos para o cotejo das competências identificadas nas três fontes	Procedimentos para cotejar o resultado dos mapeamentos nas três fontes exploradas.	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar uma visualização das competências que emergiram da Fonte 1 da Fonte 2 e da Fonte 3 <i>separadamente</i>; • Cotejar as competências identificadas com os modelos de competência de interpretação de conferência para <i>validação</i> das competências identificadas nas três fontes; • Cotejar as competências identificadas com a proposta de Hoza (2010): trabalho da <i>equipe de intérpretes em três fases distintas</i> (pré-sessão, durante e pós- sessão).

Eixo 3 - Procedimentos para elaborar o projeto formativo	Procedimentos para elaborar o projeto formativo direcionado à situação pedagogia específica de formação dos estudantes do curso de Bacharelado em Letras - Tradutor e Intérprete de Libras (Libras-português e português- Libras)	<ul style="list-style-type: none"> • Selecionar as competências a serem desenvolvidas na situação pedagógica específica de uma disciplina optativa no curso de Bacharelado em Letras - Tradutor e Intérprete de Libras (Libras-português e português- Libras) • Elaborar mapa das competências selecionadas e seus elementos. • Elaborar o Quadro de alinhamento entre as competências, os objetivos de aprendizagem, UDs e o projeto real de interpretação em equipe; • Elaborar Plano de Ensino. • Elaborar as UDs e o projeto de interpretação real e distribuí-los ao longo do tempo total do curso. • Planejar tarefas e instrumento de avaliação
--	---	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

As subseções do presente capítulo acompanharam a descrição dos procedimentos visualizados no Quadro 34.

3.1 PROCEDIMENTOS PARA MAPEAR *O QUE DIZ* A LITERATURA

Quanto aos *procedimentos*, esta fase da pesquisa caracteriza-se como uma revisão de abordagem qualitativa. Cumpre esclarecer que essa fase também se inspira no caminho metodológico seguido por Vilaça-Cruz, Rodrigues e Galán-Mañas (2021), que realizaram uma revisão de pesquisa sobre o mercado de trabalho de tradutores e intérpretes de Libras-português. A busca sistemática na literatura diz respeito à maneira como a interpretação em equipe é descrita em publicações científicas, tais como artigos, capítulos de livros, livros, dissertações e teses. Nesse sentido, essa busca teve por objetivo mapear *o que diz a literatura* sobre a interpretação em equipe, com vistas a identificar o perfil profissional do intérprete de línguas de sinais ao identificar competências ou elementos das competências da interpretação em equipe em publicações entre os anos de 2000 e 2022. Tal busca na literatura identifica-se, assim, com os métodos da chamada revisão sistemática de literatura, conforme explicado na sucessão 2.1.3.

Esse levantamento considera trabalhos filiados EI e aos ETILS, compreendendo que os estudos realizados nesses campos temáticos podem apoiar a construção do perfil profissional que guiará o desenho de um projeto formativo. Apesar de, no Brasil, termos levantamentos bibliográficos específicos sobre as pesquisas que abordam o trabalho dos intérpretes de Libras-português, como os de Pereira (2010), Vasconcellos (2010), Souza

(2010), Santos (2013), Santos e Rigo (2016), Cruz, Rodrigues e Galán-Mañas (2021), nenhum deles se concentra em olhar para a temática da interpretação em equipe.

Para esta tese, foram selecionadas quatro bases de dados: (1) *Bibliography of interpreting and translation* (Bitra); (2) Banco de Teses e Dissertações da Capes; (3) *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); e (4) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Foi também decidido que artigos, capítulos de livros, livros, dissertações e teses seriam incluídos no mapeamento.

As buscas nas bases de dados e a análise foram realizadas em setembro de 2023. Obedeceram-se às seguintes etapas: 1ª etapa em que se realizou uma busca nos *sites* Bitra, Banco de Teses e Dissertações da Capes, SciELO e BDTD, simultaneamente, utilizando o seguinte descritor “*team interpreting*”, em inglês, e “equipe de interpretação”, em português; optou-se por esse descritor visto ser este o que o mais diretamente define meus objetivos; 2ª etapa, em que, entre os trabalhos encontrados, artigos, dissertações, teses, livros, capítulos de livros e livros foram selecionados, conforme os critérios de inclusão (expostos abaixo); 3ª etapa, em que, após a seleção em cada plataforma, os artigos, as dissertações e as teses duplicados foram eliminados; 4ª etapa, em que todos os títulos foram analisados e se realizou a exclusão de textos que não obedeciam aos critérios de inclusão (expostos abaixo); e 5ª etapa, em que, após a leitura dos títulos, realizou-se a leitura dos trabalhos selecionados a fim de selecionar apenas aqueles que correspondiam aos critérios de inclusão (apresentados a seguir). Descrevo abaixo as etapas realizadas abaixo.

A seleção do material desta pesquisa obedeceu aos seguintes critérios de inclusão ou exclusão: (i) trabalhos que abordassem interpretação em equipe (interpretação intralinguística ou interlinguística) em algum contexto de interpretação; (ii) trabalhos com detalhamento sobre a atuação em equipe, com exemplos concretos apresentando elementos de competência da interpretação em equipe; (iii) trabalhos na modalidade escrita; (iv) os trabalhos deveriam estar disponíveis para acesso na internet.

Na primeira etapa, de busca e identificação das publicações, utilizaram-se os descritores para realizar a coleta nas quatro bases de dados, como citado anteriormente (“*team interpreting*”, em inglês, e “equipe de interpretação”, em português), que resultaram no total de 3.586 trabalhos encontrados. Na Tabela 1, apresento o detalhamento da busca realizada em cada uma das plataformas.

Tabela 1 – Dados coletados em números

Plataformas	Descritor “team interpreting”	Descritor “equipe de interpretação”
Bitra	122	2
Banco de Teses e Dissertações da Capes	32	1970
SciELO	19	149
BDTD	50	1242

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

No segundo momento, (2) triagem, realizou-se a leitura dos títulos de todos os textos e foram eliminados trabalhos que não atendiam aos critérios de inclusão, citados acima. Com base no título, grande parte dos trabalhos baseados não era relacionada à interpretação em equipe (interpretação intralinguística ou interlinguística). Além disso, eliminaram-se os trabalhos duplicados, no sentido de considerar apenas um deles. Registre-se que, particularmente, nas plataformas Banco de Teses e Dissertações da Capes, ScieELO e BDTD, apresentaram-se muitos trabalhos voltados a outras áreas e com discussões sobre outros formatos de equipe em campos de trabalho que não se encaixam nos critérios estabelecidos, tendo sido, portanto, excluídos. Na plataforma SciELO, apesar de apresentar um quantitativo grande de trabalhos, muitos deles não correspondiam aos critérios estabelecidos para esse estudo e foram eliminados. Nessa etapa restaram, então, 18 trabalhos, sendo: 14 encontrados na Bitra, de diversos gêneros discursivos; quatro dissertações no Banco de Teses e Dissertações da Capes; e as mesmas quatro na BDTD.

Na terceira etapa, (3) elegibilidade, realizou-se a leitura de 18 publicações, sendo: oito artigos, cinco dissertações, quatro capítulos de livro e um livro. Nesta etapa, quatro artigos, um capítulo de livro e duas dissertações foram eliminadas, pois, com base na leitura do trabalho, foi possível determinar que não estavam relacionadas aos critérios estabelecidos.

Para a próxima etapa, (4) inclusão, restaram 11 trabalhos, sendo quatro artigos, três dissertações, três capítulos de livro e um livro, que foram selecionados para leitura do texto na íntegra, fichamento e seleção de competências e elementos das competências, e, por sua vez, incluídos neste levantamento da literatura.

O arco temporal foi delimitado de 2003 a 2022, visto que 2003 é o ano do primeiro artigo encontrado que cumpre todos os critérios, e foi utilizado como marco inicial. 2022 foi empregado como marco final pelo prazo de finalização da tese. Ao final da seleção, com o intuito de verificar se haveria algum outro trabalho de interesse da pesquisa que não estivesse

contemplado nos bancos de dados escolhidos, realizou-se uma busca geral no buscador Google, a fim de encontrar outros trabalhos que atendessem aos critérios de inclusão, os quais foram também incluídos. Como resultado obtiveram-se mais 14 trabalhos, sendo oito artigos, três livros, um capítulo de livro, um resumo expandido e uma tese. No Quadro 35, apresento a relação dos trabalhos selecionados.

Quadro 35 - Mapeamento das bases de dados

Ordem	Ano da publicação	Título	Autoria	Origem	Gênero discursivo
1.	2003	<i>Interpreting in teams: A pilot study on requesting and offering support</i>	Cokely, Dennis Richard & Jennifer Hawkins McLean	Bitra	Artigo
2.	2006	<i>The Strategic Partnership in the Conference Interpreting Booth</i>	Jensen, John B.	Buscador do google	Artigo
3.	2006	<i>Sign Language interpreting: Theory and practice in Australian and New Zealand</i>	Napier, Jemina; McKee, Rachel Locker; Goswell, Della	Buscador do google	Livro
4.	2008	<i>"Boothmates forever? - On teamwork in a simultaneous interpreting booth"</i>	Chmiel, Agnieszka	Bitra	Artigo
5.	2008	<i>"Interpreter preparation conversations: Multiple perspectives"</i>	Russell, Debra	Bitra	Capítulo de Livro
6.	2008	<i>"Deaf professionals and designated interpreters: A new paradigm"</i>	Hauser, Peter C.; Karen L. Finch & Angela B. Hauser (eds.)	Bitra	Livro
7.	2010	<i>Team interpreter: as collaboration and interdependence</i>	Hoza, Jack	Buscador Google	Livro
8.	2011	<i>"American Sign Language / English Interpreting in Legal Settings: Current Practices in North America"</i>	Roberson, Len; Debra Russell & Risa Shaw	Bitra	Capítulo de livro
9.	2011	<i>"Team Interpreting: Best Practices"</i>	Russell, Debra	Buscador do google	Artigo
10.	2011	<i>Austrian Perspectives of Team Interpreting: The Views of Deaf University Students and their Sign</i>	Brück, Patrícia	Buscador do google	Tese

		<i>Language Interpreters</i>			
11.	2012	<i>Deaf-Hearing Interpreter Teams: A Teamwork Approach</i>	Bentley-Sassaman, Jessica; Dawson, Christina	Buscador do google	Artigo
12.	2012	Considerações acerca da interpretação de língua oral para a língua de sinais com a presença do intérprete de apoio	Silva, Aline Miguel; Nogueira, Tiago Coimbra	Buscador do google	Resumo Expandido
13.	2014	<i>Conference interpreting and interpreting teams</i>	Stone, Christopher; Russell, Debra	Buscador do google	Capítulo de livro
14.	2014	<i>"Deaf interpreters in Europe: a glimpse into the cradle of an emerging profession"</i>	Brück, Patricia E Schaumberger, Elke	Bitra	Artigo
15.	2016	<i>Conference Interpreting A Complete Course.</i>	Setton, Robin; Dawrant, Andrew	Buscador do Google	Livro
16.	2016	Intérpretes de Libras-português no contexto de conferência: uma descrição do trabalho em equipe e as formas de apoio na cabine	Nogueira, Tiago Coimbra	Capes e BDTD	Dissertação
17.	2017	<i>Deaf / non-deaf interpreter teams. Canadian insights on the complexity of professional practice"</i>	Russell, Debra	Bitra	Capítulo de Livro
18.	2018	“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	Nogueira, Tiago Coimbra; Gesser, Audrei	Buscador do google	Artigo
19.	2019	A mobilização da competência interpretativa na atuação de conferências. Uma reflexão a partir do modelo do “PACTE”	Nogueira, Tiago Coimbra	Bitra	Artigo
20.	2020	Interpretação individual e em equipe: análise de perfil de tradutores e	Santos, Johnny Cesar dos	Capes e BDTD	Dissertação

		intérpretes de língua de sinais e uma proposta de estudo experimental.			
21.	2020	Um, dois ou mais intérpretes em sala de aula? não se trata apenas de uma questão numérica.	Albres, Neiva Aquino; Kelm, Giliard Bronner	Buscador do Google	Artigo
22.	2021	O trabalho em equipe de intérpretes educacionais no ensino superior : estratégias adotadas no processo de atuação.	Kelm, Giliard Bronner	Capes e BDTD	Dissertação
23.	2021	O trabalho em equipe na interpretação remota em conferências durante a pandemia de Covid-19: dimensões de uma prática emergente.	Nogueira, Tiago Coimbra; Nascimento, Vinicius	Buscador do Google	Artigo
24.	2021	Trabalho De Interpretação Simultânea Em Equipe no Brasil: Uma Análise Preliminar Do Perfil E Concepções De Tilsp	Santos, Johnny Cesar dos; Gonçalves, José Luiz Vila Real; Fonseca, Norma Barbosa de Lima	Buscador do Google	Artigo
25.	2021	Interpretação do português para a Libras no Programa Roda Viva da TV Cultura: aspectos e estratégias do trabalho em equipe.	Nascimento, Vinicius; Nicolas Nascimento	Buscador do google	Artigo
26.	2022	Formas de apoio no trabalho em equipe durante a interpretação remota de português-Libras em conferências.	Nogueira, Tiago Coimbra; Nascimento, Vinicius	Buscador do Google	Artigo

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Após o levantamento, todos os trabalhos foram lidos integralmente e uma síntese de cada texto foi elaborada (subseção 4.1). Durante essa análise, extraíram-se informações, tanto explícitas quanto implícitas (latentes e capturáveis), relacionadas à competência para interpretação em equipe. Buscou-se observar e entender os elementos específicos que compõem essa competência tão particular. É importante enfatizar que o foco estava estritamente nos aspectos ligados à interpretação em equipe. Assim, elementos de

competências que não estivessem diretamente associados a essa temática não foram considerados, uma vez que não se alinhavam ao escopo dos objetivos.

As competências identificadas, bem como seus elementos constituintes e “observáveis” (Gomes, 2019, p. 126), foram consolidadas sistematicamente em quadros que complementam a síntese dos trabalhos (subseção 4.1). Nesses quadros, estão inclusos o título do trabalho, os nomes dos autores, as competências encontradas e seus respectivos elementos. Esses quadros servirão como uma referência visual e estrutural para a análise subsequente.

Após a organização das competências em quadros, a etapa subsequente envolveu sua clusterização¹⁶² em categorias, baseando-se em semelhanças e relações de afinidade. A definição dos critérios de agrupamento considerou principalmente a maneira como uma competência ou seu elemento se relacionava, mesmo que nomeada de forma distinta pelos diferentes autores. Assim, competências com aspectos semelhantes foram categorizadas juntas. De maneira análoga, os elementos das competências foram analisados individualmente e agrupados sob competências pertinentes, buscando clareza em sua articulação.

Essa abordagem metodológica foi adotada com base no conhecimento adquirido pelo pesquisador durante a leitura e análise de todos os trabalhos em questão. Para facilitar a visualização dos resultados, os clusters formados foram representados em quadros, com o nome da competência e seus elementos constituintes (subseção 4.1).

3.2 PROCEDIMENTOS PARA MAPEAR O QUE DIZEM AS DIRETRIZES DE ASSOCIAÇÕES DE INTERPRETAÇÃO

Quanto aos *procedimentos*, nesta etapa a pesquisa se caracteriza como documental. A pesquisa documental é desenvolvida, tendo como fonte de busca documentos a serem analisados, para sustentar um fenômeno específico; no caso desta pesquisa, documentos oficiais de associações de intérpretes que abordem a interpretação em equipe. Estes são documentos provenientes dos próprios órgãos, documentos institucionais autênticos

¹⁶² O termo “clusterização” está sendo utilizado nesta pesquisa para se referir a uma técnica que visa agrupar, categorizar e organizar dados de acordo com suas características comuns. Ou seja, separar os grupos com características semelhantes e agrupá-los em “clusters”, verbo da língua inglesa que pode ser traduzido como “agrupar”, “classificar” e “aglomerar” (www.wordreference.com). Segundo Fries (comunicação pessoal, 2013), “clusterização é uma técnica de aprendizado de máquina não supervisionado que envolve a organização de um conjunto de dados em grupos ou clusters, com base em suas características semelhantes. O objetivo da clusterização é agrupar objetos ou exemplos de dados em clusters, de forma que os objetos dentro de cada cluster sejam mais semelhantes entre si do que com os objetos de outros clusters”.

disponibilizados pelas entidades, que recebem tratamento analítico específico para observação de competências relacionadas a interpretação em equipe.

O primeiro passo dessa etapa (i) envolveu a seleção de associações¹⁶³ com potencial para fornecer documentos relevantes para o estudo. As instituições escolhidas foram AIIC, APIC e FEBRAPILS, esta última uma federação. A escolha baseou-se na relevância dessas associações no campo da interpretação e em sua significativa contribuição para a atuação profissional, especialmente no contexto de trabalho em equipe. Adicionalmente, essas entidades disponibilizam documentos públicos para consulta.

Após a seleção das associações, avançamos para a etapa (ii) de identificação e escolha dos documentos pertinentes. Estes incluíam diretrizes, notas técnicas, guias e documentos orientadores publicados por tais associações, que forneciam indicadores e elementos de competência para a interpretação em equipe. Nas páginas oficiais (*sites*) dessas instituições, busquei documentos que traziam explicitamente orientações sobre a interpretação em equipe, sendo condição essencial que esses documentos fossem de acesso livre. No Quadro 36, apresento a relação dos documentos selecionados.

Quadro 36 - Documentos selecionados das associações

AIIC	APIC	FEBRAPILS
<ul style="list-style-type: none"> - Equipos mixtos de intérpretes conferencias de lenguas orales y de Lenguas de Señas. - Guidelines for positioning of sign language interpreters in conferences, including webstreaming. 	<ul style="list-style-type: none"> - Guia de boas práticas da APIC. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nota técnica n.º 02/2017 sobre a contratação do serviço de interpretação de Libras/português e profissionais intérpretes de Libras/português. - Nota Técnica n.º 004/2020, de 27 de maio de 2020 Interessados: empresas de tradução, interpretação e profissionais autônomos que oferecem o serviço de interpretação de Libras/Português. Assunto: Nota Técnica sobre interpretação simultânea remota para a Língua Brasileira de sinais

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

De posse dos documentos, realizou-se uma análise e uma síntese de cada texto foi elaborada (subseção 4.2). Destaco que o objetivo era localizar informações, tanto explícitas quanto implícitas (latentes ou capturáveis), que se referissem à competência para interpretação em equipe e seus elementos. Esta análise envolveu uma leitura atenta e a

¹⁶³ Realizei consulta em outros sítios de associações, no entanto, não foi possível encontrar documentos disponíveis de forma aberta, o que impossibilita que elas pudessem entrar nesta análise.

aplicação de técnicas qualitativas para identificar os temas que se relacionavam a competências ou elementos relacionados à interpretação em equipe. Posteriormente, as competências identificadas foram extraídas e organizadas sistematicamente em quadros, os quais foram estruturados de forma a apresentar cada competência juntamente com seus elementos constituintes, facilitando a visualização e compreensão das relações entre eles (subseção 4.2).

De maneira similar, com o mapeamento da literatura, também se buscou uma clusterização das competências, a qual foi baseada em critérios de semelhanças e relações de afinidade entre as competências e seus elementos. O processo de clusterização visou proporcionar uma melhor compreensão das competências, destacando as que são frequentemente associadas ou que compartilham características semelhantes.

3.3 PROCEDIMENTOS PARA MAPEAR *O QUE DIZEM* PROFISSIONAIS “EXPERTOS”

Quanto aos *procedimentos*, nesta etapa, a pesquisa se caracteriza como uma abordagem quantitativa-qualitativa, incluindo pesquisa de *survey*, uma vez que foi aplicado um questionário com um conjunto de perguntas fechadas e abertas¹⁶⁴. A pesquisa de *survey* pode ser descrita como a obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população-alvo, por meio de um instrumento de pesquisa, normalmente um questionário (Fonseca, 2002). Os dados foram transformados em informações inferenciais, dados totais, médias, porcentagens, comparações e correlações, gerando informações a serem interpretadas, conforme a AC.

O questionário *on-line* é elaborado com o objetivo de gerar dados para o alcance do 3º objetivo específico desta tese, a saber: mapear *o que dizem* profissionais “expertos” intérpretes de conferência que atuam com Libras-português no contexto da APIC, com vistas a identificar o perfil profissional do intérprete de línguas de sinais, em sua crença. O questionário foi inserido na plataforma *Google Forms*, para facilitar a participação dos intérpretes, que podiam responder no momento mais oportuno.

Abaixo, são apresentadas informações mais detalhadas em relação aos procedimentos de pesquisa, iniciando-se com os procedimentos para a construção de um

¹⁶⁴ Esclareço que as perguntas ‘fechadas’ são consideradas perguntas de múltipla escolha para obter dados quantitativos; enquanto as perguntas ‘abertas’ fornecem aos participantes a possibilidade de fornecer respostas usando suas próprias palavras, gerando dados qualitativos.

instrumento de coleta de dados, sobretudo na modalidade questionários *on-line*, conforme Taxweiler e Vasconcellos (2022). Cumpre esclarecer, como nos lembra Taxweiler e Vasconcellos (2022, p. 157), que “questionários eletrônicos devem ser acompanhados de uma carta de apresentação ou e-mail, explicando ao respondente os objetivos da pesquisa”. Para a presente pesquisa será utilizado o modelo de Taxweiler e Vasconcellos (2022, p. 160), adaptado para esta situação específica. No contexto da presente pesquisa, o convite foi feito de maneira mais informal, justificada pela participação deste pesquisador na referida associação, por meio de mensagens via *whatsapp*.

A construção do questionário foi inspirada no modelo de questionário utilizado por Hoza (2010), adaptado para a situação brasileira de intérpretes de Libras-português que atuam com interpretação de conferências em equipe. As adaptações realizadas no questionário de Hoza (2010)¹⁶⁵ seguiram os procedimentos de Neuzing e Kuznik (2007) e refinados na obra *Researching Translation Competence* pelo grupo PACTE (2017) para a construção de questionários. Esses procedimentos são descritos em sete passos, os quais abordam o desenvolvimento do instrumento e a evolução de sua montagem. O Quadro 37 resume essa proposta e é apresentado a seguir.

Quadro 37 - Desenvolvimento e evolução do instrumento (questionário)

PASSOS	DESCRIÇÃO DOS PASSOS
Passo 1: geração de itens para o questionário	Gerar itens para compor o questionário, a partir da revisão da literatura da área.
Passo 2: seleção e classificação dos itens	Selecionar e classificar , entre os itens gerados no Passo 1, aqueles que estão apropriados para compor o questionário e que poderão gerar dados alinhados aos objetivos da pesquisa.
Passo 3: seleção da escala apropriada	Selecionar uma escala para cada pergunta do questionário, que seja apropriada para gerar tanto dados qualitativos quanto dados quantitativos.
Passo 4: refinamento do questionário	Submeter uma primeira versão do questionário a voluntários que não precisam ter, necessariamente, o mesmo perfil dos futuros participantes da pesquisa; os voluntários não precisam responder o questionário , mas apenas verificar a clareza das instruções de cada questão e a formulação das escalas, a partir dos comentários dos voluntários.
Passo 5: pré-testagem do questionário (piloto)	Realizar teste-piloto do questionário, já no <i>Google Forms</i> , junto a voluntários cujo perfil se assemelha aos participantes reais da pesquisa; neste passo, os voluntários devem responder ao questionário , simulando uma participação real.
Passo 6: análise dos resultados do estudo-	Analisar os resultados gerados pelo <i>Google Forms</i> para verificar se o questionário, enquanto instrumento de coleta de dados, está realmente

¹⁶⁵ Hoza, em seu trabalho de 2010 com equipes de intérpretes, apresenta dois estudos: uma entrevista com três equipes de intérpretes composta por dois membros cada uma, que participaram de um experimento que filmava a atuação em equipe e um questionário respondido por 46 intérpretes certificados dos EUA para um mapeamento da percepção dos intérpretes sobre o trabalho em equipe. O autor defende uma visão de equipe de intérpretes que expande a visão de ter dois intérpretes revezando o turno de atuação. Os resultados apresentados indicam que os intérpretes dos EUA estavam inaugurando um novo paradigma de interpretação de equipe, chamado pelo autor de modelo de interpretação colaborativo e interdependente.

piloto e revisões a partir dos comentários dos participantes.	oferecendo os dados necessários para alcançar os objetivos específicos do projeto; perguntas que não gerarem dados relevantes devem ser eliminadas; se necessário, o pesquisador poderá introduzir novas perguntas no questionário.
Passo 7: elaboração da versão final do questionário.	Elaborar, a partir dos procedimentos anteriores, então, a versão final do questionário a ser submetida aos participantes da pesquisa.

Fonte: Adaptado por PEDITRADI¹⁶⁶(2021) de Hurtado Albir (2017)

Os passos elencados no Quadro 37 são descritos a seguir, em sua relação com a presente pesquisa.

Passo 1: Geração de itens para o questionário

Os itens incluídos no questionário seguiram a proposta realizada por Hoza (2010) e considera as pesquisas produzidas sobre o trabalho em equipe no contexto brasileiro (Nogueira,2016; Santos, 2020; Albres; Kelm, 2020; Kelm, 2021).

As perguntas do questionário de Hoza apoiaram a geração inicial dos itens para o questionário relativo a esta pesquisa, que foi aplicado a intérpretes brasileiros que atuam com Libras-português (na subseção 4.3, apresento quem são os participantes). Para isso, como primeiro passo, realizou-se a tradução do inglês para o português dos itens presentes no questionário do Hoza (2010).

Passo 2: Seleção e classificação dos itens

Neste passo, selecionaram-se e classificaram-se os itens que estão apropriados para compor o questionário e que gerarão dados de acordo com os objetivos de pesquisa, que é mapear a competência de trabalho em equipe com os profissionais intérpretes de conferência que atuam com Libras-português no Brasil. Conforme anteriormente comentado, as temáticas levantadas por Hoza (2010) serviram de inspiração para a montagem do questionário. Somente as perguntas relacionadas aos objetivos da pesquisa constaram no instrumento para a geração de dados. Buscou-se, assim, fazer com que o questionário não se apresentasse com questões vagas ou muito generalistas, que não apresentassem os dados capazes de atender aos objetivos.

As perguntas que serviram a Hoza para a entrevista realizada com intérpretes formam cinco blocos: 1- informações básicas, relativas ao tempo de atuação e quando os intérpretes foram certificados; 2- perguntas sobre a equipe de interpretação em geral; 3-

¹⁶⁶ O quadro foi traduzido por Emily Arcego e Maria Lúcia Vasconcellos, pesquisadoras do PEDITRADI, e apresentado no VII ENASEC por Nathalia Roth (2021) também pesquisadora do grupo.

perguntas sobre o experimento de interpretação; 4- perguntas sobre trechos reais gravados em vídeo; 5- perguntas de finalização.

As perguntas que foram selecionadas para serem incluídas no questionário são as relativas ao bloco 2- perguntas sobre a equipe de interpretação em geral, uma vez que o objetivo visa o mapeamento das competências em interpretação em equipe.

O segundo questionário de Hoza (2010) é também dividido em algumas partes: a primeira sobre as experiências pessoais, as experiências profissionais, perguntas sobre equipe de interpretação e sobre modalidades de língua. Aqui, selecionei apenas os itens relativos à equipe de interpretação. Hoza apresenta sete perguntas que permitem comentários dos participantes relativas a esse tema. A seleção dessas perguntas me serviu de inspiração, porém, adaptei a linguagem em meu questionário para que os participantes entendam de forma clara o que precisavam responder.

O questionário conta ainda com uma parte inicial de identificação da população participante, com informações mais gerais que viabilizam a coleta de informações quanto à experiência dos intérpretes e como se constituíram enquanto intérpretes.

Passo 3: Seleção da escala apropriada

No caso da presente pesquisa, para fins de compreender as concepções e práticas do trabalho em equipe no contexto de conferência, foram utilizadas algumas questões abertas, e fechadas. Minha intenção era gerar dados que demonstrassem as percepções e opiniões dos participantes. Conforme Oliveira (2011, p. 37), “as abertas possibilitam respostas mais ricas e variadas e as fechadas maior facilidade na tabulação e análise dos dados”.

Não houve a necessidade de criar nenhuma escala mais específica, visto que a maioria das perguntas permitem aos participantes responderem com suas opiniões e experiências pessoais, possibilitando que os participantes escrevam parágrafos respondendo cada uma delas.

Há uma pergunta sobre a experiência dos intérpretes e optou-se por uma escala que se divide em um período de 5 anos. Existem perguntas que já apresentam opções prévias que correspondem à realidade brasileira e foram incluídas como opções a partir da experiência deste pesquisador. Há também questões relativas à frequência e a escala utilizada é a de porcentagem de 0% até 100%, onde constam opções que são divididas em um período a cada 10%.

Passo 4: Refinamento do questionário

Este passo consistiu em submeter uma primeira versão do questionário a voluntários que não precisavam ter o mesmo perfil dos futuros participantes da pesquisa. Os voluntários não precisaram responder ao questionário; apenas verificar se havia clareza das instruções em cada questão. No caso desta pesquisa, o refinamento foi feito com os membros-pesquisadores do grupo PEDITRADI, alunos do PPGET no ano de 2022. Os que aceitaram participar assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) específico. Os participantes sabiam do objetivo de apenas testar o questionário e informar *feedbacks* para ajustes. Um grupo de três pessoas analisaram o questionário e ofereceram devolutiva para ajustarmos as perguntas. No geral, receberam-se sugestões de alteração gramatical e semântica para que as perguntas ficassem mais claras e objetivas aos participantes. Os convidados a participar assinaram o TCLE disponível no Apêndice 02.

Passo 5: Pré-testagem do questionário (piloto)

Este passo consistiu em aplicar, em caráter piloto, o questionário, já no *Google Forms*, junto a voluntários cujo perfil se assemelhava aos participantes reais da pesquisa; para este passo, os voluntários respondem ao questionário, simulando uma participação real. Foram convidadas intérpretes de conferência, alunas do PPGET da UFSC e que atuam como intérpretes de Libras-português. O questionário foi enviado para três pessoas, para que pudesse averiguar se as perguntas poderiam trazer o retorno esperado e receber *feedback* dos participantes para ajuste. Das três pessoas convidadas, e que informaram que estavam disponíveis para realizar essa pré-testagem, apenas duas responderam e deram o retorno no tempo esperado. Os participantes assinaram o TCLE disponível no Apêndice 02, cientes de que o objetivo era apenas testar o questionário e dar *feedbacks* para ajustes. Recebi *feedback* por meio de parecer, pequenos ajustes foram propostos e foram aceitos dando mais descrição em algumas perguntas.

Passo 6: Análise dos resultados do estudo-piloto e revisões a partir dos comentários dos participantes

Neste passo, analisaram-se os resultados gerados pelo *Google Forms* para verificar se o questionário, enquanto instrumento de geração de dados, de fato, oferecia os dados de valia para alcançar os objetivos específicos dessa tese. Nessa fase, é possível que as perguntas que não geraram dados relevantes pudessem ser eliminadas. Ademais, se

necessário, o pesquisador poderia incluir novas perguntas ao questionário, todas relacionadas ao contexto da pesquisa, buscando sempre evitar qualquer constrangimento aos participantes. No entanto, para essa pesquisa não foi necessário.

Passo 7: Elaboração da versão final do questionário

Nesta etapa, a partir dos procedimentos anteriores, o pesquisador elaborou, então, a versão final do questionário que foi submetida aos participantes da pesquisa. O Quadro 38 apresenta todas as perguntas que foram realizadas.

Quadro 38 - Versão final do questionário

Questões do questionário
1) Qual a sua idade (em anos): _____
2) Como você se identifica? (opcional) <input type="checkbox"/> Homem <input type="checkbox"/> Mulher <input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____ <input type="checkbox"/> Prefiro não dizer.
3) Você é: <input type="checkbox"/> Ouvinte <input type="checkbox"/> Surdo <input type="checkbox"/> Deficiente auditivo
4) Qual sua raça / etnia (opcional): <input type="checkbox"/> Branca <input type="checkbox"/> Parda <input type="checkbox"/> Preta <input type="checkbox"/> Indígena <input type="checkbox"/> Outro:
5) Qual estado você mora: _____
6) Qual cidade você reside _____
7) Qual seu nível de escolaridade? <input type="checkbox"/> Ensino médio <input type="checkbox"/> Ensino superior <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado <input type="checkbox"/> Outras
8) Quantos anos de experiência como intérprete profissional você tem? <input type="checkbox"/> 1-5 anos <input type="checkbox"/> 6-10 anos <input type="checkbox"/> 11-15 anos <input type="checkbox"/> 16-20 anos <input type="checkbox"/> 21-25 anos <input type="checkbox"/> 26 anos ou mais
9) Você possui o certificado do ProLibras? (Proficiência para Tradução e Interpretação de Libras / Língua Portuguesa / Libras) <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Sea resposta foi sim, quais? _____

<p>10) Você se formou em algum programa de interpretação de Libras-português? Descreva nas próximas perguntas a formação que você identifica como a mais completa em sua jornada. [se “Não”, vá para a pergunta 14]</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p>
<p>11) Se você se formou em um programa de interpretação de Libras- português, que tipo de programa era?</p> <p><input type="checkbox"/> Graduação. <input type="checkbox"/> Pós- graduação <input type="checkbox"/> Curso Técnico <input type="checkbox"/> Algum curso organizado por associação. <input type="checkbox"/> Outro:</p>
<p>12) Informe o nome do curso:</p>
<p>13) Se você se formou a partir de um programa de intérpretes, que ano você se formou nesse curso?</p>
<p>14) Indique o tipo de emprego que você possui.</p> <p><input type="checkbox"/> Contrato CLT <input type="checkbox"/> Freelancer <input type="checkbox"/> Eu não atualmente trabalho como intérprete. <input type="checkbox"/> Servidor público federal <input type="checkbox"/> Outro</p>
<p>15) Indique, aproximadamente, qual a porcentagem de seu trabalho interpretando, que envolve o trabalho em equipe?</p> <p><input type="checkbox"/> 0-10% <input type="checkbox"/> 11% -20% <input type="checkbox"/> 21% -30% <input type="checkbox"/> 31% -40% <input type="checkbox"/> 41% -50% <input type="checkbox"/> 51% -60% <input type="checkbox"/> 61% -70% <input type="checkbox"/> 71% - 80% <input type="checkbox"/> 81% -90% <input type="checkbox"/> 91% -100%</p>
<p>16) Sobre trabalho em equipe, verifique e marque todas as opções a seguir que se aplicam.</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca tive formação em interpretação em equipe <input type="checkbox"/> Tive formação em interpretação em equipe <input type="checkbox"/> Ensinei interpretação em equipe (como workshop ou aula) <input type="checkbox"/> Sou um educador de intérpretes ou já ministrei uma oficina de intérpretes em equipe.</p>
<p>Perguntas sobre a equipe de interpretação.</p>
<p>Para todos os itens a seguir, por favor, faça seus comentários os mais concisos e claro possível. Você pode escrever um pequeno parágrafo para responder a cada pergunta.</p>
<p>1. Para você, quais são as características da interpretação de conferência que a difere ou a singulariza de outros contextos?</p>
<p>2. Para você, o que precisa para ser um intérprete de conferência?</p>
<p>3. Defina “interpretação em equipe” com suas próprias palavras.</p>
<p>4. Para você, o que torna uma equipe de intérpretes eficaz (Considere equipe dois ou mais intérpretes ouvintes)?</p>
<p>5. Quais são as três coisas mais importantes para o sucesso do trabalho de interpretação em equipe? Cite e justifique</p>
<p>6. Quais são as três coisas que podem diminuir a eficácia do trabalho de interpretação em equipe?</p>
<p>7. Descreva as características de um intérprete com quem você prefere trabalhar?</p>
<p>8. Você geralmente prefere interpretar em equipe com os mesmos colegas intérpretes ou não? Explique.</p>
<p>9. Para você, o que faz com que um intérprete se torne um colega ruim na equipe?</p>
<p>10. Aproximadamente qual é a porcentagem das interpretações que você faz que envolve uma preparação/combinções prévias entre a equipe?</p> <p><input type="checkbox"/> 0-10%</p>

<input type="checkbox"/> 11% -20% <input type="checkbox"/> 21% -30% <input type="checkbox"/> 31% -40% <input type="checkbox"/> 41% -50% <input type="checkbox"/> 51% -60% <input type="checkbox"/> 61% -70% <input type="checkbox"/> 71% - 80% <input type="checkbox"/> 81% -90% <input type="checkbox"/> 91% -100%
11. Na sua experiência, o que as equipes costumam discutir - ou pelo menos acordar, combinar antes da interpretação?
12. Quais são algumas maneiras específicas pelas quais um “intérprete de apoio” pode auxiliar o “intérprete do turno” durante uma interpretação? (Considere "intérprete de apoio" o que não está na fase ativa da interpretação, e "intérprete do turno" o que está responsável pela entrega da interpretação).
13. Quais são algumas maneiras específicas pelas quais os intérpretes podem apoiar uns aos outros durante uma interpretação de conferência - além de oferecer apoios relacionados ao discurso interpretado?
14. As equipes podem funcionar de maneira diferente dependendo dos intérpretes e do contexto específico (trabalhar umas com as outras de maneira diferente). Dê um exemplo ou dois de como as equipes podem funcionar de maneira diferente.
15. Aproximadamente qual é a porcentagem das interpretações que você faz que envolve apenas troca de turno da interpretação entre os membros da equipe? Ou seja, não há intervenções da sua dupla durante a interpretação. <input type="checkbox"/> 0-10% <input type="checkbox"/> 11% -20% <input type="checkbox"/> 21% -30% <input type="checkbox"/> 31% -40% <input type="checkbox"/> 41% -50% <input type="checkbox"/> 51% -60% <input type="checkbox"/> 61% -70% <input type="checkbox"/> 71% - 80% <input type="checkbox"/> 81% -90% <input type="checkbox"/> 91% -100%
16. Aproximadamente qual é a porcentagem das interpretações que você faz que envolve algum tipo de conversa/feedback/ avaliação da interpretação ao final do trabalho entre a equipe? <input type="checkbox"/> 0-10% <input type="checkbox"/> 11% -20% <input type="checkbox"/> 21% -30% <input type="checkbox"/> 31% -40% <input type="checkbox"/> 41% -50% <input type="checkbox"/> 51% -60% <input type="checkbox"/> 61% -70% <input type="checkbox"/> 71% - 80% <input type="checkbox"/> 81% -90% <input type="checkbox"/> 91% -100%
As próximas perguntas estão relacionadas à modalidade e ao idioma usados pelos intérpretes para se comunicarem durante a interpretação em equipe.
1. Qual modalidade você costuma usar com mais frequência para comunicar com sua equipe durante a interpretação? <input type="checkbox"/> Falado <input type="checkbox"/> Sinalizado <input type="checkbox"/> Escrito <input type="checkbox"/> Outro
2. Que idioma/forma de comunicação você tende a usar para comunicar com sua equipe durante a interpretação? <input type="checkbox"/> Português <input type="checkbox"/> Libras <input type="checkbox"/> Comunicação não verbal <input type="checkbox"/> Outro

3. Explique por que você tende a usar a modalidade e o idioma acima.
4. Escreva aqui qualquer coisa que você queira dizer sobre a interpretação em equipe que não foi abordada acima (opcional).

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Abaixo descreveremos a população selecionada como participante, que respondeu ao questionário.

3.3.1 Participantes do questionário

No contexto da presente pesquisa, com vistas a mapear o perfil dos intérpretes de conferência que atuam em equipe, delimitarei como participantes os intérpretes filiados à APIC que possuem como língua de trabalho a Libras. A APIC foi fundada em 1971 e, após 50 anos, recebeu os primeiros membros que atuam com o par linguístico Libras- português. A escolha de encaminhar o questionário para os sócios da APIC se deve principalmente ao processo de filiação exigido pela instituição, os critérios são: (i) os candidatos à filiação precisam comprovar mais de 70 dias de atuação em conferência; (ii) ser apresentado, através de pedido de admissão, por quatro ou cinco membros da APIC, que preencham as condições de *sponsorship* e classificação linguística igual ao do candidato.¹⁶⁷ Esses requisitos da associação buscam assegurar que os profissionais são, de fato, intérpretes de conferência, com experiência e que seguem diretrizes de boas práticas de atuação.

No momento da aplicação do questionário¹⁶⁸ a APIC é composta por nove (9)¹⁶⁹ intérpretes que possuem a Libras como língua em sua classificação linguística para trabalho; excluindo desse número o pesquisador desta tese, que é membro da associação, havia oito (8) pessoas como possíveis respondentes, que, por meio de correio eletrônico e mensagem em aplicativo de interação digital, foram convidados a responder ao questionário de mapeamento.

Ao total sete (7) intérpretes responderam ao questionário, todos os participantes afirmam ser ouvintes, seis se identificaram como mulheres e apenas um como homem. Dois (28,6%) estão na faixa etária de 31–35 anos; dois (28,6%) estão na faixa etária de 36–40 anos; dois (28,6%) na faixa etária de 41–45 anos; e um (14,3%) na faixa etária de 51 anos

¹⁶⁷ Mais informações sobre os procedimentos de admissão na APIC podem ser buscadas no Estatuto e Regimento Interno da Associação: <https://apic.org.br/junte-se-a-nos/>

¹⁶⁸ O questionário foi aplicado em 2023 no primeiro semestre.

¹⁶⁹ Informações disponíveis no *site* da APIC na busca por intérpretes de Libras. Disponível em: <https://apic.org.br/members/?f=ID&member-name=&language=Libras&country=&state=>. Acesso em 27/dezembro/2023.

ou mais. Dos participantes, cinco se identificam como brancas, uma como preta e uma como parda. Cinco são residentes no estado de São Paulo, sendo quatro na capital e uma em Santo André, e duas do estado do Rio Grande do Sul, residentes em Porto Alegre. Em relação à escolaridade dos participantes, no período em que o questionário foi aplicado, 28,6% tinham especialização concluída; 42,9% tinham mestrado concluído; e 28,6% tinham o doutorado concluído, o que revela um nível acadêmico elevado quanto a formação acadêmica dos participantes (maior detalhamento sobre o perfil dos participantes será possível observar na subseção 4.3).

É importante ressaltar que os intérpretes possuem expertise tanto em interpretação de conferências quanto em interpretação em equipe, além disso, apresentam nível elevado de formação, alguns atuam também como formadores de intérpretes. Considerando o referencial teórico, provavelmente estes participantes estão alinhados ao modelo ‘colaborativo e interdependente’ proposto por Hoza (2010) para a interpretação em equipe. Esse alinhamento fortalece a suposição de que pesquisar esse grupo específico proporciona uma compreensão mais aprofundada das práticas colaborativas, as quais podem não ser tão evidentes em intérpretes que atuam de maneira ‘independente’ ou apenas ‘monitorando’ a interpretação (Hoza, 2010).

Nesse sentido, espera-se que as respostas obtidas revelem e enfatizem as crenças relacionadas ao trabalho colaborativo, especialmente no contexto de equipe. Destaco que o conceito de ‘crença’ assume relevância neste momento, sendo compreendido como um pensamento construído a partir de uma realidade social e cultural, ao mesmo tempo em que mantém uma natureza individual. Além disso, é importante destacar sua mutabilidade em diferentes situações, o que é paradoxal, dada sua essência tanto social quanto individual (Gusmão, 2017).

No projeto inicial desta tese, estava previsto replicar a pesquisa de Hoza, (2010) aplicando seu questionário de forma aberta aos intérpretes no Brasil. Contudo, à medida que a pesquisa evoluiu, percebi que essa abordagem inicial não seria a mais adequada. Era preciso garantir que os intérpretes consultados tivessem tanto experiência na interpretação de conferência quanto na interpretação em equipe. Portanto, decidi, delimitar a amostra aos filiados APIC, pois a associação, conforme dito anteriormente, implementa um processo de seleção por pares e exige comprovação de dias de trabalho em conferências. Dessa forma, assegura-se que os profissionais selecionados já passaram por: (i) um processo de avaliação rigoroso; (ii) apresentaram comprovantes de trabalho; e, (iii) tiveram o apoio de outros intérpretes membros da APIC que validam a atuação de forma a considerar que os intérpretes

atuam de forma considerada adequada pelas diretrizes da associação. Esses critérios justificam a escolha desta amostra específica, que visa a construção do perfil profissional, com base nestes dados.

Ainda, os sete (7) participantes forneceram uma quantidade significativa de dados, uma vez que empreguei o método de AC. Essa escolha metodológica, limitando a amostra a esses participantes específicos por razões apresentadas, reflete uma decisão consciente em prol da qualidade e relevância dos dados coletados. O que não impede que no futuro, possa se expandir a amostra, incluindo intérpretes de outras associações que não possui critérios de seleção tão rígidos. Contudo, para este estudo específico, a escolha da APIC como fonte de participantes foi essencial para garantir a profundidade e precisão das informações coletadas.

Reconheço alguns potenciais desafios e riscos, especialmente considerando a experiência dos intérpretes envolvidos. Dada a expertise desse grupo, existe a possibilidade de que as respostas fornecidas possam refletir visões consolidadas. Além disso, a familiaridade dos participantes com a interpretação em equipe pode resultar em respostas que subestimem possíveis desafios ou, ao contrário, exagerem na complexidade das dinâmicas de trabalho em equipe. Adicionalmente, considerando a importância das crenças individuais na interpretação em equipe, existe a possibilidade de que os participantes possam hesitar em compartilhar crenças que se desviem das normas percebidas da profissão; no entanto, consciente desses desafios potenciais elaborei um questionário que permite os intérpretes abordarem suas realidades, para obtenção de dados que indiquem os conhecimentos e crenças. Saliento que esta identificação do perfil não espera homogeneizar um perfil profissional, mas, sim, cooperar para construção de uma proposta formativa para intérpretes de conferência de Libras- português em equipe.

3.3.2 Procedimentos para a análise dos dados quantitativos e qualitativos

Os dados quantitativos são gerados a partir das respostas dos oito participantes da pesquisa. A disponibilização dos dados é feita pela ferramenta *Google Forms*, em planilha no formato Excel. Para a sua análise, esses dados são representados em termos percentuais, em gráficos elaborados. Esses dados são apresentados e discutidos na subseção 4.4

Para a análise dos dados qualitativos são seguidos os procedimentos da AC (cf. subseção 2.3), e seguimos os procedimentos descritos por Taxweiler (2022), com base em Bardin (2016), identificando as unidades de análise (contexto e registro) e as categorias de análise. Nesse processo, são seguidas as seguintes etapas: (i) pré-análise; (ii) exploração do

material para categorização; e (iii) análise inferencial. Abaixo, descreverei brevemente essas etapas.

Na primeira, de pré-análise, são definidos os documentos de análise e, em seguida, o recorte da análise (unidades de contexto). Nesta tese, o estudo se baseia nas respostas das perguntas abertas do questionário, que são referidos como dados brutos. Essas respostas são então categorizadas em tabelas específicas para cada questão, denominadas “tabelas de caracterização”. Para assegurar a privacidade e o anonimato dos respondentes, atribui-se a cada um a sigla “PART”, seguida por um número em sequência (como PART1, PART2, e assim por diante)¹⁷⁰. O próximo passo envolve uma leitura inicial, chamada de “leitura flutuante”, dos dados brutos. Esse procedimento tem como objetivo capturar uma primeira impressão, mesmo que breve, sobre as informações presentes. Durante a fase de pré-análise, esses dados brutos são examinados e segmentados com base em critérios semânticos. Esta segmentação, decidida pelo pesquisador antes do início da análise, visa representar o essencial das respostas. Esses segmentos são academicamente designados como “unidades de análise”.

As “unidades de registro” correspondem a indicadores que podem ser claramente observados (explícitos) ou subentendidos (implícitos). Para esta investigação, foram estabelecidos temas para guiar a identificação desses indicadores. As asserções são referenciadas em índices explícitos e implícitos organizados em quadros. Os índices são separados pelos temas e então analisados para a definição de categorias de análise que, conforme explicita Gomes (2019, p. 164), permitem “agrupar elementos de significação, em razão das características em comum entre eles solando-os, desse modo, da massa bruta dos dados”. O procedimento subsequente envolve a criação de indicadores através da avaliação da frequência com que os índices (categorias de análise) aparecem.

A medida “presença” é que guiará o processo de enumeração para tratar os dados. Bardin (2016) afirma que, enquanto “a abordagem quantitativa funda-se na frequência de aparição de determinados elementos da mensagem”, a abordagem qualitativa “recorre a indicadores não frequências suscetíveis de permitir inferências; por exemplo, a presença (ou a ausência)” de um elemento. Portanto, cada declaração dos participantes é selecionada com base em sua aparição e sua relação com os temas. A escolha pela medida da presença foi motivada também pela natureza das mensagens, uma vez que consideramos as “mensagens

¹⁷⁰ Seguimos o formato proposto por Taxweiler (2022) para apresentação dos participantes. Optamos por essa abordagem, considerando o reduzido número de respondentes, visando assim preservar o anonimato dos envolvidos.

normalizadas”, as quais, segundo Bardin (2016), correspondem “a um corpus constituído por mensagens provenientes de diferentes locutores. Por exemplo: respostas a questões abertas, organizadas para a codificação, com tudo o que isso implica de *standardização*, nivelamento e conformação” (Bardin, 2016, p.146). O objetivo é inferir informações sobre cada tema e destacar dados presentes e significativos provenientes das declarações dos intérpretes, agrupadas pelas categorias e capazes de fornecer elementos de compreensão consistentes com os pressupostos teóricos que embasam esta tese. Uma vez contabilizadas as categorias, analisa-se a regularidade e frequência de sua aparição e estabelecem-se indicadores para ressaltar a relevância do Tema. Tais informações são representadas por meio de tabelas e gráficos.

A análise inferencial inicia-se com a visualização desses dados, com base em raciocínio dedutivo por parte do pesquisador (etapa descritiva). Durante essa etapa, ocorre uma interação entre as deduções feitas e o referencial teórico. Por fim, os dados são interpretados levando em conta os propósitos da investigação e o contexto teórico, através de um processo de inferência, onde o pesquisador busca significado nos dados.

A AC é utilizada para possibilitar o alcance dos objetivos específicos número 3, a saber, mapear *o que dizem* profissionais “expertos” intérpretes de conferência que atuam com Libras-português no contexto da APIC, com vistas a identificar o perfil profissional do intérprete de línguas de sinais, em suas crenças.

3.3.2.1 Detalhamento dos procedimentos da AC do questionário

Nesta subseção, descreverei os procedimentos em relação à análise do questionário para construção do perfil, com base na técnica de tratamento de dados da AC discutida na seção 2.3.

Dessa forma, são descritos os conjuntos de técnicas utilizadas visando obter procedimentos sistemáticos de descrição do conteúdo presente nas mensagens presentes no questionário, indicadores, qualitativos ou quantitativos, que permitiram a inferência de conhecimentos, posturas e pensamentos presentes a partir das mensagens.

Conforme previamente delineado, as etapas da pré-análise envolvem a “seleção dos documentos”, a “formulação de hipóteses e objetivos” e a “elaboração de indicadores que embasem a interpretação final” (Bardin, 2016, p. 125). Para isso, um momento importante consiste na leitura flutuante, para que fosse possível selecionar os documentos de análise; as hipóteses; e criar os indicadores que apoiaram as inferências e as análises dos dados.

No presente estudo, os documentos de análise correspondem às respostas obtidas por meio de questionário eletrônico, mais precisamente nas questões de natureza aberta. Os respondentes do questionário, os intérpretes profissionais, em virtude de sua afiliação à APIC, podem ser considerados especialistas, ou seja, profissionais dotados de vasta *expertise* em conferências, atuando com interpretação em equipe, e suas narrativas podem fornecer indícios de boas práticas, delineando o perfil de atuação capaz de exercer influência na formação de novos intérpretes. Diante desse contexto, e após a leitura flutuante, formulei algumas finalidades para análise dos dados, que consiste no questionário respondido por intérpretes que atuam com Libras na APIC:

- 1- Fazer inferências sobre as crenças dos intérpretes quanto às singularidades da interpretação de conferência, as competências envolvidas nessa atividade e os elementos dessas competências;
- 2- fazer inferências sobre as crenças dos intérpretes quanto aos elementos observáveis da competência de intérpretes de conferência trabalhando em equipe, em termos das tarefas habituais dos profissionais em exercício, que concretizam as funções da profissão.

Nessa etapa, os dados brutos foram extraídos do arquivo do *Google Forms*, como forma de realizar o primeiro tratamento dos materiais, com o propósito de viabilizar uma maior visibilidade e agrupamento. Com esse objetivo em mente, todas as respostas foram preparadas e transferidas para a plataforma Miro¹⁷¹ e agrupadas de acordo com as questões e as respostas dos participantes, numerados em uma ordem de 1 até 7. Por meio dessa plataforma digital, foi possível utilizar recursos de notas adesivas, que foram adicionadas aos textos contidos nas respostas dos participantes. Cada participante recebeu uma cor específica para suas notas adesivas, permitindo visualizar de forma distinta as respostas de cada um deles e, quando necessário, realizar comparações entre elas. Essa organização metódica possibilita destacar os contrastes presentes nas respostas e a frequência de determinados temas, o que se torna um indicador relevante para a construção do perfil em análise.

Os procedimentos adotados nessa fase foram: (i) inclusão de todas as perguntas abertas do questionário, (ii) inclusão das respostas separadas, conforme seções do questionário; (iii) atribuição de uma cor para cada participante e inclusão de suas respostas

¹⁷¹ Conforme consta em seu *site*, o Miro é uma plataforma de colaboração digital projetada para facilitar a comunicação de equipes remotas e distribuídas e o gerenciamento de projetos. Para visualização da organização dos dados acessar o link: https://miro.com/app/board/uXjVM_jw9OM=?share_link_id=585810558577

sempre com a mesma cor; e (iv) numeração dos participantes de forma aleatória seguindo a ordem das respostas apresentadas no *Google Forms*. Essa disposição possibilita classificar a partir de duas ações: primeiro, o inventário, isolando os elementos e, segundo, classificando, possibilitando uma forma de organização das mensagens (Bardin, 2016).

A organização das respostas do questionário desempenha um papel fundamental na observância das regras de exaustividade, homogeneidade e pertinência (Bardin, 2016). A regra da exaustividade implica um exame minucioso de todas as respostas às questões. Já a regra da homogeneidade estabelece que as respostas foram coletadas em um ambiente uniforme, o formulário *on-line*, com indivíduos de perfis semelhantes, um total de sete respondentes, proporcionando assim um contexto comparativo adequado. Por fim, a regra da pertinência reconhece as respostas como fontes de informação que suscitam a análise, considerando-as relevantes para o propósito da pesquisa.

A segunda fase da AC é referente a definição da “Análise categorial”; nessa fase, foi possível selecionar tanto as unidades de contexto, quanto as unidades de registro. Para Bardin (2016, p. 137), “a unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro”. As unidades de contexto, nesta pesquisa, referem-se ao contexto em que a mensagem foi produzida, ou seja, qual seção em que as perguntas estavam inseridas no questionário e quais temáticas elas abordavam e de que modos elas auxiliam a responder nossas finalidades para análise.

A unidade de registro selecionada como base para análise foi o tema, o qual, para Bardin (2016, p. 135), “é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências etc.”. Na preparação dos dados, buscou-se normalizar as unidades linguísticas em enunciados completos, separando cada enunciado presente nas respostas, de modo a estabelecer sua correspondência ao que estava sendo perguntado.

Os temas que guiaram a análise realizada foram definidos previamente, a saber:

- (i) Tema A – características e singularidades da interpretação de conferência;
- (ii) Tema B – elementos observáveis da competência de intérpretes de conferência;
- (iii) Tema C – elementos observáveis da competência de intérpretes de conferência em exercício, trabalhando em *equipe*, em termos de suas tarefas habituais.

O processo de categorização seguiu procedimento semelhante àquele descrito por Gomes (2019, p. 164):

[...] criamos as categorias de forma apriorística, ou seja, elas foram definidas antes do tratamento dos dados, com base no referencial teórico e nas perguntas iniciais da pesquisa. O processo de categorização dos dados permitiu ordenar os dados, que até então estavam em estado bruto, tornando-os “falantes”, oferecendo à pesquisadora visibilidade e sentido e, conseqüentemente, produzindo inferências (Gomes, 2019, p. 164).

As categorias são as que se apresentam no Quadro 39.

Quadro 39 - Categorias para a análise das respostas abertas

Categorias de análise
Características da interpretação de conferência
Competências do intérprete de conferência
Competências do intérprete de conferência trabalhando em trabalho em equipe
Tarefas habituais do intérprete trabalhando em equipe em exercício

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

A definição dos temas e das categorias auxiliou na organização dos dados; observei cada uma das questões nas seções e verifiquei quais delas eram as unidades de contexto de cada um dos temas e categorias de análise definidas. No Quadro 40, vemos essa vinculação do tema com as categorias e as unidades de contexto.

Quadro 40 - Vinculação do tema com as categorias e as Unidades de Contexto

Tema	Categoria	Unidades de contextos
Tema A – características e singularidades da interpretação de conferência.	Características da interpretação de conferência.	Seção 4 – pergunta 1.
Tema B – elementos observáveis da competência de intérpretes de conferência.	Competências do intérprete de conferência.	Seção 4 – pergunta 2
Tema C – elementos observáveis da competência de intérpretes de conferência em exercício, trabalhando em <i>equipe</i> , em termos de suas tarefas habituais.	Competências do intérprete de conferência trabalhando em equipe.	Seção 4 – perguntas 3, 4, 5, 6, 7 8 e 9.
	Tarefas habituais do intérprete trabalhando em equipe em exercício.	Seção 4 – perguntas 11, 12, 13 e 14.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

O tratamento dos dados seguiu todos os procedimentos que compõem as técnicas da AC: estabelecimento das unidades de análise (unidade de registro e unidade de contexto); definição das categorias de análise escolhidas *a priori* e com base na finalidade da análise alinhada à fundamentação teórica da presente tese.

Na sequência (seção 4.4), as competências identificadas são organizadas em quadros que apresentam as unidades de contexto, as respostas dos participantes (ou seja, dos dados brutos), o conteúdo manifesto de forma “explícita” ou o conteúdo manifesto “latente” ou “capturável”, nas mensagens dos participantes. Esses quadros são estruturados de forma a apresentar os dados, facilitando a visualização e compreensão das relações entre eles e possibilitando a observação.

O conteúdo manifesto explícito é constituído de índices, que possibilitam a construção de indicadores da presença das categorias. Reitera Bardin (2016, p. 130) que “o índice pode ser a menção explícita de um tema numa mensagem” e o indicador corresponde “a frequência deste tema de maneira relativa ou absoluta”. O conteúdo manifesto latente ou capturável possibilita inferências; por exemplo, a *presença* (ou a *ausência*) pode constituir um índice tanto (ou mais) frutífero que a frequência de aparição” (Bardin 2016, p. 144), a análise qualitativa.

A partir dos dados, cumpre a realização de “reagrupamento baseado em analogias” (Franco, 2008, p. 59), buscando unidades semânticas em torno das menções. O que possibilita a análise para atender os objetivos na identificação das características e das competências observáveis dos intérpretes de conferência que atuam em equipe.

Após a organização das competências em quadros e sua discussão, a etapa subsequente envolve a clusterização, com base em semelhanças e relações de afinidade. A definição dos critérios de agrupamento considerou principalmente a maneira como uma competência ou seu elemento se relacionava, mesmo que nomeada de forma distinta pelos diferentes participantes. Assim, competências com aspectos semelhantes foram agrupadas. O objetivo da clusterização foi facilitar a identificação das competências, ressaltando aquelas que são relacionadas ou que possuem atributos em comum.

3.4 PROCEDIMENTOS PARA O COTEJO DAS COMPETÊNCIAS IDENTIFICADAS NAS TRÊS FONTES.

Apresentam-se, abaixo, os resultados das competências identificadas nas três fontes selecionadas para o levantamento do perfil profissional do intérprete de conferência que trabalha em equipe. Os procedimentos adotados possibilitam um método de comparação tripartido, que engloba a literatura dos EI e dos ETILS, documentos oficiais de associações profissionais (AIIC, APIC e FEBRAPILS) e questionários aplicados a profissionais expertos filiados à APIC.

O cotejo entre essas três fontes é fundamental para a identificação do perfil profissional e seleção de competências relevantes para o projeto formativo. Primeiramente, a literatura especializada fornece uma base teórica sólida, destacando as competências mais citadas e valorizadas no campo acadêmico. Em segundo lugar, os documentos oficiais de associações profissionais refletem as competências reconhecidas e endossadas por entidades representativas da profissão de intérpretes de conferência, oferecendo uma perspectiva prática e atualizada. Por último, os questionários aplicados a profissionais experts trazem uma visão direta do campo de atuação, revelando competências essenciais na prática cotidiana e não necessariamente documentadas nas demais fontes. O cotejo dessas três vertentes permite um entendimento holístico e multifacetado das competências que são mobilizadas por intérpretes de conferência trabalhando em equipe, assegurando que o projeto formativo seja tanto teoricamente embasado quanto pragmaticamente relevante e atualizado com as demandas contemporâneas do campo da interpretação de conferência em equipe.

Para fins de visualização, o primeiro procedimento consistirá em apresentar uma visualização das competências que emergirem da fonte 1, levantamento realizado na literatura sobre interpretação em equipe (subseção 4.1).

O segundo procedimento consistirá em apresentar uma visualização das competências que emergirem da fonte 2, das associações e da federação sobre interpretação em equipe (subseção 4.2).

O terceiro procedimento consistirá em apresentar uma visualização das competências que emergirem da fonte 3, do questionário aplicado aos intérpretes experts de conferência que atuam com o par-linguístico Libras-português, membros da APIC (subseção 4.4).

É importante ressaltar que, embora as três fontes – literatura documentos oficiais de associações e questionários aplicados a profissionais experts - sejam fundamentais para o entendimento das competências, optei por não realizar uma clusterização delas. Esta decisão tem como base o reconhecimento de que cada fonte possui suas orientações e vieses específicos, com algumas oferecendo uma perspectiva mais teórica e outras mais prática. Por exemplo, enquanto a literatura acadêmica tende a enfatizar aspectos teóricos e conceituais, os documentos de associações e as respostas dos profissionais estão mais propensas a refletir as necessidades práticas e emergentes do campo profissional. Portanto, ao invés de buscar um agrupamento ou síntese dessas fontes, elas serão observadas de forma independente, mas complementar, para guiar a construção de objetivos de aprendizagem no

projeto formativo. Essa abordagem permite que cada fonte contribua com suas especificidades, enriquecendo o projeto com uma variedade de perspectivas que, juntas, acredito, podem proporcionar uma visão mais ampla das competências necessárias para a interpretação de conferência em equipe. Dessa forma, o projeto formativo se beneficiará de uma abordagem mais abrangente e diversificada.

Foi feito um cotejo das competências que emergiram com os modelos de competência de interpretação de conferência que foram apresentados e discutidos no referencial teórico desta tese (subseção 2.3.1.3), para *validação* das competências identificadas nas três fontes (subseção 4.4.5); também, buscou-se cotejar as competências identificadas com a proposta de Hoza (2010): trabalho da *equipe de intérpretes em três fases distintas* (pré-sessão, durante e pós- sessão) (subseção 4.4.6).

A partir do levantamento de competências nas três fontes definidas nesta pesquisa, tenho o perfil de referência para o projeto formativo, conforme Kelly (2005) e Yaniz e Villardón (2006), torna-se possível definir as competências, considerando-se a situação pedagógica específica, isto é, a formação em disciplina optativa em interpretação de conferências para intérpretes de Libras-português, com ênfase na interpretação em equipe. Nesse sentido, destaco que o ponto de partida consiste na identificação do perfil profissional, bem como do contexto social e institucional em que a formação ocorre. Considera-se aqui as competências levantadas nas três fontes (Literatura da área, documentos das associações, e resposta do questionário pelos intérpretes), que conforme Gysel (2017, p.124) “traduzem em competências requeridas do setor profissional para o qual os alunos estão sendo formados, a serem desenvolvidas durante a disciplina como objetivos de aprendizagem”.

As pautas gerais para pensar a elaboração do projeto formativo são inspiradas na proposta de Yániz e Villardón (2006, p.27) e transcritas a seguir:

Figura 11 - Pautas gerais para elaboração do projeto formativo



Fonte: Elaborado pelo autor (2023), inspirado no modelo de Yániz e Villardón (2006, p. 27)

Na próxima subseção, os procedimentos serão apresentados detalhadamente.

3.5 PROCEDIMENTOS PARA ELABORAR O PROJETO FORMATIVO

Nesta subseção, delinearei os *procedimentos* adotados para a construção do projeto formativo. Será definido o *perfil de competências específicas* para oferecer uma disciplina optativa. Esta disciplina pretende introduzir os alunos de graduação na reflexão informada e prática da interpretação de conferências para intérpretes de Libras-português, com ênfase na interpretação em equipe.

Espera-se, estabelecer o que pretendemos alcançar com a implementação do projeto formativo, com definição explícita das intenções, em alinhamento com o público-alvo que vai se beneficiar da formação. Conforme Kelly (2005, p. 22-23),

há uma grande diferença entre programa de graduação completos, programas de pós-graduação, curso de desenvolvimento profissional organizado por uma associação profissional ou um programa curto de formação no interior de uma grande companhia provedora de serviços linguísticos (Kelly, 2005, p. 22-23).

Com essa variedade de formatos e contextos possíveis para a formação, é preciso considerar as especificidades da situação pedagógica em que o projeto formativo está direcionado. Tardif (2003), citado em March (2010, p. 14), sugere que, para construir o projeto formativo, algumas decisões devem ser tomadas: (i) determinar as competências que serão contempladas no programa; (ii) determinar o grau de desenvolvimento das

competências (inicial); (iii) determinar os recursos internos que os alunos deverão adquirir e mobilizar; (iv) determinar modos de avaliar as competências; (v) planejar a progressão das competências; (vi) determinar os métodos de ensino de aprendizagem (tarefas e projetos, formação por competência, construtivismo); (vii) determinar a organização do trabalho dos professores e dos alunos; e (viii) estabelecer os modos de acompanhar as aprendizagens.

Nessa perspectiva, Gysel (2017, p. 128) reforça que:

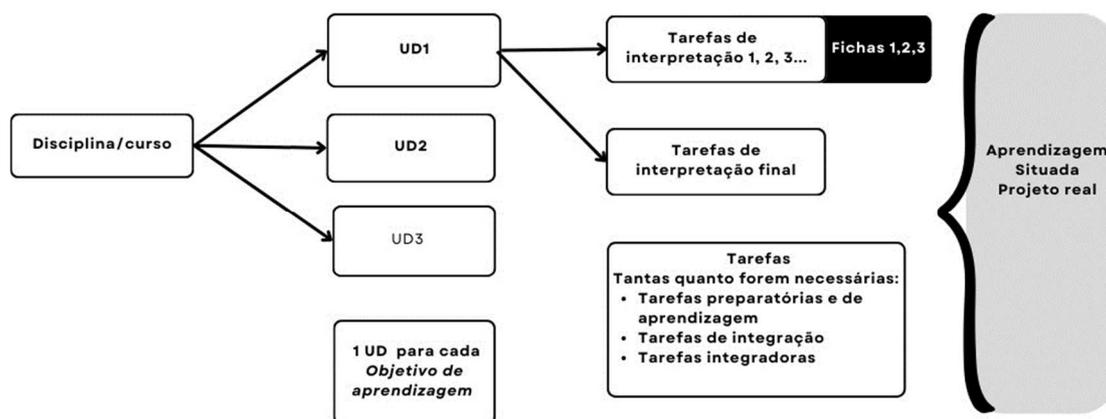
o aluno deve ser considerado tanto enquanto filiado a uma determinada instituição (uma vez que suas necessidades são, em parte, delineadas de acordo com o que o currículo do curso exige), como enquanto indivíduo (uma vez que as necessidades individuais se estabelecem particularmente no contexto de aprendizagem de cada um).

No caso desta tese, trata-se de uma disciplina optativa a ser oferecida no contexto do curso de Bacharelado em Letras - Tradutor e Intérprete de Libras (Libras-português e português- Libras), da UFRGS. O cerne deste projeto é ensinar os intérpretes de Libras-português a compreenderem a interpretação em equipe e discernir como essa habilidade pode ser efetivamente desenvolvida, adquirindo competências específicas para tal atuação.

Detalharei a seguir a formulação do Plano de Ensino, bem como a construção das UDs para a situação pedagógica específica, os instrumentos e tarefas avaliativas. É importante salientar que a elaboração do Plano de Ensino tem como fundamentação teórica e pedagógica a FPC, os objetivos aprendizagem e uso da aprendizagem situada.

A estrutura hierárquica da formação incluirá UDs para cada objetivo de aprendizagem, as quais serão, cada uma, estruturadas em torno de tarefas de interpretação para o alcance dos objetivos. No interior das tarefas, fichas de trabalho detalharão o que deve ser realizado pelos alunos (cf. Hurtado Albir, 1999; Nogueira, Santos e Vasconcellos, 2018; Tassara; Vasconcellos, 2020). Além disso, minha proposta pedagógica permitirá que os alunos vivenciem uma situação real de interpretação seguindo a abordagem da aprendizagem situada (Saymer, 2004; González Davies, EnríquezRaido, 2016; Barbosa, 2021). Dessa forma, ocorre um alinhamento. Essa estrutura hierárquica para um programa de ensino foi apresentada por Tassara e Vasconcellos (2020, p. 189) e, neste estudo, segue adaptada para esse contexto, conforme Figura 12.

Figura 12 - Estrutura hierárquica do programa de ensino



Fonte: Adaptado de Tassara e Vasconcellos (2020, p. 189)

3.5.1 Elaboração do Plano de Ensino

O Plano de Ensino será elaborado tendo em vista a criação de uma disciplina optativa a ser integrada ao currículo do curso de Bacharelado em Letras - Tradutor e Intérprete de Libras (Libras-português e português- Libras).

Esse documento apresenta uma configuração definida, com os seguintes itens: cabeçalho (com informações introdutórias sobre o curso, incluindo nome do curso, pré-requisitos, semestre em curso, horário, ministrante, e-mail), ementa, quadro de alinhamento, objetivos gerais, objetivos de aprendizagem, metodologia, cronograma, avaliação e, por último, as referências bibliográficas. Abaixo descrevemos os elementos que compõem o documento.

Quadro 41 - Cabeçalho introdutório

Cabeçalho introdutório
Nome da disciplina:
Período letivo:
Professor responsável
Sigla da disciplina
Carga horária total:
Créditos:
Carga horária:

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

A ementa apresentará uma descrição sucinta dos conteúdos a serem desenvolvidos durante o curso e a serem definidos após a seleção de competências para o curso.

O Plano de Ensino apresenta os objetivos gerais do curso, fundamentados na visão do professor e ancorados nas diretrizes estipuladas pela ementa.

A seguir, são apresentados os objetivos de aprendizagem, fundamentados na perspectiva do aluno, definindo o que o “aluno deverá ser capaz de fazer” ao final do processo de ensino-aprendizagem (Hurtado Albir, 2005, p. 33).

Após os objetivos de aprendizagem, os conteúdos são explicitados e a metodologia. Também, o Plano de Ensino apresenta o cronograma do curso, distribuído ao longo das semanas de duração.

Na sequência, é apresentada a proposta de avaliação de aprendizagem, considerando-se a linha pedagógica por formação por competência, o que implica alinhamento dos instrumentos e tarefas de avaliação com os objetivos de aprendizagem do curso, incluindo atividades de autoavaliação, avaliação por pares e heteroavaliação; a avaliação será de três tipos: diagnóstica, formativa e somativa.

A sequência das UD's é delineada para que os participantes compreendam o trajeto da formação, o que contribuirá para promover sua autonomia. Após a formação básica proporcionada pelas UD's, os estudantes estarão preparados para o desenvolvimento de um projeto real de interpretação, também descrito no Plano de Ensino.

Na sequência, o Plano de Ensino apresentará um quadro de alinhamento construtivo¹⁷² ilustrando o alinhamento entre as competências a serem desenvolvidas, os objetivos de aprendizagem, os conteúdos relacionados a eles, as UD's e projetos a serem desenvolvidos, e, finalmente a avaliação de aprendizagem proposta.

O Quadro 42 apresenta a visualização sugerida para o alinhamento construtivo do curso.

Quadro 42 - Alinhamento dos objetivos de aprendizagem, competências, conteúdos, UD's e avaliação de aprendizagem

Competências	Conteúdo	Objetivos de aprendizagem	Unidade Didática/ Projeto	Avaliação de aprendizagem

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

¹⁷² Cumpre lembrar que a expressão “alinhamento construtivo” é usada aqui no sentido atribuído a ela por Biggs e Tang (2007, p. 52): o alinhamento construtivo procura estabelecer um paralelismo entre os objetivos de aprendizagem, as atividades realizadas para alcançá-los, bem como os instrumentos e tarefas de avaliação para verificar a aprendizagem (conforme subseção 2.2.4).

Como mostra o Quadro 42, a proposta visa alinhar as atividades de ensino e avaliação com os objetivos de aprendizagem definidos. Assim, assegura-se que todos os componentes do processo educacional estejam focados na competência almejada como meta pedagógica, conforme destacado por Nogueira, Vasconcellos e Santos (2018).

Logo após o quadro de alinhamento, por fim, as referências que embasam teoricamente a proposta formativa são apresentadas.

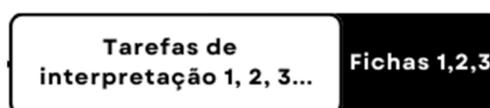
3.5.2 Elaboração das Unidades Didáticas (UDs) e projeto de interpretação real

O procedimento para elaboração das UD's segue inspirado em Hurtado Albir (1999), que sugere que as UD's sejam “elaboradas em torno de um objetivo específico (ou intermediário)”¹⁷³ (p. 56), “seguindo a dificuldade do objetivo e a complexidade da tarefa final há unidades maiores e outras menores”¹⁷⁴ (Hurtado Albir, 1999, p. 56).

As UD's são construídas em torno de “tarefas de tradução” ou, um termo melhor para o contexto desta pesquisa, “tarefas de interpretação” (Nogueira; Vasconcellos; Santos, 2018), as quais buscam focar no trabalho em equipe, observando as fases de uma interpretação, no período de preparação, interpretação propriamente dita ou avaliação da interpretação de conferência em equipe.

A estrutura hierárquica do programa de ensino, apresentada na Figura 12 da subseção 3.5, mostra como a progressão do curso se dá por meio das UD's e do projeto de interpretação e como cada tarefa de interpretação é constituída de Fichas de trabalho, que detalham as atividades a serem desenvolvidas pelos estudantes: A Figura 13 é recorte da Figura 12.

Figura 13 - Tarefas e Fichas na UD



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

O projeto de interpretação que será apresentado baseia-se nas diretrizes e procedimentos da ABP e na Aprendizagem Situada. Justifica-se a adoção dos procedimentos propostos por Bender (2014, p. 61), por considerar que seguir etapas de maneira

¹⁷³ No texto-fonte: *elaboradas em torno a un objetivo específico (o intermedio)*

¹⁷⁴ No texto-fonte: *Según la dificultad del objetivo y la complejidad de la tarea final hay unidades más largas y otras más cortas.*

sistematizada pode proporcionar estrutura¹⁷⁵ para um projeto e auxiliar o docente na adoção da ABP.

Na minha proposta, priorizei a criação de projetos autênticos e contextualmente relevantes, onde os alunos podem mobilizar competências desenvolvidas durante as unidades didáticas e adquirir novas, conforme surja a necessidade de aprimorar sua capacidade de colaboração na resolução de desafios práticos (Bender, 2014). De igual forma, o projeto desta tese é criado seguindo a proposta de Morales (2017) que sugere a elaboração de um roteiro (guia) que responda algumas perguntas, tais como: O que é projeto? Quais são as bases teóricas? Qual o contexto? Qual será forma de trabalho? Como serão formadas as equipes? Como será avaliado o trabalho do projeto? Quando o projeto termina?

A autora sugere que o roteiro do projeto seja validado e passe por uma revisão por especialistas, garantindo que os objetivos propostos sejam alcançados de forma adequada. No projeto elaborado para a proposta formativa desta tese, a revisão é de responsabilidade das orientadoras da pesquisa.

3.5.3 Elaboração de instrumentos e tarefas avaliativas

O projeto formativo contará com diferentes tipos de avaliação e, conseqüentemente, espera-se diversificar os critérios e instrumentos de avaliação de forma dinâmica (Hurtado Albir, 2008) e com um caráter multidimensional de aprendizagem (Scallon, 2015). Na perspectiva da avaliação por competências, considera-se a visão de March (2010), que sugere uma abordagem “videográfica” (em oposição a uma abordagem “fotográfica”). Isso significa que a avaliação deve levar em consideração a progressão e o desenvolvimento do aprendizado do aluno, e não apenas ser um registro ou uma simples verificação de conhecimentos e habilidades ao final de um curso (conforme subseção 2.3.4)

De acordo com Galán-Mañas e Hurtado Albir (2015), os tipos de avaliação propostos são definidos segundo: a finalidade da avaliação (porque se avalia); o momento da avaliação (avaliação inicial, avaliação contínua, avaliação final); e o sujeito avaliador (quem avalia). Três abordagens sustentam a avaliação no contexto educacional: (i) diagnóstica, (ii) formativa e (iii) somativa.

A avaliação deve averiguar a capacidade do aluno de mobilizar as competências adquiridas de forma progressiva. A perspectiva é que a avaliação possibilite a regulação da

¹⁷⁵ Segundo Bender (2014, p. 47), “os alunos em todos os níveis precisam de alguma estrutura [...]”. Além disso, “[a]s etapas [...] podem proporcionar estrutura para a primeira incursão de um professor no ensino por meio de projetos de ABP [...]”, como é o caso deste professor-pesquisador.

qualidade de aprendizagem e ensino, colocando a avaliação no cerne do processo educativo (March, 2010). A proposta de avaliação busca detalhar cada elemento, conforme sugestão de Galán-Mañas (curso presencial oferecido na PGET em 2015 para os estudantes de pós-graduação do programa). Os elementos são: competências, instrumentos e tarefas de avaliação, quem avalia, quando se avalia, feedback e o instrumento percentual na perspectiva somativa (ver Quadro 489).

3.6 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

É importante mencionar que o projeto desta pesquisa foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEPSH) da UFSC, de acordo com a Resolução CNS n.º 466 de 2012 e a de n.º 510 de 2016, que discutem procedimentos éticos de pesquisa com seres humanos. Um CEPSH é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que os direitos dos participantes da pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Todos os participantes, assinaram o TCLE, conscientes de que os dados gerados serão utilizados durante o estudo e que as suas identidades serão mantidas em sigilo, na medida do possível. Nossa intenção é reduzir a probabilidade de qualquer tipo de constrangimento ou risco aos participantes. Também é garantido ao participante da pesquisa o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, podendo também se retirar da pesquisa a qualquer momento.

Todos os envolvidos com alguma fase da pesquisa assinaram o respectivo TCLE: 1- alunos do PPGET que testaram o questionário assinaram o TCLE; 2- intérpretes expertos filiados da APIC assinaram o TCLE. O TCLE está disponível no apêndice 01.

4 APRESENTAÇÃO, DISCUSSÃO, INFERÊNCIAS E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS PARA CONSTRUÇÃO DO PERFIL PROFISSIONAL

Este capítulo tem por objetivo cotejar e discutir os dados provenientes das três fontes fundamentais para a construção do perfil profissional do intérprete de conferências trabalhado em equipe do par linguístico Libras-português, em consonância com a proposta de Kelly (2005). São apresentados e discutidos os dados coletados a partir da revisão da literatura e das normas e diretrizes das associações e das respostas ao questionário (dados quantitativos e dados qualitativos).

4.1 DADOS QUE EMERGIRAM DAS CONSIDERAÇÕES DA LITERATURA DA ÁREA (FONTE 1)

Com o intuito de aprofundar o entendimento sobre as competências necessárias para a interpretação em equipe, conduzi uma revisão de literatura abrangendo trabalhos que abordam a interpretação em equipe, especialmente aqueles vinculados aos EI e aos ETILS. Esse levantamento corresponde à Fonte 1 e busca atender ao objetivo específico 1, que em conjunto com as outras fontes sustenta a construção do perfil profissional e, a partir dele, a elaboração do projeto formativo proposto nesta tese.

A partir desses trabalhos, será possível identificar as competências demandadas para a interpretação em equipe. As competências explícitas e implícitas que emergiram deste levantamento da literatura são apresentadas em quadros disponíveis nesta subseção. Abaixo, são apresentados os resultados da análise dos textos selecionados para a revisão da literatura, conforme critérios de seleção descritos no Método desta tese (subseção 3.1) em ordem cronológica, a partir de 2003, ano inicial da janela temporal explorada, foram analisados ao total 26 trabalhos.

A partir desses trabalhos, será possível identificar as competências demandadas para a interpretação em equipe. Justifica-se o uso termo “elementos” nos quadros 57 a 82 pela adoção da proposta de Hurtado Albir (2007), que usa o termo para os aspectos relacionados a cada competência; de forma similar, Scallon (2015, p. 397) também, utiliza o termo “elementos” para indicar as diversas ações que se referem a uma competência. Com base nessas sugestões, na elaboração de quadros de perfil de competências identificadas em cada texto da literatura revisada, optou-se pelo uso do termo “elementos”, para listar os componentes constituintes de cada uma delas.

1- Dennis Cokely e Jennifer Hawkins, em 2003, apresentam o estudo-piloto “*Interpreting in Teams: A Pilot Study on Support*” que, conforme os autores, explora a prática de interpretação em equipe. Segundo os autores, “[e]mbora a literatura sobre o assunto seja limitada e anedótica, este artigo representa uma das primeiras tentativas de pesquisa empírica nessa área”¹⁷⁶ (Cokely; Hawkins, 2003, p. 49). Os autores visam elucidar o funcionamento de equipes de intérpretes em uma tarefa de interpretação do ASL para o inglês. A pesquisa concentrou-se em analisar a correspondência entre os comportamentos que os intérpretes planejavam usar para solicitar apoio e as ações que efetivamente executaram.

O estudo envolveu a análise de cinco pares de intérpretes com variados anos de experiência e certificação, centrando-se em como os intérpretes solicitam e oferecem apoio durante a interpretação. Distinguiu-se entre pedidos verbais, que envolvem comunicação linguística, e pedidos não verbais, que se baseiam em comportamentos físicos. Os pedidos verbais estão diretamente relacionados com a comunicação linguística, por meio da qual os intérpretes fazem um pedido linguístico específico ou não específico. Isso pode incluir indicadores linguísticos claros ou sugestões sutis de que o apoio é necessário. Por outro lado, os pedidos não verbais estão mais associados a comportamentos físicos ou sinais que indicam a necessidade de apoio, sem a utilização explícita da linguagem. O estudo examina a estrutura linguística do apoio e como os intérpretes, tanto no papel principal quanto no papel de apoio¹⁷⁷, se comunicam e oferecem esse apoio. Na fase de preparação, os intérpretes informaram que, para pedir apoio, poderiam: (i) inclinar-se em direção ao colega; (ii) olhar para o colega; (iii) tocar levemente no colega; (iv) ficar em silêncio por um longo período; e (v) fazer um pedido específico.

A pesquisa destaca a complexidade da interação entre intérpretes e a importância da comunicação clara, seja por meio de comportamentos linguísticos específicos seja por outros mecanismos não verbais. A principal descoberta foi a existente discrepância entre as ações planejadas e realizadas pelos intérpretes. Muitos dos comportamentos que eles realmente empregaram durante a interpretação não haviam sido mencionados nas reuniões preliminares das equipes. Isso sugere uma lacuna na preparação e na comunicação entre os membros da equipe antes de assumir tarefas de interpretação. A esse propósito, Cokely e Hawkins (2003, p. 66) descrevem a seguinte situação:

¹⁷⁶ No texto-fonte: *That is, there has been no empirical research examining the work of interpreters in teams. Thus, to date the practice of interpreting in teams has not been informed by empirical research.*

¹⁷⁷ Os autores denominam a função como “intérprete monitor”.

Não é surpreendente que os intérpretes em geral estejam (ou pelo menos devam estar) cientes das características linguísticas específicas que são mais problemáticas para eles. O que é surpreendente é que apenas um único intérprete escolheu articular características linguísticas da língua de origem que, provavelmente, seriam problemáticas e, assim, alertar o intérprete no papel de monitoramento para aquelas áreas onde há uma maior probabilidade de necessitar de apoio. Certamente é uma característica distintiva de intérpretes profissionais que eles, idealmente, examinem seu próprio trabalho constantemente e busquem identificar nele aspectos que possam precisar de desenvolvimento profissional. Pareceria lógico, então, que compartilhar essa informação seria a maneira mais eficiente de ajudar a focar a atenção do intérprete no papel de monitoramento. A importância desse nível de autoconsciência para o funcionamento eficaz da equipe também destaca a importância dos intérpretes de continuamente buscarem *feedback* significativo, avaliação diagnóstica, supervisão e mentoria¹⁷⁸ (Cokely; Hawkins, 2003, p. 66).

Os autores destacam a importância da autoconsciência e da autocrítica, enquanto é esperado que intérpretes estejam cientes de possíveis problemas linguísticos. A realidade mostra que poucos optam por comunicar proativamente à sua equipe essas dificuldades. “Durante as reuniões preliminares, apenas sete comportamentos foram mencionados¹⁷⁹, [e] isso contrasta com os 16 diferentes comportamentos realmente usados pelos intérpretes para solicitar apoio”¹⁸⁰ (Cokely; Hawkins, 2003, p.87-88). Os autores afirmam que

parece que os intérpretes não entendem claramente que comportamentos usarão para solicitar apoio (e, portanto, não conseguem articulá-los) ou veem pouca razão para especificar esses comportamentos, sentindo que um pedido de apoio será óbvio e será entendido como tal¹⁸¹ (Cokely; Hawkins, 2003, p. 87-88).

Isso pode ser visto como uma lacuna para o trabalho colaborativo entre intérpretes, especialmente quando consideramos que essa comunicação poderia aprimorar a eficiência e a precisão da interpretação. O texto sugere que a autopercepção não é apenas uma habilidade valiosa por si só, mas também uma ferramenta essencial para a melhoria contínua. Podemos

¹⁷⁸ No texto-fonte: *It is not surprising that interpreters in general are (or at least should be) aware of specific linguistic features that are most problematic for them. What is surprising is that only a single interpreter chose to articulate linguistic features of the source language likely to be problematic and thus alert the interpreter in the monitor role to those areas where there is an increased likelihood of needed support. Certainly it is a hallmark of professional interpreters that they, ideally constantly examine their own work and seek to identify aspects of their work that may need professional development. It would seem logical then, that sharing this information would be the most efficient way of helping to focus the attention of the interpreter in the monitor role. The importance of this level of self-awareness for effective team functioning also underscores the importance of interpreters continually seeking meaningful feedback, diagnostic assessment, supervision, and mentoring.*

¹⁸⁰ No texto-fonte: *During the preliminary meeting, only seven behaviors were mentioned and of those seven, only “lean” was mentioned by more than a single interpreter (and apparently was intended to refer to a range of behaviors). This stands in contrast with the 16 different behaviors actually used by interpreters to request support.*

¹⁸¹ No texto fonte: *it would appear that either interpreters do not clearly understand what behaviors they will use to request support (and thus are not able to articulate them) or they see little reason to specify those behaviors, feeling that a request for support will be obvious and will be taken as such.*

dizer que essa competência vai além da simples habilidade linguística; ela envolve uma profunda compreensão de si mesmo e do valor do trabalho em equipe no ambiente de interpretação. Em um cenário ideal, o diálogo deveria ser recíproco, estabelecendo um ambiente de trabalho onde os intérpretes podem apoiar-se mutuamente, prevenindo falhas e otimizando a qualidade da interpretação para o público.

As implicações dos resultados apresentados por Cokely e Hawkins (2003) são significativas, pois apontam para a necessidade de uma discussão detalhada e precisa durante as reuniões preliminares da equipe. As áreas linguísticas e os processos de interpretação que frequentemente apresentam desafios devem ser abordados com maior atenção. Os autores expressam as preferências e as estratégias dos intérpretes ao solicitar e receber apoio durante a interpretação. No entanto, algumas dessas estratégias podem ter implicações não intencionais, por exemplo, se um intérprete rejeitar uma oferta de apoio, o outro intérprete pode ficar incerto se a rejeição foi devido ao conteúdo ou à forma da oferta. Isso pode desencorajar futuras ofertas de apoio, ou, caso uma estratégia mencionada tenha envolvido o intérprete de apoio simplesmente dizendo “não, não era isso”, se uma interpretação estava incorreta. Embora isso possa servir como um indicador de precisão, não fornece ao intérprete do turno informações suficientes para corrigir o erro. Assim, o intérprete principal fica sozinho na tarefa de reformular a interpretação, o que pode ser desafiador, especialmente se ele acabou de produzir uma sentença não adequada. Igualmente, ao restringir demais as formas como o intérprete de apoio pode oferecer algum auxílio, perde-se uma das principais vantagens da interpretação em equipe: a capacidade de fornecer *feedback* imediato e contextual sobre a precisão e eficácia da interpretação.

Além disso, o estudo produziu uma taxonomia baseada em comportamentos empíricos que os intérpretes usam para solicitar apoio, a qual representa uma organização sistemática dos diferentes métodos e estratégias que os intérpretes utilizam para buscar ajuda ou clarificação de seus colegas de equipe durante a interpretação. No Quadro 43, podemos observar essas formas de solicitação de apoio e o que os autores comentam sobre elas.

Quadro 43 - Comportamentos dos intérpretes por Cokely e Hawkins (2003)

Comportamentos dos Intérpretes	Descrição
Inclinar da cabeça	A inclinação da cabeça é usada para indicar que o intérprete precisa de ajuda. No entanto, pode ser difícil para o outro intérprete perceber esse gesto se estiver concentrado na mensagem original.
Balançar de cabeça	Semelhante ao inclinar da cabeça, balançar a cabeça pode ser usado para solicitar apoio. Mais uma vez, o intérprete parceiro pode não perceber esse gesto se estiver focado na mensagem original.

Olhar	Este comportamento envolve o intérprete do turno desviando o olhar do material de origem e olhando para o intérprete de monitoramento. Isso pode indicar uma solicitação de apoio. Entretanto, isso também pode significar que o intérprete do turno está perdendo parte da mensagem original enquanto desvia o olhar.
Toque	O intérprete do turno pode tocar fisicamente o intérprete de apoio para solicitar algo. Esse gesto geralmente ocorre no antebraço ou na coxa. Ao usar esse método, o intérprete do turno não interrompe o contato visual com a mensagem original.
Diminuição de volume	Este comportamento é definido como qualquer instância em que o intérprete do turno produz uma expressão interpretativa que termina com uma queda notável no volume de sua voz. Expressões com esse tipo de contorno de entonação são geralmente associadas a declarações feitas por alguém que não tem certeza da precisão de sua expressão. Embora os intérpretes possam usar a diminuição de volume para sinalizar incerteza e possivelmente buscar apoio, isso pode ter um efeito perturbador naqueles que dependem da interpretação. Isso pode resultar em falta de compreensão da mensagem pretendida. A razão é dupla: aqueles que dependem da interpretação podem simplesmente não ser capazes de ouvi-la, ou podem interpretar a diminuição de volume como um sinal de incerteza.
Entonação crescente	Este comportamento ocorre quando o intérprete do turno produz uma expressão declarativa que termina com um contorno de entonação crescente. Expressões com essa entonação são tipicamente associadas a perguntas e podem também indicar falta de certeza quanto à precisão da expressão. Enquanto essa entonação sinaliza claramente um pedido de apoio, ela é feita publicamente, indicando incerteza. Aqueles que dependem da interpretação podem presumir que a entonação crescente é uma pergunta e que foi intencionada pelo produtor da mensagem da língua de origem.
Prolongamento lexical	Este comportamento ocorre quando um intérprete estende a pronúncia de uma palavra ou frase, muitas vezes devido à falta de tempo necessário para a compreensão completa. Enquanto essa estratégia pode ser usada para ganhar tempo, ela pode ser estilisticamente incomum e pode ser mal interpretada pelo público.
Silêncio	O silêncio é usado quando o intérprete do turno interrompe a interpretação por um período suficientemente longo, indicando claramente uma solicitação de apoio ao intérprete de apoio. O silêncio é uma solicitação pública de apoio, o que significa que aqueles que dependem da interpretação podem perceber claramente o problema. Ao contrário de outras solicitações públicas, o silêncio é mais provável de ser atribuído a um problema com o intérprete ou com a interpretação do que com a mensagem na língua de origem.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

A necessidade dessa taxonomia decorre da observação de que, muitas vezes, os intérpretes recorrem a uma variedade de sinais sutis, gestos ou palavras para indicar que precisam de apoio. Em alguns casos, esses sinais podem ser pré-acordados em reuniões de equipe, enquanto em outros, podem ser improvisados durante a interpretação. Segundo os autores, a compreensão desses aspectos pode ajudar a consolidar e classificar esses comportamentos, tornando-os mais acessíveis tanto para intérpretes experientes quanto para novatos. Os autores ainda descrevem pedidos de apoio que podem acontecer de forma verbal ou pedidos que combinam um comportamento físico com um comportamento linguístico, chamados de “pedidos específicos simultâneos”, e como são utilizadas as formas de confirmação sobre a interpretação. No Quadro 44, apresento uma síntese das descrições feitas pelos autores.

Quadro 44 - Síntese dos pedidos de apoio e confirmação Cokely e Hawkins (2003)

Pedido verbal não específico	Estes são pedidos feitos pelo intérprete do turno quando não compreende uma mensagem da língua de origem e busca apoio do intérprete no papel de apoio. São geralmente manifestados por expressões como “Hmmm?” ou “Huh?”. A natureza não específica desses pedidos pode ser problemática, pois o intérprete de apoio pode não saber exatamente qual parte da mensagem não foi compreendida.
Pedido verbal específico	São pedidos em que o intérprete do turno busca confirmação da precisão de uma interpretação ou apoio para um segmento específico problemático. Normalmente, tomam a forma de perguntas diretas, como “Isso está certo?”.
Pedidos não específicos simultâneos	Esses pedidos combinam um comportamento físico com um comportamento linguístico. Exemplos de comportamentos físicos incluem inclinação da cabeça e balanço da cabeça. No entanto, a combinação de um comportamento físico com um pedido não específico não necessariamente elimina a incerteza do tipo de suporte solicitado.
Pedidos específicos simultâneos	A maioria desses pedidos envolve um comportamento físico que exige que o intérprete do turno pare de olhar para o material do estímulo da interpretação e olhe para o intérprete de apoio. Isso significa que o intérprete do turno não pode receber uma parte da mensagem de origem contínua enquanto produz o pedido verbal.
Confirmação verbal	A confirmação verbal pode reafirmar a precisão de uma interpretação de forma um tanto não específica (por exemplo, “Sim, isso está certo”) ou pode ser mais específica, repetindo o item lexical em questão (por exemplo, “... cinco anos?” “Cinco”). Em ambos os casos, fica claro para o intérprete do turno que a parte da interpretação sendo questionada foi confirmada como precisa pelo intérprete de apoio.
Reconhecimento por oferta	A confirmação de um pedido de apoio também pode ser fornecida oferecendo novo apoio a ser incorporado na interpretação. Uma oferta de novo apoio é inerentemente um reconhecimento do pedido. A maioria dos pedidos reconhecidos foi respondida oferecendo novo apoio, que pode ser na forma de um único item lexical ou uma frase curta.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Cokely e Hawkins (2003) descrevem, ainda, que a falta do oferecimento de apoio pode acontecer quando as equipes estão formadas de tal modo que o intérprete do turno é um membro mais experiente. O membro menos experiente, por sua vez, pode ficar inseguro como a equipe funcionaria e se deveria ou não oferecer apoio não solicitado. De igual modo, durante a interpretação, o intérprete do turno pode aceitar ou recusar ofertas de apoio não solicitadas. Se aceitas, essas ofertas podem ser simplesmente reconhecidas, mas não incorporadas na interpretação, ou podem ser reconhecidas e incorporadas na interpretação; além disso, a ausência de apoio pode indicar que o intérprete de apoio não compreendeu e pode não ter o que oferecer ao seu colega de equipe.

Por fim, os autores orientam que a clareza na comunicação entre os intérpretes pode ajudar a reduzir a ansiedade do intérprete no papel de apoio, melhorando assim o funcionamento geral da equipe e que, para o bom funcionamento da equipe, seria benéfico estabelecer um sinal claro para indicar a necessidade de uma troca de papéis. Uma sugestão clara seria tocar a perna do intérprete no papel de apoio. Além disso, para que o silêncio não

seja confundido como um sinal de necessidade de apoio, é preciso uma postura ativa dos membros da equipe para desambiguar esses momentos.

Compreendemos que essas descrições apresentam implicações práticas. Elas podem servir como objetivos de aprendizagem em um projeto formativo, permitindo aos intérpretes em formação continuada entender e praticar diferentes estratégias de solicitação de apoio e de oferta de apoio. Ademais, ao estabelecer um vocabulário comum para esses comportamentos, facilita-se a comunicação e a colaboração entre os membros da equipe de intérpretes, o que pode ser útil, ainda, em situações de avaliação ou *feedback*, em que intérpretes e seus coordenadores/professores/mentores podem se referir a comportamentos específicos identificados na taxonomia. Essas descobertas reforçam a importância de se trabalhar em equipe, em vez de depender de um único intérprete, especialmente quando se busca aprimorar a qualidade da interpretação. Em suma, o trabalho de Cokely e Hawkins (2003) oferece valiosa contribuição para a prática profissional de intérpretes que trabalham em equipe e serve de guia para programas de treinamento e formação de intérpretes.

O Quadro 45 apresenta as competências e elementos dessas competências que emergem do texto de Cokely e Hawkins (2003), *identificadas*, quando explicitado no texto por meio do uso da palavra “competência”, ou *inferidas*, quando sugeridas implicitamente por meio de expressões como “habilidades”, “conhecimentos”, “técnicas”, “comportamentos”, “atitudes”, ou mesmo expressões deontológicas, tais como “deve”, “deveria” e afins.

Quadro 45 – Competências e elementos identificados em Cokely e Hawkins (2003)

Nome do trabalho	Autores	Competências	Elementos das competências
<i>Interpreting in Teams: A Pilot Study on Support</i>	Cokely e Hawkins (2003)	Solicitar apoio verbalmente e não verbalmente.	Comunicar proativamente à equipe as dificuldades previstas.
			Fazer um pedido linguístico específico de maneira clara ou com sugestões sutis.
			Fazer pedidos não verbais por meio de comportamento físico ou sinais de que indica a necessidade de apoio.
			Estabelecer um vocabulário comum para comportamentos de solicitação e oferta de apoio.
		Reconhecer um pedido de apoio.	Oferecer novo apoio em resposta a um pedido de apoio com item lexical ou frase curta.
Oferecer feedback imediato sobre a precisão e a eficácia da interpretação.	Confirmar verbalmente de forma não específica. Confirmar verbalmente de forma específica.		
Gerenciar troca de turnos.	Indicar a necessidade de uma troca de papéis (intérprete do turno).		

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

2- O artigo “The Strategic Partnership in the Conference Interpreting Booth”, de John B. Jensen, publicado em (2006), apresenta uma série de estratégias, as quais, segundo o autor, são uma maneira de “evitar as piores armadilhas ao se trabalhar em uma situação que apresenta desafios interpessoais”¹⁸² (Jensen, 2006, p. 1). Para o autor, no trabalho em equipe, ambos os intérpretes sentem e agem como parceiros. Abordando a atuação dos intérpretes de línguas vocal-auditivas, o autor aponta uma série de comportamentos esperados dos intérpretes ao atuar em equipe:

Eles confiam um no outro e se respeitam. Têm experiência e habilidades bastante equilibradas, de modo que o produto fornecido ao ouvinte mantém uma qualidade consistente quando os intérpretes trocam de papel. Eles mantêm uma consistência de terminologia para que os termos técnicos comuns e especializados sejam os mesmos. Escutam quando não estão no microfone e oferecem ajuda quando solicitada, ou mesmo quando não solicitada, consultando dicionários e escrevendo sugestões em um bloco de notas. Eles evitam comportamentos e atitudes que incomodam o parceiro. As trocas de funções são suaves e ocorrem com consentimento mútuo. Em resumo, eles desfrutam de trabalhar juntos e terminam o dia ou a conferência com boas sensações em relação ao trabalho e um pelo outro, ansiosos para se reunirem novamente¹⁸³ (Jensen, 2006, p. 1-2).

O autor faz alguns destaques das situações que podem ser incômodas na manutenção da relação de uma equipe. A primeira citada pelo autor é uma evidente “diferença de habilidade”. Isso quer dizer que, “quando um parceiro se sente, ou de fato é, muito melhor do que o outro ambos podem se sentir desconfortáveis e o resultado será prejudicado; a soma será pior do que cada uma de suas partes individual”¹⁸⁴ (Jensen, 2006, p. 1). O autor destaca possíveis impressões de cada um dos intérpretes que podem se sentir desconfortáveis, podem sofrer ansiedade, com medo de revelar sua inferioridade diante do intérprete mais experiente, e talvez, temendo possíveis consequências.

Segundo Jensen (2006), o membro da equipe menos qualificado pode enfrentar situações em que seu trabalho é desvalorizado, resultando em desdém do intérprete experiente, o que poderia até resultar em solicitações para não atuar novamente juntos; o

¹⁸² No texto-fonte: *to avoid the worst pitfalls when working in a situation that presents interpersonal challenges.*

¹⁸³ No texto-fonte: *They trust and respect each other. They are fairly evenly matched in experience and skill so that the product provided to the listener is of consistent quality as the mterpreters switch places. They maintain a consistency of terminology so that both common and specialized technical terms are the same. They listen when not on the mike and offer assistance when requested, or even when not requested, by maning the dictionaries and writing suggestions on a note pad. They avoid beaviors and attitudes that annoy the partener The switch times are smooth and occur by mutual consent. In sum, they enjoy working together and end the day or the conference with good feelings for the work and for each other, eager to join up agam.*

¹⁸⁴ No texto-fonte: *When one partner feels, or actually is, much better than the other, both may feel uncomfortable and the output will suffer: the sum will be worse than either of its individuais parts.*

parceiro menos experiente também pode hesitar em aceitar apoios oferecidos, sentindo-se repreendido pelo seu desempenho. Entendemos que esses aspectos estão relacionados a uma dimensão interpessoal da competência em trabalhar em equipe, visto que, conforme o autor, podem ser complicadores para o trabalho.

Outra diferença apresentada pelo autor está relacionada com as “diferenças na variedade linguística”, destacando-se as implicações das variedades linguísticas nas relações entre os intérpretes. Em uma situação de interpretação em que se adota como padrão uma forma linguística de prestígio (dita norma culta), a utilização por parte do intérprete de uma variedade distinta, especialmente uma estigmatizada, podem incomodar tanto o parceiro quanto o público, a menos que estes também utilizem a mesma variedade. Além disso, nas línguas, variedades dialetais (baseadas em padrões geográficos) podem apresentar diferenças no que diz respeito ao prestígio das diferentes regiões onde a variedade é usada, o que pode gerar desconforto entre os próprios intérpretes e o público. Conforme é apresentado pelo autor os problemas mais graves surgem com as diferenças lexicais, que podem levar a sérios mal-entendidos e deixar tanto intérpretes quanto público frustrados e cansados. Esses aspectos estão relacionados a uma dimensão linguística, em que o intérprete pode oferecer *feedback* imediato do possível problema.

A terceira diferença apresentada está relacionada com a “preparação e profissionalismo”. O texto destaca a importância da preparação cuidadosa por parte dos intérpretes antes de uma conferência. “Um intérprete sério, que respeita sua própria ignorância, se preparará com o máximo cuidado possível antes de fazer uma conferência”¹⁸⁵ (Jensen, 2006, p. 04). Para o autor, um intérprete que se apresenta despreparado pode prejudicar a qualidade do trabalho e, em uma parceria estratégica, os intérpretes trabalham juntos na preparação de um glossário ou compartilham seu trabalho para garantir que ambos estejam igualmente preparados.

Além disso, questões de profissionalismo, como pontualidade, vestimenta, bom comportamento perante o cliente e disposição para trabalhar em condições desafiadoras também são essenciais para o sucesso da interpretação. Pela descrição do autor fica evidente que as competências necessárias incluem a capacidade de se preparar adequadamente, colaborar com o parceiro, agir profissionalmente em todas as situações e manter a qualidade do trabalho em condições diversas.

¹⁸⁵ No texto-fonte: *A serious interpreter, who respects his or her own ignorance, will prepare as carefully as time and materials permit before doing a conference.*

A quarta diferença evidenciada pelo autor estaria relacionada ao “perfil psicológico”. Segundo o autor, a influência da personalidade, a atitude em relação à vida e ao trabalho e a inteligência emocional podem influenciar no relacionamento entre equipes de intérpretes. Segundo Jensen (2006, p. 5), “esses aspectos podem causar incompatibilidades entre os intérpretes, mas são os mais fáceis de superar, pois não estão diretamente relacionados ao ato de interpretação”¹⁸⁶. O autor recomenda ter uma atitude positiva e cordial, mesmo quando se trabalha com um parceiro antipático, descrevendo uma dimensão interpessoal do trabalho em equipe. Ainda, segundo o autor, o primeiro passo para criar uma boa parceria é o intérprete olhar para si mesmo e buscar o equilíbrio entre humildade e autoconfiança. Nesse sentido, como destacado pelo autor, é importante reconhecer que todos têm algo a aprender e contribuir para o crescimento profissional mútuo. Jensen sintetiza que “a chave é tratar qualquer parceria como igual e, assim, construir um relacionamento que pode se tornar muito positivo no futuro”¹⁸⁷ (Jensen, 2006, p. 5).

Em seu estudo com intérpretes de línguas vocal-auditivas, Jensen (2006) explora as estratégias empregadas na cabine de interpretação simultânea, defendendo que a colaboração entre os intérpretes tem o potencial de melhorar a qualidade da interpretação e, conseqüentemente, aumentar a satisfação do cliente. Adicionalmente, ressalta que, caso haja diferenças nas habilidades dos intérpretes, o ideal é que eles atuem de maneira complementar, evitando competição. Segundo os achados de Jensen (2006), a expectativa da maioria dos profissionais era que seus colegas permanecessem na cabine, oferecendo ajuda durante a interpretação, preferencialmente de forma escrita. Ele observou que os turnos de interpretação duravam, em média, 30 minutos, com trocas ocorrendo em pausas naturais, ao invés de momentos predeterminados. O autor sublinha que a equipe deve estabelecer, com antecedência, os protocolos de apoio e a logística de troca de turnos.

O texto de Jensen ainda aborda aspectos importantes para uma parceria estratégica bem-sucedida entre intérpretes, que busquei sintetizar no Quadro 46:

Quadro 46 – Aspectos da parceria estratégica por Jensen (2006)

Aspectos da parceria estratégica	Descrição
Espírito de trabalho em equipe	Abordar a tarefa de interpretação como uma questão de cooperação, com total respeito e negociação, como iguais. Retirar-

¹⁸⁶ No texto-fonte: *these matters are probably the easiest to overcome, since they are not directly connected to the interpretation act.*

¹⁸⁷ No texto-fonte: *The key is to treat any pairing as one of equals and thus build a relationship that may become a very positive one in the future.*

	se da parceria não deve ser a primeira opção, e a cordialidade é essencial para superar possíveis desavenças.
Alegria e compreensão	Superar as situações desagradáveis que possam surgir em relação ao trabalho ou ao parceiro, mantendo uma atitude positiva. Colocar um sorriso no rosto e fazer o melhor possível podem contribuir para um ambiente mais favorável.
Negociação na cabine	Decisões sobre troca de intérpretes, cronometragem das trocas, oferecer ajuda e como se relacionar com o cliente devem ser negociadas antes do trabalho. O respeito ao cronometrar as trocas e a forma como oferecer ajuda são pontos de atenção.
Formas de fornecer <i>feedback</i>	Oferecer <i>feedback</i> construtivo e específico ao colega intérprete de maneira respeitosa. A comunicação clara, valorização das qualidades do colega, disposição para receber <i>feedback</i> e oferecer ajuda são importantes para criar um ambiente de apoio e melhoria mútua.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Nas contribuições de Jensen (2006), fica evidente que o propósito central do trabalho em equipe é criar uma colaboração efetiva, intensificar a dinâmica de trabalho e elevar a qualidade da performance dos intérpretes. Dentro desse contexto, há certos aspectos que merecem destaque: (i) espírito de trabalho em equipe; (ii) alegria e compreensão; (iii) negociação na cabine; e, (iv) formas de fornecer *feedback*. Os itens (i) e (ii) são características intrínsecas vinculadas à dimensão pessoal de cada intérprete, que dependem da escolha e atitude individual do profissional; já os itens (iii) e (iv) são elementos que se situam na esfera da colaboração e na esfera de competências que pode ser desenvolvido em um projeto de formação.

O Quadro 47 apresenta as competências e elementos dessas competências que emergem do texto de Jensen (2006), *identificadas*, quando explicitado no texto por meio do uso da palavra “competência”, ou *inferidas*, quando sugeridas implicitamente por meio de expressões como “habilidades”, “conhecimentos”, “técnicas”, “comportamentos”, “atitudes”, ou mesmo expressões deontológicas, tais como “deve”, “deveria” e afins.

Quadro 47 – Competências e elementos identificados em Jensen (2006)

Nome do trabalho	Autor	Competências	Elementos das Competências
<i>The Strategic Partnership in the Conference Interpreting Booth</i>	Jensen (2006)	Reconhecer um pedido de apoio e oferecer apoio solicitado e não solicitado.	Escrever sugestões em blocos de notas.
		Manter consistência terminológica.	Usar os mesmos termos técnicos comuns e especializados.
		Gerenciar a troca de turno.	Realizar trocas de função são suaves e ocorrem com o consentimento mútuo.
			Realizar as trocas ocorrendo em pausas naturais.
		Estabelecer com antecedência os protocolos de apoio e a	

			logística de troca e cronometragem de turnos.
	Desenvolver habilidades interpessoais.		Ter postura empática para com o membro menos experientes.
			Distinguir entre <i>feedback</i> construtivo e crítica pessoal;
			Superar as situações desagradáveis que possam surgir em relação ao trabalho ou ao parceiro.
			Ter comportamento equilibrado entre humildade e autoconfiança
			Ter atitude cordial e tolerante.
	Distinguir entre norma culta e uso não-padrão e variedades dialetais.		Alternar entre as variedades culta e não padrão dependendo da situação.
			Usar as variedades dialetais de forma apropriada à situação e ao público.
	Preparar-se para uma conferência.		Fazer uso do material recebido para buscar terminologia específica.
			Fazer uso de dicionários e outros materiais, escrevendo sugestões em um bloco de notas.
			Montar e compartilhar um glossário.
	Ter comportamento profissional		Ser pontual, saber vestir-se adequadamente.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

3- No livro “Sign Language interpreting: Theory and practice in Australian and New Zeland”, Jemina Napier, Rachel Locker McKee e Della Goswell (2006) apresentam o trabalho em equipe como fundamental e destacam a importância dessa abordagem para mitigar desafios físicos e de saúde associados à interpretação. As autoras sustentam que a atuação prolongada e solitária pode expor intérpretes ao risco de lesões por esforço repetitivo (LER), o que compromete tanto a qualidade da interpretação quanto a saúde dos profissionais. Portanto, a interpretação em equipe é proposta como uma solução para esses pontos de ordem física.

A dinâmica da interpretação em equipe, segundo as autoras, envolve a alternância de papéis entre os intérpretes, com um atuando enquanto o outro oferece apoio. Esse revezamento não apenas reduz o estresse físico e mental, mas também promove a melhoria da interpretação. Enquanto um intérprete está em ação, o outro permanece ativo no apoio, evitando desconexões completas. Esse sistema de trabalho colaborativo não apenas alivia a fadiga, mas também fortalece a qualidade da interpretação.

Quando uma equipe funciona bem em conjunto, apoia um ao outro a fim de melhorar a interpretações alheia. Embora possa parecer que um intérprete é "on", enquanto o outro é "off", ambos os intérpretes estão trabalhando. O intérprete que é "passivo" ainda é responsável por apoiar o trabalho do parceiro, ao invés de se desligar completamente (Napier; McKee; Goswell, 2006, p. 137).

Napier, McKee e Goswell (2006) ressaltam que o desgaste não é o único fator a ser considerado; a interação entre a equipe também desempenha um papel fundamental. Quando uma equipe funciona bem em conjunto, o apoio mútuo se traduz em interpretações aprimoradas. A presença de parceiros permite compartilhar responsabilidades e aprimorar a entrega da mensagem. Além disso, as autoras reforçam a informação de que a troca de turnos é orientada por estudos que indicam que a concentração ideal de um intérprete é de cerca de um tempo de 20 a 25 minutos, após o qual a fadiga pode afetar a interpretação. Portanto, a troca de papéis (turno e apoio) deve ser realizada nesse período.

As autoras delineiam uma série de estratégias para otimizar a interpretação em equipe. Essas incluem a escolha de posições claras, divisão eficaz de trabalho, anotações compartilhadas, negociação de turnos e trocas, estabelecimento de locais de referência no espaço e manutenção da sequência lógica do texto na língua-alvo. No Quadro 48, traduzido por Nogueira (2016, p. 88), há uma série de recomendações para as equipes de intérpretes.

Quadro 48 – Estratégias de Napier, McKee e Goswell (2006)

Número	Estratégia
1	Decidir onde e se sentar ou ficar de pé, garantindo uma posição clara em relação ao outro, e, se necessário, contribuindo ou alertando com sinais.
2	Decidir como dividir o trabalho. Em algumas situações, como reuniões, pode ser mais eficaz um intérprete se concentrar em uma única direção de interpretação. As direções acordadas podem ser alternadas, para que se iguale a carga de trabalho.
3	Discutir a melhor forma de dar e receber contribuições, quando a informação é perdida.
4	Usar anotações para ajudar uns aos outros; o intérprete de apoio anota itens que são difíceis de reter tais como nomes e números grandes, para que o intérprete atuante possa olhar e recuperar sem interromper o fluxo da interpretação.
5	Negociar os turnos de interpretação e quando realizar a troca; o intérprete de apoio geralmente controla o tempo, mas o intérprete do turno é quem geralmente decide o momento preciso para essa troca.
6	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).
7	Esclarecer a forma de dar e receber <i>feedback</i> sobre o trabalho de cada um.
8	Discutir e acordar opções de termos especializados de antemão.
9	Monitorar um ao outro, no estabelecimento de locais de referência no espaço e manutenção da sequência lógica do texto na língua-alvo e, caso seja preciso, realizar a alteração ao longo da apresentação.
10	Em contextos de conferência, onde há uma série de apresentadores, dividir os discursos entre os intérpretes. Dessa forma, aproveita-se o conhecimento pessoal do assunto e/ou familiaridade com o palestrante.

Fonte: Napier, McKee e Goswell (2006, p. 137 trad. Nogueira, 2016, p. 88)

Um aspecto recomendado pelas autoras é que, em contextos de conferência com múltiplos palestrantes, os intérpretes possam dividir os discursos para aproveitar seus conhecimentos individuais. Em síntese, Napier, McKee e Goswell (2006) enfatizam que a interpretação em equipe é uma abordagem importante para lidar com desafios físicos, mentais e de qualidade na interpretação. Essa abordagem não apenas minimiza riscos à saúde, como também eleva o nível de interpretação, reforçando assim a necessidade e os benefícios da atuação em equipe.

O Quadro 49 apresenta as competências e seus elementos, que emergem do texto de Napier, McKee e Goswell (2006), *identificadas*, quando explicitado no texto por meio do uso da palavra “competência”, ou *inferidas*, quando sugeridas implicitamente por meio de expressões como “habilidades”, “conhecimentos”, “técnicas”, “comportamentos”, “atitudes”, ou mesmo expressões deontológicas, tais como “deve”, “deveria” e afins.

Quadro 49 – Competências e elementos identificados em Napier, McKee e Goswell (2006)

Nome do trabalho	Autores	Competências	Elementos das Competências
<i>Sign Language interpreting: Theory and practice in Australian and New Zeland</i>	Napier, McKee e Goswell (2006)	Gerenciar trocar de turno.	Gerenciar as trocas de turno em termos de tempo e por afinidade temática/palestrante.
			Acordar como a troca será “coreografada” para minimizar a possibilidade de interromper os outros participante.
		Reconhecer um pedido de apoio e oferecer apoio solicitado e não solicitado.	Usar anotações para ajudar uns aos outros.
			Anotar itens que são difíceis de reter tais como nomes e números grandes (intérprete de apoio).
		Posicionar-se em relação ao colega de equipe.	Identificar a posição adequada para colaborar entre a equipe, de pé ou sentado.
		Preparar-se para uma interpretação.	Negociar a forma de dar e receber <i>feedback</i> sobre o trabalho de cada um.
			Acordar opções de termos especializados de antemão.
		Monitorar a interpretação um do outro.	Estabelecer os mesmos locais de referência no espaço e manutenção da sequência lógica do texto na língua-alvo.
			Realizar alteração de local de referência ao longo da apresentação caso seja necessário.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

4- No artigo “Boothmates forever? – on teamwork in a simultaneous interpreting booth” (2008), de Agnieszka Chmiel, destaca-se a abordagem do trabalho em equipe de intérpretes,

especificamente, de intérpretes de línguas oral-auditivas. Segundo a autora, é preciso “ensinar cooperação” (p. 4). Conforme é explicitado, os intérpretes trabalham no mínimo em dupla, não apenas para se revezarem e descansarem, mas também para cooperarem mutuamente. A autora se apoia no trabalho de Gile (1995) para afirmar que a formação de uma equipe é um fator que afeta a qualidade da interpretação de conferência e o trabalho em equipe pode ser uma tática para reformulação do discurso. A autora também destaca, a partir de Taylor-Bouladon (2007), a importância das interações pessoais entre colegas de trabalho e destaca o “espírito de equipe” e a “solidariedade” como atitudes recomendadas para a interpretação, o que indica uma dimensão interpessoal e profissional para que o trabalho em equipe funcione. A autora afirma que o apoio entre os intérpretes de uma mesma equipe é uma questão sensível e que “regras devem ser estabelecidas claramente antes de começar a interpretação” (Chmiel, 2008, p. 4).

A pesquisa realizada pela autora contou com a participação de 200 intérpretes de línguas vocal-auditivas filiados à AIIC, que atuam em diversos mercados, e teve como objetivo conhecer as expectativas e necessidades em relação ao trabalho em conjunto na cabine. Os participantes foram questionados sobre como atuam, o que ocorre na cabine durante um trabalho e suas percepções quanto à necessidade de inserção dessas temáticas nos cursos de formação. A pesquisa mostra que a maioria dos intérpretes está disposta a apoiar seus colegas de cabine quando solicitado e esperam algum apoio quando estiverem interpretando, principalmente no que diz respeito ao processamento de números ou busca de documentação. Porém, relatam que o apoio não pode ser contraproducente, ou seja, não pode perturbar a concentração do colega. Para Chmiel (2008, p. 14), “a forma como o apoio é oferecido é tão importante quanto o apoio em si”¹⁸⁸. Nas conclusões de seu trabalho a autora afirma:

Os resultados do estudo levam à conclusão de que devemos ensinar cooperação na cabine, mas esta deve ser ensinada apenas como uma habilidade auxiliar, já que outras habilidades desenvolvidas individualmente são muito mais importantes. É útil incluir, em cursos de treinamento, alguns exercícios de apoio. Por exemplo, os estudantes devem aprender como ajudar seus colegas a interpretar textos difíceis com muitas informações não-contextuais, como estatísticas, nomes e datas. Também seria útil introduzir alguns exercícios de revezamento. O professor pode pedir aos estudantes de interpretação que revezem com frequência para ensiná-los como reduzir o esforço de escuta do intérprete [...] e qual momento escolher para passar o microfone para o colega. Outra sugestão útil é organizar conferências simuladas para que os estudantes sejam expostos a condições de

¹⁸⁸ No texto-fonte: *the way assistance is offered is as important as the assistance itself.*

trabalho similares às da vida real, em que os colegas de cabine têm que depender um do outro para ter sucesso¹⁸⁹ (Chmiel, 2008, p. 14).

Essas considerações no estudo de Chmiel (2008) evidenciam que o trabalho em equipe deve aparecer na formação: formas de apoiar em momentos complexos do discurso e a melhor forma de trocarmos o turno da interpretação, de forma que não prejudique a interpretação realizada, por exemplo, passando o microfone um para o outro, ou até mesmo mudando a posição física. A autora já indica formas desse conteúdo entrar na formação, por exemplo, fazendo com o que os alunos participem de conferências simuladas.

O Quadro 50 apresenta as competências e elementos dessas competências que emergem do texto de Chmiel (2008), *identificadas*, quando explicitado no texto por meio do uso da palavra “competência”, ou *inferidas*, quando sugeridas implicitamente por meio de expressões como “habilidades”, “conhecimentos”, “técnicas”, “comportamentos”, “atitudes”, ou mesmo expressões deontológicas, tais como “deve”, “deveria” e afins.

Quadro 50 – Competências e elementos identificados em Chmiel (2008)

Nome do trabalho	Autora	Competências	Elementos das Competências
<i>Boothmates forever? – on teamwork in a simultaneous interpreting booth</i>	Chmiel (2008)	Ter comportamento profissional.	Cooperar de forma ativa, identificando necessidade de apoio e oferecer ajuda para solução de problemas de interpretação.
		Preparar-se para uma conferência.	Saber dialogar previamente sobre formas de trabalho, regras antes de começar a interpretação.
		Reconhecer um pedido de apoio e oferecer apoio solicitado e não solicitado.	Saber receber e oferecer apoio durante a interpretação. Identificar a quantidade e a qualidade do apoio (limite) para não ser contraproducente.
		Gerenciar a troca do turno da interpretação	Revezar os turnos da interpretação por tempo pré-determinado. Identificar momentos na interpretação em que haja a necessidade de troca de turno não planejada. Contribuir para concentração do intérprete de turno, sem “ruídos” desnecessários.

¹⁸⁹ No texto-fonte: *The results of the study lead to the conclusion that we should teach cooperation in the booth, but it should be taught as an auxiliary skill only since other individually developed skills are much more important. It is useful to include in training courses some exercises in assisting. For instance, students should learn how to assist their colleagues interpreting difficult texts with a lot of non-contextual information such as statistics, names and dates. It would also be useful to introduce some exercises in turn-taking. The trainer can ask interpretation students to take turns very frequently in order to teach them how to reduce their EVS and which moment to choose to hand the microphone over to the colleague. Another useful suggestion is to organize simulated conferences so that students are exposed to working conditions similar to those in real life, in which booth partners have to rely on each other to be successful.*

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

5- O artigo de Debra Russel de 2008, intitulado “*Interpreter preparation conversations: Multiple perspectives*”, inicia chamando atenção para o fato de que, nos últimos anos, ocorre uma tendência no contexto canadense e norte-americano de se empregarem equipes de intérpretes de língua de sinais em diversos contextos para melhor atender às demandas da interpretação. Segundo a autora, essa tendência é justificada com base na (i) complexidade do trabalho; (ii) na necessidade de precisão; (iii) na redução da fadiga cognitiva; e (iv) na duração da interpretação. Russel (2008) também pontua que a utilização de equipes de intérpretes visa, inclusive, reduzir lesões por movimentos repetitivos e fadiga, além de fornecer apoio psicológico entre os intérpretes e promover o desenvolvimento profissional. Com base em Frishberg (1986) e Solow (2000), a autora argumenta que os intérpretes atuando em equipe devem “corrigir interpretações faladas e sinalizadas incorretas e apoiar o intérprete que trabalha ativamente, preenchendo discursos não ouvidos ou incorretos”¹⁹⁰ (Russel, 2008, p. 122).

Para Russel (2008), apesar de os intérpretes estarem atuando em conjunto, algumas pesquisas têm revelado que nem sempre há monitorização eficaz, comunicação ou apoio dentro das equipes; por exemplo, erros de interpretação muitas vezes não são corrigidos, afetando a qualidade do trabalho e a experiência da equipe. Segundo a autora, a interação da equipe de intérpretes pode afetar a pessoa surda que pode perder a confiança no trabalho dos intérpretes. Russel (2008) acentua que:

É evidente que o objetivo é criar equipes de interpretação conscientes e competentes que possam garantir que a interpretação seja eficaz e precisa. Parece que nem sempre esse objetivo é alcançado por várias razões possíveis, incluindo a falta de formação e experiência dos intérpretes, a falta de preparação das atribuições por intérpretes que trabalham em equipe e a incapacidade de gerenciar adequadamente o processo de interpretação como uma equipe.¹⁹¹ (Russel, 2008, p. 124).

A pesquisa realizada por Russel (2008) fez parte de um estudo mais amplo do uso de interpretação consecutiva e simultânea em julgamentos criminais. O estudo teve como objetivo investigar as estratégias de preparação de intérpretes que trabalham na equipe do julgamento simulado, descrevendo as formas como eles se preparam, em equipe, com os

¹⁹⁰ No texto-fonte: *correct incorrect signed and spoken interpretations and support the actively working interpreter by filling in unheard or miscued speech.*

¹⁹¹ No texto-fonte: *Clearly the goal is for conscientious and competent interpreting teams that can ensure that the interpretation is effective and accurate. It seems that such a goal is not always achieved for a number of possible reasons, including a lack of interpreter education and interpreting experience, a lack of assignment preparation by interpreters working as a team, and an inability to adequately manage the interpreting process as a team.*

advogados e testemunhas surdas. Os intérpretes trabalharam em equipes de dois membros para seções de 90 minutos, um total de quatro intérpretes, atuando em julgamentos simulados que foram baseados em processos reais e envolveram advogados, juízes e testemunhas surdas e um perito. Foram gravadas as interações prévias e entrevistas semiestruturadas foram realizadas com os intérpretes, em que estes refletiram sobre suas experiências, estratégias de preparação, o que funcionou bem e o que não funcionou na interpretação. Também foram conduzidas entrevistas com advogados, perito e juízes para obter suas percepções da interpretação e o processo de equipe.

Russel (2008) explica que, antes de interpretar os julgamentos, os intérpretes tiveram 45 minutos para se prepararem uns com os outros e depois tiveram tempo adicional para se prepararem com as testemunhas e os advogados. Segundo a autora, as conversas mantidas entre os intérpretes demonstraram que eles tinham uma série de perguntas ou uma estrutura que era comumente usada para iniciar suas conversas. No Quadro 51, buscaremos sistematizar o que a autora chamou de estratégias usadas pelos intérpretes.

Quadro 51 – Estratégias de preparação Russel (2008)

Estratégia	Descrição
Divisão do trabalho	Diferentes abordagens foram adotadas para dividir as responsabilidades. Algumas equipes dividiram-se com base em considerações linguísticas, enquanto outras optaram por blocos de 20 minutos para estarem no turno da interpretação, contando com o apoio do segundo intérprete.
Precisão da interpretação	Monitoramento do trabalho mútuo para assegurar interpretações precisas. <i>Feedback</i> visual e auditivo fornecido para correções ou complementos. Notas foram usadas para apoio, e estratégias incluíram interromper oradores para esclarecimentos.
Apoio mútuo	Os intérpretes do turno buscaram apoio do colega. As estratégias incluíram inclinar-se um para o outro, indicar necessidades e usar sinais para informações adicionais. Os apoios foram utilizados para correções ou esclarecimentos.
Uso de sinais	Os intérpretes combinaram sinais para correções e ajustes nas interpretações e outros que seriam usados para solicitar pausas ou repetições. Algumas equipes preferiram usar sinais em ASL para correções, outras usaram enunciados em inglês falado.
Preparação dos advogados	Os intérpretes prepararam os advogados para necessidades nos ambientes jurídicos e discursos. Compartilharam informações dos casos legais e informaram como fariam as perguntas para os advogados
Experiências compartilhadas	Os intérpretes trocaram informações das experiências em ambientes de trabalho semelhantes. Eles realizaram discussões sobre interpretação jurídica e a compreensão mútua do trabalho em equipe.
Modelos de interpretação	Algumas equipes discutiram concepções de interpretação como comunicação mediada pelo diálogo entre advogados e testemunhas.

Porta-voz	Algumas equipes escolheram um intérprete como porta-voz para conduzir conversas com os advogados, enquanto outras mantiveram as conversas entre toda a equipe.
-----------	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

As estratégias mencionadas anteriormente foram identificadas como abordagens empregadas para facilitar a interpretação em equipe durante as fases de preparação e execução. Contudo, Russel (2008) também apresenta reflexões e orientações para as equipes quanto à forma como devem conduzir suas operações a partir do que não foi feito, mas foi comentado como recomendado por advogados, testemunhas e peritos durante as entrevistas. Essas recomendações estão detalhadas no Quadro 52.

Quadro 52 – Recomendações por Russel (2008)

Recomendações	Ações Recomendadas
Manter consistência na interpretação de juramentos	<ul style="list-style-type: none"> - Compartilhar e padronizar interpretações de juramentos. - Coordenar versões do juramento interpretado seja os do perito e testemunha surda. - Escolher abordagens aproximadas para termos repetidos.
Selecionar cuidadosamente as escolhas lexicais	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir e definir escolhas lexicais específicas. - Evitar termos semelhantes à língua-fonte que causem confusão semântica na língua-alvo.
Conhecer os detalhes específicos do caso com advogados	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitar detalhes do caso aos advogados. - Entender o escopo do depoimento do perito e documentos de provas. - Garantir interpretação precisa e contextualizada.
Gerenciar as estratégias adequadas para uso de notas	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer estratégias claras para uso de notas. - Evitar notas literais que causem incompreensões na língua-fonte. - Manter gramática e significado na língua-alvo.
Comunicar a todos do uso de notas	<ul style="list-style-type: none"> - Informar testemunhas e advogados do uso de notas. - Explicar finalidade e destruição das notas no final do julgamento. - Garantir confidencialidade das informações.
Realizar perguntas adequadas ao perito	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer perguntas específicas ao perito durante a preparação. - Entender escopo do depoimento e áreas enfatizadas no julgamento.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Por fim, o estudo de Russel (2008) destaca desafios e mitos prevalentes no campo da interpretação em equipe, mostrando que, apesar de estarem juntas, nem sempre as equipes monitoram consistentemente o trabalho uns dos outros. O estudo incentiva o diálogo entre os intérpretes, a preparação adequada e a importância de conversas eficazes com os clientes. Além disso, o estudo levanta questões para pesquisas futuras, como a avaliação da competência linguística, a ética na preparação e o desenvolvimento de habilidades de monitoramento. Conforme Russel (2008), os resultados deste estudo podem demonstrar pontos de melhoria para os intérpretes e podem auxiliar nas discussões para a interpretação em equipes formadas por intérpretes novatos e experientes que querem melhorar suas atuações.

O Quadro 53 apresenta as competências e os elementos dessas competências que emergem do texto de Russel (2008), *identificadas*, quando explicitado no texto por meio do uso da palavra “competência”, ou *inferidas*, quando sugeridas implicitamente por meio de expressões como “habilidades”, “conhecimentos”, “técnicas”, “comportamentos”, “atitudes”, ou mesmo expressões deontológicas, tais como “deve”, “deveria” e afins.

Quadro 53 - Competências e elementos identificados Russel (2008)

Nome do trabalho	Autora	Competências	Elementos das Competências
<i>Interpreter preparation conversations: Multiple perspectives</i>	Debra Russel (2008)	Gerenciar o processo de interpretação em equipe.	Trocar informações sobre experiências anteriores e semelhantes.
			Saber dialogar previamente sobre formas de trabalho, concepções antes de começar a interpretação.
			Dividir as responsabilidades entre os membros da equipe com base em considerações linguísticas ou em turnos específicos de interpretação.
			Saber dialogar, questionar e orientar advogados e peritos sobre como será atuação.
		Reconhecer um pedido de apoio e oferecer apoio solicitado e não solicitado.	Utilizar sinais para correções e ajustes nas interpretações.
			Solicitar pausas ou repetições, dependendo das preferências da equipe.
			Indicar necessidades e utilizar sinais para comunicação e correções durante a interpretação.
		Monitorar a interpretação um do outro.	Acompanhar o trabalho mútuo para garantir interpretações precisas.
		Gerenciar estratégias para uso de notas.	Saber utilizar sistema de notação para interpretação.
			Saber informar aos envolvidos sobre o uso de notas.
Preparar-se para uma interpretação.	Compartilhar e padronizar interpretações de textos semelhantes e com funções parecidas.		
	Discutir e definir escolhas lexicais específicas.		

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

6- O livro “*Deaf professionals and designated interpreters: A new paradigm*”, editado por Peter C. Hauser, Karen L. Finch e Angela B. Hauser (2008), explora em seus capítulos o papel dos intérpretes designados. Os autores consideram a função de um “intérprete designado” quando um intérprete é atribuído para acompanhar diretamente um líder surdo, um acadêmico surdo ou alguém que, em determinado momento, requer um profissional para auxiliar em sua atividade, ou seja, esse intérprete é designado para um acompanhamento específico. O livro tem como foco principal abordar a relação entre o surdo e o intérprete como um trabalho colaborativo em equipe. Embora essa abordagem seja relevante, está fora do escopo de estudo

desta tese. No entanto, um dos pontos discutidos no primeiro capítulo diz respeito à dinâmica do trabalho em equipe entre intérpretes designados e não designados, especialmente em situações pontuais. Os autores apontam que:

Os intérpretes designados são muitas vezes obrigados a trabalhar sozinhos porque a interpretação real está dispersa ao longo do dia de trabalho, com intervalos significativos entre eles, embora esta condição nem sempre seja o caso. O intérprete designado deve ter experiência, habilidades e confiança para trabalhar sem o apoio constante de uma equipe de intérpretes. No entanto, o intérprete designado também deve reconhecer quando um intérprete de equipe é necessário, como em situações em que o conteúdo é denso, durante longas reuniões ou discussões, ou em quaisquer situações em que o intérprete designado precise interpretar por mais de uma hora sem parar¹⁹² (Hauser; Finch; Hauser, 2008, p.18).

Conforme explorado pelos autores, a dinâmica da interpretação em equipe nesse contexto assume uma função de “interpretação de socorro”, ou seja, em momentos esporádicos, uma equipe de intérpretes é formada para atuar em conjunto. Segundo os autores, a estratégia de revezamento na interpretação surge da necessidade de proporcionar pausas aos intérpretes para evitar fadiga. Entretanto, na abordagem de interpretação em equipe explorada, os intérpretes permanecem em estado de prontidão constante, mesmo enquanto se revezam na tarefa de interpretação. O intérprete do turno depende do colega para monitorar a situação, oferecer apoio e correções conforme necessário.

Os autores também destacam que certos comportamentos físicos, como inclinar o corpo, encostar um no outro, inclinar a cabeça e manter o olhar fixo, são comportamentos comuns na interpretação em equipe. É enfatizado que a colaboração entre o intérprete designado e o intérprete não designado, em conjunto com o profissional surdo, funciona como uma equipe eficaz, sendo de suma importância. Recomendam, ainda, que o intérprete designado seja proativo, ao estabelecer um relacionamento com o colega não designado, a fim de evitar tensões ou dificuldades na atuação conjunta.

Outro ponto relevante é a importância de os intérpretes não designados que foram integrados à equipe reconhecerem que tanto o profissional surdo quanto o intérprete designado investiram considerável tempo e esforço na construção de um relacionamento

¹⁹² No texto-fonte: *Designated interpreters often are required to work alone because the actual interpreting is scattered throughout the workday with significant breaks in between, although this condition is not always the case. The designated interpreter must have the experience, skills, and confidence to work without the constant support of a team interpreter. However, the designated interpreter must also acknowledge when a team interpreter is necessary such as in situations when the content is dense, during long meetings or discussions, or in any situations where the designated interpreter needs to interpret for more than one hour nonstop.*

de trabalho colaborativo. Esse reconhecimento busca promover a eficácia e a harmonia da equipe. Os autores também ressaltam que:

Já houve tantas negociações entre o profissional surdo e o intérprete designado que um intérprete não designado levaria um período significativo para “se atualizar” como desempenhar o papel de um intérprete designado. Estas negociações estão relacionadas com a escolha da língua, vocabulário especializado (por exemplo, sinais para jargões e abreviaturas), preferência, habilidade, onde ficar de pé, onde se sentar, quando interromper, que informações manter, que informações deixar passar, quando interromper. voz, quando não dar voz e como os papéis e o relacionamento devem ser representados em diferentes situações¹⁹³ (Hauser, Finch, Hauser, 2008, p.18).

Nesse contexto, os autores oferecem a recomendação de que o intérprete designado realize discussões prévias com o intérprete não designado, a fim de estabelecer uma abordagem eficaz de colaboração e determinar os métodos preferenciais para orientação e apoio mútuo. Os autores afirmam que o intérprete designado assume um papel de autoridade ao abordar as necessidades específicas do profissional surdo, bem como as adequadas e inadequadas. O intérprete designado assume a responsabilidade central pelo *briefing*, *debriefing* e negociações no local, sendo reconhecido como a figura principal. Esse enfoque tem como objetivo aliviar o profissional surdo de preocupações que não estejam diretamente relacionadas às suas atividades ocupacionais essenciais. Isso permite que ele se concentre em suas tarefas principais, sem a necessidade de se ocupar com outros aspectos relacionados a interpretação.

O Quadro 54 apresenta as competências e elementos dessas competências que emergem do texto de Hauser, Finch e Hauser (2008), *identificadas*, quando explicitado no texto por meio do uso da palavra “competência”, ou *inferidas*, quando sugeridas implicitamente por meio de expressões como “habilidades”, “conhecimentos”, “técnicas”, “comportamentos”, “atitudes”, ou mesmo expressões deontológicas, tais como “deve”, “deveria” e afins.

Quadro 54 – Competências e elementos identificados em Hauser, Finch e Hauser (2008)

Nome do trabalho	Autores	Competências	Elementos das Competências
<i>Deaf professionals and designa-te</i>	Peter C. Hauser, Karen L. Finch	Ter comportamento profissional.	Reconhecer quando um intérprete de equipe é necessário.

¹⁹³ No texto-fonte: *There has been so much negotiation already between the deaf professional and designated interpreter that it would take a nondesignated interpreter a significant period of time to “catch up” on how to perform the role of an designated interpreter. These negotiations are related to language choice, specialized vocabulary (e.g., signs for jargon and ab breviations), preference, skill, where to stand, sit, when to interrupt, what infor mation to hold onto, what information to let go, when to voice, when not to voice, and how the roles and relationship are to be represented in different situations.*

<i>interpreters: A new paradigm</i>	e Angela B. Hauser (2008)	Gerenciar a troca de turno na interpretação.	Revezar na tarefa de interpretação com colegas intérpretes para evitar fadiga.
		Monitorar a interpretação um do outro.	Permanecer em estado de prontidão constante para monitorar a interpretação.
		Reconhecer um pedido de apoio e oferecer apoio solicitado e não solicitado.	Oferecer suporte e correções conforme necessário.
		Estabelecer comportamentos físicos de colaboração.	Utilizar comportamentos previamente acordados, como inclinar o corpo, encostar um no outro, inclinar a cabeça e manter o olhar fixo.
		Desenvolver habilidades interpessoais.	Estabelecer um relacionamento de trabalho colaborativo evitando tensões ou dificuldades na atuação conjunta.
		Preparar-se para a interpretação.	Realizar discussões prévias para estabelecer uma abordagem eficaz de colaboração. Determinar preferências de apoio, como escolha de língua, vocabulário especializado, preferências, posicionamento, interrupções.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

7- A obra de Hoza (2010), “*Team interpreter: as collaboration and interdependence*”, é uma importante referência no campo da interpretação em equipe, especialmente no contexto das línguas de sinais. Para o autor, a essência da interpretação em equipe envolve “dois intérpretes que têm as competências básicas necessárias para a tarefa e que trabalham bem juntos; embora os intérpretes possam colaborar na interpretação, apenas um intérprete por vez pode realmente produzir a língua-alvo”¹⁹⁴ (Hoza, 2010 p. 10). O autor descreve três modelos de interpretação, discutidos a seguir.

Um dos principais aspectos que o autor aborda é a conscientização dos intérpretes quanto à necessidade de colaboração, motivada pelo reconhecimento das síndromes e doenças físicas que podem surgir devido à interpretação contínua por longos períodos. Segundo o autor, essa conscientização levou a uma reinvenção na dinâmica de atuação dos intérpretes. Em termos práticos, essa reconfiguração traduziu-se num modelo em que um intérprete, referido como “*interpreter on*”, está ativamente interpretando, enquanto o outro,

¹⁹⁴ No texto-fonte: *Team interpreting, at its core, involves two interpreters who have the basic competencies needed for the assignment and who work well together, and although interpreters may collaborate on the interpretation, only one interpreter at time can actually produce the target language.*

denominado “*interpreter off*”, está em descanso, ou seja, inativo: esse primeiro modelo é chamado de “individual” e, como se pode observar, visa reduzir a fadiga.

O segundo é chamado de “modelo de monitoramento do processo”, no qual a ênfase é colocada na precisão da mensagem interpretada. Em vez de funcionarem como entidades independentes, os intérpretes atuam em sintonia, com um monitorando e corrigindo o trabalho do outro, quando necessário:

Ao invés de se enxergarem como dois profissionais independentes que passavam a tarefa de interpretação como corredores de revezamento passando um bastão, eles começaram a perceber que tinham obrigações uns com os outros e com os participantes da situação para a integridade da mensagem durante toda a interpretação ¹⁹⁵ (Hoza, 2010, p. 5).

Hoza (2010) apresenta nessa citação uma mudança de paradigma na forma como os intérpretes de língua de sinais passaram a entender sua função. Antes, a interpretação era vista como uma tarefa individual, na qual o intérprete ativo passava a tarefa para o inativo em um momento de pausa. Porém, a partir do reconhecimento da necessidade de trabalho em equipe e das obrigações com os demais intérpretes e participantes da situação, essa visão mudou. Os intérpretes passaram a entender que devem garantir a integridade da mensagem durante toda a interpretação, trabalhando em conjunto e se apoiando mutuamente para garantir a qualidade do trabalho. Isso demonstra uma mudança de foco da interpretação como tarefa individual para a interpretação como uma tarefa coletiva, em que cada intérprete é responsável pela interpretação como um todo.

O autor ainda destaca que o intérprete de apoio tem o papel de monitorar tanto a mensagem na língua-fonte quanto a mensagem na língua-alvo produzida pelo intérprete que está no turno da interpretação, sendo responsável por acompanhar a mensagem produzida. Em comparação com o intérprete de turno, o intérprete de apoio possui uma posição mais livre e pode observar a necessidade de oferecer suporte que beneficie a interpretação. O intérprete de apoio pode focar nas diferentes necessidades da equipe, como oferecer sugestões caso o intérprete de turno solicite ou pode se concentrar em questões relacionadas ao ambiente: demandas como dialogar com a equipe de organização do evento, equipe técnica de áudio e vídeo e outras situações que aparecerem.

De acordo com Hoza (2010), é fundamental que o intérprete de apoio esteja acessível e disponível para o intérprete de turno, a fim de garantir a fluidez e eficácia da interpretação.

¹⁹⁵ No texto-fonte: *Rather than, viewing themselves as two independent practitioners who handed off the interpreting work like relay runners, handing off a baton, they began to see that they had obligations to each other and the participants in the situation for the integrity of the message throughout the interpretation.*

Na pesquisa de Hoza (2010, p.38), destaca-se que o verdadeiro motivo de se monitorar a mensagem interpretada é “porque ambos os intérpretes criam a mensagem e ambos os intérpretes são proprietários da mensagem”¹⁹⁶. Em outras palavras, não são duas interpretações conflitantes, mas sim convergentes. O intérprete, ao assumir o papel de intérprete do turno, adota a posição das escolhas que serão recebidas pelo público, e o intérprete de apoio monitora a interpretação para poder retomar escolhas já utilizadas, garantindo assim a coesão do texto produzido para o público da interpretação.

Hoza (2010) descreve um terceiro modelo de interpretação chamado de “colaborativo e interdependente”. Conforme o autor, esse modelo envolve a interação da equipe em todas as fases da interpretação, desde a preparação até a avaliação do trabalho realizado. Ele reitera que a verdadeira interpretação em equipe vai além da mera divisão de tarefas, envolvendo uma cooperação profunda em todas as fases da interpretação. Para Hoza (2010), a interdependência se relaciona às competências que ambos os intérpretes devem possuir para realizar a tarefa de interpretação e, ainda assim, depender das habilidades uns dos outros, conhecimento ou *expertise* quando for preciso. Esse *ethos* permeia todas as etapas da interpretação, desde a preparação até a reflexão e avaliação do trabalho realizado. Nesse sentido, o autor afirma que:

Para a interdependência, ambos os intérpretes devem possuir as competências necessárias para completar as tarefas de interpretação de forma independente, mas também devem ser capazes de depender das habilidades, conhecimentos ou *expertise* um do outro quando necessário. A interdependência, então, envolve cada intérprete trabalhando de forma independente quanto possível, e contando com a ajuda mútua quando necessário. A interdependência pode ocorrer quando é solicitada ou quando é oferecida livremente, e envolve os intérpretes atuando em parceria. A interdependência requer esforço mútuo, boa comunicação, um desejo de avaliar honestamente suas próprias habilidades e uma atitude aberta de trabalhar juntos¹⁹⁷ (Hoza, 2010, p. 13).

O autor salienta a relevância da interdependência na atuação de intérpretes em equipe. Para que ocorra a interdependência, é necessário que ambos os intérpretes possuam as competências necessárias para realizar as tarefas de interpretação de forma autônoma e, ao mesmo tempo, sejam capazes de depender um do outro. Destacam-se a parceria entre os

¹⁹⁶ No texto-fonte: *because both interpreters create the message and both interpreters have ownership of the message.*

¹⁹⁷ No texto-fonte: *For interdependence, both interpreters should have the necessary competencies to complete the interpreting tasks independently overall, and yet they should be able to depend on each other's skills, knowledge, or expertise when necessary. Interdependence, then, involves each interpreter working independently, as possible, and relying on each other for assistance as needed. Interdependence may occur when it is requested or when it is freely given, and involves the interpreters' functioning in partnership. Interdependence requires mutual effort, good communication, a desire to look honestly at one's abilities, and an open attitude about working together.*

intérpretes, o esforço mútuo, a boa comunicação e uma postura aberta e honesta em relação às suas habilidades.

Um dos pilares da pesquisa apresentada por Hoza (2010) envolve os fatores que influenciam o trabalho em equipe. Ele identificou quatro elementos críticos: (i) características pessoais dos intérpretes; (ii) um esquema filosófico compartilhado; (iii) habilidades de comunicação e relacionamento interpessoal; e (iv) um compromisso genuíno com a interpretação de alta qualidade. Esses fatores, afirma o autor, quando presentes, criam um ambiente propício para a eficácia da interpretação em equipe.

Ainda, no trabalho, é destacada a importância de algumas atitudes que colaboram para um trabalho em equipe efetivo na interpretação. Entre elas, sobressaem o senso de humor e a capacidade de relaxar, que ajudam a manter o ambiente leve e descontraído. Outra atitude importante destacada pelo autor é fornecer transições contínuas, sem perda de significado, para que a mensagem seja transmitida de forma clara e precisa. Por fim, é essencial que os intérpretes cooperem na tomada de decisões, a fim de garantir que o trabalho em equipe seja efetivo e produtivo. As descobertas no estudo que foi feito por Hoza (2010, p. 37):

[O]s intérpretes afirmaram que é importante conhecer bem uns aos outros e ter uma comunicação clara e aberta entre os membros da equipe. Eles também mencionaram a importância de não deixar o ego (ou seja, o egotismo) interferir na equipe e de não se sentir intimidado pelo membro da equipe¹⁹⁸.

Na busca por qualidade da interpretação, Hoza (2010) sugere dois tipos de apoios: “correções” e “melhorias”. Enquanto as primeiras buscam ajustar eventuais desvios ocorridos durante a interpretação, as segundas objetivam enriquecer o conteúdo entregue. O objetivo principal das correções é ajustar escolhas inadequadas durante o processo de interpretação. O intérprete incorpora a correção na interpretação, deixando claro para o público que uma alteração foi feita. Em alguns casos, o intérprete se desculpa, faz a correção e continua a interpretação. Em outros casos, a correção pode ser incorporada de forma sutil no fluxo da interpretação, sem que o público perceba a necessidade de uma correção. Hoza (2010) descreve as melhorias na interpretação, que estão relacionadas ao aprimoramento do texto produzido na língua-alvo e sua relação com a situação e significado do texto. De acordo com ele (2010, p. 69), essas melhorias visam enriquecer o conteúdo interpretado: “Melhorias representam um esforço para aprofundar o sentido expresso na língua-alvo, para torná-lo

¹⁹⁸ No texto-fonte: *Interpreters stated that it is important to know each other well and to have clear and open communication between the team members. They also mentioned the importance of not letting ego (i.e., egotism) get in the way of the team, and not feeling intimidated by the team member.*

mais culturalmente apropriado ou adequado para a situação, ou para tornar o discurso mais natural e fácil de seguir”¹⁹⁹.

Um aspecto apresentado por Hoza (2010) é a “confirmação”, que, embora não seja classificada por ele como apoio, é fundamental para a comunicação entre os membros da equipe. Essa prática de “confirmar” assegura que a interpretação esteja seguindo a direção correta, proporcionando mais confiabilidade ao processo. Para o autor, exemplos de confirmação incluem acenos de cabeça ou frases curtas e diretas, como “você entendeu” ou “muito bom”. Também, o intérprete que está no turno pode solicitar explicitamente uma confirmação, por exemplo, perguntando “foi isso mesmo?” ou inclinando-se em direção ao intérprete de apoio, que, com um olhar, pode entender que está sendo requisitado. O intérprete de apoio também pode perceber que a confirmação é necessária devido a alguma hesitação, olhar incerto ou confuso do intérprete que está no turno (Hoza, 2010).

Por fim, Hoza (2010) destaca a relevância da interdependência na atuação em equipe e a necessidade de ambos os intérpretes possuírem as competências essenciais, ao mesmo tempo em que se apoiam mutuamente. Essa parceria é solidificada através do esforço mútuo, clareza na comunicação e uma postura aberta e honesta em relação às habilidades individuais.

O Quadro 55 apresenta as competências e os elementos dessas competências que emergem do texto de Hoza (2010), *identificadas*, quando explicitado no texto por meio do uso da palavra “competência”, ou *inferidas*, quando sugeridas implicitamente por meio de expressões como “habilidades”, “conhecimentos”, “técnicas”, “comportamentos”, “atitudes”, ou mesmo expressões deontológicas, tais como “deve”, “deveria” e afins.

Quadro 55 – Competências e elementos identificados em Hoza (2010)

Nome do trabalho	Autor	Competências	Elementos das Competências
<i>Team interpreter: as collaboration and interdependence</i>	Jack Hoza (2010)	Conhecer as atribuições dos papéis na interpretação.	Compreender e aplicar diferentes modelos de interpretação em equipe, incluindo o modelo individual, o modelo de monitoramento do processo e o modelo colaborativo e interdependente.
		Monitorar a interpretação um do outro.	Acompanhar as escolhas e manter quando assumir o turno.
		Reconhecer um pedido de apoio e oferecer apoio solicitado e não solicitado.	Oferecer sugestões caso o intérprete de turno solicite, ou pode se concentrar em questões relacionadas ao ambiente.

¹⁹⁹ No texto-fonte: *Enhancements represent an effort to deepen the meaning expressed in the TL, to make it more culturally appropriate or appropriate to the situation, or to make the discourse more natural and easier to follow.*

			Conhecer os tipos de apoio, sejam eles para correções e melhorias.
		Ter comportamento profissional.	Permanecer acessível e disponível, a fim de garantir a fluidez e eficácia da interpretação.
		Desenvolver habilidade interpessoal.	Ter senso de humor e a capacidade de relaxar, que ajudam a manter o ambiente leve e descontraído.
		Saber orientar a equipe de organização do evento e equipe técnica de áudio e vídeo sobre as necessidades da interpretação.	Orientar as outras equipes envolvidas sobre as necessidades técnicas da equipe para a interpretação.
		Compreender a interdependência do trabalho em equipe.	Atuar de forma independente quanto possível, e contando com a ajuda mútua quando necessário.
		Gerenciar troca de turnos.	Fornecer transições contínuas, sem perda de significado, para que a mensagem seja transmitida de forma clara e precisa.
		Oferecer <i>feedback</i> imediato sobre a precisão e a eficácia da interpretação.	Identificar quando oferecer confirmação.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

8- O texto “*American Sign Language / English Interpreting in Legal Settings: Current Practices in North America*”, de Roberson, Len, Debra Russell e Risa Shaw (2011), tem como objetivo principal obter informações demográficas padrões de intérpretes de língua de sinais americana, tanto aqueles certificados, como os não certificados, que estão envolvidos na prestação de serviços de interpretação em ambientes jurídicos no contexto da América do Norte. Os autores coletaram dados referentes às práticas adotadas pelos intérpretes durante seu trabalho em contextos jurídicos, com foco especial na colaboração das equipes compostas por intérpretes surdos e ouvintes, na utilização da interpretação consecutiva, na preparação prévia para missões jurídicas e na manutenção de papéis apropriados dentro do tribunal.

Segundo os autores, esse estudo visa preencher uma lacuna na literatura, ao mesmo tempo em que coleta informações dos participantes sobre diversas questões relevantes para a definição de práticas eficazes e oportunidades de formação em interpretação em ambientes jurídicos. Os resultados obtidos mostram que 41% realizam reuniões de preparação com outros intérpretes da equipe de interpretação; 38% realizam reuniões de preparação com intérpretes experientes que não estão envolvidos nesta interação interpretada; e 38% realizam reuniões de preparação com intérpretes que já trabalharam na tarefa (ou seja, com o mesmo cliente). Os participantes também mencionaram que têm encontros de preparação com advogados (32%) e com os surdos

envolvidos (32%) antes dos eventos. Alguns participantes também incorporam o treinamento que realizaram como parte da preparação (34%). Ainda, cerca de 24% dos participantes se reúnem com ouvintes envolvidos antes dos eventos. Apenas 27% dos participantes mencionaram que se preparam lendo processos, mas isso pode não ser aplicável a todos os eventos jurídicos que não envolvem casos ou documentos. Os participantes também relataram utilizar recursos de dicionário *on-line* (27%). Além disso, 26% observam situações jurídicas como forma de preparação, enquanto 23% observam intérpretes em ambientes jurídicos como parte do processo preparatório. A partir da descrição dos participantes, os autores destacam os benefícios da preparação:

Eles relataram que a preparação os ajudou a aumentar a confiança e a reduzir o nervosismo antes das tarefas. Eles também relataram que a preparação lhes permitiu produzir interpretações que são processadas no nível contextual, em vez de apenas no nível lexical ou frasal. Eles relataram que a preparação melhorou sua compreensão do evento, permitindo-lhes atuar com maior precisão²⁰⁰ (Len; Russell; Shaw, 2011, p. 72).

De acordo com os autores, os participantes destacaram que a ausência de preparação tem um impacto negativo no desempenho da interpretação, resultando em sentimentos de nervosismo e aumento do estresse ao trabalhar em ambientes jurídicos. Foi observada uma relação direta entre a falta de preparação e o aumento de erros de interpretação que poderiam potencialmente prejudicar os procedimentos legais. Quando os intérpretes não estavam familiarizados com a extensão e o contexto do processo, surgia a necessidade de solicitar esclarecimentos e interromper o fluxo do procedimento. Além disso, os resultados abordaram questões relacionadas à qualidade geral da interpretação e à fluidez do processo, bem como o impacto específico que a falta de preparação tem no público surdo. Cumpre observar que, embora as considerações desses autores não estejam diretamente vinculadas à interpretação de conferências, elas podem ser estendidas para esses novos contextos, dada a sua relevância para a qualidade do processo como um todo.

Os autores também obtiveram dados a respeito dos intérpretes ouvintes que identificaram os fatores que influenciam na decisão de trabalhar em equipes com pessoas surdas. Entre os principais fatores apontados pelos participantes estavam as questões linguísticas (por exemplo, variações linguísticas regionais e/ ou caseiras), a disponibilidade

²⁰⁰ No texto-fonte: *They reported that preparation helped them increase their confidence and reduce their nervousness prior to assignments. They also reported that preparation allowed them to produce interpretations that are processed at the contextual level, versus only a lexical or phrasal level. They reported that preparation enhanced their understanding of the event, allowing them to perform with a greater degree of accuracy.*

de um intérprete surdo, a complexidade do caso e as necessidades linguísticas do cliente surdo. Além disso, quando questionados sobre os fatores individuais do cliente surdo que afetam a escolha de trabalhar em equipes mistas, os participantes destacaram a idade da pessoa surda e a complexidade cultural como os principais motivos. Outros fatores relacionados ao cliente surdo, como estilo de comunicação em língua de sinais, familiaridade com processos legais, nível educacional, habilidades cognitivas e questões de saúde mental, também foram mencionados pelos participantes.

Entre as recomendações oferecidas pelos autores no contexto do trabalho em equipe, indica-se desenvolver fluência linguística e consciência cultural, essenciais para a interpretação em contextos legais, além de definir claramente tarefas a serem realizadas e procurar treinamento sistemático para preencher quaisquer lacunas de conhecimento e habilidades. Ademais, é descrito como fundamental promover discussões sobre a formação das equipes em ambientes legais e desenvolver estratégias para gerenciar eficazmente o discurso jurídico.

O Quadro 56 abaixo apresenta as competências e os elementos dessas competências que emergem do texto de Len, Russel e Shaw (2011), *identificadas*, quando explicitado no texto por meio do uso da palavra “competência”, ou *inferidas*, quando sugeridas implicitamente por meio de expressões como “habilidades”, “conhecimentos”, “técnicas”, “comportamentos”, “atitudes”, ou mesmo expressões deontológicas, tais como “deve”, “deveria” e afins.

Quadro 56 – Competências e elementos identificados Len, Russel e Shaw (2011)

Nome do trabalho	Autores	Competências	Elementos das Competências
<i>American Sign Language / English Interpreting in Legal Settings: Current Practices in North America</i>	Roberson, Len, Debra Russell e Risa Shaw (2011)	Conhecer as atribuições dos papéis na interpretação.	Entender a relação direta entre a falta de preparação e o aumento de erros, nervosismo, aumento do estresse, erros de interpretação e interrupções no procedimento legal.
		Preparar-se para interpretação.	Promover discussões sobre a formação das equipes.
			Realizar alinhamentos prévios com intérpretes da equipe, intérpretes experientes, advogados e surdos envolvidos.
			Observar situações jurídicas e intérpretes em ambientes jurídicos como parte do processo preparatório.
			Avaliar fatores individuais do cliente surdo.
Utilizar recursos como dicionários <i>on-line</i> .			

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

9- Em “*Team Interpreting: Best Practices*”, Debra Russell (2011) discute as melhores práticas em interpretação em equipe. Para a autora, esta envolve dois ou mais intérpretes trabalhando em conjunto, com o objetivo de criar uma única interpretação, uma vez que os dois membros são coletivamente responsáveis pelo sucesso ou falha da interpretação. Conforme afirma, a composição dessas equipes tem evoluído, agora incluindo intérpretes surdos e não surdos, sendo importante que haja uma comunicação aberta, em que se destacam a importância da preparação, apoio e gerenciamento de possíveis problemas. O texto divide o trabalho em equipe em três fases (preparatória, durante a interpretação e após a interpretação) e a autora apresenta recomendações específicas para cada um desses momentos.

Na fase preparatória, conforme Russell (2011), é recomendado que os intérpretes discutam estilos, processos, sinais a serem usados e outros aspectos logísticos. Além disso, a preparação com os clientes também tem um papel fundamental para entender suas necessidades e expectativas. Russel (2011, p. 3) compartilha uma determinada experiência:

Um dos desafios que eu vejo em equipes é que os intérpretes devem tomar a preparação como algo sério, e rever o material com antecedência, alguns optam por não fazer. E estas decisões impactam a equipe em sua dinâmica geral e na qualidade geral do trabalho. Enquanto a coordenação de um grande time no ICED [International Congress on the Education of the Deaf], tivemos feedback muito positivo por parte dos clientes que disseram que era óbvio quando os intérpretes tinham optado em se preparar. Os mesmos clientes indicaram que poderiam também dizer quando os intérpretes não estavam bem-preparados o que também influenciou suas percepções do profissionalismo desses intérpretes individualmente (Russel, 2011, p. 3).

Esses pontos levantados por Russel (2011) abordam a relevância dessa preparação prévia entre os intérpretes e envolvendo a participação dos clientes. A autora ressalta o potencial benéfico desse período de preparação em termos da percepção dos clientes quanto ao profissionalismo da equipe: os usuários dos serviços de interpretação são capazes de discernir quais profissionais deram devida atenção à fase de preparação, com base na qualidade do resultado interpretativo apresentado.

Com relação à segunda fase, durante a interpretação, a autora reforça a necessidade de comunicação entre os intérpretes. Nessa fase, pode ser que ajustes se façam necessários e uma ferramenta útil nesse processo é o uso de notas escritas, que podem servir para *feedback*, destacar desafios ou tomar decisões rápidas.

Na terceira fase, após a interpretação, é benéfico revisar o que funcionou e o que precisa de melhorias. Para Russel (2011), a chave para uma interpretação em equipe bem-sucedida é a comunicação eficaz e a preparação entre todos os envolvidos.

A autora apresenta uma série de questionamentos que podem guiar um diálogo entre os intérpretes. Segundo a autora, são dicas que “podem ajudá-los a estruturar suas conversas com o objetivo de fornecer uma interpretação bem-sucedida dentro de um contexto de equipe, e construir uma comunidade profissional de intérpretes envolvidos em pensar e conversar juntos” (Russel, 2011, p. 5). Como forma de sintetizar as proposições da autora, apresento o Quadro 57, que apresenta perguntas que podem ser feitas entre os membros de uma equipe.

Quadro 57 – Perguntas propostas por Russel (2011)

Tópico	Descrição
Descrição do processo e estilo de interpretação.	<ul style="list-style-type: none"> - Como você descreve seu processo e estilo de interpretação? - Qual é o seu modelo de interpretação? - Qual é o seu modelo de trabalho em equipe? - Qual é o seu tempo de processamento? - Quais são seus pontos fortes e fraquezas na interpretação? - Como você avalia o público-alvo? - Quais são suas preferências para contato físico e distanciamento?
Sinais para a situação de interpretação.	<ul style="list-style-type: none"> - Quais sinais você usará para a tarefa? - Quem desacelerará ou interromperá o falante/signatário, e como? - Como sinalizaremos ao cliente surdo a troca de intérpretes?
Troca de turnos.	<ul style="list-style-type: none"> - Quando a troca de turnos ocorrerá? - Como faremos a troca? - Como sinalizaremos um ao outro para trocar antes do tempo acordado? - Quem será responsável por controlar o tempo?
Início da interpretação.	<ul style="list-style-type: none"> - Quem começará a interpretar e quem começará a monitorar o trabalho, e por quê?
<i>Feedback.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Você deseja incentivo durante a tarefa? - Você quer <i>feedback</i> durante a interpretação? - Existe algo em que você está trabalhando que gostaria que eu observasse?
Preparação com o cliente.	<ul style="list-style-type: none"> - Qual preparação precisa ser feita com os clientes? - A preparação será compartilhada ou realizada por um intérprete?
Estratégias para lidar com conflitos.	<ul style="list-style-type: none"> - Quais estratégias serão usadas para lidar com conflitos? - Quando faremos um <i>debriefing</i> após a tarefa?
Outros tópicos.	<ul style="list-style-type: none"> - Vestuário, viagem, estacionamento, caminhadas seguras, intervalos para refeições, etc.
Preparação entre intérpretes e público-alvo.	<ul style="list-style-type: none"> - A pessoa com quem você se encontrará sabe como usar serviços de interpretação? - Como as apresentações serão feitas? - Qual é o propósito/objetivo da interação interpretada? - Como os intérpretes sinalizarão quando precisam interromper?
Durante a interpretação	<ul style="list-style-type: none"> - Há necessidade de ajustar o volume ou o estilo da interpretação? - Os prazos ou processos precisam ser ajustados? - Se a informação fornecida não foi usada imediatamente, isso pode significar que a interpretação não foi ouvida?

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Russell (2011) destaca que, ao longo dos anos, ela frequentemente escreveu notas para seus colegas de equipe e, após revisar notas de vários intérpretes, identificou temas comuns. Essas notas serviram principalmente para fornecer *feedback* positivo, fortalecendo as relações profissionais entre os intérpretes. Além do elogio, as notas também apontavam

padrões linguísticos e interpretativos que poderiam ser desafiadores, bem como decisões a serem tomadas. As notas usadas na investigação de Russel (2011) continham informações práticas, como nomes dos participantes e referências para preparação, nesse sentido, são consideradas “notas de trabalho do intérprete”. A autora, ainda, recomenda, que, após as sessões de interpretação, a equipe deve discutir o que contribuiu ou prejudicou a interpretação, avaliando o que funcionou bem e abordando qualquer tensão entre os membros da equipe.

O Quadro 58 apresenta as competências e elementos dessas competências que emergem do texto de Russel (2011), *identificadas*, quando explicitado no texto por meio do uso da palavra “competência”, ou *inferidas*, quando sugeridas implicitamente por meio de expressões como “habilidades”, “conhecimentos”, “técnicas”, “comportamentos”, “atitudes”, ou mesmo expressões deontológicas, tais como “deve”, “deveria” e afins.

Quadro 58 – Competências e elementos identificados Russel (2011)

Nome do trabalho	Autora	Competências	Elementos das Competências
<i>Team Interpreting: Best Practices</i>	Debra Russell (2011)	Ter comportamento profissional.	Saber se comunicar de forma aberta.
		Preparar-se para interpretação.	Realizar alinhamentos prévios.
			Negociar estilos, processos, sinais a serem usados e outros aspectos logísticos.
			Entender as necessidades e expectativas do cliente.
		Gerenciar o processo de interpretação.	Saber usar notas escritas para <i>feedback</i> e apoio.
			Gerenciar trocar de turnos.
			Saber oferecer <i>feedback</i> imediato sobre a precisão e a eficácia da interpretação.
		Avaliar o processo de interpretação.	Revisar o que aconteceu e realizar deduções para a melhoria contínua.
			Avaliar o que funcionou ou o que precisa de melhorias após a interpretação.
			Avaliar a comunicação dos membros da equipe durante a interpretação.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

10- Patricia Brück (2011) apresenta sua tese de doutoramento intitulada *Austrian Perspectives of Team Interpreting: The Views of Deaf University Students and their Sign Language Interpreters*, que discute a natureza e a dinâmica das equipes, enfatizando que uma equipe é mais do que apenas um agrupamento de indivíduos. A equipe possui objetivos comuns e uma estrutura de funcionamento definida. Segundo a autora, a formação de uma equipe passa por estágios distintos, desde sua criação até a efetiva realização de tarefas. As

equipes formadas podem desejar alcançar um alto desempenho, o que requer foco não apenas nas tarefas, mas também nos relacionamentos e no aprendizado contínuo dos membros.

Brück (2011) realiza entrevista com intérpretes e surdos, e os resultados obtidos a partir das respostas dos entrevistados revelaram diversos fatores cruciais para o sucesso da interpretação em equipe. Um grupo expressivo de surdos, quando foi indagado sobre as diferenças entre as equipes de intérpretes, mencionou características individuais dos intérpretes: expressão, estilo de sinalização, qualidade da vocalização e experiência em interpretação. Em relação à realização de um trabalho em equipe bem-sucedido, a maioria dos entrevistados destacou o apoio mútuo como elemento fundamental, seguido pela alternância suave e regular de papéis, o apoio através de dicas visuais e a capacidade de monitoramento da precisão da interpretação. Além disso, fatores como conhecimento das preferências de atuação do parceiro de equipe, comunicação discreta entre os intérpretes e a interpretação contínua foram apontados como indicadores positivos de uma boa colaboração. Enquanto as características individuais dos intérpretes foram frequentemente mencionadas, elementos de colaboração, como consultas entre os intérpretes, reuniões pré-sessão e discussões posteriores dos problemas, foram menos citados.

O estudo aborda a complexidade da interpretação em equipe, destacando que diversos fatores podem desequilibrar o sistema de comunicação envolvido em discursos monológicos mediados por intérpretes. De acordo com a pesquisa, a homogeneidade das equipes de intérpretes é importante para a compreensão do público surdo. Qualquer falta de harmonia na produção ou no processo de formação da equipe pode prejudicar seriamente a compreensão do texto-alvo por parte desse público. Segundo os dados da autora, a qualidade do que a equipe produz, incluindo o próprio texto-alvo e sua apresentação, é um aspecto crítico, assim como a aparência dos intérpretes na situação de interpretação.

O público surdo demonstra sensibilidade à maneira como a equipe de intérpretes se apresenta e atua em conjunto durante a interpretação. Eles preferem receber o texto-alvo de forma ininterrupta e sem distrações causadas por interferências relacionadas à interpretação, como falta de apoio para o intérprete do turno, trocas óbvias entre os intérpretes e competição entre eles.

Sobre as respostas dos profissionais intérpretes, Brück (2011) comenta que eles também reconhecem a importância da harmonia nas equipes de interpretação, buscam estabelecer um clima de equipe saudável e construir relações sólidas para poderem se concentrar na tarefa de interpretação, minimizando a energia gasta no processo de formação da equipe. Eles preferem atuar preferencialmente com parceiros regulares, que, segundo eles,

é prática consistente que pode reduzir o estresse de situações interpretativas desafiadoras. Além disso, eles esperam que seus colegas de equipe colaborem, fornecendo apoio, compartilhando conhecimento e construindo ativamente a produção da interpretação.

A autora descreve que, apesar das muitas características comuns mencionadas, há variações nas expectativas dos usuários, o que reflete preferências individuais. Nesse sentido, Brück (2011) recomenda que, para atender às expectativas dos usuários e garantir um serviço harmonizado, os intérpretes de equipe devem investir em estratégias de formação de equipe, como pré-sessão, preparação e processamento pós-sessão das interpretações.

A pesquisa destaca a necessidade de mais investigações das questões como o trauma vicário²⁰¹, estratégias de diálogo aplicadas à formação de equipes de intérpretes e a comunicação não verbal entre os intérpretes. Com base nesse estudo, fica evidente que melhorar o processo de formação da equipe é essencial para aprimorar a qualidade da interpretação em equipe e atender às necessidades do público surdo. Esses resultados, parecem demonstrar que uma interpretação em equipe eficaz vai além das habilidades individuais e inclui uma cooperação harmoniosa e estratégica entre os membros da equipe.

O Quadro 59 apresenta as competências e elementos dessas competências que emergem do texto de Brück (2011), *identificadas*, quando explicitado no texto por meio do uso da palavra “competência”, ou *inferidas*, quando sugeridas implicitamente por meio de expressões como “habilidades”, “conhecimentos”, “técnicas”, “comportamentos”, “atitudes”, ou mesmo expressões deontológicas, tais como “deve”, “deveria” e afins.

Quadro 59 – Competências e elementos identificados em Brück (2011)

Nome do trabalho	Autora	Competências	Elementos das Competências
<i>Austrian perspectives of team interpreting: the views of deaf University Students and their Sign Language Interpreters</i>	Patricia Brück (2011)	Montar equipe de interpretação.	Identificar as tarefas dos membros da equipe.
			Discutir características individuais dos intérpretes e aspectos do relacionamento dos membros da equipe.
		Realizar um trabalho de equipe bem-sucedido.	Gerenciar a troca de turno e alternar papéis de maneira suave e regular.
			Monitorar a precisão da interpretação.
			Reconhecer e oferecer apoio mútuo, solicitado e não solicitado.
	Usar apoio através de dicas visuais.		
		Avaliar a preparação detalhada.	

²⁰¹ O "trauma vicário" refere-se ao fenômeno psicológico pelo qual uma pessoa experimenta estresse emocional, angústia ou outros sintomas relacionados ao trauma ao testemunhar ou ouvir relatos de experiências traumáticas vivenciadas por outra pessoa. Esse tipo de trauma ocorre indiretamente, como resultado da empatia e conexão emocional com o sofrimento alheio (Perlmán; Saakvitne, 1995).

		Avaliar o processo de interpretação.	Avaliar a colaboração entre os colegas em termos de apoio, compartilhamento de conhecimento e produção conjunta da interpretação.
--	--	--------------------------------------	---

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

11- O trabalho “*Deaf-Hearing Interpreter Teams: A Teamwork Approach*”, escrito por Jessica Bentley-Sassaman e de Christina Dawson em 2012, apresenta uma contribuição interessante. As autoras fazem uma revisão de literatura da história dos intérpretes surdos, da interpretação em equipe de surdos-ouvintes e do trabalho em equipe de forma geral. Para conduzir seu estudo com vistas a identificar as necessidades de treinamento, as autoras guiaram-se por duas perguntas: (i) quais as experiências de intérpretes surdos em relação ao trabalho em equipe?; e (ii) quais as recomendações dos membros da equipe para melhorar as experiências da equipe e a preparação para o trabalho em equipe? Um aspecto de destaque são as fases da interpretação, a saber pré-conferência, interpretação e pós-conferência. As fases de pré- e pós-conferência funcionam como ferramentas essenciais para otimizar o desempenho conjunto da equipe. As autoras selecionaram os participantes para o estudo considerando o critério de certificação, realizando a pesquisa com 12 intérpretes (entre surdos e ouvintes), que participaram de entrevistas conduzidas em um período de três semanas.

Os resultados obtidos apontam para uma relação direta entre interpretação bem-sucedida e a fase de pré-conferência, na qual são realizados encontros para desenvolver boas relações entre os membros da equipe e discutir questões como estilo de cada intérprete, objetivo do evento que está sendo interpretado (para entendimento das necessidades linguísticas e responsabilidades), a tarefa a ser realizada e encontros com o cliente para explicação do processo de interpretação. Segundo descrevem as autoras, a maioria dos participantes não se sentia preparada em sua primeira experiência em uma equipe de intérpretes surdos e ouvintes. A falta de treinamento e preparação prévia foi a razão mais comum para essa sensação. Sobre a fase de pré-conferência as autoras escrevem:

Esta é a ocasião em que os intérpretes se encontram antes da tarefa para discutir a logística da tarefa, como os clientes serão envolvidos, preferências de interpretação, preferências de trabalho em equipe, logística de onde os intérpretes ficarão e quem apresentará a equipe aos clientes e explicará o papel e função de uma equipe de intérpretes surdos-ouvintes. Os membros da equipe também podem observar o layout do ambiente interpretado e discutir a logística de onde os

intérpretes devem ser colocados em relação aos clientes para garantir uma comunicação eficaz²⁰² (Bentley-Sassaman; Dawson, 2012 p. 16).

A oportunidade de discutir e preparar-se com antecedência melhora a eficácia da interpretação e a relação entre os membros da equipe. Os participantes também relataram que a ausência da fase de pré-conferência leva a mal-entendidos e interações ineficazes; alguns intérpretes surdos foram percebidos pelos intérpretes ouvintes como “ultrapassando seus papéis”, o que causaria certa tensão na equipe. Um aspecto destacado é a necessidade de os membros da equipe terem clareza nos papéis de cada intérprete, uma vez que desentendimentos ou expectativas não alinhadas levaram a conflitos e interações menos eficazes. As autoras indicam a necessidade clara de treinamento mais específico e prático para equipes de intérpretes surdos e ouvintes, a partir das falas dos entrevistados em que ficou evidenciada a sensação de inadequação e insuficiência por falta de programas de treinamento. Fica evidente que o êxito na colaboração entre intérpretes surdos e ouvintes é fortemente influenciado pela comunicação interna da equipe e pela formação e vivências prévias de seus integrantes.

Com relação à fase de pós-conferência, as autoras salientam a importância da discussão após o trabalho da interpretação. Conforme argumentam, discutir aspectos do trabalho que foram bons, bem como aspectos que poderiam ter sido melhores e aprender com essa experiência a utilizar novas estratégias no futuro significa sintonizar-se com modos de aprendizagem a partir de experiências concretas, observação reflexiva e conceitualização abstrata.

Outro aspecto relevante diz respeito à definição clara do papel de cada intérprete e à necessidade de uma formação adequada para garantir que essas funções sejam compreendidas por todos. Além disso, a bagagem cultural e as experiências individuais dos intérpretes enriquecem e influenciam a dinâmica da equipe, o que aponta para um estudo contínuo que os profissionais devem buscar. O trabalho de Bentley-Sassaman e Dawson (2012) leva a entender que, a fim de alcançar o sucesso, alcançar o sucesso, é preciso que a equipe de intérpretes surdos e ouvintes (e talvez todas as equipes) promova uma comunicação clara, cultive respeito recíproco e tenha uma compreensão dos deveres e

²⁰² No texto-fonte: *This is when the interpreters meet prior to the assignment to discuss the logistics of the assignment, such as the clients who are involved, interpreting preferences, teamwork preferences, logistics of where the interpreters will stand, and who will introduce the team to the clients and explain the role and function of a Deaf-hearing interpreter team. The team members could also look at the layout of the interpreted setting and discuss logistics of where the interpreters should be placed in relation to the clients in order to ensure effective communication.*

responsabilidades de cada um. Esses parecem ser elementos importantes para o trabalho em equipe.

Ao final de sua pesquisa, as autoras foram capazes de identificar necessidades de treinamento, a partir das percepções dos participantes. Abaixo, uma lista sintetizada de tais necessidades:

- Identificar *necessidades específicas* de intérpretes ouvintes e não ouvintes;
- entender os *papéis* dos intérpretes na equipe;
- desenvolver habilidades para o trabalho em equipes *mistas* de surdos e ouvintes;
- saber *preparar-se* para a interpretação (fase de pré-conferência) e equipar-se com recursos para atender às demandas do trabalho;
- desenvolver habilidade de *avaliar* a interpretação, com observação reflexiva, autocrítica e de aprendizagem para futuros trabalhos.

Para todo e qualquer treinamento, as autoras sugerem, como atividade de treinamento experimentar ativamente o trabalho em equipe, com simulação de interpretações (experimentação ativa).

O Quadro 60 apresenta as competências e elementos dessas competências que emergem do texto de Sassaman e Dawson (2012), *identificadas*, quando explicitado no texto por meio do uso da palavra “competência”, ou *inferidas*, quando sugeridas implicitamente por meio de expressões como “habilidades”, “conhecimentos”, “técnicas”, “comportamentos”, “atitudes”, ou mesmo expressões deontológicas, tais como “deve”, “deveria” e afins.

Quadro 60 – Competências e elementos identificados em Sassaman e Dawson (2012)

Nome do trabalho	Autoras	Competências	Elementos das Competências
<i>Deaf-Hearing Interpreter Teams: A Teamwork Approach</i>	Jessica Bentley-Sassaman e Christina Dawson (2012)	Preparar-se para a conferência.	Analisar a logística da tarefa, como os clientes envolvidos, preferências de interpretação, preferências de trabalho em equipe.
			Analisar a logística de onde os intérpretes devem ser colocados em relação aos clientes para garantir uma comunicação eficaz.
		Conhecer as atribuições dos papéis na interpretação.	Reconhecer de forma clara os deveres e responsabilidades de cada membro da equipe.
		Ter comportamento profissional.	Saber comunicar de forma transparente. Entender as necessidades específicas dos intérpretes ouvintes e não ouvintes.

		Avaliar o trabalho da interpretação após conferência.	Realizar discussões sobre o trabalho da interpretação, observação reflexiva autocrítica e aprendizagem para futuros trabalhos.
--	--	---	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

12- O trabalho “Considerações acerca da interpretação de língua oral para a língua de sinais com a presença do intérprete de apoio”, de 2012, de Aline Miguel da Silva e Tiago Coimbra Nogueira, apresenta a interpretação como uma atividade complexa e o trabalho em equipe como uma estratégia de apoio em contexto educacional. O estudo é resultado da formação dos autores e focou em estratégias de apoio utilizadas por intérpretes na interpretação de português para Libras. Segundo os autores, trabalhar com apoio significa dizer que dois intérpretes desempenham funções distintas, concomitantes e complementares, um interpretando e o outro observando, potencializando a qualidade do trabalho. Conforme é descrito pelos autores, essa abordagem reduz a fadiga e melhora o desempenho, embora não seja comum em muitas instituições. Através da análise de filmagens, os pesquisadores observaram alguns tipos de apoio, sintetizados no Quadro 61.

Quadro 61 – Tipos de Apoio descritos por Silva e Nogueira (2012)

Tipos de apoio	Resumo conceitual
<i>Feedback</i> positivo com a cabeça	Acontece quando o intérprete que está na função de apoio acompanha a sinalização do colega e, percebendo a coerência da interpretação, confirma com movimento positivo da cabeça que o colega de turno está interpretando de forma clara e não necessita de nenhuma intervenção do intérprete de apoio.
<i>Feedback</i> positivo com o sinal ou reforço	Tem a mesma finalidade do <i>feedback</i> positivo com a cabeça, porém, nessa categoria, são utilizados também sinais manuais, por exemplo, o sinal de “correto” ou a repetição do sinal realizado pelo intérprete atuante.
Correção	Ocorre quando o intérprete de apoio julga e demonstra ao intérprete atuante que a escolha feita por ele não foi adequada; então, ele sugere uma correção, que pode ser aceita pelo intérprete atuante ou não.
Esclarecimento	É a percepção do intérprete de apoio de que o intérprete de turno demonstra não ter certeza da informação que deve passar para a língua-alvo. Pode ser demonstrado através de uma expressão facial de dúvida, interrupção na sinalização ou direcionamento direto ao seu apoio.
Complemento	Acontece quando o intérprete de apoio sugere um sinal ou estratégia que tornaria a interpretação mais clara ou quando percebe uma possível dificuldade do colega. Por exemplo, quando se depara com um termo que não possui um sinal específico na língua-alvo ou quando é desconhecido pelo intérprete atuante.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Segundo os autores, a prática de trabalhar em equipe e oferecer apoios exige conhecimento das necessidades e preferências dos colegas, e a formação em interpretação deveria incluir esse tópico. Silva e Nogueira (2012) ainda destacam a importância do intérprete de apoio na melhoria da qualidade da interpretação. Eles argumentam que o apoio

evita a perda de informações não compreendidas pelo intérprete do turno e pode ajudar a preencher lacunas durante a interpretação, que, por algum motivo, ficou confusa. Eles ainda argumentam que essa cooperação também reduz o cansaço físico, já que a carga cognitiva é distribuída entre os colegas, evitando o desgaste excessivo. Em situações com múltiplos falantes, a presença de um intérprete de apoio ameniza os desafios, pois podem se concentrar em aspectos que o intérprete do turno sozinho poderia perder. Assim, os autores concluem que a presença de um intérprete de apoio é benéfica e essencial para a qualidade e eficácia da interpretação.

O Quadro 62 apresenta as competências e elementos dessas competências que emergem do texto de Silva e Nogueira (2012), *identificadas*, quando explicitado no texto por meio do uso da palavra “competência”, ou *inferidas*, quando sugeridas implicitamente por meio de expressões como “habilidades”, “conhecimentos”, “técnicas”, “comportamentos”, “atitudes”, ou mesmo expressões deontológicas, tais como “deve”, “deveria” e afins.

Quadro 62 – Competências e elementos identificados em Silva e Nogueira (2012)

Nome do trabalho	Autores	Competências	Elementos das Competências
Considerações acerca da interpretação de língua oral para a língua de sinais com a presença do intérprete de apoio.	Aline Miguel da Silva e Tiago Coimbra Nogueira (2012)	Reconhecer um pedido de apoio e oferecer apoio solicitado e não solicitado.	Fazer uso de linguagem não verbal para oferecer <i>feedback</i> positivo (movimento de cabeça).
			Fazer uso de linguagem verbal em Libras para oferecer <i>feedback</i> positivo.
			Reconhecer pedido de esclarecimento do intérprete de turno (expressão facial de dúvida, interrupção na sinalização ou direcionamento direto ao seu apoio).
			Complementar o trabalho do intérprete do turno com sugestão de melhoria na interpretação.
			Perceber e corrigir erro na interpretação.
		Conhecer as atribuições dos papéis na interpretação.	Tomar conhecimento das necessidades e preferência dos colegas de equipe.
	Gerenciar processo da interpretação.	Saber distribuir a interpretação quando há múltiplos falantes.	

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

13- Christopher Stone e Debra Russell (2014), no trabalho intitulado “*Conference interpreting and interpreting teams*” apresentam um estudo que examina intérpretes surdos e intérpretes não surdos trabalhando em equipes de interpretação em um cenário

internacional. Eles exploram as estratégias empregadas pelas equipes de interpretação formadas por membros surdos e não surdos, para fornecer interpretações eficazes em Sinais Internacionais (SI). Segundo os autores,

[E]ste estudo considera as suposições, abordagens de preparação e estratégias dos intérpretes surdos ao trabalhar a partir de uma língua de sinais natural (neste caso, Língua de Sinais Americana ou Língua de Sinais Britânica) para IS e daqueles intérpretes não surdos que atuam como intérpretes *feed*. Também analisa a construção de seus papéis e orientação filosófica²⁰³ (Stone; Russel, 2014, p. 142).

Os autores Stone e Russell (2014) realizaram uma análise metódica das estratégias de interpretação utilizadas por intérpretes não surdos e intérpretes surdos em conferências internacionais. Seu estudo destacou estratégias empregadas pelos intérpretes não surdos para garantir interpretações eficazes e cooperação em equipe: indicadores de segmentação, acomodações e afirmações. Seu estudo destacou também estratégias empregadas por intérpretes surdos, como a segmentação na interpretação simultânea e solicitações específicas de *feed* aos intérpretes não surdos. As equipes de intérpretes analisadas tinham diferentes níveis de familiaridade e experiência de trabalho conjunto, o que possivelmente influenciou suas estratégias e dinâmicas de equipe.

Stone e Russell (2014), após a sessão de interpretação, realizaram entrevista com as equipes, abordando tópicos como a preparação individual e coletiva, a abordagem colaborativa que adotaram, a concepção de suas interpretações e suas orientações filosóficas da interpretação. Um resumo das discussões é apresentado no Quadro 63, que sintetiza as estratégias individuais e coletivas utilizadas pelas equipes de intérpretes investigadas.

²⁰³ No texto-fonte: *this study considers the assumptions, preparation approaches, and strategies of Deaf interpreters when working from a natural sign language (in this case either American Sign Language or British Sign Language) into IS and those of nondeaf interpreters working as the feed interpreters. It also explores their construction of roles and philosophical orientation.*

Quadro 63 – Estratégias em Stone e Russel (2014)

Estratégias para	Descrição
Preparação individual	- Estudo preliminar dos materiais da conferência; - preparação linguística em ASL e prática de técnicas de interpretação.
Preparação coletiva	- Leitura do programa da conferência; - discussão das apresentações e consulta à internet para compreensão mútua; - reunião com palestrantes para entender seus objetivos.
Abordagem colaborativa	- Divisão do trabalho com base no conhecimento do palestrante, no tópico e na língua do palestrante; - uso de sinais não verbais e linguísticos para comunicação e correção entre a equipe. - ajuste contínuo das estratégias com base na experiência e <i>feedback</i> entre os membros da equipe.
Execução da interpretação	- Uso de técnicas de interpretação simultânea e consecutiva; - adaptação com base no <i>feedback</i> visual e não verbal do público. - ajuste contínuo para manter a coerência do discurso e atender às necessidades do público.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

É interessante observar que os autores, além de sugestões de estratégias, oferecem algumas orientações filosóficas, que incluem o entendimento de que a interpretação não é apenas uma tradução literal, mas uma transmissão cultural e contextual; a crença na importância da colaboração e apoio mútuo entre os membros da equipe; e o reconhecimento da necessidade de se adaptar e ser flexível para atender às necessidades do público e garantir a precisão da interpretação.

Dentre as descobertas, os autores observaram que as equipes utilizavam estratégias de colaboração específicas, como a divisão do trabalho e a utilização de sinais não verbais e linguísticos para comunicação e correção. Também foi evidente que a experiência e familiaridade entre os membros da equipe influenciavam a dinâmica e as estratégias empregadas. Por exemplo, equipes com mais experiência juntas desenvolveram sinais sutis e consistentes para comunicação, enquanto equipes menos experientes usavam sinais mais visíveis e experimentavam diferentes técnicas. Além disso, a preparação para a conferência envolveu a leitura de materiais fornecidos, reuniões pessoais para discussão e interação com os palestrantes para entender seus objetivos. No contexto da conferência, os intérpretes surdos se esforçavam para identificar membros do público surdo e adaptar sua interpretação de acordo com essa identificação, enquanto os intérpretes ouvintes focavam principalmente no intérprete surdo com quem estavam trabalhando.

Sobre as categorias temáticas relacionadas a atividade de interpretação descritas pelos autores, apresento, no Quadro 64, atitudes dos intérpretes ao atuar em equipe.

Quadro 64 – Categorias Temáticas em Stone e Russel (2014)

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Categoria Temática	Descrição
Colaboração em equipe	<ul style="list-style-type: none"> - Conversas explícitas de como gerenciar o trabalho de interpretação e experiências anteriores bem-sucedidas; - divisão do trabalho com base em períodos, conhecimento do palestrante, tópico e língua do palestrante; - uso de visão periférica e outros sinais não verbais para monitorar o desempenho e fazer ajustes; - estratégias para corrigir interpretações e evitar mal-entendidos; - discussão prévia dos processos e estratégias para garantir o entendimento mútuo.
Construção de equipe	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecimento de normas e acordos prévios para garantir uma colaboração eficaz; - uso de sinais não verbais (como expressões faciais) para estabelecer confiança e compreensão mútua; - reconhecimento e valorização do papel e <i>expertise</i> de cada membro da equipe; - não estabelecimento de lutas de poder e divisão clara de responsabilidades. - desenvolvimento de estratégias e sinais específicos para comunicação interna da equipe; - reconhecimento da importância do <i>feedback</i> e correção como forma de apoio.
Estratégias linguísticas	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de abordagens simultâneas e consecutivas de interpretação, dependendo da situação; - ajuste do estilo de interpretação com base no <i>feedback</i> visual e não verbal do público e do outro intérprete; - emprego de estratégias específicas para garantir a clareza e precisão da interpretação (como “<i>chunking</i>”²⁰⁴ e repetições). - monitoramento e ajuste da interpretação com base na compreensão e resposta do público; - uso de sinais e técnicas específicas para indicar complexidade ou incerteza na interpretação.
Dinâmicas de equipe	<ul style="list-style-type: none"> - Diferenças nas dinâmicas e estratégias com base na experiência e familiaridade entre os membros da equipe; - ajuste contínuo das estratégias e abordagens com base no <i>feedback</i> e experiência ao longo do evento; - reconhecimento da importância de manter uma comunicação aberta e eficaz entre os membros da equipe; - flexibilidade e adaptação às necessidades e preferências de cada membro da equipe; - valorização da experiência e contribuição de cada membro, garantindo que todos tenham um papel ativo e valorizado na equipe.

As categorias temáticas destacadas no estudo fornecem reflexões valiosas das práticas e filosofias eficazes adotadas por equipes de interpretação. Essas categorias, que incluem colaboração em equipe, construção de equipe, estratégias linguísticas e dinâmicas de equipe, refletem a importância de uma comunicação clara, responsabilidades bem definidas e flexibilidade adaptativa dentro de uma equipe, apontando como características importantes para o trabalho nessa modalidade. Ainda, o estudo de Stone e Russel (2014) fornece uma visão das complexidades e nuances do trabalho em equipe na interpretação, destacando a importância da comunicação, colaboração e preparação; além disso, esse

²⁰⁴ “Chunking” é uma estratégia interpretativa na qual a informação é segmentada em blocos ou unidades compreensíveis. Consiste na divisão de informações em unidades significativas e familiares, conhecidas como “chunks”, que podem ser compostas por palavras ou grupos de palavras. Esses segmentos, decididos pelo intérprete, são frequentemente identificados por pausas, sustentações e termos de sinais. A técnica facilita a clareza da interpretação, especialmente, em contextos com informação densa ou complexa. (Ma, 2013).

estudo destaca a complexidade e as nuances do trabalho em equipe na interpretação, especialmente em um cenário internacional e multilíngue.

O Quadro 65 abaixo apresenta as competências e elementos dessas competências que emergem do texto de Stone e Russel (2014), *identificadas*, quando explicitado no texto por meio do uso da palavra “competência”, ou *inferidas*, quando sugeridas implicitamente por meio de expressões como “habilidades”, “conhecimentos”, “técnicas”, “comportamentos”, “atitudes”, ou mesmo expressões deontológicas, tais como “deve”, “deveria” e afins.

Quadro 65 – Elementos das competências em Stone e Russel (2014)

Nome do trabalho	Autores	Competências	Elementos das Competências
<i>Conference interpreting and interpreting teams</i>	Christopher Stone e Debra Russell (2014)	Preparar-se para a interpretação.	Preparar-se em termos linguísticos e terminológicos.
			Discutir previamente sobre processos e estratégias para garantir o entendimento mútuo.
			Apropriar-se do objetivo do evento e do palestrante.
			Estabelecer normas e acordos prévios para garantir uma colaboração eficaz.
		Gerenciar processo da interpretação.	Gerenciar o trabalho de interpretação com base em experiências anteriores bem-sucedidas.
			Realizar uma divisão clara de responsabilidades.
			Dividir o trabalho com base em períodos de tempo, conhecimento do palestrante, tópico e/ou língua do palestrante.
		Reconhecer um pedido de apoio e oferecer apoio solicitado e não solicitado.	Utilizar sinais não verbais (como expressões faciais) para estabelecer confiança e compreensão mútua.
			Utilizar de estratégias para corrigir interpretações e evitar mal-entendidos.
		Ter comportamento profissional.	Evitar lutas de poder
			Reconhecer e valorizar o papel e expertise de cada membro da equipe.
			Ajustar o estilo de interpretação com base no <i>feedback</i> visual e não verbal do público e do outro intérprete.

			Manter uma comunicação aberta e eficaz entre os membros da equipe.
		Conhecer as atribuições dos papéis na interpretação.	Utilizar diferentes dinâmicas e estratégias com base na experiência e familiaridade entre os membros da equipe.
			Ajustar continuamente as estratégias e abordagens com base no <i>feedback</i> e experiência ao longo do evento.
		Monitorar a interpretação um do outro.	Utilizar a visão periférica e outros sinais não verbais para monitorar o desempenho e fazer ajustes.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

14- O texto “*Deaf interpreters in Europe: a glimpse into the cradle of an emerging profession*”, de Patricia Brück e Elke Schaumberger (2015), discute a função dos intérpretes surdos. As autoras fazem um levantamento de estudos anteriores e destacam a contribuição desses trabalhos principalmente para a história da interpretação realizada por surdos, os papéis dos intérpretes surdos, modelos de interpretação e questões éticas.

O estudo também descreve os desafios financeiros da utilização de uma equipe de intérpretes, tendo como membros pessoas surdas, bem como a falta de conscientização da necessidade de intérpretes surdos. Conforme as autoras pontuam, muitos desconhecem esse serviço e as barreiras enfrentadas incluem a falta de compreensão por parte das autoridades e do público em geral sobre as necessidades das comunidades surdas, bem como a falta de programas de treinamento formais para intérpretes surdos, no contexto específico de muitos países europeus.

O interesse em promover a profissão de intérpretes surdos na Áustria é o que motiva o estudo realizado, por reconhecerem que trabalhar em equipe com intérpretes surdos pode melhorar a qualidade da interpretação em diversos contextos. Sendo assim, realizam a pesquisa, que envolveu 11 intérpretes surdos de nove países europeus e dos EUA, com diferentes experiências e origens. As entrevistas foram realizadas em língua de sinais e dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com perguntas abertas.

Um dos principais pontos destacados é a escassez de intérpretes surdos qualificados e a falta de oferta de educação em nível de graduação na época que o estudo foi realizado. Brück e Schaumberger (2015) apresentam que a situação dos intérpretes surdos na Europa, embora ainda em desenvolvimento, não parece ser significativamente diferente da dos

intérpretes surdos nos EUA, mesmo que os intérpretes norte-americanos já contêm com processos de certificação mais bem estabelecidos e de um *status* mais formalizado da atividade profissional. Segundo as autoras, a Europa carece de associações de intérpretes surdos, tal qual existem nos EUA, as quais desempenham um papel importante na profissão.

Em termos de áreas de atuação, a maioria dos intérpretes surdos na Europa encontra-se em conferências, áreas de saúde (mental e física), além de trabalhos de interpretação em contexto policial. Alguns também trabalham como tradutores em programas de TV ou para *websites*. Ademais, é descrito que esses intérpretes geralmente recebem taxas de pagamento semelhantes às de seus colegas intérpretes ouvintes.

A qualidade da colaboração entre intérpretes surdos e ouvintes é um aspecto de destaque; quando questionados sobre o que esperariam de um bom colega de equipe, os intérpretes listaram as características que as autoras analisam, usando a classificação de Brück (2011). As expectativas de um bom colega intérprete de equipe são apresentadas no Quadro 66.

Quadro 66 – Expectativas de um bom colega intérprete de equipe Brück e Schaumberger (2015)

Pessoal	Ser aberto; flexibilidade e adaptação para a situação.
Competência	Sinalização fluente; conhecimento da comunidade surda.
Atitude da interpretação	Disposição para praticar; consciência dos pontos fortes e fracos dentro da equipe; mesma atitude em relação ao trabalho.
Atitude da equipe	Respeito; solidariedade; experiência em trabalho em equipe.
Apoio	Apoios; soletração de nomes e preparação de sinais.
Colaboração	Compartilhamento de informações.
Processamento (pós- interpretação)	Falar sobre <i>feedback</i> .

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

A pesquisa revela que a harmonia, o respeito mútuo e o compartilhamento de informações são valorizados nessas parcerias, mas desequilíbrios de poder podem surgir, especialmente quando intérpretes ouvintes não estão acostumados a trabalhar com colegas surdos. Para melhorar a situação dos intérpretes surdos e promover uma colaboração eficaz entre equipes de intérpretes surdos e ouvintes, várias recomendações foram apresentadas, as quais incluem a conscientização e o treinamento de intérpretes ouvintes para trabalhar em

equipe com intérpretes surdos, a abertura da educação formal para intérpretes surdos, a inclusão do tópico de trabalho em equipe nos currículos de formação em língua de sinais e o esforço para incluir o trabalho em duplas para aumentar a qualidade da interpretação.

O Quadro 67 abaixo apresenta as competências e elementos dessas competências que emergem do texto de Brück e Schaumberger (2015), *identificadas*, quando explicitado no texto por meio do uso da palavra “competência”, ou *inferidas*, quando sugeridas implicitamente por meio de expressões como “habilidades”, “conhecimentos”, “técnicas”, “comportamentos”, “atitudes”, ou mesmo expressões deontológicas, tais como “deve”, “deveria” e afins.

Quadro 67 – Elementos das competências em Brück e Schaumberger (2015)

Nome do trabalho	Autores	Competências	Elementos das Competências
<i>Deaf interpreters in Europe: a glimpse into the cradle of an emerging profession</i>	Patrícia Brück e Elke Schaumberger (2015)	Ter comportamento profissional.	Ser aberto.
			Ser flexível e saber se adaptar para a situação de interpretação.
			Mostrar respeito e solidariedade.
			Ter consciência dos pontos fortes e fracos dentro da equipe.
		Preparar-se para a interpretação.	Compartilhar informações.
			Combinar termos previamente que podem ser utilizados.
		Reconhecer um pedido de apoio e oferecer apoio solicitado e não solicitado.	Soletrar nomes e relembrar termos previamente combinados.
Realizar discussão posterior ao trabalho.	Oferecer <i>feedback</i> sobre o trabalho realizado.		

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

15- Robin Setton e Andrew Daurant (2016) apresentam em seu livro, intitulado “*Conference Interpreting A Complete Course*”, uma proposta de curso de interpretação de conferência. Os autores descrevem o trabalho em equipe nos seguintes termos:

A interpretação simultânea é um trabalho em equipe. Nenhum intérprete deve aceitar fazer IS [interpretação simultânea] sozinho, exceto nas circunstâncias mais excepcionais, e então não por mais de 40 minutos no máximo. Fora dessa exceção limitada, a SI solo é antiética: pesquisas indicam uma queda na qualidade após 30–40 minutos (Moser-Mercer *et al.*, 1998). Portanto, equipes de dois intérpretes por cabine são o mínimo, embora três devam ser o padrão em cabines bidirecionais (para reuniões de dia inteiro), e quatro são necessários (e rotineiramente fornecidos em grandes organizações internacionais) para jornadas de trabalho muito longas

ou com conteúdo muito denso e técnico com muitas apresentações escritas²⁰⁵ (Setton; Dawrant, 2016, p. 410-411).

Conforme os autores, “intérpretes de conferência quase sempre trabalham em equipe e, geralmente, é o desempenho da equipe como um todo, em vez de intérpretes individuais, que é avaliado pelos usuários”²⁰⁶ (Setton; Dawrant, 2016, p. 342). Os autores, ainda, relacionam a formação da equipe com a demanda, não necessariamente com uma dupla. Na sessão específica do livro sobre trabalho em equipe, os autores apresentam uma discussão interessante:

Uma cabine é um local de trabalho restrito e potencialmente estressante, e certas convenções de comportamento e organização naturalmente evoluíram para colegas que trabalham juntos, desde decidir os turnos até saber como passar ou assumir o microfone, como oferecer ajuda ou recebê-la e, em alguns casos, como decidir quem assume cada papel para obter melhores resultados²⁰⁷ (Setton; Dawrant, 2016, p. 343).

Os autores mencionam comportamentos esperados dos intérpretes para contribuir com o trabalho de interpretação em equipe, como estabelecer a troca de turnos, oferecer apoio mútuo e dividir a direcionalidade e organização do trabalho. Além disso, Setton e Dawrant (2016), ao discutir dicas práticas, estratégias e táticas de enfrentamento para lidar com situações difíceis na interpretação de conferência, descrevem que uma postura profissional envolve trabalhar em equipe e pedir ajuda ao seu colega de cabine para uma palavra ou frase, encontrar um documento que está sendo citado ou o ponto em um documento que está sendo lido pelo palestrante.

Setton e Dawrant (2016) orientam que os membros da equipe devem compartilhar recursos, como glossários e fontes de informação, e talvez até treinar juntos para preparar-se para uma conferência. Os autores relatam algumas convenções de comportamento e organização que foram desenvolvidas para facilitar a colaboração, abrangendo desde a definição de turnos até a maneira correta de passar o microfone ou ajudar um colega,

²⁰⁵ No texto-fonte: *Simultaneous interpreting is teamwork. No interpreter should ever accept to do solo SI except under the most exceptional circumstances, and then not for more than 40 minutes maximum. Outside of that limited exception, solo SI is unethical: research points to a decline in quality beyond 30–40 minutes (Nordet al. 1998). Teams of two interpreters per booth are therefore a minimum, though three should be aimed at as the norm in bidirectional booths (for full-day meetings), and four required (and routinely provided in major international organizations) for very long working hours or with very dense and technical content with many written presentations.*

²⁰⁶ No texto-fonte: *Teamwork Conference interpreters almost always work in teams, and it is usually the whole team's performance, rather than individual interpreters', that is judged by users.*

²⁰⁷ No texto-fonte: *A booth is a confined and potentially stressful workplace, and certain conventions of behaviour and organization have naturally evolved for colleagues working together, from deciding on turns to knowing how to hand over or take over the microphone, how to offer help or receive it, and in some cases, how to decide who does which speaker for optimal results.*

demonstrando que essas são competências que os intérpretes devem adquirir durante a formação, seja por conferências simuladas ou observação de conferências reais.

Os autores preparam orientações diretas aos intérpretes do trabalho em equipe. No Quadro 68, sintetizei os aspectos considerados como atitudes que os intérpretes devem fazer e outras que os intérpretes não devem realizar.

Quadro 68 – Recomendações de Setton e Dawrant (2016)

O que fazer	O que não fazer
Manter os documentos de trabalho bem-organizados e arrumados.	Não ocupe mais do que sua parte de espaço, móveis, superfícies e cabides.
Estabelecer como ocorrerá o revezamento antes do início da reunião.	Fragrâncias, pós-barba etc. devem ser discretos ou evitados.
Use o botão de silenciar se precisar tossir, espirrar, falar com seu colega de cabine ou fazer barulho.	Não retire documentos da cabine sem verificar se há cópias suficientes para seus colegas.
Esteja receptivo à assistência de seu colega de cabine, se puder.	Não faça barulho na cabine quando um microfone estiver ativo.
Seja útil com documentos, anotando números e encontrando termos. Se seu colega parecer estar tendo dificuldades, ofereça ajuda de forma silenciosa e discreta	Não fale alto. Se isso está ocorrendo, provavelmente o volume de entrada está muito alto e/ou você está usando os fones de ouvido em ambos os ouvidos.
Desligue o alto-falante em seu próprio console e monitore a reunião através de fones de ouvido.	Nunca insista em algum apoio, empurre papel na frente do seu colega, acene, cutuque etc. Saia se precisar tossir, espirrar etc.
Compartilhe livremente quaisquer glossários e documentação relevantes.	Interrompa ou corrija um colega em voz alta enquanto o microfone estiver ligado.
Encontre uma maneira confortável de indicar que está pronto para assumir, mas nunca tente fazê-lo sem aviso ou reconhecimento de seu colega. Esteja pronto para assumir a qualquer momento em uma emergência, mas especialmente alguns minutos antes do horário previsto.	Ao se preparar para entregar o turno da interpretação, nunca pare abruptamente sem verificar se seu colega está pronto e tente manter seu atraso curto para a última frase antes da troca.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Essas recomendações parecem fazer sentido para que equipes funcionem de forma mais harmoniosa, podendo evitar tensões ou incompreensões a respeito da atuação. Os autores também fazem recomendações específicas para quando o intérprete que está no apoio percebe que o intérprete do turno cometeu um erro; no entanto, é preciso que os intérpretes da equipe estejam dispostos a trabalhar de forma colaborativa. Abaixo no Quadro 69 apresento esses pontos que foram recomendados pelos autores.

Quadro 69 – Recomendações quando ocorre erro, de Setton e Dawrant (2016)

Recomendações quando ocorre erro	Descrição do comportamento quando um erro acontece
Autocorreção	O intérprete de apoio de forma silenciosa indica ao intérprete do turno a necessidade de uma correção (por exemplo, através da expressão facial, linguagem corporal, gesto, etc.). O intérprete do turno pode, então, se corrigir de forma discreta e continuar sem perder nada.

Comunicação rápida	Dependendo da situação, o intérprete do turno pode segurar o botão de silenciar por um curto período e virar-se para o colega de cabine, que pode, então, fornecer a informação necessária em voz alta (fora do microfone). Após receber a correção, o intérprete do turno retoma a interpretação.
Troca de turno em casos de erros graves	Para erros ou mal-entendidos graves que não podem ser rapidamente corrigidos pelo intérprete do turno, o intérprete de apoio sinaliza uma troca de turno de emergência. O intérprete de apoio assume e rapidamente corrige o erro. Essa técnica é para situações de emergência e deve ser usada com parcimônia.
Estar aberto a correções	A prática ética exige que um intérprete esteja alerta para a possibilidade de ter cometido um erro grave e esteja aberto a corrigi-lo. O intérprete deve estar disposto a receber ajuda e correções de seu colega de cabine.
Não corrigir em voz alta	Se um colega cometer um erro evidente, nunca se deve interromper ou corrigi-lo em voz alta enquanto o microfone estiver ligado.
Comunicação após o erro	Dependendo da gravidade do erro e do relacionamento entre os intérpretes, pode-se optar por discutir o erro após a sessão. Se o erro for muito grave, e o colega não estiver ciente dele, é importante informar o coordenador da equipe ou aos participantes sobre o ocorrido.
Construção de relações de confiança	A construção de relacionamentos de coleguismo e de confiança mútua é essencial para que os intérpretes se sintam confortáveis ao corrigirem e serem corrigidos, beneficiando a todos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Os autores ainda indicam que, para que qualquer uma dessas técnicas funcione, é preciso pelo menos duas posturas: (i) o intérprete de apoio deve estar monitorando ativamente a interpretação realizada; e (ii) o intérprete do turno deve manter seu colega em seu campo de visão e estar mentalmente preparado para receber e reagir aos seus sinais/sugestões. Para Setton e Dawrant (2016), essas são práticas recomendadas na interpretação simultânea em equipe para um bom funcionamento do trabalho.

O Quadro 70 abaixo apresenta as competências e elementos dessas competências que emergem do texto de Setton e Dawrant (2016), *identificadas*, quando explicitado no texto por meio do uso da palavra “competência”, ou *inferidas*, quando sugeridas implicitamente por meio de expressões como “habilidades”, “conhecimentos”, “técnicas”, “comportamentos”, “atitudes”, ou mesmo expressões deontológicas, tais como “deve”, “deveria” e afins.

Quadro 70 – Elementos das competências em Setton e Dawrant (2016)

Nome do trabalho	Autores	Competências	Elementos das Competências
<i>Conference Interpreting: A Complete Course</i>	Robin Setton e Andrew Dawrant (2016)	Estabelecer convenções de comportamento.	Definir a troca de turnos antes do início da reunião.
			Dividir a direcionalidade.
			Combinar a maneira correta de passar o microfone.
			Sinalizar uma troca de turno em uma emergência.
		Preparar-se para a interpretação.	Compartilhar recursos, como glossários e fontes de informação.
			Treinar juntos.

		Ter comportamento profissional.	Ocupar somente o espaço necessário na cabine.
			Usar produtos com fragrâncias discretas.
			Evitar fazer barulho na cabine durante a interpretação.
			Não retirar documentos da cabine sem verificar a disponibilidade para os colegas.
			Não insistir em apoio de forma inconveniente.
			Não interromper ou corrigir um colega em voz alta durante a interpretação.
			Manter o volume de entrada adequado nos fones de ouvido.
			Ser aberto a correções e disposto a receber ajuda o colega de cabine.
			Construir relacionamentos de coleguismo e confiança entre os membros da equipe.
			Manter a comunicação silenciosa e discreta durante a interpretação.
			Manter documentos de trabalho bem-organizados e arrumados.
		Reconhecer um pedido de apoio e oferecer apoio solicitado e não solicitado.	Indicar a necessidade de correção de forma silenciosa.
			Ter estratégias para oferecer apoio na ocorrência de erro do intérprete de turno.
Buscar ajuda do colega de cabine de forma discreta.			
Monitorar a interpretação um do outro.	Monitorar ativamente a interpretação.		
	Estar preparado para assumir o turno em uma emergência.		

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

16- Tiago Coimbra Nogueira (2016), em sua dissertação intitulada “Intérpretes de Libras-português no contexto de conferência: uma descrição do trabalho em equipe e as formas de apoio na cabine”, faz um estudo descritivo sobre a atuação de intérpretes de Libras-português na cabine de interpretação simultânea em equipe, no contexto de conferência, demonstrando a mobilização dos intérpretes de diversas formas para colaborar com os processos de interpretação. Para o autor,

uma equipe conta com no mínimo duas pessoas, que atuam em conjunto, a fim de que exista o revezamento na produção da interpretação, pois sabemos que a interpretação quando realizada por longos períodos, torna-se física e mentalmente exaustiva. Além de contribuir para evitar o cansaço físico, existe a possibilidade de ter o auxílio desse colega, qualificando o processo interpretativo, apoiando a produção do discurso (Nogueira, 2016, p. 87-88).

A pesquisa realizada por Nogueira (2016) analisa a atuação de seis intérpretes que são profissionais com mais de dez anos de experiência, atuando em um evento de conferência, e é composta por entrevistas retrospectivas com os mesmos intérpretes. O estudo aborda a fase de preparação dos intérpretes de língua de sinais em contextos de conferência. Durante essa fase, segundo o autor, os intérpretes buscam materiais de estudo relacionados ao contexto interpretativo e podem recorrer a diversos recursos que auxiliem a compreender tanto o assunto, quem está falando, para quem se está falando e o local onde a interpretação ocorrerá; essa etapa é considerada essencial, em que os intérpretes mobilizam os recursos para facilitar o processo interpretativo.

Além de buscar materiais de estudo, os intérpretes também podem entrar em contato com os palestrantes para compreender melhor o conteúdo que será abordado na conferência. Isso envolve esclarecer aspectos que não ficaram claros na leitura dos materiais recebidos e negociar termos/sinais-termos ou expressões que serão mais adequados ao contexto da interpretação. Essas interações podem ocorrer tanto entre os intérpretes da equipe quanto entre os intérpretes e os palestrantes. Durante a preparação, os intérpretes também se reúnem para discutir, compartilhar e negociar sinais, palavras e expressões, ou até mesmo compartilhar suas fragilidades e necessidades de apoio durante a interpretação. Para o autor, essa fase de preparação envolve a mobilização das subcompetências estratégica e instrumental do PACTE (2003), sendo essencial para o planejamento do processo interpretativo e a resolução de problemas de interpretação.

A pesquisa destaca a importância do uso de recursos tecnológicos, como o aplicativo *WhatsApp* e outros, para a comunicação prévia entre os membros da equipe, confirmação de recebimento de materiais e organização de encontros de trabalho. Segundo o autor, esses recursos facilitam a coordenação e a preparação do trabalho em equipe. A pesquisa também destaca a importância do apoio entre os intérpretes durante a interpretação, o qual é buscado pelos intérpretes quando estes enfrentam desafios na interpretação, como a escolha de termos adequados ou a compreensão de sinais. O apoio contribui para a qualidade da interpretação e demonstra a importância do trabalho em equipe. O apoio pode ocorrer de diversas formas, incluindo *feedback* com a cabeça, sussurro, sinais da Libras e soletração manual.

O autor identificou sete categorias principais de apoio, explorando quando e como são usadas, bem como as formas linguísticas empregadas para dar ou receber esses apoios. São nomeados como tipos de apoio: (i) *feedback* com a cabeça, (ii) confirmação, (iii) esclarecimento específico, (iv) esclarecimento contextual, (v) sugestão de interpretação, (vi)

correção e (vii) complemento. No Quadro 71, apresenta-se cada um dos tipos de apoio descritos por Nogueira (2016).

Quadro 71 – Tipos de apoio Nogueira (2016)

Tipos de apoio	Resumo conceitual
<i>Feedback</i> com a cabeça	Ocorre quando o intérprete na função de apoio acompanha o fluxo da interpretação do colega e, ao perceber a coerência, informa com um movimento positivo da cabeça. É uma forma de comunicação e suporte entre os membros da equipe.
Confirmação	Similar ao <i>feedback</i> com a cabeça, tem a função de enfatizar e aprovar a escolha do intérprete de turno. Utiliza sinais manuais, frases afirmativas em língua portuguesa ou a repetição do sinal feito pelo intérprete principal.
Esclarecimento específico	Surge quando o intérprete de turno mostra insegurança ou incerteza sobre alguma informação. Observável por expressão facial de dúvida, pausa longa, ou declaração direta de dúvida. O intérprete de apoio, então, sugere uma solução interpretativa.
Esclarecimento contextual	Diferente do esclarecimento específico, tem um caráter mais global, fornecendo uma visão geral do conteúdo. Geralmente é oferecido pelo intérprete de apoio, tentando descrever e antecipar o que o palestrante pode dizer a seguir.
Sugestão de interpretação	Relacionado a um apoio que pode ser incluído durante a interpretação. Tem o objetivo de oferecer uma solução para um problema interpretativo. Surge em resposta a uma solicitação de esclarecimento específico ou quando a produção da mensagem ainda não foi concluída pelo intérprete de turno.
Complemento	Acontece quando o intérprete de apoio sugere algo que torne a interpretação mais clara ou para dar ênfase. É fornecido após o intérprete de turno ter concluído uma sentença, mas o intérprete de apoio acredita que uma informação adicional é necessária.
Correção	Acontece quando há um erro na interpretação. O intérprete de apoio julga que a escolha feita pelo intérprete de turno não foi adequada e sugere uma alternativa para corrigir a informação.

Fonte: Nogueira (2016, p. 151-152)

A experiência descrita por Nogueira (2016) revela uma abordagem colaborativa entre a equipe de intérpretes, em que o desempenho do intérprete do turno é acompanhado e monitorado ativamente pelo intérprete de apoio, sendo os momentos em que o apoio é necessário indicados por comportamentos bem definidos tais como: uma única palavra, frases curtas, frases longas, sinais, soletração ou sem uma intervenção direta, que está relacionada aos gestos de aprovação ou desaprovação durante a interpretação usadas no apoio do tipo “*feedback* com a cabeça”.

As considerações apresentadas destacam a importância do apoio quando o intérprete do turno está menos confiante ou inseguro. Para o autor, as trocas de funções entre intérpretes podem ocorrer antes ou durante a interpretação, demonstrando o compromisso da equipe com o sucesso geral da interpretação. O autor ainda relata o cuidado que o intérprete do turno deve ter ao receber apoio, pois alguns incorporam os apoios recebidos em seu discurso interpretado, mesmo sem entender sua razão, enquanto outros se adaptam e aproveitam os apoios recebidos de forma que o discurso se torna coerente e coeso.

Os resultados obtidos evidenciam os momentos em que os intérpretes identificaram situações demandando apoio, como em vocabulários específicos, termos técnicos, soletração

de palavras (por exemplo, nomes de locais e autores) e a necessidade de adequação linguística ao contexto. Além disso, os intérpretes também mencionaram outros momentos em que sentiram a necessidade de oferecer mais apoio, quando ocorria a interpretação de uma outra língua de sinais para Libras e, assim, interpretavam para português. Destaca-se uma boa relação na equipe de intérpretes, fornecendo apoio linguístico e emocional durante a interpretação. Em síntese, o autor descreve o trabalho em equipe nos seguintes termos:

[...] entendemos que todos os membros da equipe estão efetivamente envolvidos no processo; eles podem estar realizando a interpretação ou em um papel de apoio. Esse apoio é necessário para aperfeiçoar o desempenho da equipe e assegurar a comunicação precisa. Percebe-se claramente que o colega que assume a função de apoio não descansa enquanto o colega está no turno interpretando, no entanto, permanece atento de forma corresponsável (Nogueira, 2016, p. 91-92).

O autor destaca a importância da comunicação eficaz nas preferências de apoio entre os intérpretes, bem como a relevância do apoio em situações específicas, como vocabulários técnicos e contextos linguísticos variados, para garantir uma interpretação de qualidade. O autor se apoia nas descrições de equipe apresentadas por Hoza (2010) e defende o modelo de trabalho colaborativo e interdependente. Contudo, entende que a postura dos membros da equipe definirá a forma como atuarão. Segundo Nogueira, (2016), “os intérpretes têm obrigações um para com o outro em todos os aspectos do processo de interpretação e gestão da interação” (p. 92). Assim, a colaboração tem início quando os intérpretes se encontram pela primeira vez, se preparam para a interpretação, continuando no decorrer do trabalho e, após o evento, com discussões e análises em relação ao trabalho realizado em parceria. Os resultados da pesquisa levaram o autor a apresentar uma distinção entre o trabalho em equipe e o trabalho em dupla, que, mesmo sendo conceitos intrinsecamente ligados à prática de interpretação, possuem características distintas:

- *Interpretação em dupla*: modelo no qual dois intérpretes se revezam durante um evento ou sessão. A principal motivação para esse revezamento é a preocupação com a saúde e o bem-estar a longo prazo dos intérpretes, já que a atividade pode ser mentalmente exaustiva. O principal objetivo aqui é garantir que nenhuma informação se perca. O monitoramento da interpretação ocorre, mas está mais focado em garantir a continuidade e a precisão da interpretação.
- *Trabalho em equipe (interpretação em equipe)*: conceito mais amplo que envolve não apenas o revezamento entre intérpretes, mas também uma preparação metódica antes da atuação. Essa preparação é refletida durante

a interpretação através de contribuições e sugestões que visam aprimorar o produto interpretativo, chamados de apoios. Existe uma avaliação constante e a busca por recursos que podem auxiliar o colega-intérprete. Esse trabalho abrange todas as fases do processo: pré-conferência, durante a conferência e pós-conferência. Isso proporciona uma compreensão mais holística e detalhada de todo o processo interpretativo.

A partir do estudo de Nogueira (2016), fica evidenciado que a troca entre intérpretes não se dá apenas devido a erros ou desempenho insatisfatório, mas o trabalho em equipe vai além disso, com o objetivo de enriquecer a interpretação e garantir a melhor qualidade possível.

O Quadro 72 apresenta as competências e elementos dessas competências que emergem do texto de Nogueira (2016), *identificadas*, quando explicitado no texto por meio do uso da palavra “competência”, ou *inferidas*, quando sugeridas implicitamente por meio de expressões como “habilidades”, “conhecimentos”, “técnicas”, “comportamentos”, “atitudes”, ou mesmo expressões deontológicas, tais como “deve”, “deveria” e afins.

Quadro 72 – Elementos das competências em Nogueira (2016)

Nome do trabalho	Autor	Competências	Elementos das Competências
Intérpretes de Libras-português no contexto de conferência: uma descrição do trabalho em equipe e as formas de apoio na cabine	Tiago Coimbra Nogueira (2016)	Preparar-se para a interpretação.	Buscar por materiais de estudo relacionados ao contexto interpretativo.
			Compartilhar fragilidades e necessidades de apoio durante a interpretação.
			Negociar sinais, palavras e expressões.
		Gerenciar o processo de interpretação.	Utilizar recursos tecnológicos para comunicação prévia e organização de encontros de trabalho.
		Reconhecer um pedido de apoio e oferecer apoio solicitado e não solicitado, verbal ou não verbalmente.	Usar diferentes formas linguísticas e não linguísticas para dar ou receber apoio com frase, sinais ou gestos.
			Fornecer apoio em situações de vocabulários específicos, termos técnicos e soletração de palavras.

			Incorporar, por parte do intérprete de turno, os apoios recebidos no discurso.
		Gerenciar troca de turno.	Negociar e combinar as funções entre intérprete do turno e intérprete de apoio (revezamento).

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

17- *“Deaf/non-deaf interpreter teams: Canadian insights on the complexity of professional practice”*, de Debra Russel (2017), constitui um capítulo do livro *“Interpreting and the Politics of Recognition”*, de Christopher Stone & Lorraine Leeson, que relata um estudo feito com dados obtidos de entrevistas com quatro intérpretes surdos canadenses e quatro intérpretes canadenses não surdos, explorando suas experiências ao fornecer serviços de interpretação para pessoas surdas em diversos contextos comunitários. As entrevistas revelaram quatro temas principais, sendo eles: (i) estratégias únicas com imigrantes surdos chegados recentemente; (ii) complexidades na descrição do trabalho de intérpretes surdos; (iii) estratégias de comunicação e ética; (iv) designação do “especialista linguístico”. Esses quatro temas estão relacionados com a formação de equipes de interpretação, os tipos de apoio que podem acontecer, desde aceno de cabeça, um olhar fixo, apenas um olhar, até um pedido explícito um para o outro em ASL.

Um aspecto levantado no estudo é a consistência da equipe, ao trabalhar com imigrantes que dependem de interpretação em contextos desafiadores como jurídicos e médicos. Segundo os entrevistados a consistência na equipe de interpretação é fundamental, permitindo construir um contexto ao longo de várias sessões. Manter a equipe nesse contexto proporciona conhecimento e desenvolve léxicos específicos, facilitando a compreensão de conceitos complexos. A equipe também utiliza sinais da língua de sinais nacional anterior do imigrante para enriquecer a interpretação. Essas estratégias de construção conjunta e contextualização são especialmente relevantes ao trabalhar com pessoas que estão muitas vezes à margem, como refugiados.

A autora pontua a inclusão de informações culturais para auxiliar o público surdo a compreender as interações. Alguns profissionais acreditam que a informação cultural é intrínseca à interpretação, aplicável em diferentes contextos. No entanto, outros consideram que isso está além de seu papel. Um intérprete surdo menciona fornecer informações culturais para ajudar na compreensão de reações e contextos, construindo confiança com

base em experiências compartilhadas. Por outro lado, há intérpretes que pensam que as informações culturais devem ser explicadas pelo cliente ouvinte ao público surdo, a fim de evitar interferências na interpretação. Essas visões divergentes ilustram a complexidade das decisões apropriadas que os intérpretes enfrentam. O estudo destaca a necessidade de explorar mais a fundo tais perspectivas divergentes para uma compreensão mais abrangente da interpretação entre os surdos.

A interpretação consecutiva entre o intérprete surdo e o cliente surdo é utilizada para permitir uma interação mais tranquila. A adaptação do ritmo, a simplificação da estrutura das frases e a escolha de informações agrupadas também são estratégias empregadas para melhorar a experiência para todos os envolvidos. Conforme a autora, essas práticas estão alinhadas com as conclusões em trabalhos anteriores de Russel (2002; 2005), enfatizando que a interpretação consecutiva é mais precisa do que a simultânea, permitindo o uso de prosódia de linguagem natural. A combinação das abordagens simultâneas e consecutivas é recomendada, adaptando-se às demandas discursivas do cenário de interpretação. Isso contribui para uma interpretação mais compreensível e eficaz para os consumidores surdos.

Outro aspecto destacado pela autora é identificar quando a equipe de interpretação precisa de apoio adicional ou pausas. Isso envolve uma monitorização rigorosa do trabalho durante a interpretação para garantir precisão e eficácia. Os intérpretes reconhecem a importância de identificar momentos em que é necessária uma pausa para dedicar mais tempo à interpretação. Conforme Russel (2008), isso tem implicações tanto no enfoque que se dá às escolhas linguísticas utilizadas quanto ao propósito da interação, o que pode levar a decisões interpretativas diferentes. A capacidade de solicitar intervalos e adotar abordagens reflexivas e honestas é uma demonstração de agência por parte dos intérpretes. Isso exige confiança para buscar pausas ou recorrer a recursos e estratégias adicionais para alcançar os objetivos da interpretação.

Um dos intérpretes destacou a importância da honestidade e responsabilidade, reconhecendo que há momentos em que a interpretação não está funcionando devido à falta de habilidades, à experiência cultural ou às dificuldades da pessoa surda. Essa honestidade vai garantir a integridade do processo, o que é particularmente relevante em contextos jurídicos.

Como formas de oferta e pedido de apoio, a autora identifica o uso de recursos visuais, físicos, materiais de desenho, dramatizações e demonstrações físicas. Essas estratégias são consideradas escolhas linguísticas e éticas.

A respeito da formação da equipe e da atuação, a autora trata da “importância do respeito intercultural”, o que auxilia na construção de confiança. O respeito pela sabedoria e conhecimento que os intérpretes surdos trazem para a interação é importante, e a equipe de intérpretes não surdos deve adquirir habilidades e conhecimentos interculturais para uma prática eficaz. A autora ainda aborda a flexibilidade e a demonstração de respeito, as quais incentivam a formação de equipes coesas. Esse aspecto é bastante interessante, pois aponta para aquisição de uma competência cultural. Segundo a autora, os intérpretes devem estar cientes das nuances culturais e tomar decisões que reflitam uma apreciação pelo “coração surdo”. Isso envolve reconhecer a longa história de opressão, discriminação e as complexidades enfrentadas pela comunidade surda.

A autora também comenta a importância de encontrar maneiras de informar aos clientes da interpretação sobre a atuação do intérprete surdo designado para um trabalho. Muitas vezes, os públicos da interpretação não entendem a razão de um intérprete surdo estar presente e podem superestimar a capacidade de comunicação do intérprete ouvinte. Sendo assim, há a necessidade de encontrar maneiras eficazes de explicar o papel dos membros da equipe e sua importância para a compreensão da interpretação. O texto é finalizado discutindo-se aspectos éticos envolvidos na atuação e apresenta recomendações voltadas à formação: treinamento para formação de surdos, incluindo trabalho com clientes; melhoria dos currículos dos programas de formação de intérpretes para incluir interpretação no contexto comunitário; encorajamento de maior colaboração entre intérpretes surdos em diferentes esferas; gravação de trabalho de equipe de intérpretes trabalhando com clientes surdos; construção de sólidos modelos de treinamento para interpretação de surdos; engajamento com associação de intérpretes, organização de surdos, educadores, protocolo de interpretação de surdos; engajamento com organizações profissionais de intérpretes; e formação de intérpretes sobre a natureza do serviço de interpretação realizados por equipes.

A autora conclui mencionando uma tensão crescente que emerge entre aqueles que oferecem o treinamento para interpretação de surdos e aqueles que fazem esse treinamento e denuncia pouca ou nenhuma atenção dada ao trabalho com pessoas surdas que não são fluentes em língua de sinais, ausência de tempo suficiente para o entendimento de processo de interpretação, incluindo processos éticos e discussões das dinâmicas de poder. O que emerge do estudo é uma necessidade de maior análise de questões profissionais e éticas, que podem servir de base para ações futuras.

O Quadro 73 abaixo apresenta as competências e elementos dessas competências que emergem do texto de Russel (2017), *identificadas*, quando explicitado no texto por meio

do uso da palavra “competência”, ou *inferidas*, quando sugeridas implicitamente por meio de expressões como “habilidades”, “conhecimentos”, “técnicas”, “comportamentos”, “atitudes”, ou mesmo expressões deontológicas, tais como “deve”, “deveria” e afins.

Quadro 73 – Elementos da competência em Russel (2011)

Nome do trabalho	Autora	Competências	Elementos das Competências
<i>Deaf / non-deaf interpreter teams. Canadian insights on the complexity of professional practice</i>	Debra Russel (2017)	Reconhecer um pedido de apoio e oferecer apoio solicitado e não solicitado.	Utilizar diferentes formas de apoio, como aceno de cabeça, olhares, pedidos explícitos em língua de sinais.
			Identificar momentos de oferta de apoio adicional ou pausas na interpretação.
		Ter comportamento profissional.	Saber respeitar a interculturalidade entre surdos e não surdos.
			Reconhecer a responsabilidade ao enfrentar problemas na interpretação.
			Adquirir habilidades e conhecimentos interculturais para uma prática eficaz.
		Gerenciar processos da equipe de interpretação.	Escolher de forma autônoma os intérpretes surdos para trabalhar juntos.
			Manter a consistência na equipe de interpretação, especialmente em contextos desafiadores.
		Conhecer as atribuições dos papéis na interpretação	Identificar maneiras de explicar o papel dos membros da equipe e sua importância para a compreensão da interpretação.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

18- O artigo intitulado “*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*”, de Tiago Coimbra Nogueira e Audrei Gesser (2018), é uma continuidade da análise da pesquisa de Nogueira (2016). O texto discorre sobre a importância da interpretação em equipe na língua de sinais e destaca a falta de estudos e formação adequada no cenário nacional. Os autores descrevem a interpretação de conferências e seus momentos principais: pré-conferência, durante a interpretação e pós-conferência. O primeiro momento envolve preparação e alinhamento entre os membros da equipe; o segundo consiste na interpretação propriamente dita, em que os intérpretes devem colaborar ativamente; o terceiro momento consiste em uma avaliação do trabalho realizado.

A descrição dos autores, com base em entrevistas feitas com seis intérpretes, evidencia que o trabalho em equipe pode apresentar duas dinâmicas, a saber: a prática de revezamento das funções “turno” e “apoio” com a troca de funções de 20 em 20 minutos ou a prática de revezamento com base na programação do evento, de modo que um intérprete assumira a fala de um palestrante em determinado momento da programação.

Percebemos uma dinamicidade dentre as possibilidades de trabalho das equipes, que podem possuir organizações de trabalho distintas, tempos diferentes que dependem da programação do evento e dos participantes usuários do serviço de interpretação. Além disso, a organização de uma equipe pode ser por demanda do fluxo de interpretação, por exemplo: uma dupla trabalha com a interpretação da língua de sinais para a língua oral e a outra da língua oral para a língua de sinais. Essa organização parece produtiva e interessante pois a posição dos intérpretes certamente (Nogueira; Gesser, 2018, p. 143).

A análise apresentada pelos autores ressalta a necessidade de considerar aspectos como duração do evento, complexidade do trabalho e saúde dos intérpretes. Para os autores, é fundamental que todos os membros estejam envolvidos e atentos durante a interpretação, seja no turno da interpretação seja oferecendo apoio. Eles descrevem que esse apoio vai além da interpretação e abrange a segurança e confiança do intérprete em sua atuação, apontando uma dimensão interpessoal do trabalho em equipe.

[...] não existiu somente os apoios relacionados ao discurso que estava sendo interpretado. Os intérpretes também comentaram das vantagens de estarem inseridos em uma equipe coesa e unida para que essa experiência desse certo. Destaca-se na fala dos intérpretes a boa relação entre a equipe, e conseqüentemente as vantagens desse tipo de relação para o trabalho colaborativo. Ficou muito claro a impressão subjetiva dos participantes frente a participação e o apoio dos membros da equipe para com o trabalho (Nogueira; Gesser, 2008, p.153-154).

A importância da relação interpessoal e da comunicação eficaz para o sucesso da interpretação em equipe em todas as fases é evidenciada. A partir das descrições fica nítido que os intérpretes devem possuir habilidades interpessoais para colaborar efetivamente, reavaliar constantemente e refletir sobre sua performance. Os autores descrevem que os intérpretes de línguas de sinais ainda enfrentam o desafio de ter equipes de trabalho aceitas pelos contratantes, o que muitas vezes ocorre por questões financeiras, por falta de uma valorização profissional ou até mesmo da própria consciência dos intérpretes dos benefícios de uma atuação em equipe, o que faz com que optem por atuar sozinhos. Os autores acreditam que “isso ocorra devido ao receio dos intérpretes em relação aos contratantes, por julgarem que eles não concordariam com o orçamento que uma equipe demanda” (Nogueira; Gesser, 2018, p. 141), o que evidencia a necessidade de os intérpretes passarem por uma formação consistente que lhes dê argumentos para defender o trabalho em equipe.

O Quadro 74 abaixo apresenta as competências e elementos dessas competências que emergem do texto de Nogueira e Gesser (2018), *identificadas*, quando explicitado no texto por meio do uso da palavra “competência”, ou *inferidas*, quando sugeridas implicitamente por meio de expressões como “habilidades”, “conhecimentos”, “técnicas”,

“comportamentos”, “atitudes”, ou mesmo expressões deontológicas, tais como “deve”, “deveria” e afins.

Quadro 74 – Elementos das competências em Nogueira e Gesser (2018)

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Nome do trabalho	Autores	Competências	Elementos das Competências
“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	Tiago Coimbra Nogueira e Audrei Gesser (2018)	Gerenciar processos da equipe.	Trocar as funções entre intérprete do turno e intérprete de apoio (revezamento).
			Saber adaptar a equipe de acordo com a programação do evento.
			Saber organizar a equipe com base na demanda do fluxo da interpretação.
		Monitorar a interpretação um do outro.	Manter-se atento durante a interpretação monitorando a interpretação.
		Reconhecer um pedido de apoio e oferecer apoio solicitado e não solicitado.	Oferecer apoios de segurança e confiança durante a interpretação.
	Desenvolver habilidades interpessoais.	Saber relacionar-se de forma colaborativa como vantagem para a interpretação.	
		Comunicar-se de forma eficaz.	

19- O artigo intitulado “*A mobilização da competência interpretativa*”²⁰⁸ na atuação de conferências: uma reflexão a partir do modelo do PACTE”, de Tiago Coimbra Nogueira (2019), também um desdobramento do trabalho de Nogueira (2016), aborda o modelo PACTE e faz uma análise das subcompetências envolvidas na atividade de interpretação, refletindo como elas são aplicadas em trabalho de equipe e na atuação de conferências. O Quadro 75 apresenta uma síntese das discussões para cada uma das subcompetências do PACTE, quando comparadas à atividade de interpretação.

Quadro 75 – Análise das subcompetências do PACTE por Nogueira (2019)

Subcompetências	Descrição
Subcompetência bilíngue	A diferença entre ser bilíngue e ser um tradutor é destacada. Mesmo que todos os tradutores sejam bilíngues, nem todos os bilíngues possuem a habilidade para traduzir. Esta subcompetência diz respeito à capacidade de se comunicar em duas línguas. A importância dessa subcompetência é reforçada quando se trata de interpretação, especialmente interpretação simultânea em conferências.
Subcompetência instrumental	Está relacionada ao uso de TICs e fontes de documentação. Os intérpretes devem se preparar com antecedência, utilizando ferramentas como dicionários, gramáticas, entre outros. A preparação é considerada fundamental para a qualidade da interpretação.

²⁰⁸ Cumprir esclarecer que nesse artigo 2019 o autor utilizou a denominação “competência interpretativa” como correspondente, no contexto de interpretação, ao termo “competência tradutória”, utilizada na literatura sobre a tradução de textos escritos. Entretanto, para fins da presente pesquisa, decidiu-se por “competência em interpretação”, em consonância com Cavallo (2019), conforme explicado na introdução desta tese.

Subcompetência estratégica	É essencial para gerenciar e garantir a eficácia do processo interpretativo. Ela ajuda a identificar e resolver problemas durante a tradução ou interpretação.
Subcompetência conhecimento sobre interpretação	Os intérpretes devem estar cientes dos princípios da interpretação e dos aspectos profissionais envolvidos. Isso inclui entender diferentes modos de interpretação, como simultânea, consecutiva, bilateral e sussurrada.
Subcompetência extralinguística	É composta pelos conhecimentos gerais, informações que estão relacionadas a um saber enciclopédico, do mundo em geral ou de situações específicas e domínio dos fatos culturais das línguas de partida e de chegada. É igualmente acionada na interpretação.
Componentes psicofisiológicos	Na interpretação, referem-se à interação intrínseca de elementos cognitivos, como memória, percepção e emoção, durante o processo interpretativo. Esses componentes capacitam o intérprete a analisar, sintetizar, adicionar ou omitir informações, adequando o discurso ao público-alvo. Além disso, eles influenciam a maneira como o intérprete lida com a exposição, especialmente em línguas de sinais, que correspondem a uma língua visual, que envolve o uso do corpo. A compreensão e gestão destes componentes são vitais para uma interpretação eficaz, especialmente em ambientes de alta pressão ou diante de grandes públicos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Em resumo, fica evidente o paralelismo entre as subcompetências da competência tradutória e aquelas subcompetências encontradas na atividade de interpretação. O texto destaca a importância de se reconhecer as subcompetências no processo de interpretação, enfatizando a necessidade de preparação e domínio em várias áreas para garantir interpretações de qualidade.

Em relação ao momento de preparação mencionado também no texto de 2016, o autor explicita que

esse momento está relacionado à mobilização da subcompetência instrumental, pois os intérpretes buscam recursos que podem contribuir no processo de interpretação, identificando possíveis problemas e já pensando em soluções para eles. Ao realizar esse processo, os intérpretes se apropriam dos assuntos que serão posteriormente interpretados. Além disso, será o momento de verificar como funcionará o trabalho entre a equipe, os equipamentos necessários e, também, perceber a localização ou até mesmo definir o traje utilizado pelos intérpretes (Nogueira, 2019, p. 197).

Ainda no que se refere à preparação, o autor relata que os intérpretes podem fazer uso de fontes documentais que contribuem para a apropriação do conteúdo que será abordado na conferência, podendo também realizar conversas entre os participantes da equipe. Um dos aspectos apresentados no artigo é a divisão e a organização da escala dos intérpretes no evento, que pode “privilegiar o conhecimento e a familiaridade dos intérpretes com determinado palestrante ou região de onde são o intérprete e o palestrante” (Nogueira, 2019, p. 204). O autor comenta que os intérpretes devem estar preparados para, se necessário, substituir o intérprete previamente escalado para realizar uma interpretação, demonstrando a interdependência do trabalho em equipe.

As discussões do autor também reforçam a relevância de um apoio que não se limita apenas à dimensão linguístico-tradutória. Apoios como *feedback* positivo e confirmação são descritos como fundamentais para auxiliar os intérpretes a se sentirem confiantes durante sua atuação e influenciam positivamente a qualidade da interpretação, o que reforça uma posição ligada à habilidade interpessoal.

O Quadro 76 apresenta as competências e elementos dessas competências que emergem do texto de Nogueira (2019), *identificadas*, quando explicitado no texto por meio do uso da palavra “competência”, ou *inferidas*, quando sugeridas implicitamente por meio de expressões como “habilidades”, “conhecimentos”, “técnicas”, “comportamentos”, “atitudes”, ou mesmo expressões deontológicas, tais como “deve”, “deveria” e afins.

Quadro 76 – Elementos das competências em Nogueira (2019)

Nome do trabalho	Autor	Competências	Elementos das Competências
A mobilização da competência interpretativa na atuação de conferências. Uma reflexão a partir do modelo do PACTE	Tiago Coimbra Nogueira (2019)	Reconhecer um pedido de apoio e oferecer apoio solicitado e não solicitado.	Oferecer apoio para além da dimensão linguística-tradutória. Priorizar apoios como <i>feedback</i> positivo e confirmação.
		Oferecer <i>feedback</i> imediato sobre a precisão e a eficácia da interpretação.	Identificar momentos em que o intérprete de turno necessita de <i>feedback</i> imediato, para fins de aumentar sua segurança na interpretação.
		Preparar-se para a interpretação.	Buscar e compartilhar documentos e recursos que podem contribuir no processo da interpretação.
			Saber verificar os equipamentos necessários para a interpretação.
			Realizar combinações entre a equipe sobre localização e traje dos intérpretes.
		Gerenciar os turnos na interpretação.	Negociar sinais, palavras ou expressões que serão adequadas ao contexto e público-alvo.
Saber aproveitar a familiaridade da equipe com o tema e palestrante. Estar preparado para substituir o intérprete do turno.			

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

20- Na dissertação “Interpretação individual e em equipe: análise de perfil de tradutores e intérpretes de língua de sinais e uma proposta de estudo experimental”, de Johnny César dos Santos (2020), o autor, apoiando-se nos trabalhos de Nogueira (2016) e Nogueira e Gesser (2018), faz diferenciação entre trabalhar em equipe e trabalhar em dupla. A pesquisa relatada na dissertação refere-se à interpretação em equipe e não à interpretação em dupla, indicando

que esta última está presente na abrangência da primeira, embora nem sempre tenha as características de colaboração e interdependência descritas por Hoza (2010).

Santos (2020) enfatiza a importância dessas características no momento da interpretação, em que, enquanto um profissional interpreta, o outro oferece apoio ativo, especialmente quando surgem dúvidas ou incertezas na interpretação.

O estudo analisou as práticas e percepções dos tradutores e intérpretes de línguas de sinais da interpretação simultânea em equipe. Com base em um questionário, observou-se que 95,8% dos participantes já haviam atuado em equipe. Porém, uma análise mais profunda revelou que apenas 31,4% praticam frequentemente a interpretação em equipe em suas instituições, e muitos deles atuam em universidades federais brasileiras. No entanto, 68,6% raramente ou nunca atuam em equipe. Dentre as razões para essa baixa frequência, destaca-se que 15,7% são os únicos intérpretes em suas instituições, e muitas dessas contratações únicas ocorrem em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). A pesquisa também indicou que muitas instituições e intérpretes desconhecem os benefícios do trabalho em equipe. Mesmo assim, 91,6% dos entrevistados manifestaram preferência pela atuação em equipe, citando vários benefícios, como melhor qualidade na interpretação e redução do estresse. Esses resultados apontam para a necessidade de maior conscientização sobre a importância e vantagens da atuação em equipe entre os tradutores e intérpretes de línguas de sinais.

O autor faz uma breve análise das subcompetências propostas pelo PACTE (2003) e duas subcompetências são destacadas, juntamente com os componentes psicofisiológicos: a primeira, o conhecimento sobre tradução, que exige uma compreensão teórica do processo de interpretação; a segunda, a subcompetência estratégica, que está relacionada ao planejamento e avaliação do processo, além dos componentes psicofisiológicos, que abordam aspectos como memória, atenção e tomada de decisão. Segundo o autor, os intérpretes devem ser capazes de se adaptar ao trabalho em equipe, para garantir uma interpretação de qualidade para o público-alvo, considerando, inclusive, aspectos como omissões ou adições na interpretação, o que se constitui como responsabilidades compartilhadas entre os intérpretes envolvidos. Com base na frequência de palavras-chave nas justificativas dos tradutores e intérpretes de línguas de sinais sobre sua preferência pelo trabalho em equipe, percebe-se que a maioria segue o modelo individual (*on/off*), com base em Hoza (2010). Isso sugere que esses participantes entendem o trabalho em equipe principalmente como uma chance de revezamento e descanso, buscando aliviar a fadiga e proteger a saúde física e mental. É importante ressaltar que, embora essa perspectiva não

esteja errada, ela representa uma compreensão limitada das verdadeiras potencialidades do trabalho em equipe.

Por meio da análise do que ele denominou “entrevistas aprofundadas”, o autor observou que alguns intérpretes compreendem que o trabalho em equipe não se limita apenas ao ato de interpretar, englobando desde o agendamento, preparação, contextos, acordos prévios até a avaliação. O autor baseia-se nas fases descritas por Hoza (2010), pré-sessão, atuação e pós-sessão. Segundo o autor, os intérpretes valorizam a pré-sessão, onde ocorre a organização da equipe, escolha de membros, padronização de sinais, e outros ajustes técnicos. Após esses ajustes, segue-se a interpretação, que inclui apoio, monitoramento e revezamento. Finalmente, a pós-sessão envolve avaliação e *feedback*, essenciais para melhorar futuras atuações.

O autor descreve, a partir da fala de seus entrevistados, que o trabalho em equipe revela um “espírito de equipe”; para o autor, essa condição “não diz respeito à proximidade pessoal que os TILS devem ter para trabalhar em equipe, mas trata-se, sobretudo, de um objetivo comum da equipe na execução de um trabalho” (Santos, 2020, p. 90). Ele ainda ressalta que “um trabalho interdependente, além de bem-sucedido, contribui para um resultado que atenda as expectativas do público-alvo” (Santos, 2020, p. 91).

Uma conclusão interessante do autor está relacionada ao nível de formação e ao tempo de atuação. Santos (2020, p. 95) pontua que:

com maior nível de formação na área de Tradução e Interpretação e maior tempo de experiência com trabalho em equipe tendem a ter uma visão mais ampla sobre esse tipo de atuação, já os TILS com menor tempo de experiência e com menor nível de formação e/ ou com formação em áreas diferentes à Tradução e Interpretação tem também uma boa conceituação sobre a atuação em equipes, porém não tão ampla, entendendo a importância do apoio no processo de atuação em equipes, mas não visualizando as potencialidades de um trabalho interdependente e colaborativo (Santos, 2020, p. 95).

Em resumo, a pesquisa reforça que a interpretação simultânea em equipe vai além do simples trabalho em duplas ou revezamento de turnos. Trata-se de uma atividade intrincada e de responsabilidade compartilhada que envolve etapas antes e depois da interpretação.

O Quadro 77 apresenta as competências e elementos dessas competências que emergem do texto de Santos (2020), *identificadas*, quando explicitado no texto por meio do uso da palavra “competência”, ou *inferidas*, quando sugeridas implicitamente por meio de

expressões como “habilidades”, “conhecimentos”, “técnicas”, “comportamentos”, “atitudes”, ou mesmo expressões deontológicas, tais como “deve”, “deveria” e afins.

Quadro 77 – Elementos das competências Santos (2020)

Nome do trabalho	Autor	Competências	Elementos das Competências
Interpretação individual e em equipe: análise de perfil de tradutores e intérpretes de língua de sinais e uma proposta de estudo experimental	Johnny César dos Santos (2020)	Conhecer as atribuições dos papéis na interpretação.	Compreender teoricamente os processos da interpretação.
		Preparar-se para a interpretação.	Padronizar sinais e outros ajustes técnicos.
		Reconhecer um pedido de apoio e oferecer apoio solicitado e não solicitado.	Monitorar a interpretação para ver a necessidade de oferecimento de apoio.
		Avaliar a interpretação após a interpretação de conferência.	Acolher apoios recebidos na interpretação.
			Avaliar o trabalho realizado.
			Oferecer e receber <i>feedback</i> para melhorar futuras atuações.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

21- No artigo “*Um, dois ou mais intérpretes em sala de aula? Não se trata apenas de uma questão numérica*”, Neiva Aquino Albres e Giliard Bronner Kelm (2020) abordam o trabalho em equipe, afirmando que a “interpretação em equipe envolve um conjunto de intérpretes atuando simultaneamente em diferentes tarefas para a qualidade de uma interpretação” (Albres; Kelm, 2020, p. 4), mas ressaltando que “uma dupla pode ser uma equipe” (Albres; Kelm, 2020, p. 04). Eles baseiam seu trabalho em Brünk (2011) e Russel (2011) e utilizam a nomenclatura de Nogueira (2016), para nomear as funções de intérprete do turno e intérprete de apoio.

Sobre o trabalho em dupla eles afirmam:

Interpretação em dupla compreende dois intérpretes trabalhando e ajudando um ao outro em intervalos breves durante o tempo total designado para a interpretação. Há um revezamento das atividades, ora um está à frente da interpretação, ora outro. A posição de não estar à frente não significa “descanso da interpretação”, pois enquanto o intérprete à frente interpreta, o outro desenvolve várias tarefas simultaneamente. A dupla refere-se a um número reduzido de participantes no momento da interpretação, assim como compõe uma equipe maior envolta no ato de interpretar (Albres; Kelm, 2020, p. 5).

Com base na perspectiva dialógica da linguagem bakhtiana, os autores propõem-se a apresentar uma revisão bibliográfica de literatura internacional do trabalho da interpretação em equipe, mais especificamente, em duplas de intérpretes em sala de aula, e têm como objetivos: organizar a literatura, identificar justificativas para a aplicação de interpretação em duplas, indicar as obras de referência do tema e identificar lacunas de pesquisa. Eles organizam a discussão em três categorias: (i) a questão da interação e da aprendizagem dos

alunos surdos; (ii) a coordenação dos discursos pelos intérpretes; e (iii) a questão física dos intérpretes.

Na primeira categoria, a interação e aprendizagem dos alunos surdos, os autores afirmam que a decisão de usar uma equipe em vez de um intérprete individual nesse contexto está vinculada às necessidades do aluno surdo, visando não o prejudicar na interação e nas dinâmicas possíveis de uma sala de aula, atentando-se para a complexidade da tarefa.

Na segunda categoria, a coordenação dos discursos pelos intérpretes, os autores afirmam que a interação em sala de aula é complexa, devido aos diferentes interlocutores que têm seus discursos intermediados pelo intérprete, complexidade essa que pode ser atendida pela divisão de tarefas entre os intérpretes. Para os autores, o interesse está em ajudar a compreender as dinâmicas e expectativas envolvidas, quando a comunicação é mediada por intérpretes. Os autores apresentam um infográfico sobre os papéis dos intérpretes atuando na interlocução com o aluno surdo, cujo conteúdo está sintetizado no Quadro 78.

Quadro 78 – Papéis dos intérpretes atuando na interlocução com o aluno surdo

Intérprete do turno	Intérprete de apoio	Surdo
<ul style="list-style-type: none"> • Interpretar (enunciado para o público geral); • olhar para o apoio; • olhar para o surdo; • olhar ao redor para apreender aspectos contextuais e situacionais do discurso; • pedir ajuda e/ou <i>feedback</i> quando necessitar; • acompanhar a reação dos interlocutores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhar atentamente a interpretação do intérprete do turno; • prestar atenção nos sinais (técnicos) e referentes a locais usados no decorrer do discurso; • pesquisar sinais usando a tecnologia para fornecer ao intérprete do turno; • fornecer a soletração adequada de palavras ou números não percebidas pelo intérprete do turno; • fornecer motivação quando a interpretação está boa (dá segurança); • controlar o tempo de troca; • dar suporte de ambiente (infraestrutura-microfone); indicar ao surdo informações sobre o fluxo da informação- interpretação; • preparação documental/anotações; 	<p>Como enunciador;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enunciar atento à reação dos intérpretes; • fazer pausas regulares e estratégicas em meio ao seu discurso; • manter o contato visual com os intérpretes para verificar se o fluxo da interpretação está satisfatório; <p>Como interlocutor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prover os intérpretes com <i>feedback</i> referente à recepção do discurso em língua de sinais.

	<ul style="list-style-type: none"> • tomar o turno quando necessário, se houver interações entre professores e alunos; • controlar o ritmo de fala dos interlocutores quando houver necessidade; • cuidar para que não haja falas sobrepostas dos interlocutores, orientando os participantes. 	
--	---	--

Fonte: Adaptado de Albres e Kelm (2020)

Um aspecto notável é a inclusão consciente do sujeito surdo no infográfico com seu papel, o que sugere que os autores reconhecem o papel ativo e central do sujeito surdo na interação e a necessidade de representá-lo de forma adequada. No entanto, os autores comentam que os trabalhos não abordam a função do professor. Essa ausência da menção ao professor é um ponto de reflexão, uma vez que o professor, sendo uma figura central em ambientes educacionais, desempenha um papel significativo na interação. A falta de menção ao professor na literatura relacionada pode indicar uma lacuna na pesquisa ou um foco anterior mais estreito na dinâmica entre intérprete e aluno surdo.

O último ponto comentado pelos autores diz respeito à questão física da saúde dos intérpretes, para a qual a alternância nos turnos da interpretação poderia contribuir. Segundo os autores, “características específicas dos estilos de interpretação foram associadas ao aumento da dor e da fadiga” (Albres; Kelm, 2020, p. 19). Conforme sugerido por eles, as seguintes orientações poderiam ser seguidas: (i) dar 15 minutos de descanso a cada 1,5-2 horas de trabalho; (ii) usar mais de um intérprete, caso a sessão ultrapasse mais de uma 1,5 hora; (iii) diversificar funções para evitar usar os mesmos músculos repetidamente; (iv) oferecer treinamentos sobre técnicas preventivas e identificação precoce de problemas; e (v) analisar o local de trabalho com o intérprete para eliminar problemas, como ficar muito tempo parado, usar cadeiras desconfortáveis, enfrentar temperaturas extremas e adotar posturas inadequadas ao interpretar.

O Quadro 79 abaixo apresenta as competências e elementos dessas competências que emergem do texto de Albres e Kelm (2020), *identificadas*, quando explicitado no texto por meio do uso da palavra “competência”, ou *inferidas*, quando sugeridas implicitamente por meio de expressões como “habilidades”, “conhecimentos”, “técnicas”, “comportamentos”, “atitudes”, ou mesmo expressões deontológicas, tais como “deve”, “deveria” e afins.

Quadro 79 – Elementos das competências em Albres e Kelm (2020)

Nome do trabalho	Autores	Competência	Elementos das Competências
Um, dois ou mais intérpretes em sala de aula? Não se trata apenas de uma questão numérica	Neiva Aquino Albres e Giliard Bronner Kelm (2020)	Preparar-se para a interpretação.	Utilizar documentos e anotações.
		Acompanhar a reação dos interlocutores.	Manter olhar frequente para o colega de equipe e para os surdos.
		Oferecer ou receber apoio solicitado ou não.	Solicitar apoio e/ou <i>feedback</i> quando necessário.
			Fornecer a soletração adequada de palavras ou números não percebidas pelo intérprete do turno.
			Fornecer motivação quando a interpretação está boa (dá segurança)
		Monitorar a interpretação.	Monitorar os sinais (técnicos) e referentes locais usados no decorrer do discurso.
		Gerenciar o processo da interpretação.	Controlar o tempo de troca.
			Controlar o ritmo de fala dos interlocutores quando houver necessidade.
			Controlar para que não haja falas sobrepostas dos interlocutores, orientando os participantes.
			Tomar o turno quando necessário, se houver interações entre professores e alunos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

22- Giliard Bronner Kelm apresenta sua dissertação de mestrado intitulada “O trabalho em equipe de intérpretes educacionais no ensino superior: estratégias adotadas no processo de atuação” (2021). O estudo tem caráter qualitativo e descritivo-analítico, foi desenvolvido em uma instituição federal de ensino superior e buscou compreender as estratégias e recursos usados pelos Intérpretes Educacionais (IE) ao atuar em equipe. Esses profissionais, que anteriormente atuavam majoritariamente de forma individual, começaram a trabalhar em equipes em algumas instituições de ensino. Segundo o autor, após a promulgação da Lei n.º 10.436/2002 e do Decreto n.º 5.626/2005, houve um aumento no acesso dos surdos à educação superior e, conseqüentemente, uma maior demanda por tradutores e intérpretes de Libras-português.

A partir da análise de gravações, entrevistas e observações, Kelm (2021) criou duas categorias de análise: (i) multimodalidade e seus efeitos na interpretação em equipe e (ii) tipos de apoio em aula. A primeira categoria “envolve perceber todos os recursos, linguísticos ou não, que contribuam e/ou auxiliem no momento da interpretação do

enunciado, por meio da compreensão por parte dos sujeitos presentes em sala (Kelm, 2021, p. 87). A segunda categoria “consiste nos diversos papéis que o intérprete de apoio pode assumir durante a atuação em sala” (Kelm, 2021, p. 88); o autor subdivide essa segunda categoria em três subcategorias para a atuação do intérprete de apoio, a saber:

1) intérprete de apoio *colaborador*, isto é, que contribui com a construção de sentido do intérprete do turno ao oferecer a ele sinais, sentenças e/ou apontamentos quando sentir ser necessário; 2) intérprete de apoio *gestor*, que administra o turno e/ou interage com os participantes da sala de aula; e 3) intérprete de apoio *alternante*, que também pode atuar como intérprete do turno em momentos em que seja preciso (Kelm, 2020, p. 88, itálicos adicionados).

O autor analisa os papéis dos intérpretes e descreve que o papel assumido pelo intérprete de apoio é o de *colaborador*, “tendo em vista que realiza contribuições para o trabalho de interpretação realizado pelo intérprete do turno” (Kelm, 2020, p. 97-98). Nos episódios descritos, o intérprete de apoio na sala de aula *colabora* com o intérprete do turno, auxiliando na busca por terminologias utilizadas pelo professor. A situação é descrita da seguinte maneira:

O intérprete do turno, ao desencontrar o termo no quadro, *recebe apoio do outro intérprete, que aponta para a direção de onde a palavra está*. Ao encontrar, a intérprete se aproxima do quadro e aponta, indicando ao aluno surdo a palavra a que se referia a explicação anteriormente dada. Desta forma, o apontamento – elemento extraverbal - realizado contribui com a construção de sentido do discurso como um todo (Kelm, 2021, p. 98, itálicos adicionados).

O segmento em itálico na citação acima exemplifica bem o papel de colaborador do intérprete de apoio. No entanto, diante dos dados, é possível notar certa flexibilidade que o intérprete de apoio possui para trocar de papéis, ou seja, para mudar a forma com que interage com os demais participantes na sala de aula. Além disso, os apoios assumem diversas formas. Uma delas é descrita como “palavras” que, segundo o autor, “se configura como respostas a enunciados anteriores” (Kelm, 2021, p. 114). Além de analisar aspectos visuais e gestuais do professor que podem ser incorporados na interpretação, o autor analisa, também, a postura dos intérpretes de sentar-se ou não e, também, a negociação prévia dos intérpretes, incluindo o tom de voz e a forma como os intérpretes se olharam para receber os apoios.

Muitos episódios descritos pelo autor demonstram o quanto o contexto de sala de aula propicia as interações e interrupções entre os intérpretes, sendo enfatizado que o gênero “aula requer dos intérpretes tanto o papel de interpretação quanto de apoio, de negociação,

de complementação e contemplação da interação efetivada” (p. 128). O autor ainda conclui que há uma carência de formação sobre o trabalho em equipe.

Historicamente, os intérpretes educacionais costumavam trabalhar sozinhos, o que pode levar a uma ausência de sintonia entre os integrantes da equipe. Dado à falta de formação formal, os profissionais acabam tendo que realizar “combinados”, explícitos ou não, mediante as diferentes situações que vivenciam. Assim, ao observarmos a atuação de diferentes duplas de intérpretes, pudemos perceber diferenças e semelhanças entre elas: enquanto uns se sentem mais à vontade e/ou preferem trabalhar neste formato de duplas, outros podem ainda não se sentir plenamente confortáveis, ainda mais se não houver experiência prévia (Kelm, 2020, p. 128).

Apesar de o trabalho de dissertação não estar diretamente ligado ao campo da interpretação de conferência, escopo desta tese, podemos identificar contribuições importantes da pesquisa sobre o trabalho em equipe, sobretudo no que se refere à importância da multimodalidade na interpretação e aos diferentes tipos de apoio. Os resultados indicam que os intérpretes utilizam várias formas de comunicação, como gestos, olhares e movimentações, para tornar a interpretação da mensagem a mais clara e compreensível para todos os envolvidos.

O Quadro 80 abaixo apresenta as competências e elementos dessas competências que emergem do texto de Kelm (2021), *identificadas*, quando explicitado no texto por meio do uso da palavra “competência”, ou *inferidas*, quando sugeridas implicitamente por meio de expressões como “habilidades”, “conhecimentos”, “técnicas”, “comportamentos”, “atitudes”, ou mesmo expressões deontológicas, tais como “deve”, “deveria” e afins.

Quadro 80 – Elementos das competências em Kelm (2021)

Nome do trabalho	Autor	Competência	Elementos das Competências
O trabalho em equipe de intérpretes educacionais no ensino superior: estratégias adotadas no processo de atuação	Giliard Bronner Kelm (2021)	Gerenciar processo da interpretação.	Administrar o turno da interpretação.
			Interagir com os participantes da sala de aula.
			Identificar problemas na sala de aula e interromper o professor para esclarecer pontos de dúvida para ambos os intérpretes.
		Preparar-se para a interpretação.	Realizar combinações para coordenar o trabalho.
		Gerenciar troca de turnos.	Gerenciar o tempo da interpretação, indicando o fim do turno.
Fornecer apoio solicitado e não solicitado.	Fornecer apoio por meio de palavras como respostas a enunciados anteriores.		

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

23- O artigo “*O trabalho em equipe na interpretação remota em conferências durante a pandemia de Covid-19: dimensões de uma prática emergente*”, de Tiago Coimbra Nogueira e Vinicius Nascimento, publicado em 2021, analisa estratégias de interação adotadas por equipes de intérpretes de Libras-português durante a interpretação simultânea remota de conferências, no contexto da pandemia de Covid-19. O estudo concentra-se em conferências acadêmicas e culturais, realizadas de maio a dezembro de 2020, envolvendo oito intérpretes. Os autores recomendam, a partir do estudo, a adoção de estratégias específicas para a fase de preparação, adaptando-as ao ambiente doméstico. Além disso, oferecem orientações às equipes técnicas da transmissão em Libras, uma vez que algumas das plataformas para eventos remotos não são pensadas para apresentar a língua de sinais, o que exige dos intérpretes a criação de estratégias para garantir que a interpretação seja projetada na tela e o contato entre a equipe seja realizado.

Segundo Nascimento e Nogueira (2021), na fase da preparação, os intérpretes da equipe devem realizar uma entrada técnica na plataforma antes do início do evento, para testar o enquadramento, conversar com a equipe técnica e até mesmo falar com os oradores. Para os autores, “normalmente, é acordada a entrada em um período de 30 minutos a 1 hora antes do evento para o acerto desses detalhes” (Nascimento; Nogueira, 2021, p. 7017). Ainda sobre a preparação, os autores comentam que o compartilhamento de conteúdo deve ser efetuado “entre a equipe de intérpretes, que individualmente realizam estudos e posteriormente compartilham escolhas e soluções pensadas” (Nascimento; Nogueira, p. 7018), ou seja, os intérpretes realizam estudos prévios de forma individual e depois compartilham os resultados, incluindo conhecimentos sobre videochamadas. Os autores pontuam que:

Ferramentas como *WhatsApp*, *Telegram*, *Duo* são exemplos de recursos que as equipes têm usado para combinações prévias. É por meio desses aplicativos de chamada de áudio e vídeo que ocorrem troca de materiais encontrados para estudo, vídeos com soluções pensadas na língua-alvo. O modo como são organizados esses materiais muitas vezes serve como suporte para consulta durante a interpretação, ou seja, se há alguma dúvida durante a atuação quem estiver na função de apoio recorre a esses recursos para lembrar um dos acordos realizados anteriormente (Nascimento; Nogueira, 2022, p. 7018).

Com relação ao período da interpretação remota, em que as câmeras dos intérpretes ficam ligadas todo o tempo, os autores ressaltam a importância do apoio mútuo e as vantagens do contato constante com o colega:

[...] caso aconteça alguma instabilidade na conexão ou outro imprevisto o intérprete que está acompanhando pode assumir a função do turno prontamente. Essa estratégia possibilita que os intérpretes consigam se apoiar durante toda a conferência (Nascimento; Nogueira, 2022, p. 7021).

O artigo compartilha estratégias usadas pelos intérpretes para troca de turnos na interpretação e afirmam que “a troca de turno precisa estar muito bem acordada tanto entre a equipe de interpretação quanto com a equipe técnica” (p. 7021). Segundo os autores, uma das responsabilidades do intérprete de apoio é gerenciar o tempo de revezamento da interpretação, informando a seu colega a iminente troca e informando a equipe técnica sobre a necessidade de alternar a transmissão da imagem do intérprete. A troca é descrita da seguinte forma:

Nesse caso, o intérprete, que estava na função de apoio, faz um gesto que informa seu colega do turno que a troca pode ser feita, frequentemente o gesto tem sido uma mão levantada. O intérprete que está no turno ao ver o gesto busca uma pausa no discurso para que possa passar o turno da interpretação para seu colega, assim, os intérpretes ficam em posição de pausa. O técnico observando que os dois intérpretes estão em posição de pausa troca a imagem do intérprete a ser exibida para o público. Ao acompanhar que a imagem foi alterada o intérprete inicia a interpretação. Esse processo ocorre de forma rápida para que omissões e perdas não ocorram (Nascimento; Nogueira, 2022, p.7021).

O artigo também apresenta as formas como o revezamento dos intérpretes acontece, quando eles estão na mesma plataforma de videoconferência, onde a equipe tem um contato mais confortável, dada a boa visualização de ambos. A visibilização dos intérpretes é central na interpretação remota, pois, antes da pandemia, raramente eram nomeados ou evidenciados em conferências. Com a interpretação remota, o nome do intérprete fica visível na tela e os apresentadores geralmente apresentam a equipe e agradecem o trabalho, atendendo às necessidades do público de conhecer os intérpretes. Dessa forma, a equipe de intérpretes não apenas expõe sua imagem e o conteúdo da interpretação, mas também sua identidade nominal.

Outro aspecto relevante é a preocupação, por parte do intérprete de turno, durante a interpretação remota, com sua conexão de internet, pois esta pode desestabilizar, como apontado por Alley (2012); nesse caso, essa informação deve ser repassada ao intérprete de apoio, para substituição. A preocupação com equipamentos, informações a serem interpretadas e as imagens projetadas durante a fala do orador são aspectos que podem gerar mais esforço cognitivo e cansaço.

Por fim, os autores dão destaque para a fase após a interpretação, afirmando que os intérpretes podem se reunir em uma plataforma separada da conferência oficial, geralmente na sala de apoio, para discutir os desafios enfrentados durante a interpretação e possíveis

problemas de conexão à internet. Esse momento é fundamental para alinhar experiências e aprimorar a prática, proporcionando um espaço colaborativo e formativo. Considerando o período de pandemia, em um contexto novo e emergencial, os autores destacam que esse momento pós-interpretação é fundamental para consolidar as experiências, compartilhar conhecimentos adquiridos durante a prática e normalizar certos aspectos da atividade.

O Quadro 81 abaixo apresenta as competências e elementos dessas competências que emergem do texto de Nascimento e Nogueira (2021), *identificadas*, quando explicitado no texto por meio do uso da palavra “competência”, ou *inferidas*, quando sugeridas implicitamente por meio de expressões como “habilidades”, “conhecimentos”, “técnicas”, “comportamentos”, “atitudes”, ou mesmo expressões deontológicas, tais como “deve”, “deveria” e afins.

Quadro 81 – Elementos da competência em Nascimento e Nogueira (2021)

Nome do trabalho	Autores	Competência	Elementos das Competências
O trabalho em equipe na interpretação remota em conferências durante a pandemia de Covid-19: dimensões de uma prática emergente	Vinicius Nascimento e Tiago Coimbra Nogueira (2021)	Preparar-se para a interpretação.	Adotar estratégias específicas para a preparação, incluindo adaptações ao ambiente doméstico.
			Orientar as equipes técnicas sobre a transmissão em Libras.
			Realizar entrada técnica na plataforma antes do evento começar para testar o enquadramento.
			Compartilhar conhecimento entre a equipe de intérpretes por meio de estudos prévios individuais e videochamadas para discussão.
			Utilizar ferramentas tecnológicas para combinações prévias e troca de materiais para estudo.
		Gerenciar os processos de interpretação.	Manter as câmeras ligadas durante toda a interpretação para facilitar a comunicação e a troca de turno.
		Gerenciar o turno da interpretação.	Acordar previamente os procedimentos para a troca de turno entre a equipe de interpretação e a equipe técnica.
			Utilizar gestos, como uma mão levantada, para indicar que a troca de turno pode ocorrer.
			Comunicar de forma rápida os intérpretes e a equipe técnica para alternar a transmissão da imagem do intérprete.
			Manter-se atento à estabilidade da conexão de internet durante a interpretação remota.
		Avaliar o trabalho após a interpretação.	Discutir desafios enfrentados e problemas de conexão.
			Compartilhar experiências e conhecimentos adquiridos durante a prática.

			Normalizar certos aspectos da atividade por meio dessas discussões pós-interpretação.
--	--	--	---

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

24- O artigo “*Trabalho de Interpretação Simultânea em equipe no Brasil: Uma análise preliminar do perfil e concepções de Tilsip (2021)*”, de Johnny César dos Santos, José Luiz Vila Real Gonçalves e Norma Barbosa de Lima Fonseca, é resultado da dissertação de Santos (2020), anteriormente citado neste capítulo. Os autores analisam parte dos dados de um questionário respondido por 40 tradutores e intérprete de Libras-português, apresentam os dados gerais, sociais e formativos e depois apresentam dados mais específicos do trabalho em equipe. Esses dados são interessantes, pois, a partir deles, é possível depreender que 97,5% dos informantes afirmam que já atuaram em equipe e que, em média, os intérpretes têm essa experiência a mais de 5 anos. Sobre a frequência do trabalho em equipe, 32,5% dos participantes indicaram que só trabalham em duplas, 17,5% afirmaram só trabalhar individualmente, 5% afirmaram que só trabalham individualmente, 30% afirmaram às vezes trabalhar em dupla, às vezes individualmente, e 20% indicaram haver somente um intérprete na instituição em que trabalham, Esses dados revelam que a interpretação em equipe acaba sendo uma situação ainda facultativa em muitas situações e pode acontecer, pelo menos em 20% dos casos, pois a instituição só tem apenas um profissional disponível. O que pode revelar uma falta de consciência do trabalho em equipe.

Os autores apresentam inicialmente o contexto da pesquisa e afirmam que o trabalho de interpretação em equipe, embora seja uma prática comum entre intérpretes de línguas vocal-auditivas, é uma área pouco explorada na interpretação simultânea de línguas gesto-visuais. Para os autores, o trabalho em equipe significa “uma atividade que envolve muito mais que um simples revezamento entre intérpretes ou um apoio; nós nos referimos a um trabalho mais amplo, complexo e interdependente envolvendo dois ou mais profissionais” (Santos; Gonçalves; Fonseca, 2021, p.222).

Os autores também apontam que, embora a maioria prefira trabalhar em equipe, parece haver um desconhecimento da atuação em equipe por parte de muitos profissionais, pois as respostas indicam que existem concepções diferentes do funcionamento desse tipo de atuação. O autor relaciona as respostas dos intérpretes aos modelos apresentados por Hoza (2010). Os dados dos autores revelam que uma parte significativa dos seus respondentes não recebeu uma formação teórica adequada do trabalho em equipe, o que muitas vezes leva à atuação intuitiva ou somente o diálogo e troca de experiências entre os próprios profissionais. O estudo também ressalta a importância da ampliação na abordagem da temática da

interpretação simultânea em equipe nos cursos de graduação e pós-graduação voltados para a formação de intérpretes.

O Quadro 82 abaixo apresenta as competências e elementos dessas competências que emergem do texto de Santos, Gonçalves, Fonseca (2021), *identificadas*, quando explicitado no texto por meio do uso da palavra “competência”, ou *inferidas*, quando sugeridas implicitamente por meio de expressões como “habilidades”, “conhecimentos”, “técnicas”, “comportamentos”, “atitudes”, ou mesmo expressões deontológicas, tais como “deve”, “deveria” e afins.

Quadro 82 – Elementos das competências em Santos, Gonçalves e Fonseca (2021)

Nome do trabalho	Autor	Competências	Elementos das Competências
Trabalho de Interpretação Simultânea em equipe no Brasil: Uma análise preliminar do perfil e concepções de Tilsp	Johnny César dos Santos, José Luiz Vila Real Gonçalves e Norma Barbosa de Lima Fonseca (2021)	Conhecer as atribuições dos papéis na interpretação.	Adquirir conhecimento teórico, formação e conscientização sobre o trabalho em equipe.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

25- O artigo *Interpretação do português para a Libras no Programa Roda Viva da TV Cultura: aspectos e estratégias do trabalho em equipe*, de Vinícius Nascimento e Nicolas Nascimento (2021), relata uma pesquisa qualitativa que analisou a interpretação intermodal do português para a Libras, em entrevistas coletivas. O estudo concentrou-se na equipe de intérpretes do programa Roda Viva, da TV Cultura. Combinando teorias de Bakhtin, estudos de tradução e interpretação em língua de sinais e ergologia, a pesquisa usou técnicas de autoconfrontação para entender como os intérpretes avaliam seu próprio trabalho. O estudo identificou várias estratégias de interpretação, considerando particularidades da Libras, influências visuais do programa, aspectos do formato de entrevista coletiva e dinâmicas de trabalho em equipe.

Os autores apresentam uma análise de um episódio do programa, descrevendo três aspectos que emergiram do estudo: (i) a preparação e o estudo prévio; (ii) duração do enunciado produzido; (iii) a formação da equipe.

O primeiro aspecto está ligado à necessidade de preparação intensiva, devido à grande quantidade de informações apresentadas no programa; conforme os autores, o estudo prévio permite comunicar informações de forma clara e, quando necessário, acrescentar detalhes na interpretação para garantir a compreensão do público. Dado que o programa aborda temas variados semanalmente com especialistas de diferentes áreas, as intérpretes,

que não são especialistas em todos os temas, precisam se preparar adequadamente. Os autores se apoiam em Nogueira (2016) e sugerem que essa preparação é uma “pré-interpretação”, em que os intérpretes utilizam diversos recursos, como documentos e vídeos, para entender melhor o perfil e estilo do orador.

O segundo aspecto está relacionado à duração do enunciado produzido no contexto de uma emissora de TV, ou seja, o tempo da produção da mensagem. Os autores destacam, a partir da fala das intérpretes participantes do estudo, que o intérprete de apoio enfrenta desafios relacionados ao tempo, pois, em função da duração e do tempo, algumas de suas sugestões podem perder validade rapidamente, já que o tema em discussão pode mudar e a oportunidade de usar certos termos já terá passado.

O terceiro aspecto está relacionado à formação da equipe, que deve ser formada por uma intérprete surda no apoio de uma intérprete ouvinte no turno. Essa situação possibilita que o papel da intérprete de apoio na equipe seja duplo: o de contribuir com a interpretação como apoio e o de dar *feedbacks* da interpretação enquanto público-alvo daquela produção; porém, os autores apresentam as limitações em que a condição de ser uma pessoa surda a impossibilita de apresentar alguns tipos de apoio como antecipação ou correção de erros. O destaque do texto está na importância da preparação prévia, tempo de produção e da formação da equipe.

O Quadro 83 abaixo apresenta as competências e elementos dessas competências que emergem do texto de Nascimento e Nascimento (2021), *identificadas*, quando explicitado no texto por meio do uso da palavra “competência”, ou *inferidas*, quando sugeridas implicitamente por meio de expressões como “habilidades”, “conhecimentos”, “técnicas”, “comportamentos”, “atitudes”, ou mesmo expressões deontológicas, tais como “deve”, “deveria” e afins.

Quadro 83 – Elementos das competências em Nascimento e Nascimento (2021)

Nome do trabalho	Autores	Competências	Elementos das Competências
Interpretação do português para a Libras no Programa Roda Viva da TV Cultura: aspectos e estratégias do trabalho em equipe	Vinícius Nascimento e Nicolas Nascimento (2021)	Preparar-se para interpretação.	Preparar-se de forma intensiva devido à grande quantidade de informações apresentadas no programa.
			Utilizar diversos recursos para entender melhor o perfil e estilo do orador.
		Gerenciar o turno da interpretação.	Identificar apoios que podem ser abandonados devido às mudanças no tema em discussão.
		Monitorar a interpretação.	Oferecer apoio e <i>feedback</i> como público-alvo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

26- No artigo *Formas de apoio no trabalho em equipe durante a interpretação remota de português-Libras em conferências*, de Tiago Coimbra Nogueira e Vinicius Nascimento (2022), os autores apontam que o trabalho em equipe é frequentemente observado entre intérpretes que atuam em conferências, principalmente nas configurações de eventos que possuem uma programação com duração superior a uma hora envolvendo assuntos densos, complexos e de áreas muito específicas. Os autores ainda afirmam que essa prática para intérpretes de língua de sinais está em amadurecimento no Brasil e que, pelo menos dois fatores podem contribuir para esse processo: (i) maior conscientização dos benefícios do trabalho em equipe, e (ii) maior acesso a formações que abordam a atuação de uma forma colaborativa.

O objetivo do trabalho é apresentar uma análise descritiva de tipos de apoio e das formas utilizadas para solicitar e oferecer apoio por uma equipe de intérpretes, durante a atuação em uma conferência remota, que aconteceu no período de distanciamento social imposto pela pandemia do Covid-19. Os autores fazem uso do estudo de Nogueira (2016) como uma base para categorizar os tipos de apoio. De acordo com eles, a utilização desse parâmetro permitiria avaliar se as categorias previamente delineadas no estudo de 2016 podem ser relevantes para descrever como equipes de intérpretes colaboram na interpretação simultânea remota. Em relação às funções no trabalho em equipe, os autores descrevem:

O trabalho em equipe envolve, pelo menos, duas posições: a do intérprete que está realizando a interpretação, que denominaremos aqui de turno, e a do que está no suporte e na espera pela sua entrada, que será aqui denominado de apoio. O papel de cada um pode se alterar a depender das modalidades de língua em que a equipe de interpretação atual (Nogueira; Nascimento, 2022, p. 115).

Os autores também se apoiam nos trabalhos de Jensen (2006), Chmiel (2008), Hoza (2010), Silva e Nogueira (2012), Nogueira (2016) e Nascimento e Nogueira (2021) e, a partir desses autores, apresentam uma descrição da atuação em equipe e dos papéis do intérprete de apoio e turno. No Quadro 84, apresenta-se uma síntese das características pontuadas pelos autores.

Quadro 84 – Características dos intérpretes de apoio e turno por Nogueira e Nascimento (2022)

Intérpretes de Apoio	Intérpretes de Turno
Acompanham o trabalho da interpretação e monitoram a mensagem dita na língua-fonte e a	São os intérpretes responsáveis pela interpretação principal durante um evento ou situação.

mensagem produzida na língua-alvo pelo intérprete de turno.	
Podem observar a necessidade de oferecer um tipo de apoio que beneficie a interpretação que está sendo realizada.	Podem solicitar apoio ao intérprete de apoio quando necessário, seja por meio de gestos, palavras ou inclinando-se na sua direção.
Podem focar nas diferentes necessidades da equipe, oferecendo sugestões quando solicitadas pelo intérprete de turno ou em questões relativas ao ambiente.	Devem cooperar com o intérprete de apoio para garantir uma interpretação de qualidade e satisfatória para o público.
Podem tomar notas em lugar do intérprete de turno e fornecer informações que possam ter sido perdidas.	Podem incorporar as correções sugeridas pelo intérprete de apoio na interpretação, tornando-as visíveis ou não ao público.
Podem oferecer sugestões acerca de termos mais adequados e fornecer <i>feedback</i> positivo em relação à interpretação realizada.	Devem interagir com o intérprete de apoio para garantir a precisão e eficácia da interpretação.
Realizam correções na interpretação, quando necessário, comparando-a com o texto-fonte.	
Pode realizar melhorias no texto produzido para a língua-alvo, enriquecendo-o e tornando-o mais culturalmente apropriado ou adequado à situação.	
Podem fornecer confirmação ao intérprete de turno de que a interpretação está sendo bem-sucedida.	

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Na análise realizada pelos autores, os intérpretes estão em uma sala virtual separada dos participantes e suas imagens são editadas e transmitidas para o público. A equipe técnica controla o enquadramento e a troca de turnos dos intérpretes. Para os intérpretes há uma retransmissão da sala dos palestrantes, como um retorno visual, para que os intérpretes acompanhem a sala dos palestrantes.

Os autores analisam o que os intérpretes conversam antes do início da interpretação sobre: (i) qualidade da imagem reproduzida na plataforma e (ii) se conferiram a iluminação. Eles afirmam que “a imagem é elemento fundamental e, nem sempre, o que está sendo visto pelo intérprete em seu *set-up* é o que está sendo recebido pelo público, já que aspectos de conexão e de organização da sala de atuação dos profissionais podem influenciar na transmissão” (Nogueira; Nascimento, 2022, p. 129-130), o que demonstra que a conferência entre os membros da equipe sobre a qualidade da imagem transmitida ocupa um papel importante.

A troca de turno (revezamento) pelos intérpretes também foi destacada pelos autores, como algo que deve ser previamente combinado entre a equipe: “a troca da interpretação só ocorreu quando a imagem do intérprete que assumiria o turno estava no vídeo transmitido ao público” (Nogueira; Nascimento, 2022, p. 130). No entanto, um ponto é destacado pelos autores enquanto ocorria uma comunicação contínua entre os intérpretes.

[...] quando a troca da imagem não era feita pelos técnicos (ou quando eles ainda não tinham visto o pedido de troca no grupo do aplicativo por estarem, talvez, com

outra demanda técnica), o intérprete que estava pedindo a troca informava para a intérprete que ainda estava no turno que ela poderia continuar e que realizariam a troca posteriormente (Nogueira; Nascimento, 2022, p. 130).

A atenção e o monitoramento da interpretação representam aspectos essenciais. Quando os intérpretes empregam um conjunto comum e compartilhado de comportamentos e atitudes, essas práticas indubitavelmente contribuem para aprimorar a qualidade da interpretação.

Utilizando os tipos de apoio nomeados por Nogueira (2016), os autores encontram 49% de apoios do tipo “sugestão de interpretação”. Contudo, também encontram os tipos de “apoio de esclarecimento” (18%), “complemento” (16%), “confirmação” (9%) e “correção” (3%) e pontuam como um novo tipo de apoio exclusivo da interpretação remota o “apoio de informação sobre conexão” (5%). Este último pode ser definido como um apoio que se concentra nos aspectos relacionados à falta de acesso à informação devido a problemas de conexão durante a interpretação remota. Esse tipo de apoio envolve a comunicação de dificuldades na transmissão garantindo que o intérprete do turno esteja ciente dos obstáculos enfrentados devido a problemas de conectividade. Ainda sobre o esse tipo de apoio os autores esclarecem que:

Não nos parece obvio que esse apoio “informação sobre conexão” ocorra, pois, se as equipes optarem por formas de interação individualizadas e menos colaborativas, é possível que o problema de conexão aconteça e os intérpretes não se comuniquem, causando no intérprete do turno uma demanda tanto cognitiva quanto de interação maior. O apoio faz um papel importante e evita um impacto maior na interpretação, e esperamos que o registro neste artigo possa contribuir para maior consciência dos intérpretes sobre um ponto de atenção durante a interpretação remota (Nogueira; Nascimento, 2022, p. 139).

Em suma, o trabalho em equipe na interpretação remota de conferências emerge como uma abordagem essencial para lidar com as demandas complexas que surgem durante tais eventos. A colaboração coesa entre os intérpretes reduz as interferências potenciais na interpretação, resultando em uma experiência mais fluida e eficaz para o público-alvo. Os acordos prévios e as combinações sobre como as informações serão compartilhadas se destacam como elementos que norteiam o desempenho das equipes em conferências remotas. Essas práticas são fundamentais para assegurar que a interpretação seja realizada, garantindo que os desafios relacionados à interpretação remota sejam superados.

O Quadro 85 apresenta as competências e elementos dessas competências que emergem do texto de Nogueira e Nascimento (2022), *identificadas*, quando explicitado no texto por meio do uso da palavra “competência”, ou *inferidas*, quando sugeridas implicitamente por meio de expressões como “habilidades”, “conhecimentos”, “técnicas”,

“comportamentos”, “atitudes”, ou mesmo expressões deontológicas, tais como “deve”, “deveria” e afins.

Quadro 85 – Elementos das competências em Nogueira e Nascimento (2022)

Nome do trabalho	Autores	Competências	Elementos das Competências
Formas de apoio no trabalho em equipe durante a interpretação remota de português-Libras em conferências”	Tiago Coimbra Nogueira e Vinicius Nascimento (2022)	Conhecer as atribuições dos papéis na interpretação.	Conhecer que o trabalho em equipe é observado entre intérpretes que atuam em conferências, principalmente em eventos com duração longa e temas complexos. Conhecer as duas posições no trabalho em equipe: o intérprete que está realizando a interpretação (denominado de “turno”) e o que está no suporte e na espera pela sua entrada (denominado de “apoio”).
		Preparar-se para interpretação.	Estudo intensivo devido à grande quantidade de informações apresentadas em conferências. Utilizar recursos para entender melhor o perfil e estilo do orador.
		Gerenciar o processo da interpretação.	Conhecer sobre as possibilidades de atuação remota em equipe. Utilizar vídeo retorno para monitorar a interpretação.
		Monitorar a interpretação.	Monitorar a mensagem dita na língua fonte e a mensagem produzida na língua-alvo pelo intérprete de turno.
		Fornecer apoio solicitado e não solicitado.	Fornecer informações que possam ter sido perdidas. Saber tomar notas para apoiar a interpretação. Oferecer sugestões acerca de termos mais adequados. Fornecer <i>feedback</i> positivo e confirmação em relação à interpretação realizada quando está sendo bem-sucedida. Informar quando ocorre algum problema de conexão do intérprete ou de algum dos palestrantes. Oferecer apoio de melhorias no texto produzido para a língua-alvo, enriquecendo-o e tornando-o mais culturalmente apropriado ou adequado à situação.
		Gerenciar a troca de turnos	Combinar e alinhar previamente como será realizada a troca entre a equipe de intérpretes e a equipe técnica.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Para fins de organização dos dados gerados a partir da revisão da literatura, apresenta-se, nos quadros abaixo, o resultado de um processo de “clusterização”²⁰⁹, por meio

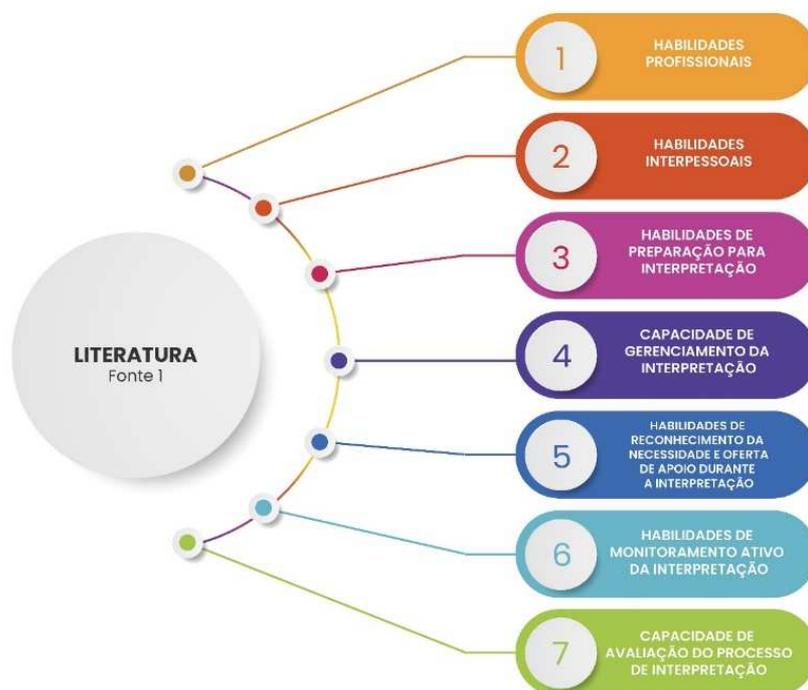
²⁰⁹ Conforme descrição na nota de rodapé ‘159’

do qual as competências e elementos afins de variadas competências foram agrupados. A título de ilustração desse processo, cito a clusterização de algumas competências, a saber, “reconhecer um pedido de apoio e oferecer apoio solicitado e não solicitado” (Hoza, 2010), “verbalmente ou não verbalmente” (Cokely; Hawkins, 2003), “oferecer feedback imediato sobre a precisão e a eficácia da interpretação” (Cokely; Hawkins, 2003), que foram clusterizadas como: habilidades de reconhecimento da necessidade e oferta de apoio durante a interpretação. Outro exemplo são as competências “gerenciar a troca de turno na interpretação” (Hoza, 2010) “montar equipe” (Brünk, 2011) que se fundem em “capacidade para gerenciamento do processo de interpretação”.

Os elementos das competências, com um procedimento semelhante, foram analisados individualmente e foram agrupados sob determinadas competências, em que estão articulados por meio de um processo de nominalização (por exemplo, “monitorar a interpretação” encontra-se clusterizado como “habilidades de monitoramento ativo da interpretação”). Tal decisão metodológica foi tomada pelo pesquisador desta tese, considerando o conhecimento construído com relação ao conceito de competência “como a *capacidade* de mobilizar seus saberes, saber-fazer e saber-ser ou outros recursos”, utilizando as palavras de Scallon (2015, p. 166). O resultado desse esforço de clusterização foi o agrupamento dos elementos afins em sete competências.

- (i) habilidades profissionais;
- (ii) habilidades interpessoais;
- (iii) habilidades de preparação para interpretação;
- (iv) capacidade de gerenciamento da interpretação;
- (v) habilidades de reconhecimento da necessidade e oferta de apoio durante a interpretação;
- (vi) habilidades de monitoramento ativo da interpretação; e
- (vii) capacidade de avaliação do processo de interpretação.

Figura 14 - Competências que emergiram da Fonte 1



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Cada uma das competências com os elementos que emergiram dos textos analisados é apresentada nos Quadros 86, 87, 88, 89, 90, 91 e 92. Cumpre esclarecer que os elementos estão dispostos nas diferentes células de cada quadro, em ordem alfabética, na direção esquerda-direita, sem estabelecimento de hierarquia entre eles.

Quadro 86 – Competência “habilidades profissionais” e os elementos da competência

Habilidades profissionais				
Adquirir habilidades e conhecimentos interculturais para uma prática eficaz e respeitar a interculturalidade dos membros da equipe.	Ajustar o estilo de interpretação com base no <i>feedback</i> visual e não verbal do público e do outro intérprete.	Alternar entre as variedades culta e não padrão dependendo da situação e usar as variedades dialetais de forma apropriada à situação e ao público.	Construir relacionamentos de coleguismo e confiança entre os membros da equipe.	Cooperar de forma ativa, identificando necessidade de apoio e oferecer ajuda para solução de problemas de interpretação.
Entender as necessidades específicas dos intérpretes ouvintes e não ouvintes.	Evitar fazer barulho na cabine durante a interpretação.	Manter documentos de trabalho bem-organizados e arrumados, não retirar documentos da cabine sem verificar a	Manter o volume de entrada adequado nos fones de ouvido de forma que não atrapalhe seu colega de equipe.	Evitar interromper ou corrigir um colega em voz alta durante a interpretação.

		disponibilidade para os colegas.		
Ocupar somente o espaço necessário na cabine.	Oferecer apoio para além da dimensão linguística-tradutória.	Permanecer acessível e disponível, a fim de garantir a fluidez e eficácia da interpretação.	Priorizar apoios como <i>feedback</i> positivo e confirmação.	Reconhecer a própria responsabilidade ao enfrentar problemas na interpretação.
Reconhecer e valorizar o papel e <i>expertise</i> de cada membro da equipe e ter consciência dos pontos fortes e fracos da equipe.	Ser aberto a correções e disposto a receber ajuda o colega de cabine.	Ser flexível e saber se adaptar para a situação de interpretação em que a equipe irá atuar.	Ser pontual, saber vestir-se adequadamente, usar fragrâncias discretas e realizar combinações entre a equipe sobre localização e traje.	

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Quadro 87 – Competência “habilidades interpessoais” e os elementos da competência

Habilidades interpessoais					
Ter postura empática para com o membro menos experientes.	Distinguir entre <i>feedback</i> construtivo e crítica pessoal.	Superar as situações desagradáveis que possam surgir em relação ao trabalho ou ao parceiro.	Ter comportamento equilibrado entre humildade e autoconfiança.	Ter atitude cordial e tolerante.	Estabelecer um relacionamento de trabalho colaborativo evitando tensões ou dificuldades na atuação conjunta.
Saber relacionar-se de forma colaborativa como vantagem para a interpretação.	Ter senso de humor e a capacidade de relaxar, que ajudam a manter o ambiente leve e descontraído.				

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Quadro 88 – Competência “habilidades de preparação para a interpretação” e os elementos da competência

Habilidades de preparação para a interpretação				
Adotar estratégias específicas para a preparação, incluindo adaptações ao ambiente doméstico.	Analisar a logística de onde os intérpretes devem ser colocados em relação aos clientes para garantir uma comunicação eficaz.	Apropriar-se do objetivo do evento e do palestrante.	Avaliar fatores individuais dos clientes (surdos ou não) e entender as necessidades e expectativas do cliente.	Compartilhar fragilidades e necessidades de apoio durante a interpretação.
Discutir e negociar previamente processos, estratégias e aspectos	Estabelecer um vocabulário comum para comportamentos de solicitação e oferta de apoio e determinar preferências de apoio,	Estudo intensivo devido à grande quantidade de informações apresentadas em conferências.	Fazer uso de dicionários e outros materiais, escrevendo sugestões em um bloco de notas.	Fazer uso do material recebido para buscar terminologia específica e compartilhar,

logísticos para garantir o entendimento mútuo.	como escolha de língua, vocabulário especializado, preferências, posicionamento, interrupções e palavras e expressões.			fontes de informação
Montar e compartilhar glossário.	Observar os ambientes e situações de forma contextual como parte do processo preparatório (ambientes jurídicos, sala de aula, ambientes clínicos, conferência etc.).	Preparar-se em termos linguísticos e terminológicos e negociar terminologia previamente que será adequada ao contexto e público-alvo para padronizar e que podem ser utilizados.	Realizar alinhamentos prévios com os intérpretes da equipe, outros intérpretes experientes no contexto, e outros atores envolvidos (por exemplo: advogados e surdos etc.).	Realizar discussões prévias para estabelecer uma abordagem eficaz de colaboração e negociar a forma de dar e receber <i>feedback</i> .
Saber verificar os equipamentos necessários para a interpretação.	Utilizar documentos e anotações para preparar-se de forma intensiva devido à grande quantidade de informações apresentadas no programa do evento.	Treinar juntos		

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Quadro 89 - Competência “capacidade de gerenciamento do processo de interpretação” e os elementos da competência

Capacidade de gerenciamento do processo de interpretação				
Acordar previamente os procedimentos para a troca de turno entre a equipe de interpretação e a equipe técnica.	Adquirir conhecimento teórico, formação e conscientização sobre o trabalho em equipe.	Ajustar continuamente as estratégias e abordagens com base no <i>feedback</i> e experiência ao longo do evento.	Atuar de forma independente quanto possível, e contando com a ajuda mútua quando necessário.	Averiguar se é necessária alguma mudança no ambiente para que a interpretação em equipe aconteça.
Combinar a maneira correta de passar o microfone.	Compreender e aplicar diferentes modelos de interpretação em equipe, incluindo o modelo individual, o modelo de monitoramento do processo e o modelo colaborativo e interdependente.	Comunicar de forma rápida os intérpretes e a equipe técnica para alternar a transmissão da imagem do intérprete.	Comunicar proativamente à equipe as dificuldades previstas.	Conhecer as duas posições no trabalho em equipe: o intérprete que está realizando a interpretação (denominado de “turno”) e o que está no suporte e na espera pela sua entrada (denominado de “apoio”).
Conhecer que o trabalho em equipe é observado entre intérpretes, principalmente em	Conhecer sobre tipos de apoio, sejam eles para correções e melhorias.	Controlar o ritmo de fala dos interlocutores quando houver necessidade.	Controlar o tempo de troca indicando o fim do turno.	Controlar para que não haja falas sobrepostas dos interlocutores,

eventos com duração longa e temas complexos.				orientando os participantes.
Discutir características individuais dos intérpretes e aspectos do relacionamento dos membros da equipe.	Escolher de forma autônoma os intérpretes (surdos e não surdos) para trabalhar juntos.	Estabelecer com antecedência os protocolos de apoio e gerenciar a troca de turno e alternar papéis de maneira suave e regular.	Fornecer transições contínuas, sem perda de significado, para que a mensagem seja transmitida de forma clara e precisa.	Gerenciar as trocas de turno com base na demanda, nos períodos de tempo, conhecimento do palestrante, tópico/temática e/ou língua do orador e fluxo da interpretação.
Gerenciar o trabalho de interpretação com base em experiências bem-sucedidas.	Identificar a posição adequada para colaborar entre a equipe, de pé ou sentado.	Identificar maneiras de explicar o papel dos membros da equipe e sua importância para a compreensão da interpretação.	Identificar problemas e interromper o professor/ orador para esclarecer pontos de dúvida para ambos os intérpretes.	Indicar a necessidade de uma troca de papéis (intérprete do turno para intérprete de apoio) e estar preparado para substituir o intérprete do turno em uma emergência.
Manter a comunicação silenciosa e discreta durante a interpretação.	Manter a consistência na equipe de interpretação, especialmente em contextos desafiadores.	Manter as câmeras ligadas durante toda a interpretação para facilitar a comunicação e a troca de turno.	Manter documentos de trabalho bem-organizados e arrumados.	Manter-se atento à estabilidade da conexão de internet durante a interpretação remota.
Realizar trocas de função suaves e ocorrer em pausas naturais com o consentimento mútuo para evitar fadiga.	Realizar uma divisão clara de responsabilidades.	Reconhecer quando uma interpretação de equipe é necessária.	Saber adaptar a equipe de acordo com a programação do evento.	Saber aproveitar a familiaridade da equipe com o tema e palestrante.
Saber distribuir a interpretação quando há múltiplos falantes.	Saber orientar as outras equipes envolvidas sobre as necessidades técnicas da equipe para a interpretação.	Tomar conhecimento das necessidades e preferência dos colegas de equipe.	Tomar o turno quando necessário se houver interações entre mais pessoas (ex. professores e alunos).	Utilizar gestos, como uma mão levantada, para indicar que a troca de turno pode ocorrer.
Utilizar recursos tecnológicos para comunicação prévia e organização de encontros de trabalho.	Utilizar vídeo retorno para monitorar a interpretação.			

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Quadro 90 - Competência “habilidades de reconhecimento da necessidade e oferta de apoio durante a interpretação” e os elementos da competência

Habilidades de reconhecimento da necessidade e oferta de apoio durante a interpretação

Acolher apoios recebidos na interpretação.	Anotar sugestões ou itens que são difíceis de reter tais como nomes e números grandes em blocos de notas compartilhados e usar essas anotações para ajudar uns aos outros.	Buscar ajuda do colega de forma discreta.	Complementar a trabalho do intérprete do turno com sugestões de melhoria na interpretação.	Fazer um pedido linguístico específico de maneira clara.
Fazer uso de linguagem não verbal para oferecer <i>feedback</i> positivo (movimento de cabeça) e utilizar comunicação não verbal (como expressões faciais) para estabelecer confiança e compreensão mútua (dar segurança).	Fazer uso de linguagem verbal em para oferecer <i>feedback</i> positivo.	Fornecer apoio em situações de vocabulários específicos, termos técnicos, soletração de palavras, números e relembrar termos previamente combinados de forma adequada.	Fornecer informações que possam ter sido perdidas de forma sutil.	Identificar apoios que podem ser abandonados devido às mudanças no tema em discussão.
Identificar momentos de pausas na interpretação.	Identificar momentos de oferta de apoio adicional e correções conforme necessário.	Identificar momentos em que o intérprete de turno necessita de <i>feedback</i> imediato, para fins de aumentar sua segurança na interpretação.	Indicar a necessidade de correção de forma silenciosa.	Informar quando ocorre algum problema de conexão do intérprete ou de algum dos palestrantes.
Monitorar a mensagem dita na língua fonte e a mensagem produzida na língua alvo pelo intérprete de turno para ver a necessidade de oferecimento de apoio.	Não insistir em apoio de forma inconveniente.	Oferecer apoio de melhorias no texto produzido para a língua-alvo, enriquecendo-o e tornando-o mais culturalmente apropriado ou adequado à situação.	Oferecer novo apoio de sugestão em resposta a um pedido de apoio com item lexical ou frase curta.	Oferecer sugestões acerca de termos mais adequados ao contexto da interpretação.
Perceber e utilizar estratégias para corrigir erros nas interpretações e evitar mal-entendidos.	Reconhecer pedido de esclarecimento do intérprete de turno (expressão facial de dúvida, interrupção na sinalização ou direcionamento direto ao seu apoio).	Solicitar apoio e/ou <i>feedback</i> imediato quando necessário.	Utilizar comportamentos previamente acordados, como inclinar o corpo, encostar um no outro, inclinar a cabeça e manter o olhar fixo entre os intérpretes.	Utilizar diferentes formas de apoio, como aceno de cabeça, olhares e pedidos explícitos de forma verbal.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Quadro 91 - Competência “habilidades de monitoramento ativo da interpretação” e os elementos da competência

Habilidades de monitoramento ativo da interpretação

Acompanhar a reação dos interlocutores e manter olhar frequente para o colega de equipe e para o público-alvo (ex. surdos)	Acompanhar as escolhas linguísticas, manter consistência terminológica ao usar os mesmos termos comuns e especializados, estabelecer os mesmos locais de referência no espaço e manutenção da sequência lógica do texto na língua-alvo	Permanecer em estado de prontidão constante	Realizar alteração de local de referência ao longo da apresentação caso seja necessário	Utilizar da visão periférica e outros sinais não verbais para monitorar o desempenho e sugerir ajustes na interpretação	Monitorar a mensagem dita na língua fonte e a mensagem produzida na língua alvo pelo intérprete de turno
--	--	---	---	---	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Quadro 92 - Competência “capacidade de avaliação do processo de interpretação” e os elementos da competência

Capacidade de avaliação do processo de interpretação				
Avaliar a colaboração entre os colegas em termos de apoio, compartilhamento de conhecimento e produção conjunta da interpretação.	Avaliar a comunicação dos membros da equipe durante a interpretação.	Avaliar a preparação detalhada.	Avaliar o que funcionou ou o que precisa de melhorias após a interpretação.	Compartilhar experiências e conhecimentos adquiridos durante a prática.
Discutir desafios enfrentados e problemas de conexão.	Entender a relação direta entre a falta de preparação e o aumento de erros, nervosismo, aumento do estresse, erros de interpretação e interrupções no procedimento legal.	Normalizar certos aspectos da atividade por meio dessas discussões pós-interpretação.	Oferecer e receber <i>feedback</i> para melhorias de forma reflexiva e autocrítica para aprendizagem e aplicação em futuros trabalhos.	Realizar discussões sobre o trabalho da interpretação, observação reflexiva e aprendizagem autocrítica e aprendizagem para futuros trabalhos.
Revisar de forma clara os deveres e responsabilidades de cada membro da equipe de acordo com o que aconteceu com deduções para melhoria contínua.				

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Em seguida, examinarei as perspectivas das organizações que reúnem intérpretes (AIIC, APIC e FEBRAPILS) e fornecem orientação sobre o trabalho em equipe de interpretação.

4.2 DADOS QUE EMERGIRAM DAS NORMAS E DIRETRIZES DA AIIC, APIC E FEBRAPILS (FONTE 2)

As associações e federações que representam intérpretes geralmente apresentam o trabalho em equipe como uma prática comum entre os profissionais. Nesta sessão, comento o trabalho de uma associação internacional e duas nacionais, a saber, AIIC, APIC e FEBRAPILS respectivamente.

A primeira delas é a AIIC, que tem uma história baseada no compromisso em estabelecer as melhores condições para os intérpretes de conferência em todo o mundo. Fundada em 1953, a AIIC surgiu como uma resposta à crescente necessidade de estabelecer padrões profissionais e garantir melhores condições de atuação para os intérpretes. Desde então, a organização com seu trabalho tem representado intérpretes de conferência de diversos pares linguísticos e locais. Pode-se dizer que a AIIC busca não apenas elevar os padrões de excelência na profissão, mas também defender questões cruciais, tais como condições de trabalho justas, remuneração adequada e treinamento contínuo para seus membros, contribuindo assim para o avanço da interpretação de conferência em todo o mundo.

Analisando as publicações dessa associação, podemos observar evidências do compromisso em estabelecer as melhores condições para os intérpretes de conferência especificamente sobre o trabalho em equipe, em seu material denominado *Professional Standards*. A AIIC alerta que “dado o cansaço físico e mental causado pela concentração prolongada, certas restrições serão necessárias na composição das equipes para garantir que o trabalho realizado seja de ótima qualidade” ²¹⁰(AIIC, 2022, p. 3). A associação orienta que o número mínimo de intérpretes necessários para formar uma equipe deve considerar: (i) o número de idiomas usados; (ii) a classificação dos idiomas pelos intérpretes da equipe, nas categorias ‘A’ (língua materna), ‘B’ (segunda língua) e ‘C’ (língua passiva); (iii) a natureza da conferência; e (iv) a carga de trabalho.

Um dos documentos disponibilizados pela AIIC, a norma *Equipos mixtos de intérpretes conferencias de lenguas orales y de Lenguas de Señas* destaca a importância da colaboração entre intérpretes de línguas vocal-auditivas e intérpretes de Língua de Sinais em equipes mistas. Conforme o documento, essa colaboração é essencial para assegurar uma

²¹⁰ No texto – fonte: *Given the physical and mental fatigue that are caused by sustained concentration, certain constraints will necessarily apply to the composition of teams in order to guarantee that the work done will be of an optimum quality.*

comunicação eficaz em diferentes línguas, reconhecendo a necessidade de trabalhar em equipe para atender às demandas de interpretação em conferências multilíngues.

Além disso, a norma enfatiza a relevância da localização estratégica dos intérpretes de língua de sinais, que devem estar posicionados de modo a garantir que os participantes surdos tenham uma linha de visão direta, promovendo assim uma comunicação mais clara e acessível. A flexibilidade quanto à posição, seja em pé, sentado, lado a lado, entre outras, demonstra a necessidade de adaptabilidade desses profissionais para atender às diversas necessidades de eventos.

Os requisitos técnicos da mesma norma também são ressaltados, evidenciando a necessidade de os intérpretes trabalharem com diversos equipamentos, como iluminação adequada, fones de ouvido ajustáveis, microfones e monitores. O uso eficaz desses recursos visa garantir uma interpretação precisa e de alta qualidade. Por fim, o documento aborda a adaptação para *web streaming*, mencionada como um desafio adicional. Nesse contexto, os intérpretes devem ajustar sua posição e equipamentos para atender aos espectadores *on-line*, incluindo considerações como incorporar a interpretação na transmissão, seja através de uma janela na tela principal seja utilizando *chroma key*²¹¹. Em resumo, a norma enfatiza a importância da colaboração, posicionamento estratégico, requisitos técnicos e adaptação para garantir uma interpretação eficaz em conferências envolvendo línguas orais e de sinais.

A AIIC tem um documento específico com diretrizes para posicionamento de intérpretes de língua de sinais em conferências, incluindo *web streaming*, intitulado *Guidelines for positioning of sign language interpreters in conferences, including webstreaming*. O documento ressalta a importância da localização estratégica e da visibilidade desses profissionais. A norma destaca que, no trabalho em equipes de dois ou três intérpretes por par de línguas, o intérprete do turno deve posicionar-se ao lado do painel ou orador/presidente. Além disso, é enfatizada a necessidade de garantir espaço adequado para que as equipes possam trabalhar juntas e manter contato visual. O requisito de um espaço mínimo de aproximadamente 1,5 x 1,5 metros (com um máximo de 2,0 x 2,0 metros) para o intérprete do turno demonstra a preocupação com a comodidade e eficácia do trabalho.

No que diz respeito aos requisitos técnicos, a norma estabelece a necessidade de fornecer fones de ouvido sem fio para todos os intérpretes da equipe, juntamente com um

²¹¹ O termo “*chroma key*” é aqui utilizado para referir-se à técnica que permite a substituição de uma cor sólida (normalmente, o verde ou azul) por outra imagem. Essa técnica é geralmente usada para gravação de vídeos em estúdios, para inserção de um cenário virtual.

sobressalente, visando evitar a utilização de cabos e garantir que o equipamento seja exclusivo para o uso dos intérpretes. Além disso, a inclusão de microfones sem fio portáteis é destacada como uma ferramenta que facilita a comunicação e permite que os intérpretes se ajustem às necessidades específicas de cada situação. O fornecimento de cadeiras para os intérpretes, preferencialmente sem braços ou com braços baixos, demonstra o cuidado com o conforto ergonômico, bem como a presença de uma mesa próxima às cadeiras, destinada ao posicionamento de documentos, anotações e água, o que reforça a importância de manter os intérpretes equipados e hidratados durante o desempenho de suas funções. No geral, as diretrizes enfatizam a relevância do ambiente de trabalho e dos recursos técnicos para assegurar uma interpretação de língua de sinais eficaz e de alta qualidade em contextos de conferências e *web streaming*. Esses aspectos relacionados à utilização dos equipamentos destacam a importância de que os membros da equipe os empreguem de maneira eficaz, a fim de beneficiar a interpretação.

O Quadro 93 apresenta as competências e elementos dessas competências que emergem dos documentos oficiais divulgadas pela AIIC, identificadas, de maneira explícita ou implicitamente pelo autor dessa tese.

Quadro 93 – Documentos oficiais como fonte para identificação das competências específicas dos intérpretes de conferência trabalhando em equipe em AIIC

Documentos oficiais consultados	Competências específicas identificadas	Elementos das competências
Equipos mixtos de intérpretes conferencias de lenguas orales y de Lenguas de Señas. Disponível em: https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:VA6C2:c804c114-8e10-4c76-9f32-4ce7b97cbf7d	Ter comportamento profissional.	Trabalhar em conjunto, compartilhando responsabilidades e recursos.
	Gerenciar o processo da interpretação.	Posicionar-se de forma que os participantes surdos possam vê-los, criando uma linha de visão direta entre o intérprete, os oradores e os participantes surdos. A depender do formato e das necessidades do evento, os intérpretes podem adotar diferentes posições, como estar de pé, sentados, lado a lado etc., para otimizar a visibilidade e a comunicação. Identificar a melhor posição a depender do formato e das necessidades do evento como estar de pé, sentados, lado a lado, etc., para otimizar a visibilidade e a comunicação.
	Saber utilizar requisitos técnicos para realizar a interpretação.	Trabalhar com uma variedade de equipamentos técnicos, incluindo iluminação, fones de ouvido ajustáveis, microfones e monitores, e devem coordenar seu uso durante a interpretação.

		Saber ajustar sua posição e equipamentos para garantir que sejam visíveis para os espectadores <i>on-line</i> .
Guidelines for positioning of sign language interpreters in conferences, including webstreaming. Disponível em: https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:VA6C2:0aea8a22-2d2a-43ff-9853-f5f23bee8b89	Gerenciar o processo da interpretação	Saber localizar-se de modo que fique ao lado do painel ou do orador/presidente. Deve haver espaço suficiente para as equipes trabalharem juntas e se verem. O intérprete do turno precisa de um espaço mínimo de aproximadamente 1,5 x 1,5 metros (máximo de 2,0 x 2,0 metros).
		Organizar para ser capazes de ver os usuários de língua de sinais na sala, e os usuários devem ser capazes de vê-los.
	Saber utilizar os requisitos técnicos para realizar a interpretação.	Saber lidar com fones de ouvido sem fio portáteis que devem ser fornecidos para todos os intérpretes na equipe, juntamente com um sobressalente. Devem solicitar cadeiras para serem fornecidas para os intérpretes, uma cadeira para cada intérprete na equipe, preferencialmente sem braços ou com braços baixos. Devem solicitar uma mesa deve ser colocada próxima às cadeiras para os intérpretes colocarem documentos, anotações e água.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

No cenário brasileiro, a APIC, fundada em 20 de julho de 1971 por oito intérpretes em São Paulo, seguiu os moldes da AIIC, tornando-se uma referência nacional. Ao longo das décadas, a APIC se destacou por promover boas práticas de mercado e manter altos padrões de qualificação técnica e desempenho profissional. Em suas diretrizes dispostas no documento *Guia de boas práticas da APIC*, a associação estabelece que a interpretação deve ser realizada em duplas, exceto em duas situações: (i) quando a interpretação simultânea não ultrapassar uma hora; e (ii) quando a interpretação consecutiva não exceder duas horas. Além disso, a APIC recomenda que os intérpretes trabalhem por até seis horas consecutivas, com a possibilidade de se estender por mais duas horas, mas, após esse período, uma nova equipe deve ser contratada. A associação ainda destaca três pontos cruciais que estão relacionados ao trabalho em equipe:

Ao entrar na cabine, os intérpretes escalados assumem conjuntamente a responsabilidade pela qualidade do serviço prestado. É um trabalho de equipe e, por isso, a remuneração da dupla deve ser idêntica para a mesma combinação linguística. Idiomas raros podem ter uma tarifa diferente e isso deve ser levado em consideração na proposta (APIC, 2020, p. 2).

Em outras palavras, em primeiro lugar, é fundamental que os intérpretes trabalhem em equipe para garantir a qualidade do serviço prestado, o que implica em uma interação fluida entre os profissionais envolvidos. Em segundo lugar, é importante que ambos os intérpretes sejam remunerados igualmente pelo serviço prestado. Em terceiro lugar, para idiomas raros com poucos intérpretes disponíveis, pode ser necessário negociar uma tarifa diferenciada durante o processo de orçamento – aspectos profissionais que são destacados pela associação.

Os elementos mencionados no documento *Guia de boas práticas da APIC* ressaltam a importância da seleção criteriosa dos membros da equipe de interpretação. Conforme é recomendado, o primeiro intérprete convidado deve possuir a habilidade de escolher os integrantes da equipe com base na combinação linguística e na experiência técnico-temática adequadas para o evento em questão. Isso demanda a capacidade de avaliar as competências individuais e atribuir os papéis apropriados a cada um. Além disso, a equipe deve estar prontamente disponível nos horários estabelecidos no contrato; o intérprete contratado pelo cliente em primeira mão deve ser capaz de gerenciar a substituição de membros, quando necessário e realizar uma coordenação eficiente e uma gestão adequada dos recursos disponíveis.

O *Guia de boas práticas da APIC* frisa a importância da coordenação, que, conforme é apresentado, desempenha um papel fundamental, pois o intérprete que assume a liderança da equipe atua como ponto central de comunicação com o cliente. Tal função exige habilidades de liderança e uma boa comunicação para garantir o alinhamento com as expectativas do cliente. Conforme o documento as principais atribuições do intérprete coordenador são: (i) providenciar todos os materiais; (ii) solucionar questões e dúvidas com o cliente, representando a equipe, desde as dúvidas mais básicas, como local de almoço, até questões técnicas, como alguma necessidade de última hora; (iii) defender as condições técnicas de som e isolamento acústico que permitam à equipe a prestação de serviços do mais alto nível. Ainda é recomendado que, na equipe, se mantenha a harmonia e a colaboração entre todos os membros para garantir que o evento seja plenamente atendido de acordo com as condições estabelecidas no contrato. O intérprete-coordenador desempenha um papel nesse sentido, promovendo um ambiente colaborativo e assegurando a qualidade do serviço prestado. Habilidades de comunicação e

relacionamento interpessoal desempenham um papel fundamental nessa interação para garantir o sucesso e a satisfação do cliente, o que demonstra uma dimensão profissional.

O Quadro 94 apresenta as competências e elementos dessas competências que emergem dos documentos oficiais da APIC, identificadas, de maneira explícita ou implicitamente pelo autor dessa tese.

Quadro 94 – Documentos oficiais como fonte para identificação das competências específicas dos intérpretes de conferência trabalhando em equipe (APIC)

Documentos oficiais consultados	Competências específicas identificadas	Elementos das competências
Guia de boas práticas da APIC- Disponível em: https://apic.org.br/wp-content/uploads/2020/01/Guia-Boas-Praticas-APIC.pdf	Gerenciar o processo da interpretação	Saber selecionar os membros da equipe com base na combinação linguística e na experiência técnico-temática adequadas para o evento.
		Avaliar as habilidades individuais e atribuir papéis apropriados.
		Gerenciar a interpretação sendo capaz de lidar com a substituição de membros da equipe quando necessário para garantir o bom andamento do evento.
		Coordenar a equipe quando designado desempenhando papel de liderança da equipe e na centralização da comunicação com o cliente.
	Comunicar-se de forma clara	Buscar a harmonia entre todos os membros da equipe e garantir que o evento tenha total cobertura dos serviços de interpretação, de acordo com as condições estabelecidas no contrato.
		Comunicar-se com o de maneira clara para garantir que as expectativas sejam atendidas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

A FEBRAPILS é uma organização autônoma, sem fins lucrativos ou econômicos, fundada em 22 de setembro de 2008. A sua missão é ampla e centrada no fortalecimento da comunidade de tradutores e intérpretes de língua de sinais.

A FEBRAPILS busca colaborar com a fundação de associações de tradutores, intérpretes e guia-intérpretes de língua de sinais e consolidar essas associações, apoiar a formação profissional, melhorar as condições de trabalho, estabelecer parcerias nacionais e internacionais e construir laços de solidariedade com a comunidade surda. A atuação da FEBRAPILS se concentra na formação, profissionalização e engajamento político dos TILS, com o objetivo de garantir serviços de tradução e interpretação de língua de sinais de excelência para a comunidade surda.

A FEBRAPILS, em relação às demandas de interpretação para língua de sinais no Brasil, tem, também, direcionado suas orientações nesse sentido. Além de uma nota técnica específica ao assunto, publicada em 2017, há uma ação explícita na lista de referência de honorários. Além de orientação em relação aos valores praticados no mercado, há uma recomendação para o número mínimo de profissionais necessários para as atividades e esferas de atuação. Essas informações são explicitadas aos contratantes, destacando-se a necessidade de uma equipe.

A nota técnica n.º 02/2017 sobre a contratação do serviço de interpretação de Libras/português e profissionais intérpretes de Libras/português destaca elementos essenciais para o sucesso da equipe de interpretação e guia-interpretação. Um dos principais aspectos de destaque é a alternância de papéis entre os membros da equipe durante a interpretação, demandando colaboração e flexibilidade e assegurando que cada membro possa desempenhar os papéis conforme necessário.

Além disso, é apresentado que a alternância de turnos é importante para evitar a fadiga mental e manter uma alta qualidade na produção da mensagem na língua-alvo. Recomenda-se que a troca entre funções dentro da equipe de intérpretes ocorra em intervalos de 20 a 30 minutos, exigindo uma coordenação precisa do tempo e uma comunicação entre os membros da equipe. É pontuado que essa prática de troca de turnos contribui para garantir que o desempenho da equipe permaneça consistente ao longo do evento. Outro aspecto é a adaptação às condições de trabalho, conforme sugerido pela Norma Regulamentadora de Ergonomia do Ministério do Trabalho (NR17). Tal adaptação envolve a implementação de pausas e a criação de condições adequadas de trabalho para prevenir lesões e sobrecarga, demonstrando a importância de cuidar do ambiente de trabalho da equipe de interpretação.

Outro documento disponível pela FEBRAPILS é a nota técnica n.º 004/2020, de 27 de maio de 2020, sobre interpretação simultânea remota para a Língua Brasileira de Sinais. A norma ressalta a importância de contar com, pelo menos, dois intérpretes para videoconferências com duração superior a uma hora, enfatizando a necessidade de colaboração e trabalho em equipe para garantir uma interpretação eficaz ao longo do tempo. A alternância de papéis também é destacada como uma prática relevante na interpretação remota, especialmente em situações em que ocorram problemas técnicos. Isso evidencia a importância da colaboração e da capacidade de os membros da equipe cobrirem uns aos outros, assegurando a continuidade e qualidade do serviço mesmo diante de desafios inesperados.

A comunicação eficaz entre os membros da equipe é outra ênfase da norma, incentivando o estabelecimento de meios de comunicação adequados, como mensagens privadas em plataformas de interação, chamadas de áudio e outras ferramentas para coordenar a troca de turno e apoio. A habilidade de negociação e a adoção de procedimentos relacionados à terminologia e vestimenta também são destacadas como aspectos importantes nesse contexto.

A divisão de tarefas, conforme necessário em alguns contextos, evidencia a flexibilidade da equipe de intérpretes para adaptar-se às demandas específicas da situação. Alguns membros da equipe podem concentrar-se na interpretação para a língua de sinais, enquanto outros se dedicam à língua vocal-auditiva, garantindo uma abordagem adaptável que melhor atenda às necessidades da interpretação. Esses princípios ressaltam a importância da colaboração, comunicação e adaptação para fornecer serviços de interpretação remota de alta qualidade.

O Quadro 95 apresenta as competências e elementos dessas competências que emergem dos documentos oficiais da FEBRAPILS, identificadas, de maneira explícita ou implicitamente pelo autor dessa tese.

Quadro 95 – Documentos oficiais como fonte para identificação das competências específicas dos intérpretes de conferência trabalhando em equipe (FEBRAPILS)

Documentos oficiais consultados	Competências específicas identificadas	Elementos das competências
Nota técnica n.º 02/2017 sobre a contratação do serviço de interpretação de Libras/português e profissionais intérpretes de Libras/português. Disponível em: https://febrapils.org.br/wp-content/uploads/2022/02/nota-tecnica-02-2017-trabalho-em-equipe.pdf	Gerenciar o processo de interpretação.	Alternar as funções durante o ato interpretativo.
		Controlar o tempo e a comunicação entre os membros da equipe.
	Adaptar as condições de trabalho em busca de garantir condições adequadas de trabalho para a equipe.	
Nota Técnica n.º 004/2020 de 27 de maio de 2020 Interessados: Empresas de tradução, interpretação e profissionais autônomos que oferecem o serviço de interpretação de Libras/Português. Assunto: Nota Técnica sobre interpretação simultânea remota para a Língua Brasileira de Sinais. https://febrapils.org.br/wp-content/uploads/2022/01/NT-004-2020-sobre-interpretacao-simultanea-remota.pdf	Comunicar-se de forma clara.	Comunicar e argumentar necessidades de forma eficaz com os membros da equipe ou contratantes.
	Gerenciar o processo de interpretação	Saber prever quantidade de intérpretes necessárias (mínimo de dois intérpretes para videoconferências com duração maior que uma hora de trabalho) destacando a importância da colaboração.
		Identificar, na interpretação remota, problemas técnicos que demandam alternância de papéis (de apoio para o de turno).
		Ter capacidade de cobrir falhas uns dos outros e colaborar
Ter comportamento profissional	Saber negociar e adotar procedimentos relacionados à terminologia ou vestimenta.	

	Comunicar-se de forma clara.	Estabelecer formas de comunicação entre os membros, como o uso de mensagens privadas em plataformas de interação, chamadas de áudio, ou outras ferramentas/aplicativos para coordenar a troca de turno e apoio.
	Gerenciar processo de interpretação	Adaptar a equipe às necessidades específicas da situação.
		Saber dividir a equipe quanto à direção da interpretação, alguns membros da equipe de intérpretes se concentram na interpretação para a língua de sinais e outros na língua vocal-auditiva.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

É relevante ressaltar que a seleção dos documentos analisados nesta subseção foi baseada na presença, em algum ponto de seu conteúdo, de diretrizes e orientações relacionadas à interpretação em equipe. Isso proporciona uma visão abrangente dos elementos essenciais que compõem essa competência.

A seguir, apresento o Quadro 95 com a clusterização que reúne as competências e os elementos das competências que emergiram da análise dos documentos das associações e da federação. Essa análise permite alcançar o objetivo específico n.º 2 desta pesquisa, a saber: Mapear o que dizem as diretrizes de associações de interpretação (AIIC, APIC e FEBRAPILS) sobre o trabalho em equipe em interpretação simultânea de conferência com vistas a identificar o perfil profissional de línguas de sinais.

Cumprir observar que os documentos tanto da federação quanto das associações são **documentos deontológicos**, ou seja, que trazem o conjunto de deveres, princípios e normas para o grupo profissional de intérpretes membros dessas instituições. Em função desse caráter deontológico, as competências identificadas estão expressas com o verbo no infinitivo + seus complementos (por exemplo, ‘Gerenciar o processo da interpretação’). Por essa razão, o Quadro 96 apresenta, na coluna da esquerda ‘**Competências específicas identificadas**’, mantém tal configuração linguística, apresentando entre os [] a nominalização da competência, conforme praticado nesta tese.

Quadro 96 – Clusterização de competências e elementos nos documentos das associações e federação

Competências específicas identificadas	Elementos das competências
Ter comportamento profissional [Habilidades profissionais]	Trabalhar em conjunto, compartilhando responsabilidades e recursos.
	Ter capacidade de cobrir falhas uns dos outros e colaborar.

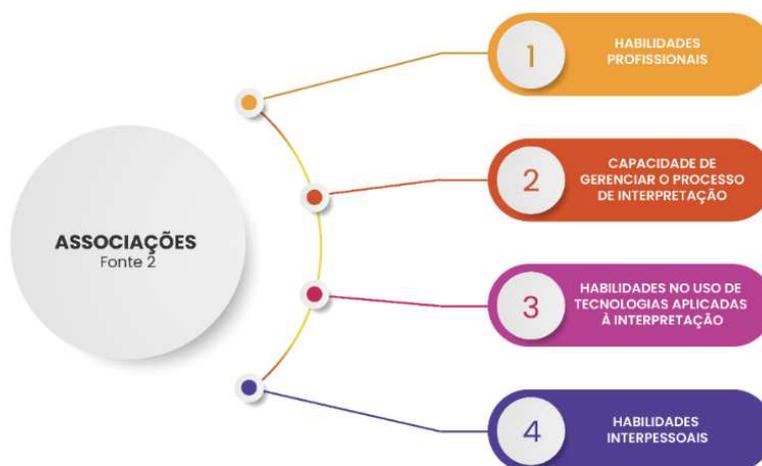
	Saber negociar e adotar procedimentos relacionados à terminologia ou vestimenta.
Gerenciar o processo da interpretação- [Capacidade de gerenciar o processo de interpretação]	Identificar a melhor posição a depender do formato e das necessidades do evento como estar de pé, sentados, lado a lado, etc., para otimizar a visibilidade e a comunicação.
	Saber localizar-se de modo que fique ao lado do painel ou do orador/presidente.
	Organizar-se para ser capazes de ver os usuários de língua de sinais na sala, e os usuários devem ser capazes de vê-los.
	Saber selecionar os membros da equipe com base na combinação linguística e na experiência técnico-temática adequadas para o evento.
	Avaliar as habilidades individuais e atribuir papéis apropriados.
	Gerenciar a interpretação sendo capaz de lidar com a substituição de membros da equipe quando necessário para garantir o bom andamento do evento.
	Coordenar a equipe quando designado desempenhando papel de liderança da equipe e na centralização da comunicação com o cliente.
	Alternar as funções durante o ato interpretativo.
	Controlar o tempo e a comunicação entre os membros da equipe.
	Adaptar as condições de trabalho em busca de garantir condições adequadas de trabalho para a equipe.
	Saber prever quantidade de intérpretes necessárias (mínimo de dois intérpretes para videoconferências com duração maior que uma hora de trabalho) destacando a importância da colaboração.
	Adaptar a equipe às necessidades específicas da situação.
	Saber dividir a equipe quanto à direção da interpretação, alguns membros da equipe de intérpretes se concentram na interpretação para a língua de sinais e outros na língua vocal-auditiva.
Saber utilizar requisitos técnicos para realizar a interpretação [Habilidades no uso de tecnologias aplicadas à interpretação]	Identificar, na interpretação remota, problemas técnicos que demandam alternância de papéis (de apoio para o de turno)
	Saber ajustar sua posição e equipamentos para garantir que sejam visíveis para os espectadores <i>on-line</i> .
	Saber lidar com fones de ouvido sem fio portáteis que devem ser fornecidos para todos os intérpretes na equipe, juntamente com um sobressalente. Devem solicitar cadeiras para serem fornecidas para os intérpretes, uma cadeira para cada intérprete na equipe, preferencialmente sem braços ou com braços baixos. Devem solicitar uma mesa deve ser colocada próxima às cadeiras para os intérpretes colocarem documentos, anotações e água.
Desenvolver habilidade interpessoal [Habilidades interpessoais]	Buscar a harmonia entre todos os membros da equipe e garantir que o evento tenha total cobertura

	dos serviços de interpretação, de acordo com as condições estabelecidas no contrato.
	Comunicar-se com o de maneira clara para garantir que as expectativas sejam atendidas.
	Comunicar e argumentar necessidades de forma eficaz com os membros da equipe ou contratantes.
	Estabelecer formas de comunicação entre os membros, como o uso de mensagens privadas em plataformas de interação, chamadas de áudio, ou outras ferramentas/aplicativos para coordenar a troca de turno e apoio.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Como pode ser observado no Quadro 95, após o processo de clusterização e de nominalização, quatro (4) competências emergem da Fonte 2, as saber: habilidades profissionais; capacidade de gerenciar o processo de interpretação; habilidades no uso de tecnologias aplicadas à interpretação; e, habilidades interpessoais. A Figura 15 apresenta uma visualização dessas competências.

Figura 15 - Competências que emergiram da Fonte 2



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

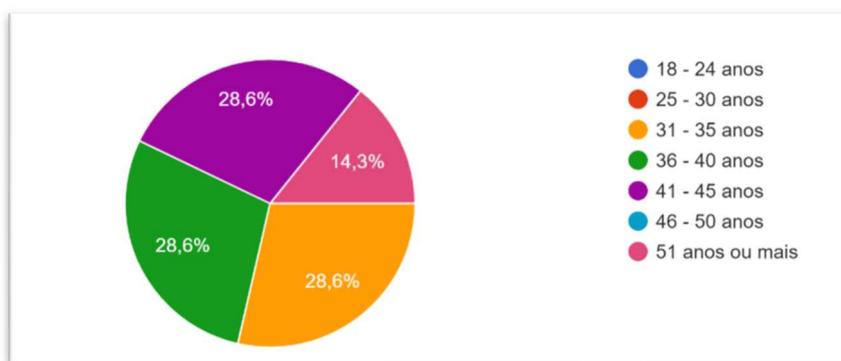
Cumprir observar que os documentos oficiais das associações e da federação parecem concentrar-se na fase da interpretação propriamente dita, em detrimento das fases de preparação e avaliação. Uma explicação para isso pode estar relacionada ao fato de que as diretrizes oferecidas por tais documentos dizem respeito à atuação do intérprete enquanto profissional no momento da interpretação; por essa razão, os documentos não exploram amplamente a fase de preparação e a fase de avaliação dos trabalhos, por estarem elas fora do escopo de sua preocupação.

4.3 DADOS QUANTITATIVOS E QUALITATIVOS QUE EMERGIRAM DO QUESTIONÁRIO (FONTE 3)

Inicialmente, no eixo “dados gerais dos participantes”, dados quantitativos do questionário (4.3), são apresentadas visualizações dos dados, em forma de figuras, e são tecidos comentários a respeito da configuração que emerge das respostas dos participantes. Na sequência, os eixos “dados qualitativos” (4.4) são organizados em etapas: apresentação dos dados em quadros de discussão e inferências e interpretação dos dados; e cotejo do perfil profissional dos intérpretes de conferências que atuam em equipe (4.4.4.1.5).

Dos sete respondentes do questionário, todos afirmam ser ouvintes, seis se identificaram como mulheres e apenas um como homem. A Figura 16 apresenta os dados quanto a faixa etária dos participantes que responderam ao questionário.

Figura 16 - Faixa etária dos participantes do questionário



Fonte: Elaborado pelo autor²¹² (2024)

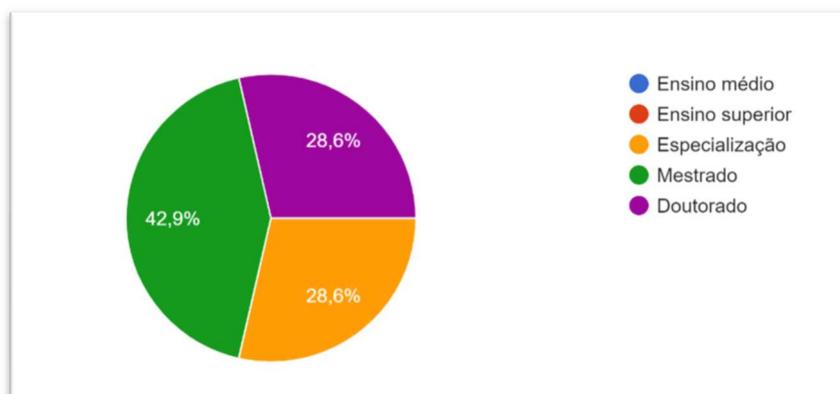
Como mostra a Figura 16, dentre os sete intérpretes membros da APIC respondentes do questionário, dois (28,6%) estão na faixa etária de 31–35 anos; dois (28,6%) estão na faixa etária de 36–40 anos; dois (28,6%) na faixa etária de 41–45 anos; e um (14,3%) na faixa etária de 51 anos ou mais. Das pessoas participantes, cinco se identificam como brancas, uma como preta e uma como parda. Cinco são residentes no estado de São Paulo, sendo quatro na capital e uma em Santo André, e duas do estado do Rio Grande do Sul, residentes em Porto Alegre, o que parece demonstrar um maior interesse ou talvez facilidade dos intérpretes que estão em capitais de se filiar a associação. É possível que, nas capitais e em cidades de região

²¹² Todas as figuras apresentadas na presente seção foram produzidas pelo autor da pesquisa com base nas respostas dos participantes às perguntas do questionário; algumas foram produzidas automaticamente pela plataforma *Google Forms* e foram editadas para serem inseridas nesta tese.

metropolitanas, como é o caso de Santo André, haja mais conferências, demandando maior necessidade de intérpretes dessa modalidade.

Em relação à escolaridade dos participantes, no período em que o questionário foi aplicado, é possível observar na Figura 17 que 28,6% tinham especialização concluída; 42,9% tinham mestrado concluído; e 28,6% tinham o doutorado concluído, o que revela um nível acadêmico elevado quanto a formação acadêmica dos participantes.

Figura 17 - Escolaridade dos participantes do questionário

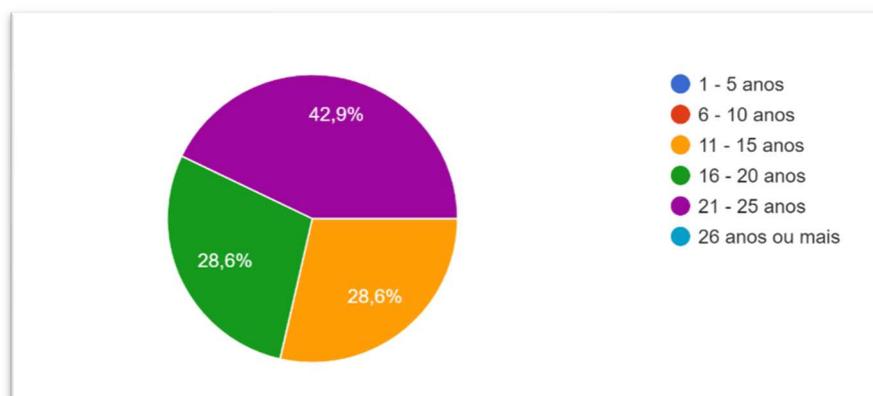


Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Em relação aos anos de experiência, como podemos observar na Figura 18, 42,9% possuem de 21–25 anos de experiência, dos quais 28,6% possuem de 16–20 anos; enquanto, 28,6% possuem de 11–15 anos, o que novamente evidencia que os participantes são intérpretes com *expertise*, visto que, pela quantidade de anos de trabalho, não podem ser considerados novatos. Conforme Alves (2005, p. 15), “os tradutores expertos são definidos como indivíduos com mais de dez anos de experiência profissional em tradução e reputação consolidada”.

A experiência e reputação desses profissionais também pode ser comprovada pelas exigências para filiação na APIC. Atualmente, para se tornar membro efetivo os intérpretes de Libras devem comprovar setenta dias de trabalho e ter a assinatura de ao menos cinco intérpretes já filiados com mais de três anos na associação que atuaram em conjunto e validem a competência em interpretação e a boas práticas de trabalho.

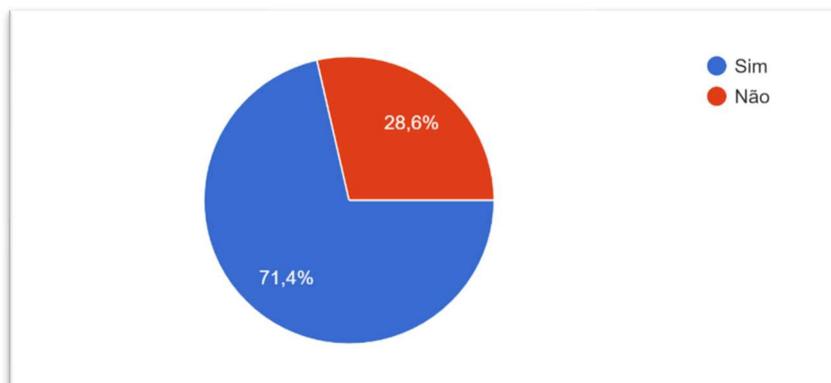
Figura 18 - Anos de experiência como intérpretes



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Com relação à escolaridade dos participantes, perguntei: P10- “Você se formou em algum programa de interpretação de Libras-português? Descreva nas próximas perguntas a formação que você identifica como a mais completa em sua jornada”. Na Figura 19, podemos observar as respostas.

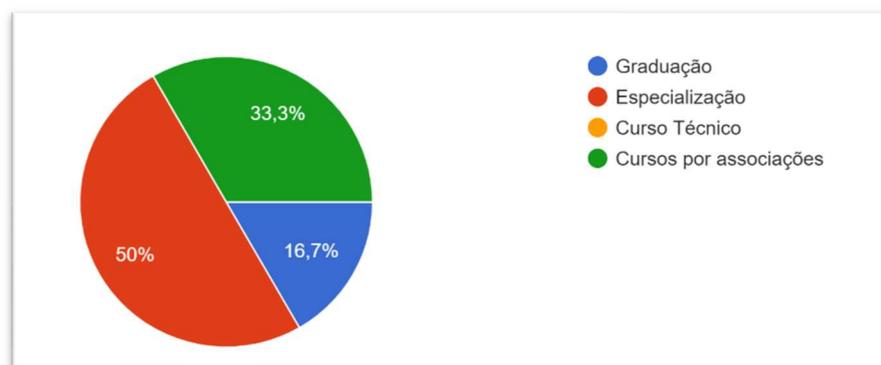
Figura 19 - Formação em um programa de interpretação de Libras-português



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Dos participantes, cinco (71,4%) revelaram que participaram de algum curso de formação específico; dois (28,6%), não participaram. Na Figura 20, é possível observar que tipo de programa cursaram: 50% em nível de pós-graduação; 33,3% em nível de cursos oferecidos por associações; e 16,7% em cursos de graduação. Esses dados evidenciam que a formação específica para intérpretes de Libras-português não é padronizada e existem algumas possibilidades que podem estar relacionadas a local de residência e tempo de atuação, visto que, por exemplo, os primeiros cursos de formação em nível de graduação iniciam no Brasil em 2008 com o Bacharelado em Letras-Libras oferecido pela UFSC (Quadros, 2014).

Figura 20 - Formação específica em interpretação de Libras-português

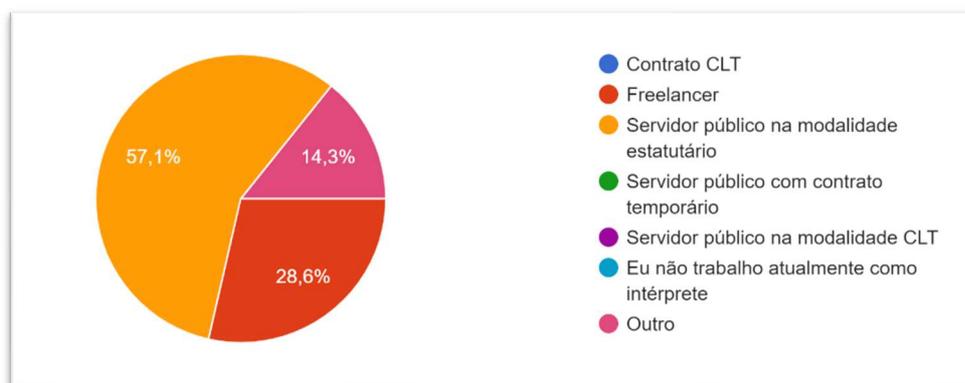


Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Dos cursos citados pelos respondentes: (i) Curso de Aperfeiçoamento em Tradução e Interpretação de Libras (foi citado que a instituição promotora era a Feneis); (ii) Pós-Graduação em Tradução e Interpretação de Libras – Português (foi citado o Instituto Singularidades em São Paulo como uma instituição promotora); (iii) Curso de Formação de Intérpretes da Libras - Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa; e (iv) Letras-Libras Bacharelado. Dos respondentes, a pessoa que se formou há mais tempo indicou o ano de 1997 como ano de formação e a mais recente em 2018. Foram citados os anos de 2010, 2012, 2014 e 2016 como anos de conclusão de suas formações o que evidencia que cada um dos intérpretes se formou em uma turma diferente, não tendo cursado a mesma formação e, ainda, que esses intérpretes atuavam no mercado antes de passarem por uma formação específica.

Ao questionar os participantes sobre a forma de emprego no momento de resposta do questionário, recebi as seguintes respostas: 51,1% indicou ser servidor público na modalidade estatutário; 28,6% indicarem serem *freelancer*; e 14,3% outra forma de contratação diferente das que estavam sendo apresentadas.

Figura 21 - Formas de emprego e contratação dos intérpretes participantes do questionário

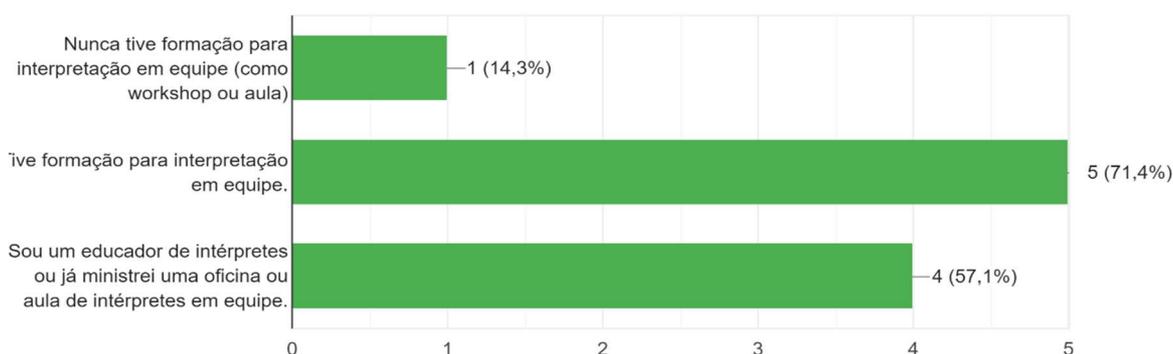


Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

As informações detalhadas até este momento oferecem insumos quanto ao perfil geral dos participantes. Na sequência, descreveremos mais especificamente sobre perguntas que estão relacionadas a experiência e crenças sobre a interpretação em equipe.

Na pergunta n.º 15, pedi que os intérpretes indicassem, aproximadamente, qual a porcentagem de seu trabalho envolveria a interpretação em equipe. 85,7% indicaram uma porcentagem de 91% a 100% de atuações em equipe; 14,3% indicaram de 81% até 90%, o que novamente evidencia que os intérpretes possuem muita prática com essa atuação em equipe. Logo a seguir, pedi que os participantes verificassem e marcassem todas as opções que se aplicassem. Abaixo é possível observar as respostas.

Figura 22 - Afirmações sobre experiência com a interpretação em equipe



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

É possível, observar que apenas uma (14,3%) das pessoas participantes nunca teve formação para a interpretação em equipe; cinco (71,4%) afirmaram ter tido algum tipo de

formação e quatro (57,1%) afirmaram ser um educador de intérprete e já ter ministrado oficina ou aula sobre interpretação em equipe.

A seguir, são analisados e discutidos os dados qualitativos do questionário.

4.4 DADOS QUALITATIVOS DO QUESTIONÁRIO- INTERPRETAÇÃO EM EQUIPE EM CONFERÊNCIA

O método utilizado para o tratamento dos dados coletados nas questões abertas do questionário foi a AC (cf. seção 2.4), cujo objetivo nesta pesquisa é fazer inferências sobre o perfil profissional do intérprete de conferência, em termos de funções e tarefas com ênfase na interpretação em equipe, no par linguístico Libras-português, o que ajudará a identificar a capacitação necessária, no que se refere ao desenvolvimento de competências específicas (Yániz; Villardón, 2006). O papel do pesquisador é explorar os dados, realizando agrupamentos e categorização, bem como confrontando as inferências com o quadro teórico, na busca pela compreensão dos índices explícitos e implícitos nas mensagens produzidas pelos participantes.

As categorias de análise aqui utilizadas são apriorísticas, ou seja, estabelecidas em função de uma pergunta específica do investigador. Busca-se aqui atender ao requisito de *pertinência* (cf. subseção 2.4.2), ou seja, a criação de categorias apriorísticas ligadas aos objetivos da pesquisa e ao arcabouço teórico que a informa. Resgatando para facilidade de acompanhamento, as categorias estabelecidas para a análise (subseção 2.4.3) são: **características da interpretação de conferência; competências do intérprete de conferência; competência do intérprete de conferência trabalhando em equipe; e tarefas habituais do intérprete trabalhando em equipe em exercício.**

Como nos lembra Franco (2012, p. 30), “o que está escrito [...] será sempre o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito ou latente)”. Franco continua (*ibid*) esclarecendo que: “É [...] com base no conteúdo manifesto e explícito que se inicia o processo de análise. Isso não significa, porém, destacar a possibilidade de se realizar uma sólida análise acerca do conteúdo ‘oculto’ das mensagens é de suas entrelinhas [...]”.

Quando o pesquisador realiza a análise do conteúdo “oculto”, diz Franco (*ibid*), “[t]al como um detetive, o analista trabalha com *índices* [...]” ou “vestígios”.

Considerando essas reflexões, os quadros apresentados a seguir referem-se aos resultados referentes a cada uma das diferentes categorias. Cada quadro individual é constituído de quatro colunas que contemplam: a Unidade de Contexto em que a mensagem foi produzida (ou seja, qual seção em que as perguntas estavam inseridas no questionário); os dados brutos

correspondentes às respostas abertas dos questionários (dado “imediatamente acessível” – Franco, 2012, p. 30); os conteúdos manifestos explícitos; e, finalmente, os conteúdos manifestos latentes (“conteúdo ‘oculto’ das mensagens e de suas entrelinhas” – Franco, 2012, p. 30) “capturados” pelo pesquisador. A identificação dos participantes é feita pela sigla PART (de Participante) seguida de um número para cada um deles (seguindo a ordem cronológica).

4.4.1 Categoria “características da interpretação de conferência”

O Quadro 97 traz os resultados referentes a categoria “características da interpretação de conferência”. Para fins de facilitar a leitura, a “unidade de contexto” (pergunta 1 da seção 4 do questionário) é transcrita a seguir: “Pra você, quais são as características da interpretação de conferência que a difere ou a singulariza de outros contextos?”.

No Quadro 97, as colunas “**Conteúdo manifesto explícito**” e “**Conteúdo manifesto latente ou capturável**” por inferência do pesquisador fazem uma distinção entre presença clara da categoria, ou seja, toda e qualquer menção a um aspecto que singularize a interpretação de conferência (menção explícita) e tema não explicitamente mencionado, mas, subjacente às mensagens, passível de observação por parte do pesquisador (menção implícita). As inferências são descritas nos quadros, na última coluna à direita.

Quadro 97 – Categoria “características da interpretação de conferência”

Unidade de contexto: Seção 4- pergunta 1	Respostas dos participantes (dados brutos)	Conteúdo manifesto explícito	Conteúdo manifesto latente ou capturável por inferência do pesquisador
PART 1	Pouca ou nenhuma interação entre locutor e público, unidirecionalidade na fala do locutor e, portanto, na interpretação e recorrência de interpretação simultânea	Pouca ou nenhuma interação entre locutor e público	
		unidirecionalidade na fala do locutor	
		recorrência de interpretação simultânea	

PART2	A carga da responsabilidade, pressão e visibilidade, amplitude e complexidade temática	Visibilidade	Faço inferência a partir da fala de PART2, relacionando “maior” carga de responsabilidade, “maior” pressão e “maior” complexidade temática. Isso baseado na percepção implícita. A utilização do adjetivo “maior” sugere uma intensificação dessas características, e essa inferência é apoiada pela discussão na literatura, que fornece contexto sobre as demandas crescentes associadas à interpretação de conferência. Quando mencionado o termo “amplitude”, entende-se que ele pode estar relacionado tanto ao local físico onde as conferências ocorrem quanto à possibilidade de envolver uma audiência extensa. A interpretação desta palavra é influenciada pela discussão na literatura, destacando a complexidade e abrangência do contexto das conferências, o que pode incluir fatores físicos e audiência numerosa.
PART3	Dentre muito aspectos: - divisão entre palestrante/orador e público fica mais clara, pois as relações de comunicação não são tão dialogais, são mais monológicas. - a presença de um público ou auditório maior, portanto o intérprete (no caso de Libras) fica em maior evidência quando no palco ou em destaque em uma vídeo conferência - há menos interação ou intervenção na relação entre público e palestrante - fica mais difícil de identificar o público alvo da interpretação e a interpretação acontece a despeito da identificação ou não desse público na plateia - o ambiente é mais formal - há uma certa programação a ser seguida - necessariamente (ou pelo menos majoritariamente) o trabalho dos intérpretes é em equipe	<p>comunicação não são tão dialogais, são mais monológicas</p> <p>a presença de um público ou auditório maior</p> <p>intérprete (no caso de Libras) fica em maior evidência</p> <p>há menos interação ou intervenção na relação entre público e palestrante</p> <p>mais difícil de identificar o público-alvo da interpretação e a interpretação</p> <p>o ambiente é mais formal</p> <p>há uma certa programação a ser seguida</p> <p>necessariamente (ou pelo menos majoritariamente) o trabalho dos intérpretes é em equipe</p>	

PART4	Acredito que a formalidade exigida do profissional não somente no momento da atuação, mas principalmente durante a negociação e contato com o cliente, o pré-evento, digamos assim, é mais presente que em outras esferas e influencia todo o trabalho, a equipe de trabalho e a interpretação em si	a formalidade exigida do profissional	
		o pré-evento é mais presente que em outras esferas e influencia todo o trabalho	
		a equipe de trabalho	
PART5	A imprevisibilidade e a multiplicidade de temas em um mesmo trabalho	Imprevisibilidade	
		multiplicidade de temas	
PART6	Destacaria uma característica, a experiência acumulada nesses quase 25 anos, atuando em contextos diversos de conferência e sempre em equipe, minha bandeira de luta desde sempre.	contextos diversos	
		em equipe	
PART7	Estrutura que envolva um público maior, contextos como congressos, trabalhos realizados em equipe, cabine.	estrutura que envolva um público maior	
		contextos como congressos	
		trabalhos realizados em equipe	
		Cabine	

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

As respostas com conteúdo manifesto explícito são indicadoras da presença da categoria “características da interpretação de conferência”. Essa presença pode ser quantificada em termos de frequência (Franco, 2008, p. 61). Conforme reitera Bardin (2016, p. 144), “a abordagem quantitativa funda-se na *frequência* de aparição de determinados elementos da mensagem”. A análise das respostas com conteúdo manifesto implícito “recorre a indicadores não frequências suscetíveis de permitir inferências; por exemplo, a *presença* (ou a *ausência*) pode constituir um índice tanto (ou mais) frutífero que a frequência de aparição” (p. 144) – análise qualitativa.

Cumprido, entretanto, fazer um “reagrupamento baseado em analogias” (Franco, 2008, p. 59), buscando unidades semânticas em torno de menções explícitas relativas às características distintivas da interpretação de conferência. O tema passa ter mais importância quanto mais frequentemente for mencionado. Nesse caso, o indicador correspondente será a frequência observada acerca do Tema A, características e singularidades da interpretação de conferência.

A frequência de ocorrência é um elemento indispensável para uma análise mais consistente (Franco, 2012, p.50). Abaixo no Quadro 98 apresenta-se o reagrupamento realizado.

Quadro 98 – Reagrupamento baseado em analogias da categoria características da interpretação de conferência

Reagrupamento baseado em analogias	Conteúdo manifesto explícito	Frequência de aparição
Comunicação monológica	- Pouca ou nenhuma interação - Unidirecionalidade - comunicação não são tão dialogais, são mais monológicas - menos interação	4
Trabalho em equipe	- a equipe de trabalho - sempre em equipe, - Equipe	3
Visibilidade dos intérpretes	- o intérprete fica em maior evidência - visibilidade	2
Formalidade	- mais formal - formalidade	2
Maior público	- público ou auditório maior - público maior	2

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

O Quadro 98 apresenta os índices explícitos, segundo as crenças dos participantes e em termos de “frequência de aparição” (Bardin, 2016, p. 144) que singularizam a interpretação de conferência. Os demais índices explícitos que ocorreram no Quadro 97 apresentam aspectos que até podem singularizar uma interpretação de conferência, mas foram mencionados por apenas um participante e a aparição em uma única vez: “interpretação simultânea”; “difícil de identificar o público-alvo da interpretação”; “programação a ser seguida”; “pré-evento”; “influência”; “imprevisibilidade”; “congressos”; e “cabine”.

A “Comunicação monológica” foi ranqueada em primeiro lugar, essa é uma característica da modalidade de interpretação quando não ocorre diálogos diretos entre o orador e o público. Rodrigues e Santos (2018) com base em Wadensjö (1998) Gile (1998) e Rodrigues (2010) afirmam que “a interpretação de conferências é aquela realizada diante do grande público de forma basicamente monológica [...] têm pouca demanda de viabilização de diálogos entre os participantes” (p.5). De forma semelhante, Santos (2016, p.13) afirma que em uma conferência a pessoa palestrante “fala para uma audiência interessada, por um período de tempo sem interrupções”.

Entendo que a comunicação monológica é uma prática comum em conferências, onde as explanações são realizadas sem interação direta entre os participantes. Entretanto, a interação não é totalmente excluída, sendo reservada, na maioria das vezes, para a fase de perguntas e respostas. Nesse contexto, os intérpretes podem se deparar com a necessidade de atuar em ambas as direções. Dessa forma, é possível prever e planejar com antecedência como a interpretação ocorrerá. Esta previsibilidade decorre da natureza unilateral das interações, permitindo uma compreensão prévia das direções que a interpretação tomará durante o evento e com base na programação. Essa previsibilidade é valiosa, pois oferece aos intérpretes a oportunidade de se prepararem adequadamente, garantindo uma comunicação eficiente e alinhada com os objetivos do evento.

Ao considerar a interpretação em equipe, os intérpretes têm a opção de antecipadamente dividir suas responsabilidades. Eles podem combinar quem ficará responsável por interpretar em uma determinada direção, enquanto o outro intérprete atua na direção oposta. Essa estratégia simplifica as posições (deslocamento durante a conferência) e, inclusive, permite que o público identifique claramente quem está falando, proporcionando uma experiência mais fluida e compreensível durante a conferência.

Pagura (2003) destaca que a interpretação simultânea, comum em conferências, exige, no mínimo, uma equipe de dois intérpretes. Nogueira (2016) e Santos (2016) fornecem dados sobre as práticas envolvidas no trabalho em equipe, incluindo: (i) preparação e estudo colaborativo; (ii) revezamento de turnos durante a interpretação; (iii) acompanhamento do intérprete de apoio em relação à interpretação realizada pelo intérprete do turno; (iv) oferecimento de apoio quando necessário; (v) sugestões para complementar ou esclarecer a interpretação em andamento; e, (vi) *feedback* para aprimorar a interpretação, visando a entrega de um serviço de alta qualidade. Essas ações demonstram a complexidade e a colaboração envolvidas no trabalho em equipe, contribuindo para a eficácia e aperfeiçoamento contínuo da interpretação.

A “visibilidade”, “formalidade” e “maior público” foram ranqueadas com duas ocorrências cada uma delas. Certamente o conceito de visibilidade aqui está principalmente associado aos intérpretes de línguas de sinais que em muitas ocasiões estão posicionados no palco, em frente ao público, principalmente devido à modalidade linguística. Ou seja, os intérpretes precisam ser vistos enquanto a interpretação está sendo realizada para uma língua de sinais. Como vimos, essa posição não é única, e outras configurações podem ser pensadas;

no entanto, a visibilidade está diretamente ligada a discussão de “posição” e “exposição” apresentadas por Santos (2016).

A “formalidade” pode ser entendida em relação ao contexto e as dinâmicas presentes nas situações de conferência. Santos e Lacerda (2018, p. 65) afirmam que “conferências acadêmicas apresentam um contexto mais formal, com dinâmica própria, em que não cabem interferências, o que torna a atuação do intérprete mais tensa e cansativa”. Sendo esse contexto de maior exposição e muitas vezes com certo grau de formalidade é esperado um “maior público”. Nos dados de Santos (2016) e apresentados nesta tese (subseção 2.1.2) a autora pontua que os intérpretes de Libras-português relatam certo desconforto por estarem na em um local de exposição, normalmente em frente de muitas pessoas. Outro aspecto destacado por Santos (2016) ressalta que a formalidade das conferências pode intensificar a tensão e o cansaço do intérprete, demandando uma concentração intensa ao longo do evento. Essa observação sugere que a atuação do intérprete em situações formais pode ser desafiadora e exaustiva. Uma estratégia para mitigar esses desafios é a adoção da interpretação em equipe.

Ao trabalhar em equipe, os intérpretes têm a vantagem de poder recorrer ao colega caso situações inesperadas ocorram durante a interpretação. Essa colaboração proporciona um suporte mútuo, aliviando a pressão individual sobre cada intérprete e permitindo uma resposta mais eficiente a desafios imprevistos. Dessa forma, a interpretação em equipe não apenas contribui para a qualidade técnica da interpretação, mas também para o bem-estar dos intérpretes, reduzindo a tensão e a fadiga associadas à formalidade das conferências.

Com relação aos índices implícitos presentes no Quadro 97, “susceptíveis de permitir inferências” (p. 144) por parte do pesquisador, pode-se observar a presença de aspectos tais como: “carga da responsabilidade”; “pressão”; “amplitude”; “complexidade temática”; “multiplicidade de temas em um mesmo trabalho”; e “contextos diversos de conferência”.

Enquanto pesquisador, entendo que os aspectos de “responsabilidade” e “pressão”, dizem respeito **não só, mas também**, à interpretação de conferência. O que me leva a inferir que não são **características exclusivas** e **singularizadoras** para essa modalidade de interpretação. Quanto ao aspecto “amplitude”, o pesquisador pode fazer inferências relacionadas ao “alcance da interpretação”, ou às “dimensões do espaço físico”, ou ao “tamanho estimado do público”, o que rejeita esse índice como **singularizador**.

Finalmente, os índices “complexidade temática”, “multiplicidade de temas em um mesmo trabalho”, e “contextos diversos de conferência” podem ser entendidos como relativos aos diversos contextos nos quais uma conferência pode ocorrer, o que resulta em multiplicidade

e complexidade de temas. De maneira semelhante, tais índices também **não são singularizadores**, por se referir não ao evento em si, enquanto modalidade de interpretação, mas às diversas situações em que uma conferência pode acontecer. Autores como Santos-Ferreira (2018) e Gomes (2019) optam pela descrição desses eventos que podem se alterar dependendo do tipo de conferência. Utilizando os termos propostos por Santiago (2016), é possível identificar duas categorias principais de conferências: as apreciativo-informativas e as colaborativo-deliberativas. Nas conferências apreciativo-informativas, o foco está na transmissão de informações e na apreciação de conteúdos apresentados. Já nas conferências colaborativo-deliberativas, o objetivo é promover a colaboração e a deliberação entre os participantes. Os intérpretes devem estar preparados para se adaptar a essas distintas esferas de atuação.

Com base nas considerações acima, o pesquisador pode inferir que, na crença dos participantes, as características da interpretação de conferência que a diferem ou a singularizam de outros contextos podem levar à definição desta modalidade de interpretação, essencialmente, como:

- um evento de interpretação caracterizado por ser uma comunicação do tipo monológica, com maior público, maior grau de formalidade, em que há ocorrência típica de trabalho em equipe e que, em função da modalidade visual-espacial, promove visibilidade dos intérpretes.

Abaixo na Figura 23 uma visualização das características é proposta:

Figura 23 - Características da interpretação de conferências (Fonte3)



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Abaixo, apresento a segunda categoria analisada.

4.4.2 Categoria “competências para o intérprete de conferência”

O Quadro 99 abaixo traz os resultados referentes a categoria “competências para o intérprete de conferência”, incluindo a unidade de contexto em que ocorrem as asserções dos participantes a ela referentes. Para fins de facilitar a leitura, a ‘Unidade de Contexto’ (pergunta 2 da seção 4 do questionário) é transcrita a seguir: “Pra você, o que precisa para ser um intérprete de conferência?”. De forma similar, ao quadro criado para a categoria anterior, no Quadro 99, as colunas ‘**Conteúdo manifesto explícito**’ e ‘**Conteúdo manifesto latente ou capturável**’ fazem uma distinção entre presença clara da categoria, ou seja, toda e qualquer menção explícita a competências específicas para o intérprete de conferência (menção explícita) e conteúdo não explicitamente mencionado, mas, subjacente às mensagens, passível de observação por parte do pesquisador (menção implícita).

Quadro 99 – Categoria “competências para o intérprete de conferência”

Unidade de contexto: Seção 4- pergunta 2	Respostas dos participantes (dados brutos)	Conteúdo manifesto explícito	Conteúdo manifesto latente ou capturável
PART1	Proficiência linguística, competência linguística, competência interpretativa, competência interpessoal e conhecimento do gênero interpretação	Proficiência linguística	
		competência linguística,	
		competência interpretativa,	
		competência interpessoal	
		conhecimento do gênero interpretação	
PART2	Além de formação e competências técnicas geralmente mais óbvias; bom relacionamento interpessoal, postura profissional e discrição. Conhecer e agir sob os regulamentos e códigos de ética das associações profissionais.	competências técnicas	
		bom relacionamento interpessoal	
		postura profissional	
		Discrição	
		Conhecer os regulamentos e códigos de ética das associações profissionais	
		agir sob regulamentos e códigos de ética das associações profissionais	
PART3	Além da competência bilíngue, o intérprete de conferência precisa de competência estratégica e	competência bilíngue	
		competência estratégica	
		competência emocional	

	emocional. Estar atento às questões acima mencionadas e ter postura adequada para esses contextos Ter capacidade de se adaptar e saber lidar com a resolução de problemas e negociações com o cliente no caso de mudanças imprevistas. Saber trabalhar em equipe Trazer a experiência de outras conferências e de outros contextos para saber prever situações e se prevenir para evitar surpresas	ter postura adequada	
		ter capacidade de se adaptar	
		lidar com a resolução de problemas	
		negociações com o cliente no caso de mudanças imprevistas	
		trabalhar em equipe	
		prevenir para evitar surpresas	
PART4	Considero dois pontos como indispensáveis: ter formação profissional e saber trabalhar em equipe.	trabalhar em equipe.	
PART5	Precisa ter um bom repertório em várias temáticas e diferentes níveis de linguagem; e saber trabalhar em equipe.	ter um bom repertório em várias temáticas	
		ter diferentes níveis de linguagem;	
		trabalhar em equipe.	
PART6	Saber e querer atuar em equipe, comprometimento com a equipe e com o contratante, proatividade para solucionar problemas na hora, colaboração, entre outras...	atuar em equipe	
		comprometimento com a equipe e com o contratante	
		proatividade para solucionar problemas na hora	
		Colaboração	
PART7	Familiaridade no assunto, habilidade com tecnologias, boa articulação com equipes, formação como intérprete, boa articulação de fala ou sinais	Familiaridade no assunto	
		habilidade com tecnologias	
		boa articulação com equipes	
		boa articulação de fala ou sinais	

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

As respostas com menção explícita são indicadoras da presença da categoria “competências para o intérprete de conferência”. As unidades de registro aqui identificadas possibilitam inferências, mas é necessário realizar um “reagrupamento baseado em analogias” (Franco, 2008, p. 59), procurando por unidades de significado em torno de declarações explícitas relacionadas às competências para o intérprete de conferência. Nesse caso, o indicador correspondente será a frequência observada acerca do Tema B, elementos observáveis da competência de intérpretes de conferência. A frequência de ocorrência é um elemento indispensável para uma análise mais consistente (Franco, 2012, p. 50). No Quadro 100, apresento o reagrupamento realizado.

Quadro 100 - Reagrupamento baseado em analogias da categoria “competências para o intérprete de conferência”

Reagrupamento baseado em analogias	Conteúdo manifesto explícito	Frequência de aparição
Competência profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Negociações com o cliente no caso de mudanças imprevistas - Postura profissional - Ter postura adequada - Proatividade para solucionar problemas <i>na hora</i> - Agir sob os regulamentos e códigos de ética das associações profissionais - <i>Trabalhar em equipe</i> - <i>Atuar em equipe</i> 	7
Competências interpessoais	<ul style="list-style-type: none"> - Competência emocional - Bom relacionamento interpessoal - Discrição - Colaboração - Comprometimento com a equipe e com o contratante - Boa articulação com equipes 	6
Competências linguísticas	<ul style="list-style-type: none"> - Proficiência linguística - Competência linguística - Competência bilíngue - Bom repertório em várias temáticas e diferentes níveis de linguagem - Boa articulação de fala ou sinais 	5
Competência estratégicas	<ul style="list-style-type: none"> - Competência estratégica - Ter capacidade de se adaptar - Lidar com a resolução de problemas - Se prevenir para evitar surpresas 	4
Competência técnica	<ul style="list-style-type: none"> - Competências técnicas - Habilidade com tecnologias 	2
Competência extralinguística	<ul style="list-style-type: none"> - Familiaridade no assunto - Conhecer os regulamentos e códigos de ética das associações profissionais 	2
Competência em interpretação	<ul style="list-style-type: none"> - Competência interpretativa - Conhecimento do gênero interpretação²¹³ 	2

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

O Quadro 100 visualiza os conteúdos manifestos explícitos referentes à categoria “competências do intérprete de conferência”, segundo a crença dos participantes e em termos de “frequência de aparição” (Bardin, 2016, p.144). Essa categoria está ligada ao Tema B, elementos observáveis da competência de intérpretes de conferência. A coluna da esquerda do Quadro 100, reagrupamento baseado em analogias, resulta do trabalho de interpretação do pesquisador que agrupou o conteúdo manifesto de aspectos semânticos e analogias.

²¹³ O PART1 não deixou claro o que ele queria dizer por “Conhecimento do gênero interpretação”; uma possível interpretação,

Cumpra lembrar que, conforme Franco (2012, p. 60), “qualquer que seja o tema explicitado, o mesmo passa a ter mais importância para análise dos dados, quanto mais frequentemente for mencionado”. Em uma análise quantitativa, a frequência de aparição faz emergir um *indicador* da importância das competências. A análise dos dados revela que os agrupamentos “competência profissional” (sete aparições), “competência interpessoal” (com seis aparições) e “competências linguísticas” (com cinco aparições), apresentam maior frequência de aparição, o que já permite a construção de um indicador competências do intérprete de conferência, na percepção dos participantes.

A “competência profissional”, ranqueada em primeiro lugar pelos participantes, é entendida por Hurtado Albir (1999, p. 43), em seu livro *Enseñar a traducir*, como um conjunto de “[c]onhecimentos e habilidades relacionados com o exercício da tradução profissional: conhecimento do mercado de trabalho, de todas as ferramentas de documentação e das novas tecnologias necessárias para o tradutor”²¹⁴. No modelo do PACTE, de 2003, esse conjunto de conhecimentos e habilidades relacionados ao exercício da profissão é contemplado na subcompetência extralinguística, que inclui também “Familiaridade no assunto” (PART7) e “conhecer os regulamentos e códigos de ética das associações profissionais” (PART2).

Quanto às “competências interpessoais”, essas são definidas por Gonçalves (2015, p.121) como “habilidades sócio-interativas e profissionais”, descritas nos seguintes termos:

[...] habilidade de lidar com uma série de aspectos presentes no entorno do processo tradutório, **especialmente aqueles que envolvem relações interpessoais** e mercadológicas no universo profissional, favorecendo o sucesso na criação de redes de conversação com colegas e especialistas diversos (networking), na negociação de preços, prazos e condições dos trabalhos de tradução, entre outros.

Na mesma linha, Nogueira (2016, p. 51) as define como “habilidade de negociação e capacidade de se relacionar com todos os agentes envolvidos no processo, antes do evento (contratantes e clientes) e durante (clientes, equipe técnica e colegas intérpretes da equipe de trabalho”. Em todas essas reflexões teóricas, é salientada a importância de tais competências interpessoais, reconhecida pelos participantes expertos que responderam ao questionário.

É curioso observar que os participantes, profissionais expertos e com vasta experiência colocam a “competência linguística” não como indicador principal das competências do intérprete de conferência, mas ranqueada em quarto lugar; nesse aspecto, sua percepção está

²¹⁴ No texto -fonte: A ‘competência profesional’ “conocimientos y habilidades relacionados con el ejercicio de la traducción profesional: conocimientos del mercado laboral, de todos los útiles de documentación y las nuevas tecnologías necesarias para el traductor

em sintomia com a teoria, que aponta a competência linguística como “condição necessária, embora não suficiente, para o exercício da atividade tradutória [ou de interpretação]” (Vasconcellos; Bartholamei, 2008, p.27), o que demonstra sua compreensão da complexidade maior na atividade de interpretação de conferência. Nessa mesma linha, Hurtado Albir (2005, p. 39) explica que os objetivos contrastivos na formação de tradutores (e a reflexão vale também para a formação de intérpretes).

[...] intervêm unicamente na iniciação à tradução direta e à tradução inversa. Objetiva-se dominar os aspectos contrastivos básicos entre par de línguas envolvidas, com contrastivos básicos entre o par de línguas envolvidas, com os seguintes objetivos específicos: dominar as diferenças entre as convenções de escrita, dominar os elementos de interferência lexical, dominar os elementos de discrepância morfossintáticas, dominar as diferenças relacionadas aos mecanismos de ocorrência e coesão e dominar as diferenças estilísticas (Hurtado Albir, 1996, 1999).

A ‘competência estratégica’, ranqueada em quarto lugar pelos participantes, está no centro do modelo do PACTE (2003):

Conhecimentos operativos para garantir a eficácia do processo de tradução e resolver problemas encontrados durante o processo. É uma subcompetência que afeta a todas as outras e as interagem controlando o processo tradutório. Ela serve para planejar o processo e elaborar o projeto tradutório e avaliar o processo e os resultados parciais obtidos em função do objetivo final, ativar as diferentes subcompetências e compensar as deficiências delas e identificar problemas de tradução e aplicar os procedimentos para a resolução (Hurtado Albir, 2011 p. 396).

Conforme afirma Hurtado Albir (2005, p.29) a subcompetência estratégica “[t]em um caráter central, pois controla o processo tradutório [...]”. Uma possível interpretação para o ranqueamento dessa competência na visão dos participantes é que, por serem experientes, já consigam planejar o processo, ativar as diferentes competências a serem mobilizadas nas situações de interpretação, identificar e solucionar problemas como uma forma de teoria implícita (aqui entendida como um conjunto de princípios, crenças, procedimentos, construídos em base empírica), desenvolvida ao longo de suas carreiras.

A “competência técnica”, além de ser mencionada explicitamente, é referida em “habilidades tecnológicas” (PART7). Considerando-se que se vivenciou um período de pandemia, que acelerou e modificou a realização de conferências, que passaram a ocorrer em espaço virtual, a “competência técnica” emerge como uma competência importante, ainda que ranqueada em quinto lugar pelos participantes, em comparação com a frequência de aparição das competências profissional, interpessoal e linguística. Nascimento e Nogueira (2021), ao analisarem a prática de interpretação de conferência remota realizada por intérpretes de Libras-português afirmam que “a interpretação remota facilita a realização das conferências e permite

que elas sejam acessíveis às pessoas surdas, mas lidar com a tecnologia se torna um desafio para os intérpretes” (Nascimento; Nogueira, 2021, p. 7014). O desafio mencionado por esses pesquisadores coloca em evidência a demanda por formação específica para o desenvolvimento dessa competência. Nesse sentido, Alley (2012) aponta que a interpretação de conferência remota é um tipo de atuação que demandaria formação específica, ou seja, a competência técnica precisa ser desenvolvida devido ao fato de que os intérpretes gerenciam e lidam com uma série de aspectos que no presencial, não se fariam necessários. A “ausência de equipamentos ou falta de familiaridade com a tecnologia”, continuam Nascimento e Nogueira (2021, p. 7014), “podem ser fatores que levam os intérpretes a não se sentirem totalmente confortáveis no oferecimento do serviço”.

Finalmente, a “competência em interpretação” é mencionada por um dos participantes, apesar de ele/ela não ter explicitado o significado de “conhecimento do gênero interpretação”; podemos compreender a “competência em interpretação”, conforme Pöchhacker (2004), em seu livro *Introducing Interpreting Studies*:

[...] a congruência entre as **exigências da tarefa** (padrões de desempenho) e as **qualificações**, sendo a compreensão destas últimas crucial para a profissionalização em geral e para a **formação de intérpretes** em particular²¹⁵ (Pöchhacker, 2004, p. 166, trad. de Cavallo, 2019, p. 65, grifo adicionado).

Os segmentos negritados na citação acima dialogam com a proposta desta tese, no sentido de buscar ressaltar a importância de identificar “as exigências da tarefa” e as competências necessárias aos intérpretes de conferência no exercício da interpretação em equipe, ou seja, “as qualificações”, para elaborar um projeto formativo.

No contexto da presente pesquisa, o reagrupamento baseado em analogias da categoria “competências para o intérprete de conferência” (cf. Quadro 94) permite ao pesquisador inferir que, na crença dos participantes,

- as competências necessárias para ser um intérprete de conferência podem ser descritas como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que possibilitem o desenvolvimento de competências profissionais, interpessoais, linguísticas, estratégicas, técnicas e extralinguísticas.

Na formulação acima, saliento o desenvolvimento de competências interpessoais, que, conforme mencionado, surge como “habilidades sócio-interativas e profissionais” no modelo de Gonçalves (2015, p. 121), mas não é evidenciado no modelo do PACTE (2003). Nesse

²¹⁵No texto-fonte: *the congruence between task demands (performance standards) and qualifications, and an understanding of the latter is crucial to professionalization in general and interpreter training in particular.*

sentido, as inferências possibilitadas pelas questões abertas do questionário parecem dialogar mais diretamente com o modelo do pesquisador brasileiro. Na Figura 24 apresento uma visualização das competências.

Figura 24 - Características da interpretação de conferências (Fonte3)



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

A seguir apresento a terceira categoria analisada.

4.4.3 Categoria “competências do intérprete de conferência trabalhando em equipe”

Os Quadros 101, 102, 103, 104, 105, 106 e 107 a seguir, trazem os resultados referentes à categoria “Competências do intérprete de conferência trabalhando em equipe”. Cada um desses quadros se refere a cada uma das perguntas que constituem as diferentes unidades de contexto, em que são buscadas manifestações explícitas e capturáveis dessa categoria. Para fins de facilitar a leitura, as perguntas da seção 4 do questionário referentes à mesma categoria serão apresentadas junto com seus quadros respectivos.

Conforme Franco (2021, p. 25),

os resultados da análise de conteúdo devem [...] ter como apoio indícios manifestos [indícios] capturáveis, ou seja, todas as respostas são analisadas buscando inferir competências do intérprete de conferência atuando em equipe, buscando uma comparação entre as respostas e os pressupostos teóricos. Pois, [...] o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para *inferir* (de maneira lógica)

conhecimentos que extrapolem o conteúdo manifesto nas mensagens que podem estar associados a outros elementos [...].

Nos quadros a seguir, as colunas **‘Conteúdo manifesto explícito’** e **Conteúdo manifesto latente ou capturável’** fazem uma distinção entre *presença clara da categoria e tema não explicitamente mencionado*, respectivamente. Melhor explicando, *‘presença clara da categoria’* significa toda e qualquer asserção que mencione explicitamente um aspecto apresentando competências ou elementos de competência para o trabalho em equipe (menção explícita); *‘tema não explicitamente mencionado’* significa toda e qualquer menção subjacente às mensagens, passível de observação e inferência por parte do pesquisador (menção implícita).

Para fins de alinhamento e facilidade de clusterização, tomei uma decisão metodológica no tocante à produção de inferências que ocorrem na AC, com base na afirmação de Franco (2021, p. 28): “[...] produzir inferências em análise de conteúdo tem um significado bastante explícito e pressupõe a comparação dos dados [...] com os pressupostos teóricos de diferentes concepções [...]”. As inferências são marcadas nos quadros, na última coluna à direita, com o símbolo ‘[]’.

Ao fazer inferência a partir do conteúdo manifesto *implícito* dos quadros a seguir, opto por comparar esses dados com os dados que emergiram da revisão da literatura (cfe. Quadros 86, 87, 88, 89, 90, 91 e 92 referentes às competências identificadas para o trabalho em equipe):

- (i) habilidades profissionais;
- (ii) habilidades interpessoais;
- (iii) habilidades de preparação para a interpretação;
- (iv) capacidade de gerenciamento do processo de interpretação;
- (v) habilidades de reconhecimento da necessidade e oferta de apoio durante a interpretação;
- (vi) habilidades de monitoramento ativo da interpretação;
- (vii) capacidade de avaliação do processo de interpretação.

Assim sendo, as inferências serão articuladas em termos dessas competências. Os quadros a seguir são divididos por perguntas para facilidade de leitura e apresentam, separadamente, as respostas dos participantes, usando a sigla “PART”, seguida por um número em sequência.

O primeiro é o Quadro 101, que traz os resultados referentes a categoria “competências do intérprete de conferência trabalhando em equipe”. Para fins de facilitar a leitura, a unidade

de contexto (pergunta 3 da seção 4 do questionário) é transcrita a seguir: “Defina ‘interpretação em equipe’ com suas próprias palavras”.

Nesse caso, o indicador correspondente será a frequência observada acerca do Tema C, elementos observáveis da competência de intérpretes de conferência em exercício, trabalhando em *equipe*, em termos de suas tarefas habituais (esse mesmo indicador é utilizado para as menções presente nos Quadros 101, 102, 103, 104, 105 ,106 e 107 descritos a seguir).

Quadro 101 – Competências do intérprete de conferência trabalhando em equipe- pergunta 03- Defina “interpretação em equipe” com suas próprias palavras

Unidade de contexto: Seção 4- pergunta 3	Respostas dos participantes (dados brutos)	Conteúdo manifesto explícito	Conteúdo manifesto latente ou capturável por inferências do pesquisador
PART 1	Atuação colaborativa entre intérpretes com o objetivo de ofertar interpretação de qualidade a um público que não pode acessar o conteúdo na língua enunciada pelo locutor da interação.	Atuação colaborativa entre intérpretes	
PART2	Atuação proativa para o bem-estar da equipe e fruição da prestação do serviço.		Atuação proativa [habilidades de reconhecimento da necessidade e oferta de apoio durante a interpretação]
PART3	A interpretação que acontece com dois ou mais intérpretes que trabalham com apoio e revezamento de turnos. Sabendo lidar e negociar combinados com os colegas sobre as melhores formas de atuação para entrega final da interpretação para o público-alvo.	trabalham com apoio	
		revezamento de turnos	
PART4	Interpretar em equipe não é apenas revezar de 20 em 20 minutos; não é apenas "fazer a sua parte" sem se preocupar com mais nada nem ninguém. Atuar em equipe exige a responsabilidade e o comprometimento de, desde o momento em que se sabe com quem vai dividir a interpretação, se colocar como apoio no estudo, nas combinações de sinais, de estratégias; apoiar antes e durante, dar feedback e aceitar feedback depois. além da questão interpretativa, atuar em dupla/ equipe exige		Interpretar em equipe não é apenas revezar de 20 em 20 minutos [capacidade de gerenciamento o processo de interpretação]
		Atuar em equipe exige a responsabilidade	
		comprometimento desde o momento em que se sabe com quem vai dividir a interpretação	
		se colocar como apoio no estudo	
		combinações de sinais	
		combinações de estratégias	

	um mínimo de profissionalismo que nos faz entender que o bom andamento do trabalho não depende só de mim ou só do outro, mas da nossa ação conjunta e voltada para o mesmo objetivo: a melhor entrega para o cliente e para o público surdo. Isso exige da equipe atitudes respeitadas em relação aos horários, estudo do material, apoio e estar aberto para trocas e críticas.	apoiar antes	
		apoiar durante	
			atuar em dupla/ equipe exige um mínimo de profissionalismo [habilidades profissionais]
			o bom andamento do trabalho não depende só de mim ou só do outro mas da nossa ação conjunta e voltada para o mesmo objetivo [habilidades profissionais]
		exige da equipe atitudes respeitadas em relação aos horários	
		estudo do material	
		Apoio	
PART5	Trabalhar em equipe significa comprometer-se com o resultado do trabalho como um todo, independentemente de quem está no turno, isso significa estar atento e atuando durante todo o tempo da conferência, além de compartilhar os momentos pré e pós conferência.	comprometer-se com o resultado do trabalho como um todo	
		estar atento e atuando durante todo o tempo da conferência	
		compartilhar pré-conferência	
		[compartilhar] pós conferência	
PART6	Defino "interpretação em equipe" em poucas palavras, quando um time tem como um mesmo propósito - a excelência, fazendo de tudo para alcançar o sucesso da atuação de todos.		quando um time tem como um mesmo propósito: a excelência [habilidades profissionais]
			fazendo de tudo para alcançar o sucesso da atuação de todos [habilidades profissionais]
PART7	trabalho em conjunto, estudos em conjunto, coletividade, apoio.	trabalho em conjunto	
		estudos em conjunto	
			Coletividade [habilidades profissionais]
		Apoio	

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

No Quadro 102, trago os resultados referentes a categoria “competências do intérprete de conferência trabalhando em equipe”. Para fins de facilitar a leitura, a unidade de contexto (pergunta 4 da seção 4 do questionário) é transcrita a seguir: “Para você, o que torna uma equipe de intérpretes eficaz (considere equipe dois ou mais intérpretes ouvintes)?”. As inferências são marcadas nos quadros, na última coluna à direita, com o símbolo ‘[]’.

Quadro 102 – Competências do intérprete de conferência trabalhando em equipe- pergunta 04- Para você, o que torna uma equipe de intérpretes eficaz (considere equipe dois ou mais intérpretes ouvintes)?

Unidade de contexto:	Respostas dos participantes (dados brutos)	Conteúdo manifesto explícito	Conteúdo manifesto latente ou capturável,
----------------------	--	------------------------------	---

Seção 4- pergunta 4			por inferências do pesquisador
PART 1	Preparação, acordos prévios, respeito à individualidade de cada um e colaboração constante		Preparação [habilidades de preparação para interpretação]
		acordos prévios	
		respeito à individualidade de cada um colaboração constante	
PART2	Atender ou superar as expectativas da contratante e público usuário do serviço.		Atender [...] as expectativas da contratante [habilidades de preparação para interpretação]
PART3	Quando há intérpretes que estão em sintonia, que conseguem encontrar a melhor forma de apoiar e atuar. Isso implica na necessidade de Intérpretes com experiência suficiente para "saber ler" o colega e a situação e encontrar a melhor forma de apoiar e receber apoio.		Quando há intérpretes que estão em sintonia [habilidades profissionais]
		melhor forma de apoiar e receber apoio	
PART4	Uma equipe formada por profissionais com experiência que saibam agir com responsabilidade, flexibilidade e compromisso com o trabalho e com a equipe.	que saibam agir com responsabilidade	
		flexibilidade	
		compromisso com o trabalho [compromisso] com a equipe	
PART5	O respeito mútuo e a sintonia da equipe no que diz respeito à linguagem, às escolhas tradutórias e aos aspectos discursivos.	respeito mútuo	
		sintonia da equipe à linguagem	
		[sintonia] escolhas tradutórias [sintonia] aspectos discursivos	
PART6	quando todos estão comprometimentos com a atividade, atuando de forma colaborativa, propositiva e principalmente avaliativa - abertos à feedback como estratégia de aprimoramento tanto do grupo como de cada membro do time	quando todos estão comprometimentos com a atividade	
		atuando de forma colaborativa	
			Propositiva [habilidades profissionais]
		Atuando de forma principalmente avaliativa	
PART7	proatividade, coletivo, feedbacks, estudo prévio, proficiência em ambas as línguas envolvidas		Proatividade [habilidades profissionais]
		Coletivo	

		Feedbacks	
		estudo prévio	
		proficiência em ambas as línguas envolvidas	

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

No Quadro 103, trago os resultados referentes a categoria “competências do intérprete de conferência trabalhando em equipe”. Para fins de facilitar a leitura, a unidade de contexto (pergunta 5 da seção 4 do questionário) é transcrita a seguir: “Quais são as três coisas mais importantes para o sucesso do trabalho de interpretação em equipe? Cite e justifique”. As inferências são marcadas nos quadros, na última coluna à direita, com o símbolo ‘[]’.

Quadro 103 – Competências do intérprete de conferência trabalhando em equipe- pergunta 05- Quais são as três coisas mais importantes para o sucesso do trabalho de interpretação em equipe? Cite e justifique.

Unidade de contexto: Seção 4- pergunta 5	Respostas dos participantes (dados brutos)	Conteúdo manifesto explícito	Conteúdo manifesto latente ou capturável, por inferências do pesquisador
PART1	Acordos prévios, visto que permite identificar a melhor maneira de cada um atuar; preparação, para fornecer um apoio necessário ao intérprete de turno; respeito, às escolhas e às individualidades dos colegas	Acordos prévios	
			preparação [habilidades de preparação para interpretação]
		fornecer um apoio necessário ao intérprete de turno	
		respeito, às escolhas [respeito] às individualidades dos colegas	
PART2	1 - Preparo pré-evento: técnico e não técnico; local, forma e testes necessários. 2 - Cumprimento do que foi acordado, flexibilidade no momento do atendimento ao cliente. 3 - Comunicação entre pares, conversas sobre dúvidas e feedback sobre atuação e postura se necessário.	Preparo pré-evento: técnico e não técnico	
		Cumprimento do que foi acordado	
			flexibilidade no momento do atendimento ao cliente [habilidades interpessoais]
		Comunicação entre pares	
PART3	- Planejamento antes da interpretação (combinados entre a equipe e prevendo possíveis situações) - Apoio atento e ativo no momento da interpretação - Reflexão contínua - durante e depois da interpretação sobre as	Planejamento antes da interpretação (combinados entre a equipe e prevendo possíveis situações)	
		Apoio atento e ativo no momento da interpretação	
		Reflexão contínua durante [sobre as melhores formas de atuação]	

	melhores formas de atuação e pontos a melhorar.	[Reflexão contínua] depois da interpretação sobre as melhores formas de atuação	
PART4	Formação, experiência e senso de responsabilidade. O intérprete que busca formação pode ainda não ter alcançado a proficiência, mas certamente está no caminho. A experiência é útil para aquele que ainda não tem formação e, para quem tem, se torna um grande diferencial. Porém, vemos muitos intérpretes com ambas as qualidades, mas sem responsabilidade com o trabalho, com a interpretação e com os colegas de trabalho.	senso de responsabilidade	
PART5	Respeito; Comprometimento; e Repertório.	Respeito	
		Comprometimento	
		Repertório	
PART6	colaboração, comprometimento, empatia. Poderia destacar muito mais aspectos, mas esses se justificam por serem básicos para qualquer atuação em equipe.	Colaboração	
		Comprometimento	
		Empatia	
PART7	coletividade, conhecimento acerca do assunto a ser tratado (estudos), feedbacks internos	Coletividade	
		conhecimento acerca do assunto a ser tratado (estudos),	
		feedbacks internos	

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

No Quadro 104, trago os resultados referentes a categoria “competências do intérprete de conferência trabalhando em equipe”. Para fins de facilitar a leitura, a unidade de contexto (pergunta 6 da seção 4 do questionário) é transcrita a seguir: “Quais são as três coisas que podem diminuir a eficácia do trabalho de interpretação em equipe?”. No que concerne às respostas da pergunta 6, o pesquisador pode inferir, por oposição, elementos que aumentam a eficácia do trabalho em equipe. As inferências são marcadas nos quadros, na última coluna à direita, com o símbolo ‘[]’.

Quadro 104 – Competências do intérprete de conferência trabalhando em equipe - pergunta 06 Quais são as três coisas que podem diminuir a eficácia do trabalho de interpretação em equipe?

Unidade de contexto: Seção 4- pergunta 6	Respostas dos participantes (dados brutos)	Conteúdo manifesto explícito	Conteúdo manifesto latente ou capturável, por inferências do pesquisador
			Acordo

PART1	Falta de acordo, falta de preparação e falta de respeito.		[capacidade de gerenciamento da interpretação]
			Preparação [habilidades de preparação para interpretação]
			Respeito [habilidades interpessoais]
PART2	1 - Falta de comunicação entre componentes da equipe. 2 - Inseguranças 3 - [falta de] Comprometimento com a entrega ([falta de] cumprimento de horário).		Comunicação [habilidades interpessoais]
			Comprometimento com a entrega [habilidades profissionais]
			cumprimento de horário [habilidades profissionais]
PART3	- falta de planejamento e de estabelecer combinados entre a equipe - falta de afinidade e de escuta ativa entre os intérpretes no momento da interpretação - falta de preparo de um ou mais integrantes da equipe		Planejamento [habilidades de preparação para interpretação]
			estabelecer combinados entre a equipe [habilidades de preparação para interpretação]
			escuta ativa entre os intérpretes no momento da interpretação [habilidades de monitoramento ativo da interpretação]
			preparo de um ou mais integrantes da equipe [habilidades de preparação para interpretação]
PART4	Falta de comprometimento com o trabalho e com os colegas; falta de comunicação ou comunicação falha; falha no apoio (apoio inexistente ou o Tils que ignora o apoio).		Comprometimento com o trabalho e com os colegas [habilidades profissionais]
			Comunicação ativa e eficaz [habilidades profissionais]
			Apoio ativo [habilidades de reconhecimento da necessidade e oferta de apoio durante a interpretação]
PART5	Individualismo; displicência; e presunção.		Coletivismo [habilidades profissionais]
			Dedicação [habilidades profissionais]
			Humildade [habilidades interpessoais]
PART6	quando as pessoas só estão atuando juntas, sem compreender que todos fazem parte do sucesso da atuação.		Todas compreendem que fazem parte do sucesso da interpretação [habilidades profissionais]
PART7	Julgamento, despreparo, não interação com equipe.		Distinguir crítica pessoal [habilidades profissionais]
			Preparo [habilidades de preparação para interpretação]
			Interação com a equipe [habilidades interpessoais]

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

No Quadro 105, trago os resultados referentes a categoria “competências do intérprete de conferência trabalhando em equipe”. Para fins de facilitar a leitura, a unidade de contexto (pergunta 7 da seção 4 do questionário) é transcrita a seguir: “Descreva as características de uma intérprete com quem você prefere trabalhar [em equipe]?”. As inferências são marcadas nos quadros, na última coluna à direita, com o símbolo ‘[]’.

Quadro 105 – Competências do intérprete de conferência trabalhando em equipe- pergunta 7- Descreva as características de uma intérprete com quem você prefere trabalhar [em equipe]?

Unidade de contexto: Seção 4- pergunta 7	Respostas dos participantes (dados brutos)	Conteúdo manifesto explícito	Conteúdo manifesto latente ou capturável, por inferências do pesquisador
PART 1	Colaborativo, prestativo, comunicativo, respeitoso.	Colaborativo	
		Prestativo	
		Comunicativo	
		Respeitoso	
PART2	Boa comunicação, proatividade e comprometimento	Boa comunicação	
			Proatividade [habilidades de reconhecimento da necessidade e oferta de apoio durante a interpretação]
PART3	- estuda o material recebido ou a temática da conferência com antecedência - está atento aos combinados - sabe perceber o momento e está atento o tempo todo buscando a melhor forma de apoiar (seja com questões técnicas, interpretativas ou emocionais).	estuda o material recebido ou a temática da conferência com antecedência	
		está atento aos combinados	
			atento o tempo todo [habilidades de monitoramento ativo da interpretação]
		apoiar (seja com questões técnicas, interpretativas ou emocionais).	
PART4	Comprometido em estudar o material, que respeite horários, que saiba dar e receber apoio e feedback.	Comprometido em estudar o material	
		respeite horários	
		que saiba dar e receber feedback	
PART5	Que entenda as minhas dificuldades e seja disponível para me apoiar.		entenda as minhas dificuldades [habilidades profissionais]
		seja disponível para me apoiar	
PART6	ter competência linguística e tradutória adequada, conhecimentos gerais bem articulado com a realidade, afinidade, e querer aprender junto.	ter competência linguística adequada	
			ter competência tradutória adequada [competência em interpretação]

		conhecimentos gerais bem articulado com a realidade	
PART7	Aberto a dar e receber sugestões, que esteja preocupado em estudar, se preparar para uma boa atuação, ser pontual e responsável com todos os envolvidos na equipe	Aberto a dar e receber sugestões	
		que esteja preocupado em estudar, se preparar para uma boa atuação	
		ser pontual	
		responsável com todos os envolvidos na equipe	

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

No Quadro 106, trago os resultados referentes a categoria “competências do intérprete de conferência trabalhando em equipe”. Para fins de facilitar a leitura, a unidade de contexto (pergunta 8 da seção 4 do questionário) é transcrita a seguir: “Você geralmente prefere interpretar em equipe com os mesmos colegas intérpretes ou não? Explique”. As inferências são marcadas nos quadros, na última coluna à direita, com o símbolo ‘[]’.

Quadro 106 – Competências do intérprete de conferência trabalhando em equipe - pergunta 8- Você geralmente prefere interpretar em equipe com os mesmos colegas intérpretes ou não? Explique

Unidade de contexto: Seção 4- pergunta 8	Respostas dos participantes (dados brutos)	Conteúdo manifesto explícito	Conteúdo manifesto latente ou capturável, por inferências do pesquisador
PART1	Sim, pois se cria afinidade com a forma de trabalhar		
PART2	Geralmente, prefiro trabalhar com os mesmos colegas por costume no ritmo de organização e preparo, comunicação e proatividade.		Organização [habilidades interpessoais]
			Preparo [habilidades de preparação para interpretação]
			Comunicação [habilidades profissionais]
			Preparo [habilidades de preparação para interpretação]
PART3	Prefiro trabalhar com colegas experientes, com quem já trabalhei e que trabalham em equipe. Mas também gosto muito de trabalhar com intérpretes mais experientes com quem aprendo e com intérpretes menos experientes. Gosto de conhecer novas pessoas. Aprendo muito na troca.		

PART4	Sim. Com o tempo, vamos percebendo que não é fácil encontrar intérpretes com as diversas características exigidas, além da afinidade com a esfera em que se vai interpretar e, por último, mas que também conta, a afinidade com determinados colegas.	Afinidade com a esfera em que se vai interpretar	
PART5	Depende da conferência, pois interpretar com os mesmos pares é cômodo e aparentemente mais fácil. No entanto, pode ser um impeditivo para novos aprendizados no que se refere às formas de atuar e de se relacionar, e também ao desenvolvimento de repertório no par linguístico.	desenvolvimento de repertório no par linguístico	
PART6	Pela minha rotina de trabalho acabo por atuar muitas vezes com os mesmos colegas, há aspectos importantes nisso como já saber o jeito de cada um atuar. Contudo, atuar com outros colegas, que não se tem tanta convivência acaba sendo uma grande oportunidade de aprender coisas novas.		
PART7	sim, pois já sabemos como dar e receber o apoio, sabemos quais áreas de domínio dos colegas, se os mesmos sabem lidar e dar sugestões.	Dar e receber apoio	
		Áreas de domínio dos colegas	

Fonte Elaborado pelo autor (2024)

No Quadro 107, trago os resultados referentes a categoria “competências do intérprete de conferência trabalhando em equipe”. Para fins de facilitar a leitura, a unidade de contexto (pergunta 9 da seção 4 do questionário) é transcrita a seguir: “Para você, o que faz com que um intérprete se torne um colega ruim na equipe?”. No que concerne às respostas da pergunta 9, o pesquisador pode inferir, por oposição, aspectos que definam um bom colega de equipe. As inferências são marcadas nos quadros, na última coluna à direita, com o símbolo ‘[]’.

Quadro 107 – Competências do intérprete de conferência trabalhando em equipe - pergunta 09- Para você, o que faz com que um intérprete se torne um colega ruim na equipe?

Unidade de contexto: Seção 4- pergunta 9	Respostas dos participantes (dados brutos)	Conteúdo manifesto explícito	Conteúdo manifesto latente ou capturável, por inferências do pesquisador
PART1	Quando ele não consegue atuar de forma colaborativa e segue um caminho mais solitário e egoísta na interpretação sem ofertar apoio ou sem se preocupar com as escolhas e acordos que foram estabelecidos previamente.		Atuar de forma colaborativa [habilidades profissionais]
			Ofertar apoio [habilidades de preparação para interpretação]
			Preocupar-se com acordos estabelecidos previamente [capacidade de gerenciamento da interpretação]
PART2	Falta de postura e comprometimento com a entrega do serviço contratado.		Postura profissional [habilidades profissionais]
			Comprometimento com a entrega [habilidades profissionais]
PART3	não estuda o material, não está atento quando não está no turno, faz um trabalho individual e não se preocupa com a equipe.		Estudar o material [habilidades de aquisição de conhecimento sobre o assunto da interpretação]
			Estar atento quando não está no turno [habilidades de monitoramento ativo da interpretação]
			Fazer trabalho colaborativo [habilidades profissionais]
			Preocupar-se com a equipe [habilidades profissionais]
PART4	Um colega que não dá apoio, por não saber ou por ocupar o tempo de apoio com qualquer outra coisa ao invés de dar apoio ao intérprete do turno; um colega que não sabe receber apoio, por inexperiência ou por não aceitar; colegas que não aceitam feedback.		Apoiar [habilidades de reconhecimento da necessidade e oferta de apoio durante a interpretação]
			Monitorar a interpretação [habilidades de monitoramento da interpretação]
			Receber e aceitar apoio [habilidades de reconhecimento da necessidade e oferta de apoio durante a interpretação]
			Aceitar feedback [capacidade de avaliação do processo de interpretação]
PART5	Quando o colega está preocupado apenas com seu turno de interpretação.		Preocupado com toda a interpretação [habilidades profissionais]
PART6	apático, descomprometido, e sem domínio linguístico adequado		Atento [capacidade de monitoramento ativo da interpretação]

			Comprometido [habilidades profissionais]
			Domínio linguístico adequado [competência bilingue]
PART7	falta de compromisso, não estudar, não compartilhar conhecimento, interferir ou misturar papéis no ato da interpretação		Comprometido [habilidades profissionais]
			Estudar previamente [habilidades de aquisição de conhecimento sobre o assunto da interpretação]
			Compartilhar conhecimento [Habilidades de preparação para a interpretação]
			Conhecer os papéis de cada um na interpretação [capacidade de gerenciamento do processo da interpretação]

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Os ‘conteúdos manifestos explícitos’ são indicadores da presença da categoria “Competências do intérprete de conferência trabalhando em equipe” e os conteúdos manifestos latentes ou capturável permitem inferências do pesquisador. Nos Quadros acima (101, 102, 103, 104, 105 ,106 e 107), de forma similar com as outras categorias, as unidades de registro aqui identificadas possibilitam inferências, no entanto, é necessário realizar um “reagrupamento baseado em analogias” (Franco, 2008, p. 59), procurando por unidades de significado em torno de declarações relacionadas às competências do intérprete de conferência trabalhando em equipe.

Nesse contexto, conforme apresentado, o indicador correspondente será a frequência observada acerca do Tema C, elementos observáveis da competência de intérpretes de conferência em exercício, trabalhando em *equipe*, em termos de suas tarefas habituais. Seguindo as fases da AC, observamos a frequência, para o reagrupamento buscando unidades semânticas e análogas em torno dos conteúdos manifestos explícitos e capturáveis relativos às competências dos intérpretes de conferência trabalhando em equipe.

Observe-se que o procedimento de agrupamento baseado em analogias busca realizar uma clusterização que dialogue com as competências que emergiram na revisão da literatura e nos documentos das associações. Esse procedimento tem o benefício de *possibilitar o diálogo e oferecer uma representação mais sucinta* dos conhecimentos, habilidades e atitudes que constituem as competências necessárias para interpretação em equipe, em conferências, no par linguístico Libras-português. Entretanto, o procedimento de clusterização apresenta a desvantagem de *invisibilizar* as particularidades dessas competências. Para fins de construir a proposta de projeto formativo, tais particularidades, transcritas no Quadro 108, na coluna do

meio, serão consideradas *elementos* de cada competência identificada e serão computadas como “frequência de aparição” (Bardin, 2016, p.144) da competência em questão. Cumpre lembrar que, como nos lembra Bardin (2016, p. 138), “a *importância* de uma unidade de registro [no caso desta tese, o Tema] *aumenta* com a frequência de aparição” (grifo adicionado).

No Quadro 108, apresenta-se o reagrupamento realizado.

Quadro 108 – Reagrupamento baseado em analogias da categoria competências do intérprete de conferência trabalhando em equipe

Reagrupamento baseado em analogias	Conteúdo manifesto explícito e conteúdo latente ou capturável	Frequência de aparição
Habilidades profissionais	<ul style="list-style-type: none"> - Atuar em equipe exige a responsabilidade - atuar em dupla/ equipe exige um mínimo de profissionalismo - o bom andamento do trabalho não depende só de mim ou só do outro mas da nossa ação conjunta e voltada para o mesmo objetivo - comprometimento desde o momento em que se sabe com quem vai dividir a interpretação - comprometer-se com o resultado do trabalho como um todo - exige da equipe atitudes respeitadas em relação aos horários - quando um time tem como um mesmo propósito: a excelência - fazendo de tudo para alcançar o sucesso da atuação de todos - trabalho em conjunto - Coletividade - Quando há intérprete que estão em sintonia - que saibam agir com responsabilidade - compromisso com o trabalho - quando todos estão comprometidos com a atividade - proatividade - coletivo - Comprometimento - Coletividade - Comprometimento com o trabalho e com os colegas - Coletivismo - Todas compreendem que fazem parte do sucesso da interpretação - Distinguir crítica pessoal - respeite horários - ser pontual - dedicação - Atuar de forma colaborativa - Postura profissional - Comprometimento com a entrega - Fazer trabalho colaborativo - proatividade - Comprometido - Comprometido - Preocupar-se com a equipe 	36

	<ul style="list-style-type: none"> - Preocupado com toda a interpretação - Atuação colaborativa entre intérpretes - seja disponível para me apoiar 	
Habilidades interpessoais	<ul style="list-style-type: none"> - boa comunicação - senso de responsabilidade - Respeito - Flexibilidade - comunicativo - Respeito - Comunicação entre pares - Comprometimento com a entrega - (cumprimento de horário). - respeito - comunicação - Comunicação ativa e eficaz - entenda minhas dificuldades - responsável com todos os envolvidos na equipe - Organização - Comunicação - colaboração constante - [compromisso] com a equipe - respeito mútuo - atuar de forma colaborativa - respeito às individualidades dos colegas - Colaboração - humildade - Empatia - interação com equipe - colaboração - Prestativo - comprometimento 	28
Habilidades de preparação para a interpretação	<ul style="list-style-type: none"> - lidar e negociar combinados com os colegas sobre as melhores formas de atuação - se colocar como apoio no estudo - combinações de sinais - combinações de estratégias - apoiar antes - compartilhar pré-conferência - Preparação - Preparo pré-evento: técnico e não técnico - flexibilidade no momento do atendimento ao cliente - Planejamento antes da interpretação (combinados entre a equipe e prevendo possíveis situações) - preparação - planejamento - estabelecer combinados entre a equipe - preparo de um ou mais integrantes da equipe - preparo - Preparo - Preparo - Compartilhar conhecimento 	18
Habilidades de reconhecimento da necessidade e oferta de apoio durante a interpretação	<ul style="list-style-type: none"> - trabalham com apoio - apoiar durante - apoio - Atuação proativa - melhor forma de apoiar e receber apoio - apoio - fornecer um apoio necessário ao intérprete de turno 	15

	<ul style="list-style-type: none"> - Apoio atento e ativo no momento da interpretação - Propositiva - Apoio ativo - apoiar (seja com questões técnicas, interpretativas ou emocionais). - dar e receber apoio - Ofertar apoio - Apoiar - Receber e aceitar apoio 	
Habilidades de aquisição de conhecimento sobre o assunto da interpretação	<ul style="list-style-type: none"> - estudo do material - estudos em conjunto - estudo prévio -conhecimento acerca do assunto a ser tratado (estudos) - conhecimentos gerais bem articulado com a realidade - estuda o material recebido ou a temática da conferência com antecedência - Comprometido em estudar o material - que esteja preocupado em estudar, se preparar para uma boa atuação - afinidade com a esfera em que se vai interpretar - Áreas de domínio dos colegas - Estudar o material - Estudar previamente 	12
Habilidades de monitoramento ativo da interpretação	<ul style="list-style-type: none"> - estar atento e atuando durante todo o tempo da conferência - Reflexão contínua durante [sobre as melhores formas de atuação] - sintonia da equipe à linguagem - [sintonia] escolhas tradutórias - [sintonia] aspectos discursivos - escuta ativa entre os intérpretes no momento da interpretação - está atento aos combinados - atento o tempo todo - Estar atento quanto não está no turno - Monitorar a interpretação - Atento 	11
Capacidade de avaliação da interpretação	<ul style="list-style-type: none"> - estar aberto para trocas e críticas - [compartilhar] pós conferência - Atuando de forma principalmente avaliativa - abertos à feedback como estratégia de aprimoramento tanto do grupo como de cada membro do time - Feedbacks - Cumprimento do que foi acordado - feedback sobre atuação e postura - [Reflexão continua] depois da interpretação sobre as melhores formas de atuação - feedbacks internos - que saiba dar e receber feedback - Aberto a dar e receber sugestões 	11
Capacidade de gerenciamento da interpretação	<ul style="list-style-type: none"> - revezamento de turnos - Interpretar em equipe não é apenas revezar de 20 em 20 minutos Atender [...] as expectativas da contratante - acordos prévios - Acordos prévios 	8

	<ul style="list-style-type: none"> - Acordo - Preocupar-se com acordos estabelecidos previamente - Conhecer os papéis de cada um na interpretação 	
Competência linguística	<ul style="list-style-type: none"> - proficiência em ambas as línguas envolvidas - Repertório - ter competência linguística adequada - desenvolvimento de repertório no par linguístico - Domínio linguístico adequado 	5

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

O Quadro 108 visualiza o reagrupamento baseado em analogias da ‘categoria competências do intérprete de conferência trabalhando em equipe’, trazendo os conteúdos manifestos explícitos e capturáveis/ latentes, segundo a crença dos participantes, as inferências do pesquisador e em termos de “frequência de aparição” (Bardin 2016, p. 144), ligada ao Tema C, elementos observáveis da competência de intérpretes de conferência em exercício, trabalhando em *equipe*, em termos de suas tarefas habituais.

Para fins desta análise, considero o termo ‘agrupamento’ como referindo-se a uma ‘competência’ que emergiu da percepção dos participantes. Na mesma linha, e em alinhamento com a terminologia usada nesta tese²¹⁶, considero os conteúdos visualizados na coluna **Conteúdos manifesto explícito e conteúdo latente ou capturável**, do Quadro 108, como sendo ‘elementos’ de cada competência.

A análise dos dados revela que os agrupamentos ‘habilidades profissionais (36)’ apresenta maior ‘frequência de aparição’. A competência ‘habilidades profissionais é evidenciada por indicadores que ressaltam a relevância do envolvimento dos membros da equipe com a interpretação e a necessidade do intérprete de assumir responsabilidades, tanto individuais, quanto coletivas. O conceito de ‘comprometimento’ emerge em oito aparições nos conteúdos explicitados, colocando em evidência que o intérprete deve ter um “comprometimento desde o momento em que se sabe com quem vai dividir a interpretação” (PART4) e “comprometer-se com o resultado do trabalho como um todo” (PART5), mantendo um “senso de responsabilidade” (PART4), sendo “responsável com todos os envolvidos na equipe” (PART7). A análise dessas menções está alinhada com a análise de Hoza (2010, p. 38) sobre interpretação em equipe, segundo a qual o “[c]omprometimento inclui uma visão da mensagem como *nossa* mensagem, não *minha* mensagem”²¹⁷.

²¹⁶ Na subseção 4.1, esclareço que faço opção pelo termo “elemento”, para referência a “componentes” de uma competência, adotando o que foi proposto por Hurtado Albir (2007) e Scallon (2015, p. 397).

²¹⁷ No texto-fonte: *Commitment included a view of the message as ours message, not my message*

Ainda com relação a “habilidades profissionais”, os participantes destacam que “respeito aos horários” e “pontualidade” são elementos da competência que evidenciam uma atitude profissional. Sobre o tempo, Hoza (2010, p. 38) observa, com relação aos participantes de sua pesquisa, que “o tempo era considerado uma parte importante do compromisso, o que inclui chegar cedo para discutir o trabalho de interpretação em equipe antes do início da tarefa”²¹⁸. A APIC, em seu *Guia de boas práticas*, enfatiza que a equipe deve estar prontamente disponível nos horários estabelecidos pelo contrato. No trabalho de Jensen (2006), é observado que a pontualidade é um dos elementos que evidenciam a demonstração de profissionalismo; o autor discorre sobre outros aspectos que guardam uma relação direta com a manifestação de os intérpretes terem um comportamento considerado profissional;

Outros aspectos de profissionalismo envolvem **pontualidade**, vestimenta adequada, modéstia no comportamento, postura diante do cliente, disposição para trabalhar em condições difíceis, prontidão e disposição para se revezar, entre outros. Se algum destes elementos estiver desequilibrado entre os intérpretes, o trabalho sofrerá as consequências²¹⁹ (Jensen, 2006, p. 04 *grifo nosso*).

No Quadro 108, no agrupamento feito em “habilidades interpessoais” (28), segundo lugar no ranqueamento, observam-se vários elementos desta competência, relacionados à importância de uma comunicação aberta entre os membros da equipe. O conceito ‘comunicação’ tem 5 aparições. Nos documentos oficiais da FEBRAPILS (Nota Técnica nº 02/2017 e Nota Técnica nº 004/2020), esse elemento (comunicação) é citado, em função de sua relevância para uma atuação eficaz entre os membros da equipe ou os contratantes. Hoza (2010), ao explicar seu modelo de interpretação em equipe, que ele denomina “colaborativo e interdependente”, afirma que atuar nesse formato “requer esforço mútuo, **boa comunicação**, um desejo de avaliar honestamente suas próprias habilidades e uma **atitude aberta** de trabalhar juntos (HOZA, 2010, p.13, *grifo nosso*)²²⁰. Essa “boa comunicação”, aparece como elemento necessários para uma interpretação bem-sucedida. Cokely e Hawkins (2003) orientam que a clareza na comunicação pode auxiliar a reduzir a ansiedade do intérprete no papel de apoio, melhorando assim o funcionamento geral da equipe. Os autores ainda reforçam que seus estudos destacam a complexidade da interação entre intérpretes e a importância da comunicação clara,

²¹⁸ No texto-fonte: *Time was considered an important part of commitment, which includes arriving early in order to discuss the team interpreting work before*

²¹⁹ No texto-fonte: *Other matters of professionalism involve punctuality, dress, modesty of behavior, demeanor before the client, willingness to work under difficult conditions, promptness and readiness in taking turns, etc. If any of these are out of balance between the interpreters, the work will suffer.*

²²⁰ No texto fonte: *Interdependence requires mutual effort, good communication, a desire to look honestly at one's abilities, and an open attitude about working together.*

seja por meio de comportamentos linguísticos específicos seja por outros mecanismos não verbais. A falta de comunicação é vista como uma lacuna para o trabalho colaborativo entre intérpretes, especialmente quando consideramos que essa comunicação poderia aprimorar a experiência e a qualidade da interpretação (Cokely e Hawkins, 2003; Russel, 2011). Nos dados da presente tese, “boa comunicação” (PART2), “comunicação ativa e eficaz” (PART4), “comunicação” (PART2), “comunicativo” (PART1), “comunicação entre pares” (PART2) emergem nas questões abertas do questionário, confirmando o perfil manifestado na revisão da literatura.

Outro elemento, como “flexibilidade”, também constitui indicador dessa competência. Os dados mostram-se alinhados à pesquisa de Hoza (2010, p. 38), em que “alguns dos intérpretes enfatizaram a importância da flexibilidade na equipe para que ela possa se adaptar às mudanças necessidades e objetivos da equipe, seja durante a mesma sessão ou de atribuição em atribuição”²²¹; características individuais se somam, assim, às relações entre os membros de uma equipe para uma interpretação eficaz. Conforme Nogueira e Nascimento (2021), essas habilidades deveriam ser desenvolvidas na formação, pois o coletivo mais capacitado pode, em conjunto, superar desafios do que qualquer indivíduo atuando isoladamente.

O conteúdo manifesto relacionado a esta competência destaca, também, elementos como “colaboração”, “humildade” e “empatia”. Entendo, no contexto de interpretação em equipe em conferência, que essa dimensão interpessoal pode ser explicada nos termos descritos por Scallon (2015 p. 109), como sendo “comportamentos socioafetivos”, que contemplam “diversos aspectos da afetividade” e da capacidade para interações bem-sucedidas (atitudes e condutas, afetividade na formação profissional, *sentimento de eficácia pessoal, imagem de si, respeito pelos outros, sociabilidade, compromisso, iniciativa*); esses aspectos correspondem ao que Scallon chama de “diversos aspectos do saber-ser que devem ocupar local privilegiado na formação dos indivíduos” (p.107). Segundo o que propõe Jansen (2006), o primeiro passo para criar uma boa parceria é o intérprete olhar para si mesmo e buscar o equilíbrio entre humildade e autoconfiança, pois a falta desse equilíbrio pode comprometer o trabalho da equipe.

Nos dados desta pesquisa, os conteúdos manifestos (Quadro 108), incluem elementos que enfatizam o respeito pela individualidade de cada membro da equipe e pela diversidade de opiniões e estilos, bem como elementos que destacam a importância da colaboração com a equipe: “atuação colaborativa entre intérpretes” (PART1), “colaboração constante” (PART1),

²²¹ No texto fonte: *Some of the interpreters stressed the importance of flexibility in the team so it can adapt to the changing needs and goals of the team, either during the same session or from assignment to assignment.*

“[respeito] às individualidades dos colegas” (PART1), “respeito mútuo” (PART5), “colaboração” (PART6), “atuar de forma colaborativa (PART1). Tais conteúdos manifestos expressam um alinhamento com a literatura da área, confirmando a importância das relações interpessoais no trabalho em equipe.

É relevante ressaltar o desafio inerente em diferenciar entre “habilidades interpessoais” e “habilidades profissionais”. A literatura sugere que esses elementos podem ser agrupados e operar de forma conjunta. Essa abordagem é respaldada por Gonçalves (2015), no contexto da tradução, que os categoriza como “habilidades sócio-interativas e profissionais”, enfatizando assim suas duas facetas. Neste estudo, a decisão foi tomada de separar essas competências com base na percepção de que os intérpretes, ao discutir a questão de “habilidades profissionais” estavam, conforme inferido por este pesquisador, se referindo a aspectos mais amplos do processo de interpretação, e não necessariamente à relação com o colega de equipe. Por outro lado, as referências que foram consideradas mais diretamente relacionadas às relações interpessoais entre os membros da equipe, foram agrupadas sob a competência “habilidades interpessoais”. Esse procedimento de separação tem como objetivo esclarecer como cada conjunto de habilidades contribui de maneira específica para o desempenho dos intérpretes; no entanto, conforme Hurtado Albir (2005), podemos entender que as competências “estão inter-relacionadas e compensam-se umas às outras” (p. 30).

A próxima competência ranqueada no Quadro 108, ‘habilidades para a preparação da interpretação’ (18), está relacionada a cominações prévias e organização da equipe para a realização da interpretação nas outras fases, os intérpretes devem negociar a forma de dar e receber *feedback* e estabelecer acordos em relação ao uso de vocabulário comum para comportamentos de solicitação e oferta de apoio (Nogueira, 2020); além de, observar quais recursos são necessários para utilizar e buscar conhecer o estilo do orador. Seria possível sugerir que “habilidades de preparação para a interpretação” se relaciona com a *subcompetência estratégica* do PACTE, que “serve para: [...] identificar problemas de tradução e aplicar os procedimentos para a sua resolução” (Hurtado Albir, 2005, p.29). Além disso, precisam determinar preferenciais de apoio, como escolha de língua, vocabulário especializado, posicionamento, interrupções, palavras e expressões. Na literatura, encontramos muitas referências a preparação da interpretação às habilidades de aquisição de conhecimento sobre o assunto que será trabalhado. Para fins deste trabalho, separamos os elementos da análise, constituindo então a competência de “habilidades de aquisição de conhecimento sobre o assunto da interpretação (12), ranqueada em quinto lugar. Em função da grande quantidade de

informações apresentadas em conferências, o estudo intensivo é necessário. Para Jansen (2006), os intérpretes devem ter a capacidade de se preparar adequadamente, fazendo uso do material recebido para buscar terminologia específica e de dicionários e outros materiais, escrevendo sugestões em um bloco de notas; nesse sentido, há uma dimensão individual, ou seja, cada um dos intérpretes deve considerar realizar estudo e planejamento para atuação. Nos dados desta pesquisa, conforme mencionado pelos participantes, é valorizado o intérprete que “estuda o material recebido ou a temática da conferência com antecedência” (PART3) e se demonstra “comprometido em estudar o material” (PART4), “estudo prévio” (PART7) e “estudar o material” (PART3).

Entretanto, a dimensão que viabiliza a percepção dessa competência em ação durante a interpretação em equipe torna-se mais evidente quando os intérpretes compartilham conhecimento (Jansen, 2006; Russel, 2008; Brün, Schaumberger, 2015; Nogueira, 2016, Albres e Kelm (2020); Nascimento e Nogueira, 2021). De acordo com considerações de Setton e Dawrant (2016), os integrantes da equipe são aconselhados a compartilhar recursos, como glossários e fontes de informação, e, eventualmente, considerar a possibilidade de realizar treinamentos conjuntos como preparação e estudo prévio para uma conferência. Nogueira (2020) também enfatiza o compartilhamento, que se faz presente na interpretação, no aspecto a preparação teórico-conceitual, que deve ser feita em conjunto, para garantir consistência terminológica e compreensão dos temas abordados. Cumpre mencionar que a preparação e a busca por conhecimento “teórico- conceitual” se relacionam diretamente com a fase de pré-evento (Hoza, 2010), ou pré-conferência (Nogueira, 2016). Nos dados desta pesquisa, a preparação compartilhada emerge em “se colocar como apoio no estudo (PART4), “compartilhar conhecimento” (PART7), “compartilhar pré-conferência” (PART5), o que confirma a relevância dessa dimensão.

Seria possível sugerir que a competência aqui encontrada de “habilidades de aquisição de conhecimento sobre o assunto da interpretação” se relaciona com a *subcompetência instrumental* (PACTE, 2003; Hurtado Albir, 2005), que inclui “conhecimentos, essencialmente operacionais, relacionados com o uso das fontes de documentação” (Hurtado Albir, 2005, p.29), no que se refere ao uso de recursos para apoiar a preparação, tais como glossários, dicionários, páginas e textos sobre o assunto da conferência; ao estudar o material e compartilhar suas impressões entre a equipe, os intérpretes podem, juntos, identificar possíveis problemas na interpretação e buscar soluções viáveis. Conforme destaca Carvalho (2016), ao mobilizar essa competência de se planejar adequadamente para a interpretação de conferência, o intérprete,

está adotando uma postura proativa de estudar e compartilhar conhecimentos em conjunto, o que segundo a autora contribui significativamente para a prevenção de imprevistos durante a interpretação.

Os conteúdos manifestos de “habilidades de aquisição de conhecimento sobre o assunto da interpretação”, também, se relacionam a subcompetência nomeada pelo PACTE (2003) como “*extralinguística*” sendo ela passível de inferência pois os conteúdos dos participantes ao afirmarem sobre a necessidade de os intérpretes deterem um conhecimento geral amplo e possuir conhecimento sobre a temática. Gonçalves (2015) intitula esses conhecimentos de capacidade nas culturas das línguas de trabalho, incluindo capacidade em cultura geral e capacidade temática, os dois modelos estão descrevendo as competências do tradutor, no entanto, é passível de inferirmos que essas competências também são presentes no intérprete, principalmente no intérprete de conferência que lida com uma diversidade de temas.

O próximo agrupamento (Quadro 108) revela a competência de “habilidades de reconhecimento da necessidade e oferta de apoio durante a interpretação” (15 aparições). Nos conteúdos manifestos analisados, fica evidente a ênfase na importância de dar e receber apoio durante o processo de interpretação, destacando a reciprocidade no processo: “fornecer um apoio necessário ao intérprete de turno” (PART1), “melhor forma de apoiar e receber apoio” (PART3), “apoio atento e ativo no momento da interpretação” (PART3) “ofertar apoio” (PART1), “apoiar” (PART4), “apoiar” (seja com questões técnicas, interpretativas ou emocionais)” (PART3) e “receber e aceitar apoio” (PART4).

A análise dos conteúdos manifestos permite concluir que o ‘apoio’ desempenha um papel multifuncional. Ele não se limita apenas a aspectos linguísticos, mas também abrange questões técnicas. Isso exige uma abordagem proativa por parte dos intérpretes em equipe, que se reflete tanto na oferta de sugestões para a interpretação, quanto na busca por soluções diversificadas adaptadas às situações específicas de interpretação.

Nesse aspecto, Albl-Mikasa (2012) destaca a importância de os intérpretes manterem uma atitude de apoio dentro da cabine, oferecendo informações ausentes como termos, números e possíveis escolhas de interpretação. Por sua vez, Cokely e Hawkins (2003) enfatizam a necessidade de os intérpretes desenvolverem a capacidade de distinguir entre pedidos verbais, que envolvem comunicação linguística, e pedidos não verbais, baseados em comportamentos físicos. Os pedidos verbais relacionam-se diretamente com a comunicação linguística, por meio da qual os intérpretes podem fazer um pedido linguístico específico ou geral. Nogueira (2016) classifica esses tipos de pedidos de “esclarecimento específicos” ou “esclarecimentos

contextuais”. Isso pode incluir desde indicadores linguísticos claros até sugestões sutis de que o apoio é necessário. Já os pedidos não verbais estão mais ligados a comportamentos físicos ou sinais que denotam a necessidade de apoio, sem uso explícito da linguagem. Cokely e Hawkins (2003) detalham alguns comportamentos dos intérpretes ao solicitar apoio, como inclinar a cabeça, balançar a cabeça, trocar olhares, tocar um ao outro, diminuir o volume da fala, aumentar a entonação, prolongar um léxico ou permanecer em silêncio.

A capacidade de os membros da equipe se apoiarem mutuamente foi altamente valorizada pelos participantes da pesquisa realizada por Hoza (2010), em que foi enfatizada a importância de se dedicar tempo e energia para assegurar a efetividade desse apoio. Esse indicador aparece nos conteúdos manifestos “fornecer um apoio necessário ao intérprete de turno” (PART1) e “apoio atento e ativo no momento da interpretação (PART3)”. Essa aparição leva à inferência de uma relação intrínseca entre “preparar-se para a interpretação” e “monitorar a interpretação” com “receber e oferecer apoio”. Isso sugere que acordos prévios sobre as melhores práticas para oferecer e receber apoio devem ser estabelecidas entre os intérpretes antes da realização da tarefa interpretativa, enfatizando a importância da preparação e estudo prévio.

Em Hoza (2010), Silva e Nogueira (2012), Nogueira (2016), Kelm (2020), é possível encontrar descrições de diferentes tipos de apoio que, uma vez conhecidos pelos intérpretes, podem subsidiar o diálogo sobre as melhores formas de se apoiar mutuamente durante processo de interpretação. Essas discussões abordam as preferências individuais dos intérpretes sobre como o apoio deve ser oferecido de modo a não prejudicar ou perturbar o intérprete que está no turno. Acredito que a compreensão dessas preferências e a conscientização sobre os diversos métodos de apoio podem promover uma melhor colaboração dentro da equipe de interpretação. Jansen (2006) e Russel (2008) apontam que uma estratégia possível é, com antecedência, estabelecer protocolos de apoio, o que se relaciona com a competência de “gerenciar o processo de interpretação”.

A competência seguinte dos agrupamentos do Quadro 108 é “habilidades de monitoramento ativo da interpretação”, que foi ranqueada com doze (11) aparições de conteúdos manifestos. Dentre essas, saliento as menções abaixo:

- “[o intérprete que está] atento o tempo todo” (PART3)
- “[deve] estar atento quanto não está no turno” (PART3).
- “[o intérprete que] está atento aos combinados” (PART3)
- “Sintonia da equipe à linguagem (PART5)”
- “[Sintonia da equipe a] aspectos discursivos” (PART5)
- “[deve] estar atento e atuando durante todo o tempo da conferência” (PART5)

Essas aparições enfatizam dois aspectos, quais sejam, “a atenção” e “a sintonia”, que evidenciam a necessidade de os intérpretes construírem juntos a interpretação e de estarem alinhados, para que ocorra coerência no discurso interpretado e entregue ao público. Dessa forma, a atenção continua se mostra um elemento relevante da competência de “habilidades de monitoramento ativo da interpretação”. Os dados estão em sintonia com a literatura da área, conforme pode ser observado em seu alinhamento com as recomendações de Napier, McKee e Goswell (2006), para quem os membros da equipe devem “[m]onitorar um ao outro, no estabelecimento de locais de referência no espaço e manutenção da sequência lógica do texto na língua-alvo e, caso seja preciso, realizar a alteração ao longo da apresentação (p.137 trad. Nogueira, 2016, p. 88)”. Nos dados de Hoza (2010, p.38), “os intérpretes afirmaram que o motivo real para monitorar o trabalho da equipe é porque ambos os intérpretes criam a mensagem e ambos os intérpretes têm a propriedade da mensagem²²²”. Esses aspectos se relacionam muito a *subcompetência estratégica* descrita pelo PACTE (2003), ao descrever que essa subcompetência envolve “conhecimentos operativos para garantir a eficácia do processo de tradução e resolver problemas encontrados durante o processo (Hurtado Albir, 2011 p. 396).

O próximo agrupamento (Quadro 108) ranqueado em sétimo lugar foi a competência “capacidade de avaliação do processo de interpretação” com onze (11) aparições, as menções dos participantes são índices relacionados a práticas de *feedback*. Cokely e Hawkins (2003) pontuam “a importância de os intérpretes continuamente buscarem *feedback* significativo, [...] supervisão e mentoria”, essa mobilização da competência ocorre após a interpretação na fase chamada por Hoza (2010) de pós- sessão e por Nogueira (2016) de pós- conferência.

Com base em Russel (2011), entendo que a competência de “capacidade de avaliação do processo de interpretação” envolve uma análise criteriosa por parte dos intérpretes. Esta análise consiste em identificar as características específicas que contribuíram para a interpretação, ao mesmo tempo em que se identificam quais recursos ou fatores podem ter prejudicado ou impedido o referido processo. Determinados indicadores da competência podem ser observados nas manifestações dos participantes, tais como: “estar aberto para trocas e críticas” (PART4), “abertos à *feedback* como estratégia de aprimoramento tanto do grupo como de cada membro do time” (PART6) e “aberto a dar e receber sugestões” (PART7), evidenciam a atitude requerida pelos intérpretes de conferência trabalhando em equipe, de

²²² No texto fonte: the interpreters stated the real reason for monitoring the team's work is because both interpreters create the message and both interpreters have ownership of the message

modo que o intérprete deve ter atitude aberta para trocas entre os membros de uma equipe e de avaliação se os acordos realizados na pré- sessão foram cumpridos, visando o aprimoramento tanto do grupo como de cada membro da equipe. Nascimento e Nogueira (2021) afirmam que “o momento de encontro pós-interpretação é fundamental para consolidar as experiências, os saberes construídos durante a vivência (p. 7023)”.

Podemos inferir que os intérpretes podem dialogar dos aspectos que foram problemáticos durante a interpretação, podem em conjunto identificar elementos que foram confortáveis para cada membro da equipe, e o que poderia ser aprimorado na próxima vez estiverem juntos e por quê. Também, podem reconhecer as contribuições positivas dos colegas de equipe, pois promove um ambiente de colaboração e aprendizado mútuo e mobilização dessa competência pode auxiliar na construção de uma comunidade profissional de intérpretes comprometidos com o pensamento crítico e a colaboração.

A competência a seguir (Quadro 108) é “capacidade de gerenciamento da interpretação” com oito (8) aparições, essa competência é apresentada por Russel (2008) a autora afirma que um dos motivos que prejudica o funcionamento das equipes seria “a incapacidade de gerenciar adequadamente o processo de interpretação como uma equipe (p. 124)²²³. Ao observarmos as menções dos participantes é possível inferir que “capacidade de gerenciamento do processo de interpretação” envolve dos intérpretes um saber agir, tanto nos acordos para a troca de turno entre a equipe de interpretação quanto na negociação e contato com a equipe técnica que apoia a realização da conferência. Ou seja, os intérpretes devem realizar acordos prévios e segui-los durante a interpretação. Os conteúdos manifestos dos participantes evidenciam “revezamento de turnos (PART3)”, realizar “acordos prévios” (PART1), “Preocupar - se com acordos estabelecidos previamente” (PART1). Também, o conteúdo manifesto dos participantes possibilita inferir que eles devem possuir um conhecimento a respeito das funções e atribuições dos intérpretes trabalhando em equipe, desde o tempo de trocas de turno até os aspectos de gerenciamento do trabalho.

A última competência que foi agrupa é a “competência linguística”²²⁴ e apresenta cinco (5) aparições. A “competência linguística” ou também intitulada na literatura como *subcompetência bilingue* possui papel predominantemente relevante, sendo uma das primeira subcompetências a serem estudadas por PACTE (2000, 2003), pois conforme Hurtado Albir

²²³ No texto fonte: and an inability to adequately manage the interpreting process as a team.

²²⁴ Utilizo aqui esse termo, mais comum na literatura por ter sido citado pelos intérpretes participantes.

(2005), todo tradutor é bilingue, mas nem todo bilingue é tradutor, isso significa dizer que um tradutor ou intérprete desenvolve outras competências para além de sua habilidade linguísticas.

Jansen (2006) descreve uma situação na qual os intérpretes podem experimentar desconforto, especificamente quando uma equipe é composta por membros com experiências ou níveis de qualificação significativamente diversos, seja em termos linguísticos ou de conhecimento sobre o tema. De acordo com o autor, esses aspectos podem gerar complicações para o trabalho das equipes de intérpretes. Conforme indicado por Jansen (2006) os problemas mais significativos surgem em relação às diferenças lexicais, que podem resultar em sérios mal-entendidos e deixar tanto os intérpretes quanto o público frustrado. Este relato sugere a inferência de que a formação de equipes de intérpretes deve levar em consideração a experiência compartilhada dos membros da equipe, bem como a busca por níveis semelhantes tanto em 'competência linguística' quanto em 'conhecimento acerca do assunto' abordado.

Essas competências são fundamentais para o intérprete de conferência, e possivelmente são competências essenciais para que os intérpretes de conferência possam desenvolver as competências para a interpretação em equipe. Gile (1995) já identificava uma série de conhecimentos e habilidades técnicas essenciais para intérpretes e tradutores, que estão intrinsecamente relacionados com competências fundamentais para intérpretes de conferência. Entre essas habilidades, destaca-se: (i) a necessidade de um bom conhecimento passivo das línguas de trabalho; (ii) a importância de um excelente domínio das línguas de trabalho ativas; e, (iii) a exigência de um conhecimento adequado dos temas abordados, assim como dos textos e discursos processados. Ao meu entender, essas habilidades podem ser consideradas pré-requisitos para que o intérprete possa atuar, e, posteriormente, desenvolver a interpretação em equipe.

Cabe ainda informar que O PART6 na pergunta 07 diz que o intérprete deve "ter competência tradutória adequada"; no entanto, ao tentar inferir algo desse conteúdo manifesto podemos inferir que essa é menção generalizada e poderia corresponder ao todo, por isso não foi agrupada.

Diante disso, com base nas considerações descritas acima e no reagrupamento baseado em analogias da categoria "competências do intérprete de conferência trabalhando em equipe" (c.f. Quadro 102) permite ao pesquisador inferir que, a partir dos participantes:

- As competências específicas do intérprete de conferência que trabalha em equipe abrangem um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes essenciais. Estas competências requerem que os intérpretes que fazem parte de uma equipe demonstrem ter um comportamento profissional, saibam como se preparar adequadamente para uma

interpretação, desenvolvam competências interpessoais, reconheçam a importância de oferecer e receber apoio, sejam capazes de avaliar, monitorar e gerenciar o processo de interpretação, e utilizem tanto suas competências linguísticas quanto seus conhecimentos acerca do assunto para a realização da interpretação de conferência em equipe.

Diante dos dados, a Figura 25 abaixo ilustra as competências identificadas com base no questionário.

Figura 25 - Categoria competências do intérprete de conferência trabalhando em equipe



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

A seguir apresento a última categoria analisada a partir das respostas do questionário.

4.4.4 Categoria “tarefas habituais do intérprete trabalhando em equipe em exercício”

Os Quadros 109, 110, 111 e 112, a seguir, trazem os resultados referentes à última categoria, escolhida a *priori* e com base na finalidade da análise alinhada à fundamentação teórica da presente tese, a categoria “tarefas habituais do intérprete trabalhando em equipe em exercício”, incluindo a unidade de contexto em que ocorrem as asserções dos participantes a ela referentes. Cada um desses quadros se refere a cada uma das perguntas que constituem as diferentes unidades de contexto em que são buscadas manifestações explícitas e capturáveis

dessa categoria. Para fins de facilitar a leitura, as perguntas 11, 12, 13 e 14 da seção 4 do questionário referentes à essa categoria serão apresentadas junto com seus quadros respectivos abaixo.

A categoria “tarefas habituais do intérprete trabalhando em equipe em exercício” está alinhada com a concepção de Yanís e Villardón (2006) segundo a qual, para definir um perfil profissional, é preciso analisar as “funções e tarefas desempenhadas por profissionais em exercício”²²⁵ (p. 18). Os conteúdos manifestos possibilitam a identificação de índices e a construção de indicadores referentes às tarefas realizadas pelos intérpretes de conferência interpretando em equipe (Bardin, 2016; Franco 2021), na fase de preparação (pré-conferência), atuação (durante a própria conferência) e reflexão (pós-conferência).

De forma similar aos quadros anteriores, os Quadro 109, 110, 111 e 112 abaixo, apresentam a coluna ‘**Conteúdo manifesto explícito**’ e ‘**Conteúdo manifesto latente ou capturável**’ faz uma distinção entre presença clara da categoria, ou seja, toda e qualquer menção de um aspecto que demonstre uma tarefa habitual do intérprete trabalhando em equipe em exercício (menção explícita) e tema não explicitamente mencionado, mas, subjacente às mensagens, passível de observação por parte do pesquisador (menção implícita).

Quadro 109 – Tarefas habituais do intérprete trabalhando em equipe em exercício – pergunta 11- Na sua experiência, o que as equipes costumam discutir - ou pelo menos acordar, combinar antes da interpretação?

Unidades de contexto seção 4 pergunta 11	Respostas dos participantes (dados brutos)	Conteúdo manifesto explícito	Conteúdo manifesto latente ou capturável por inferências do pesquisador
PART1	Formas de apoio	Formas de apoio	
PART2	Glossário e terminologias, materiais de referência temática, atualidades, vestimenta, nível de formalidade, horários	Glossário terminologias	
		materiais de referência temática	
		Atualidades	
		Vestimenta	
	nível de formalidade		
			Horários
PART3	Formas de apoio, tempo dos turnos, sinais (termos) específicos	Formas de apoio	
		tempo dos turnos	
		sinais (termos) específicos	
PART4	Geralmente combinamos vestimenta, sinais específicos, horários de	combinamos vestimenta	
		combinamos sinais específicos	
		combinamos horários de chegada	

²²⁵ No texto-fonte: *las funciones y tareas que llevan a cabo los profesionales en ejercicio*,

	chegada, tempo de revezamento, estratégias de interpretação.	combinamos tempo de revezamento	
		combinamos estratégias de interpretação	
PART5	Falar sobre o perfil dos palestrantes/oradores que serão interpretados, nível de linguagem, nível de dificuldade do tema, repertório e formas de apoio e dificuldades de cada intérprete.		sobre o perfil dos palestrantes/oradores que serão interpretados
		nível de linguagem	
		nível de dificuldade do tema	
		Repertório	
		formas de apoio	
	dificuldades de cada intérprete		
PART6	Muitos elementos poderiam ser citados, mas destacaria a discussão acerca de possíveis estratégias tradutórias que possam ampliar o leque de possibilidades no momento da interpretação. Ou seja, não focar exatamente no sinal ou na palavra na língua portuguesa, mas no cenário da interpretação como um todo.	discussão acerca de possíveis estratégias tradutórias que possam ampliar o leque de possibilidades no momento da interpretação	
		não focar exatamente no sinal ou na palavra na língua portuguesa, mas no cenário da interpretação como um todo	
PART7	Tempo de turno, termos adequados de uso, formas de dar e receber apoio, quais modalidades de línguas competem a cada um, sala de apoio (caso seja remoto)	Tempo de turno	
		termos adequados de uso	
		formas de dar e receber apoio	
		quais modalidades de línguas competem a cada um	
		sala de apoio (caso seja remoto)	

Fonte Elaborado pelo autor (2024)

O Quadro 110 traz os resultados referentes a categoria “tarefas habituais do intérprete trabalhando em equipe em exercício”. Para fins de facilitar a leitura, a unidade de contexto (pergunta 12 da seção 4 do questionário) é transcrita a seguir: “Quais são algumas maneiras específicas pelas quais um “intérprete de apoio” pode auxiliar o ‘intérprete do turno’ durante uma interpretação?”.

Quadro 110 - Tarefas habituais do intérprete trabalhando em equipe em exercício – pergunta 12- Quais são algumas maneiras específicas pelas quais um “intérprete de apoio” pode auxiliar o “intérprete do turno” durante uma interpretação?

Unidades de contexto seção 4 pergunta 12	Respostas dos participantes (dados brutos)	Conteúdo manifesto explícito	Conteúdo manifesto latente ou capturável, por inferências do pesquisador
PART1	Na oferta de termos específicos, na datilologia, na atenção quando há algum problema de compreensão	Na oferta de termos específicos,	
		Datilologia na atenção quando há algum problema de compreensão	
PART2	Passar/reforçar alguma palavra/termo não compreendido, passar sinal-termo, apontar algum canto da tela, colocar algo no chat privado.	Passar/reforçar alguma palavra/termo não compreendido, passar sinal-termo	
		apontar algum canto da tela colocar algo no chat privado	
PART3	Termos específicos que o intérprete do turno pode não conhecer - ajudar com estratégias, ou busca rápida online para ajudar no sentido Correções no caso de falta ou erro de entendimento de algum vocabulário Questões técnicas - se algo dá errado, o intérprete de apoio já se prontifica em resolver Apoio positivo de concordância	Termos específicos que o intérprete do turno pode não conhecer	
		ajudar com estratégias	
		busca rápida online para ajudar no sentido	
		Correções no caso de falta ou erro de entendimento de algum vocabulário	
		se algo dá errado, o intérprete de apoio já se prontifica em resolver	
		Apoio positivo de concordância	
PART4	Com sinais que, porventura, o intérprete do turno não saiba; complementando informações que o intérprete possa ter perdido ou não compreendido; passando informações visuais que o intérprete pode não estar vendo como slides e vídeos, por exemplo; estando atento a quaisquer interferências externas que possam prejudicar o intérprete do turno ou que possam ser úteis para a interpretação; sinalizar positivamente com a cabeça ou com as mãos, confirmando e	Com sinais que, porventura, o intérprete do turno não saiba; complementando informações que o intérprete possa ter perdido ou não compreendido	
		passando informações visuais que o intérprete pode não estar vendo como slides e vídeos, por exemplo	
		estando atento a quaisquer interferências externas que possam prejudicar o intérprete do	

	concordando com a interpretação, entre outras.	turno ou que possam ser úteis para a interpretação	
		sinalizar positivamente com a cabeça ou com as mãos	
		confirmando e concordando a com interpretação	
PART5	Apoio de compreensão (quando o intérprete do turno não ouviu ou compreendeu o que foi dito - sinaliza uma palavra, sintagma ou frase curta); Apoio de confirmação (sinalizando de alguma forma que o intérprete do turno está indo bem - aceno positivo com a cabeça ou aceno positivo com a mão); Apoio de correção (quando houve algum equívoco por motivo da falta de compreensão/audição ou por motivo da tradução inconsistente); Apoio de complementação (sinalização de informações adicionais para esclarecimento ou que podem ser inseridas no decorrer da interpretação); Apoio de repertório (quando o intérprete do turno usa a soletração ou um sinal mais abrangente como um hiperônimo, e o intérprete de apoio apresenta o sinal-termo específico); Apoio discursivo (quando o apoio esclarece aspectos relacionados ao estilo do gênero do discurso, aspectos implícitos e intenções captadas na relação do discurso com o contexto.	Apoio de compreensão (quando o intérprete do turno não ouviu ou compreendeu o que foi dito - sinaliza uma palavra, sintagma ou frase curta	
		Apoio de confirmação (sinalizando de alguma forma que o intérprete do turno está indo bem - aceno positivo com a cabeça ou aceno positivo com a mão);	
		Apoio de correção (quando houve algum equívoco por motivo da falta de compreensão/audição ou por motivo da tradução inconsistente)	
		Apoio de complementação (sinalização de informações adicionais para esclarecimento ou que podem ser inseridas no decorrer da interpretação	
		Apoio de repertório (quando o intérprete do turno usa a soletração ou um sinal mais abrangente como um hiperônimo, e o intérprete de apoio apresenta o sinal-termo específico)	
		Apoio discursivo (quando o apoio esclarece aspectos relacionados ao estilo do gênero do discurso, aspectos implícitos e intenções captadas na relação do discurso com o contexto.	
PART6	O intérprete de apoio é peça fundamental para o sucesso de toda e qualquer interpretação. Pesquisar termos no momento da interpretação	Pesquisar termos no momento da interpretação	

PART7	feedback com a cabeça, sinais ou palavras que estejam mais adequados ao contexto, afirmações, avisos relacionados a imagens ou algo que não esteja ao alcance do colega que está no turno	feedback com a cabeça	
		sinais ou palavras que estejam mais adequados ao contexto	
		avisos relacionados a imagens ou algo que não esteja ao alcance do colega que está no turno	

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

O Quadro 111 traz os resultados referentes à categoria “tarefas habituais do intérprete trabalhando em equipe em exercício”. Para fins de facilitar a leitura, a unidade de contexto (pergunta 13 da seção 4 do questionário) é transcrita a seguir: “Quais são algumas maneiras específicas pelas quais os intérpretes podem apoiar uns aos outros durante uma interpretação de conferência - além de oferecer apoios relacionados ao discurso interpretado”.

Quadro 111 - Tarefas habituais do intérprete trabalhando em equipe em exercício - 13 - Quais são algumas maneiras específicas pelas quais os intérpretes podem apoiar uns aos outros durante uma interpretação de conferência - além de oferecer apoios relacionados ao

Unidades de contexto seção 4 pergunta 13	Respostas dos participantes (dados brutos)	Conteúdo manifesto explícito	Conteúdo manifesto latente ou capturável, por inferências do pesquisador
PART1	Atenção na dinâmica do "cenário" da conferência, posicionamento do locutor no palco ou tela, uso de power point.	Atenção na dinâmica do "cenário" da conferência	
			posicionamento do locutor no palco ou tela
			uso de power point
PART2	Fazer a troca de algum equipamento, providenciar alguma refeição ou água em decorrência do contexto, manter contato com outros profissionais técnicos para solucionar algum problema técnico.	Fazer a troca de algum equipamento	
		providenciar alguma refeição ou água em decorrência do contexto	
		manter contato com outros profissionais técnicos para solucionar algum problema técnico	
PART3	apoio técnico e emocional	apoio técnico	
			apoio emocional
PART4	O intérprete pode e deve se preocupar se o colega está bem física e emocionalmente para fazer o trabalho e dar suporte necessário, se for o caso; também considero importante e costumo estar atenta à apresentação estética do colega, se está bem enquadrado, posicionado, se o cabelo, maquiagem, roupas, estão ok. Para nossa profissão, tudo isso conta.	dar suporte necessário	
		estar atenta à apresentação estética do colega, se está bem enquadrado se está bem posicionado, se o cabelo, maquiagem, roupas, estão ok	

PART5	Verificar a qualidade do som ou visualização (a depender da direção da interpretação), comodidade e ergonomia do posicionamento do intérprete do turno com relação à conferência e ao intérprete de apoio, controle do tempo, contato com a equipe de staff sobre horários, confirmação de programação caso necessário, solicitação de água e algum outro recurso, como por exemplo iluminação que normalmente é um problema durante conferências.	Verificar a qualidade do som ou visualização (a depender da direção da interpretação)	
		controle do tempo, contato com a equipe de staff sobre horários	
		confirmação de programação caso necessário	
		solicitação de água	
PART6	Com acenos positivos para o colega, no sentido também de ratificar que o caminho está certo, solucionar qualquer encaminhamento de outras ordens como: problemas técnicos, informar aspectos importantes que estão fora do alcance de vista ou auditivo do intérprete do turno, oferecer água caso estejam atuando lado a lado, tomar nota de aspectos importantes para o feedback, entre outros.	algum outro recurso, como por exemplo iluminação que normalmente é um problema durante conferências.	
		Com acenos positivos para o colega, no sentido também de ratificar que o caminho está certo,	
		solucionar qualquer encaminhamento de outras ordens como: problemas técnicos,	
		informar aspectos importantes que estão fora do alcance de vista ou auditivo do intérprete do turno	
		oferecer água caso estejam atuando lado a lado	
PART7	escrita, sinais, datilologia, emissão de palavras, feedback com a cabeça ou até mesmo com sinal de positivo	tomar nota de aspectos importantes para o feedback, entre outros	
			escrita,
			sinais,
			datilologia
			emissão de palavras
	feedback com a cabeça ou até mesmo com sinal de positivo		

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

O Quadro 112 traz os resultados referentes a categoria “tarefas habituais do intérprete trabalhando em equipe em exercício”. Para fins de facilitar a leitura, a unidade de contexto (pergunta 14 da seção 4 do questionário) é transcrita a seguir: “As equipes podem funcionar de maneira diferente dependendo dos intérpretes e do contexto específico (trabalhar umas com as outras de maneira diferente). Dê um exemplo ou dois de como as equipes podem funcionar de maneira diferente”.

Quadro 112 - Tarefas habituais do intérprete trabalhando em equipe em exercício - 14- As equipes podem funcionar de maneira diferente dependendo dos intérpretes e do contexto específico (trabalhar umas com as outras de maneira diferente). Dê um exemplo ou dois de

Unidades de contexto seção 4 pergunta 14	Respostas dos participantes (dados brutos)	Conteúdo manifesto explícito	Conteúdo manifesto latente ou capturável, por inferências do pesquisador
PART1	Atuação presencial e atuação remota. Esses dois contextos demandam formas de atuação diferente. No caso da interpretação remota, se um dos intérpretes da equipe desconhece a forma como funciona a plataforma ou a dinâmica de revezamento, por exemplo, pode prejudicar o trabalho em equipe.		Conhecimento sobre as plataformas para a interpretação remota
			Conhecimento sobre a dinâmica de revezamento entre intérpretes na interpretação remota
PART2	<i>Não responderam</i>		
PART3	<i>Não responderam</i>		
PART4	Já coordenei um evento em que atuamos em quatro equipes que interpretaram em salas diversas. Cada equipe tinha um tema a ser trabalhado e decidimos utilizar camisas com cores diferentes para cada dupla. As cores remetiam ao visual de cada sala; também separamos as duplas por afinidade com os temas. Esta foi uma experiência em uma conferência virtual. Já em uma conferência virtual, mas que os Tils precisaram ir presencialmente no evento, trabalhei com uma equipe de seis intérpretes que revezaram entre si, pois a conferência era extensa, com 12 horas de programação. Com o evento era religioso, preferi atuar somente com intérpretes cristãos, afinados ao tema.	Já coordenei um evento	
		Cada equipe tinha um tema a ser trabalhado e decidimos utilizar camisas com cores diferentes para cada dupla. As cores remetiam ao visual de cada sala	
		também separamos as duplas por afinidade com os temas	
		seis intérpretes que revezaram entre si, pois a conferência era extensa, com 12 horas de programação	
Com o evento era religioso, preferi atuar somente com intérpretes cristãos, afinados ao tema			
PART5	Em conferências em que acontecem as duas direções alternadamente, por exemplo Libras-português e português-Libras, o combinado pode ser de que cada um faça apenas uma direção se for uma conferência mais dialogada ou uma apresentação bilíngue, diferentemente da situação em que toda a conferência se dá em	Em conferências em que acontecem as duas direções alternadamente, por exemplo Libras-português e português-Libras	
		cada um faça apenas uma direção	

	apenas uma direção em que comumente a troca de turno é orientada pelo tempo de interpretação. Também no caso de apresentação de duas pessoas surdas.	interpretação na direção Libras-português, uma apresentadora do gênero feminino e outro apresentador do gênero masculino, é possível a escolha dos intérpretes de acordo com a voz: voz feminina para a apresentadora e a voz masculina para o apresentador	
PART6	A pandemia me ensinou a trabalhar em equipe com 3 tilsp durante as transmissões online. Em um primeiro momento, a necessidade do terceiro elemento foi pensada apenas para garantir, caso um dos outros dois "caíssem" ter mais um elemento no time sem prejudicar a atuação. Contudo, a experiência mostrou-se muito rica, já que com mais tilsp no time a atenção de cada um durante seus turnos foi incrementada.	A pandemia me ensinou a trabalhar em equipe com 3 tilsp durante as transmissões online	
PART7	sim, por exemplo quando temos que atuar fora de uma cabine, acabamos nos "controlando" mais, fazendo menos uso de recursos e até do próprio corpo, os apoios me parecem ficar mais limitados quando estamos fora de cabine, expostos.		Interpretação em cabine e fora da cabine
		fazendo menos uso de recursos e até do próprio corpo, os apoios me parecem ficar mais limitados quando estamos fora de cabine, expostos.	

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Os “conteúdos manifestos” são indicadores da presença da categoria “tarefas habituais do intérprete trabalhando em equipe em exercício”. De forma similar com as outras categorias, as unidades de registro aqui identificadas possibilitam inferências, no entanto, é necessário realizar um “reagrupamento baseado em analogias” (Franco, 2008, p. 59), procurando por unidades de significado em torno dos conteúdos manifestos relacionadas aos elementos observáveis da competência de intérpretes de conferência em exercício, trabalhando em equipe. Nesse caso, o indicador correspondente será a frequência observada acerca do Tema C, elementos observáveis da competência de intérpretes de conferência em exercício, trabalhando em *equipe*, em termos de suas tarefas habituais. Seguindo as fases da AC, observamos a frequência, para o reagrupamento buscando unidades semânticas em torno dos conteúdos manifestos relativos às tarefas habituais do intérprete trabalhando em equipe.

O Quadro 113 visualiza os conteúdos manifestos referentes à categoria “tarefas habituais do intérprete de conferência trabalhando em equipe”, segundo a crença dos

participantes e em termos de “frequência de aparição” (Bardin 2016, p.144). A coluna da esquerda do Quadro 105 - reagrupamento baseado em analogias - resulta do trabalho de interpretação do pesquisador que agrupou as tarefas que emergiram como conteúdo manifesto. A terceira coluna apresenta a frequência de aparição. A quarta coluna apresenta as inferências do pesquisador referentes ao cotejo com as competências que emergiram da literatura da área. Finalmente, a quinta coluna apresenta as inferências do pesquisador referentes ao cotejo com as competências que emergiram dos documentos das associações. Abaixo no Quadro 113 apresenta o reagrupamento realizado.

Quadro 113 Reagrupamento da categoria “tarefas habituais do intérprete trabalhando em equipe em exercício”

Reagrupamento baseado em analogias	Conteúdo manifestos explícitos e recuperáveis e latentes	Frequência de aparição	Competência inferida a partir da literatura	Competência inferida a partir das associações e federação
Fazer acordos técnicos	<ul style="list-style-type: none"> - sala de apoio (caso seja remoto) - Fazer a troca de algum equipamento manter contato com outros profissionais técnicos para solucionar algum problema técnico - apoio técnico - Verificar a qualidade do som ou visualização (a depender da direção da interpretação) - algum outro recurso, como por exemplo iluminação que normalmente é um problema durante conferências - Colocar algo no chat privado - Busca rápida online para ajudar no sentido. - Informar aspectos importantes que estão fora do alcance de vista ou auditivo do intérprete do turno - solucionar qualquer encaminhamento de outras ordens como: problemas técnicos - Conhecimento sobre as plataformas para a interpretação remota 	10	Habilidades de gerenciamento da interpretação	Habilidades no uso de tecnologias aplicadas à interpretação

Oferecer apoio linguístico	<ul style="list-style-type: none"> - Na oferta de termos específicos. - Passar/reforçar alguma palavra/termo não compreendido, passar sinal-termo. - Termos específicos que o intérprete do turno pode não conhecer. - Correções no caso de falta ou erro de entendimento de algum vocabulário. - Apoio de compreensão (quando o intérprete do turno não ouviu ou compreendeu o que foi dito - sinaliza uma palavra, sintagma ou frase curta). - Apoio de correção (quando houve algum equívoco por motivo da falta de compreensão/audição ou por motivo da tradução inconsistente). - Apoio de complementação (sinalização de informações adicionais para esclarecimento ou que podem ser inseridas no decorrer da interpretação). - Apoio de repertório (quando o intérprete do turno usa a soletração ou um sinal mais abrangente como um hiperônimo, e o intérprete de apoio apresenta o sinal-termo específico). - Apoio discursivo (quando o apoio esclarece aspectos relacionados ao estilo do gênero do discurso, aspectos implícitos e intenções captadas na relação do discurso com o contexto). - Pesquisar termos no momento da interpretação 	11	Habilidades de reconhecimento da necessidade e oferta de apoio durante a interpretação	-
Fazer combinações prévias	<ul style="list-style-type: none"> - combinamos estratégias de interpretação - discussão acerca de possíveis estratégias tradutórias que possam ampliar o leque de possibilidades no momento da interpretação -Glossário e terminologias - sinais (termos) específicos - combinamos sinais específicos - termos adequados de uso 	13	Habilidades de preparação para a interpretação	-

	<ul style="list-style-type: none"> - sinais ou palavras que estejam mais adequados ao contexto quais modalidades de línguas competem a cada um -utilizar camisas com cores diferentes para cada dupla. - [combinar atribuição da direção] Em conferências em que acontecem as duas direções alternadamente, por exemplo Libras-português e português-Libras - cada um faça apenas uma direção nível de formalidade - sobre o perfil dos palestrantes/oradores que serão interpretados - nível de linguagem - Repertório 			
Estudar material	<ul style="list-style-type: none"> - ajudar com estratégias materiais de referência temática - Atualidades - nível de dificuldade do tema - confirmação de programação caso necessário 	4	Habilidades de preparação para a interpretação ²²⁶	
Fazer acordos de horários e troca de turno	<ul style="list-style-type: none"> - Horários - tempo dos turnos - combinamos horários de chegada - combinamos tempo de revezamento - Tempo de turno - controle do tempo, contato com a equipe de staff sobre horários - Conhecimento sobre a dinâmica de revezamento entre intérpretes na interpretação remota 	7	Capacidade de gerenciamento do processo de interpretação	Capacidade de gerenciamento do processo de interpretação
Oferecer confirmação emocional	<ul style="list-style-type: none"> - Apoio positivo de concordância. - Confirmar e concordar com a interpretação. - Sinalizar positivamente com a cabeça ou com as mãos. - Feedback com a cabeça. - Com acenos positivos para o colega, no sentido de 	6	Habilidades de reconhecimento da necessidade e oferta de apoio durante a interpretação	-

²²⁶ Devido aos elementos que sugeriram pelas respostas dos intérpretes essas tarefas poderiam se relacionar a competência “habilidades de aquisição de conhecimento sobre o assunto da interpretação” proveniente da Fonte 3 (subseção 4.4.1.3), reforçando um melhor refinamento e a separação da competência “habilidades de preparação para a interpretação”.

	<p>ratificar que o caminho está certo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apoio emocional. 			
Fazer acordos estéticos	<ul style="list-style-type: none"> - vestimenta - combinamos vestimenta - Estar atenta à apresentação estética do colega. - Verificar se está bem enquadrado, bem posicionado. - Observar o cabelo, maquiagem, roupas - Estar atenta à apresentação estética do colega: se está bem enquadrado, se está bem-posicionado, se o cabelo, maquiagem, roupas, estão ok 	6	Habilidades profissionais	Habilidades profissionais
Dar apoio visual e não- verbal	<ul style="list-style-type: none"> - Apontar algum canto da tela. - Avisos relacionados a imagens ou algo que não esteja ao alcance do colega que está no turno. - Atenção na dinâmica do "cenário" da conferência, posicionamento do locutor no palco ou tela, uso de PowerPoint. - Informar aspectos importantes que estão fora do alcance de vista ou auditivo do intérprete do turno 	4	Habilidades de reconhecimento da necessidade e oferta de apoio durante a interpretação	-
Dar apoios diversos	<ul style="list-style-type: none"> - Formas de apoio - Formas de apoio - Formas de apoio - Formas de dar e receber apoio. 	4	Habilidades de reconhecimento da necessidade e oferta de apoio durante a interpretação	-
Decidir a forma de apoio	<ul style="list-style-type: none"> - Escrita. - Sinais. - Datilologia - Emissão de palavras 	4	Habilidades de preparação para a interpretação	-
Pedir e oferecer serviços	<ul style="list-style-type: none"> - providenciar alguma refeição ou água em decorrência do contexto - solicitação de água - oferecer água caso estejam atuando lado a lado 	3	Habilidades interpessoais	Habilidades interpessoais
Organizar equipe	<ul style="list-style-type: none"> - também separamos as duplas por afinidade com os temas - seis intérpretes que revezaram entre si, pois a conferência era extensa, com 12 horas de programação 	6	Capacidade de gerenciamento do processo de interpretação	Capacidade de gerenciamento do processo de interpretação

	<ul style="list-style-type: none"> - Com o evento era religioso, preferi atuar somente com intérpretes cristãos, afinados ao tema - interpretação na direção Libras-português, uma apresentadora do gênero feminino e outro apresentador do gênero masculino, é possível a escolha dos intérpretes de acordo com a voz: voz feminina para a apresentadora e a voz masculina para o apresentador - A pandemia me ensinou a trabalhar em equipe com 3 intérpretes durante as transmissões online - interpretação em cabine e fora da cabine 			
--	---	--	--	--

Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

Em uma análise quantitativa, a frequência de aparição faz emergir um *indicador* das tarefas mais habituais realizadas pelos intérpretes de conferência no exercício do trabalho em equipe, pois, conforme, Yániz e Villardón (2006) as tarefas realizadas possibilitam definir o perfil profissional. Através do processo de agrupamento realizado, o pesquisador conseguiu identificar diversos conjuntos de tarefas e práticas. Após a identificação desses conjuntos de tarefas tornou-se possível inferir as competências necessárias para o seu desempenho.

O agrupamento de tarefas resultou na seguinte lista: fazer acordos técnicos; oferecer apoio linguístico; fazer combinações prévias; estudar o material; fazer acordos de horários e troca de turno; oferecer confirmação emocional; fazer acordos estéticos; dar apoio visual e não-verbal; dar apoios diversos; decidir a forma de apoio; pedir e oferecer serviços; e, organizar equipe.

A Figura 26 abaixo apresenta uma visualização do agrupamento das tarefas executadas por profissionais, conforme as crenças dos participantes.

Figura 26 - Tarefas habituais do intérprete trabalhando em equipe em exercício



Fonte: Elaborado pelo autor 2024

A lista de tarefas geradas possibilitou ao pesquisador estabelecer sua associação com as competências que emergiram da literatura da área e dos documentos das associações. Para fins de estabelecer uma relação entre as tarefas executadas pelos profissionais e as competências necessárias para sua execução (conforme proposto por Yaníz e Villardón (2006, p. 20), tomei a decisão metodológica de considerar em conjunto as competências que emergiram das fontes 1 e 2, uma vez que ambas as fontes oferecem os conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias para desempenhar a ocupação de intérpretes de conferência, com ênfase no trabalho em equipe. Chegou-se, assim, ao seguinte conjunto de competências: Capacidade de gerenciamento do processo de interpretação; habilidades de reconhecimento da necessidade e oferta de apoio durante a interpretação; habilidades de preparação para a interpretação; habilidades profissionais; habilidades interpessoais e habilidades no uso de tecnologias aplicadas à interpretação para realizar a interpretação.

Abaixo, apresento o conjunto das competências que emergiram da Análise de Conteúdo do questionário (Fonte 3), referentes à *interpretação em equipe*, ou seja, aquelas competências

associadas ao Tema C- *elementos observáveis da competência de intérpretes de conferência em exercício, trabalhando em equipe, em termos de suas tarefas habituais* e às categorias *Competências do intérprete de conferência trabalhando em equipe* e *Tarefas habituais do intérprete trabalhando em equipe em exercício*.

Competências que emergiram da categoria *competências do intérprete de conferência trabalhando em equipe*

Habilidades profissionais;
 Habilidades interpessoais;
 Habilidades de preparação para a interpretação;
 Habilidades de reconhecimento da necessidade e oferta de apoio durante a interpretação;
 Habilidades de aquisição de conhecimento sobre o assunto da interpretação;
 Habilidades de monitoramento ativo da interpretação;
 Capacidade de avaliação do processo de interpretação;
 Capacidade de gerenciar o processo de interpretação; e
 Competência Linguística ou Competência bilíngue;

Competências que emergiram da categoria *tarefas habituais do intérprete trabalhando em equipe em exercício*

Capacidade de gerenciar o processo de interpretação;
 Habilidades de preparação para a interpretação;
 Habilidades de reconhecimento da necessidade e oferta de apoio durante a interpretação;
 Habilidades profissionais;
 Habilidades interpessoais; e,
 Habilidades no uso de tecnologias aplicadas à interpretação;

Cumprindo finalmente eliminar a duplicidade, para conseguir o quadro geral de competências que emergiram da Fonte 3. Abaixo, a Figura 27 apresenta essa configuração.

Habilidades profissionais;
 Habilidades interpessoais;
 Habilidades de preparação para a interpretação;
 Habilidades de reconhecimento da necessidade e oferta de apoio durante a interpretação;
 Habilidades de aquisição de conhecimento sobre o assunto da interpretação;
 Habilidades no uso de tecnologias aplicadas à interpretação;
 Habilidades de monitoramento ativo da interpretação;
 Capacidade de avaliação do processo de interpretação;
 Capacidade de gerenciar o processo de interpretação; e,
 Competência linguística.

Figura 27 - Competências que emergiram da Fonte 3



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

4.4.5 Cotejo entre os dados das três fontes e seu diálogo com a base teórica desta tese

Nessa seção, apresentarei e discutirei as competências do intérprete de conferência interpretando em equipe que emergiram a partir das três fontes. O interesse nesse momento é observar as competências com base no arcabouço teórico descrito anteriormente (subseção 2.2.2). Na Figura 28 abaixo é possível observar as competências que emergiram das três fontes:

Figura 28 - Competências que emergiram das três fontes



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Com base nas possíveis comparações entre as competências que surgiram das três fontes é possível extrair algumas interpretações. Em primeiro lugar, as competências que foram identificadas na literatura (Fonte 1) foram observadas nas respostas fornecidas pelos intérpretes profissionais expertos que participaram do questionário (Fonte 3), permitindo a categorização dos conteúdos explícitos e latentes ou recuperáveis com base nesses conjuntos de competências. Em segundo lugar, os conteúdos manifestos explícitos podem ser utilizados como descrições e elementos das competências. Por último, enquanto as competências descritas na literatura (Fonte 1) e aquelas mencionadas pelos profissionais (Fonte 3) estão mais voltadas para uma visão geral da atuação do intérprete, as competências que emergem das associações (Fonte 2) parecem estar mais focalizadas em atividades práticas específicas e pontuais para a realização da interpretação em equipe. Elas se mostram mais direcionadas a atitudes, habilidades ou conhecimentos particulares necessários para a interpretação em equipe muito direcionada para uma relação com aspectos profissionais e técnicos.

Considerando essas reflexões, torna-se possível estabelecer um diálogo com os estudiosos que desenvolveram modelos teóricos de competência em interpretação de conferência. Este diálogo busca observar se essas competências que emergem das fontes para a construção do perfil também são elementos descritos nos modelos de interpretação de conferência. De início ‘habilidade profissional’ é uma competência que aparece no modelo de Pöchhacker (2000); para o autor essa capacidade de comportar-se “profissionalmente” é manifestada na pré-interação e pós-interação, ou seja, no antes e depois da situação de interpretação.

Para Hurtado Albir, a competência profissional diz “respeito ao comportamento e se manifestam por meio da conduta, sendo, portanto, um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores, hábitos e motivações” (2008, p.19), um ‘saber como’, enquanto para Abi Abboud, esses aspectos estariam relacionados a competência ‘comportamental’ (2010). A autora explica:

Como o intérprete não trabalha sozinho ele deve ter **um bom relacionamento interpessoal**; para isso, ele deve apelar para a **competência comportamental**. Também deve ter um comportamento adequado na sala de reunião, **com a equipe ou o supervisor, ele deve saber lidar com o equipamento na cabine e devem se familiarizar com o comportamento na cabine: devem colaborar com a equipe** e respeitar as **normas de higiene e boas maneiras**, devendo **conhecer os códigos de éticas das associações profissionais** (p.75 grifos adicionados)²²⁷.

²²⁷ No texto-fonte: *Puisque l'interprète ne travaille pas seul, il doit avoir de l'entregent; pour cela, il doit faire appel à la compétence comportementale. Il doit avoir également un comportement adéquat dans la salle de conférence, avec l'équipe ou le superviseur, il doit savoir manier les équipements en cabine et doit se familiariser*

Abi Abboud (2010) identifica elementos de competência na interpretação que correspondem a habilidades e conhecimentos encontrados nas três fontes: “bom relacionamento interpessoal” se alinha com a competência “habilidades interpessoais”. Da mesma forma, “comportamento adequado na sala de reuniões com a equipe ou supervisor” está relacionado à competência de “habilidades profissionais”. A competência de “saber lidar com o equipamento na cabine” corresponde à competência de “uso de tecnologias aplicadas à interpretação”. Por fim, “colaborar com a equipe” está associada à competência “habilidade de preparação para a interpretação”. O que evidencia a dimensão multifacetada das competências necessárias para a interpretação em equipe.

Ao retomar ao conceito de Kalina (2000) para as competências do intérprete de conferência é possível fazer algumas inferências e relações com as competências que emergiram do intérprete de conferência trabalhando em equipe, a autora afirma:

Se alguém tentar definir a competência dos intérpretes profissionais (em conferências) de forma mais teórica, poderia dizer-se **que se refere à capacidade de realizar tarefas cognitivas de mediação dentro de uma situação de comunicação bi-/multilíngue em um nível extremamente elevado de expectativas e qualidade, frequentemente em uma equipe de vários intérpretes**. Isso inclui a habilidade de interpretar de forma consecutiva, simultânea e em qualquer outro modo, como sussurrar ou interpretar diálogos. A interpretação ocorre entre dois idiomas (interpretação bilateral) ou de um ou vários idiomas para um idioma, que geralmente é a língua materna do intérprete. Os diferentes contextos e situações em que os intérpretes trabalham requerem amplo e específico conhecimento cultural e de comunicação, amplo conhecimento do assunto e a habilidade de rapidamente ampliar o conhecimento relevante adquirido. Além disso, os intérpretes precisarão utilizar seu conhecimento procedimental sobre formas de solucionar problemas linguísticos, culturais, situacionais ou outros no processo de interpretação e deverão agir de maneira adequada e profissional ao enfrentar quaisquer novas dificuldades que surjam durante uma conferência²²⁸ (Kalina, 2000, p. 5, grifo nosso).

O conceito de interpretação de conferência, conforme descrito por Kalina (2000), realça uma série de competências essenciais que se alinham com as habilidades identificadas nas três fontes. Primeiramente, as “habilidades profissionais” são uma exigência implícita na definição

avec le comportement en cabine : il se doit de collaborer avec l'équipe et respecter les normes d'hygiène et le savoir-vivre et doit connaître les codes de déontologie des associations professionnelles.

²²⁸ No texto-fonte: If one attempts to define the competence of professional (conference) interpreters more theoretically, one might say that it refers to the ability to perform cognitive tasks of mediation within a bi-/multilingual communication situation at an extremely high level of expectations and quality, often in a team of several interpreters. It includes the ability to interpret in the consecutive as well as simultaneous and any other mode such as whispering or dialogue interpreting. Interpreting takes place either between two languages (bilingual interpreting) or from one or several languages into one language which is generally the interpreter's mother tongue. The different contexts and situations in which interpreters work require comprehensive and specific cultural and communication knowledge, extensive subject knowledge and the ability to quickly extend the relevant knowledge acquired. Moreover, interpreters will have to make use of their procedural knowledge about ways of solving linguistic, cultural, situational or other problems in the interpreting process, and they will have to act appropriately and professionally when confronted with any new difficulties arising during a given conference.

de Kalina, que enfatiza a necessidade de agir de maneira adequada e profissional. Em segundo lugar, é também possível inferir “habilidades interpessoais” quando a autora diz que a interpretação em conferências muitas vezes ocorre em um contexto de equipe, requerendo colaboração entre os intérpretes. As “habilidades de aquisição de conhecimento sobre o assunto da interpretação” são ressaltadas através da menção à necessidade de amplo conhecimento cultural, além de ampliar o conhecimento específico do assunto.

Ademais, “capacidade de gerenciar o processo de interpretação” se alinha com a habilidade de solucionar problemas situacionais, conforme destacado por Kalina (2000). As “habilidades de reconhecimento da necessidade e oferta de apoio durante a interpretação” são implicitamente sugeridas na referência ao trabalho em equipe e na necessidade de adaptar-se a diferentes contextos e situações, o que indica essa competência. Compreende-se que “habilidades de monitoramento ativo da interpretação” é essencial para manter o alto nível de expectativas e qualidade, e a “capacidade de avaliação do processo de interpretação” se encaixa na descrição de Kalina (2000) sobre a necessidade de enfrentar dificuldades e desafios da interpretação em conferências. Ou seja, as competências destacadas nas fontes pesquisadas refletem os aspectos abrangidos pela definição de Kalina sobre a competência dos intérpretes profissionais em conferências.

Nos pressupostos de Kutz (2010) ele aborda sobre “a capacidade de realizar processos globais de gerenciamento”, o que me leva entender que “capacidade de gerenciamento da interpretação” está relacionado a esse pressuposto. Nesta tese estou falando sobre o gerenciamento do processo relacionado a interpretação em equipe, mas essa competência poderia ser mais abrangente, para além do trabalho em equipe.

Ainda, Kutz apresenta a distinção entre habilidades transferíveis e não transferíveis no contexto da interpretação. As habilidades transferíveis são aquelas aplicáveis em diversos contextos, estendendo-se para além do âmbito estrito da interpretação. Por outro lado, as habilidades não transferíveis são intrinsecamente ligadas à prática específica da interpretação, incluindo aspectos como negociação de encargos, preparação e técnicas de memorização. Ao refletir sobre as competências específicas relacionadas à interpretação em equipe, identificam-se habilidades fundamentais: (i) o reconhecimento e o oferecimento de apoio na interpretação; (ii) a monitoramento ativo do processo interpretativo; e, (iii) desenvolver habilidades interpessoais. Embora outras competências apresentem elementos intrinsecamente vinculados à interpretação em equipe, estas nos parece ser específica e são mobilizadas em situações em que a interpretação ocorre em equipe.

A competência de “capacidade de gerenciamento do processo de interpretação” apresenta uma conexão direta com a *subcompetência estratégica* proposta pelo modelo PACTE (2003), que se concentra no conhecimento operativo do processo de tradução (ou interpretação) para a resolução de problemas. Esta *subcompetência* desempenha um papel no planejamento e envolve a identificação de deficiências e a aplicação de procedimentos apropriados para a resolução de problemas. Nesse sentido, também estabelece uma ligação com a competência de “habilidades de preparação para a interpretação”; os elementos desta competência estão intrinsicamente associados à capacidade de antecipar, planejar e adaptar-se às exigências do processo de interpretação.

A preparação para a interpretação envolve uma série de aspectos, sendo o mais comum a preparação linguística - conceitual (Nogueira, 2019). Este processo inclui a negociação e de terminologia adequada ao público-alvo, padronização no uso terminológico entre os membros da equipe de intérpretes, o que emerge como uma competência específica, “habilidades de aquisição de conhecimento sobre o assunto da interpretação”. Além disso, os elementos encontrados tanto na Fonte 1 quanto na Fonte 3 destacam a importância do compromisso com a colaboração entre os membros da equipe de interpretação. Isso envolve o compartilhamento de informações e acordos, além de discussões prévias para estabelecer uma abordagem colaborativa. Essa preparação também inclui a negociação antecipada de estratégias para oferecer e receber apoio e *feedback* imediato durante a interpretação.

No modelo de Cavallo (2022) que apesar de ter sido proposto para intérpretes de línguas vocais-auditivas, possibilita uma comparação. A autora posiciona o ‘trabalho em equipe’ como uma “habilidade que envolve o processo”, ou seja, uma habilidade específica que interage com as “habilidades internas ao processo”. No entanto, os dados que emergiram das três fontes possibilitam uma descrição das competências do trabalho em equipe de modo a evidenciar as diversas dimensões dessa competência e sua mobilização de forma transversal e global na interpretação de conferência quando realizada em equipe.

Evidências dessa relação podem ser observadas no cotejo entre as competências “habilidades profissionais”, “habilidades interpessoais” e “capacidade de gerenciamento do processo de interpretação”. Compreendo que essas competências são contempladas nas “habilidades envolvendo o processo”. Contudo, as competências, “habilidades de monitoramento ativo da interpretação”, “reconhecimento da necessidade de oferta de apoio durante a interpretação”, poderiam estar contempladas nas “habilidades internas ao processo”. Da mesma forma, as “habilidades anteriores ao processo” poderiam ser associadas às

competências: “habilidade de preparação para a interpretação”, “habilidades de uso de tecnologias aplicadas à interpretação”, “competência linguística” e “habilidades de aquisição de conhecimento sobre o assunto da interpretação”; tais competências estariam posicionadas nessa localização. As “habilidades extrínsecas ao processo”, poderiam ser relacionadas às competências “ter comportamento profissional” e “habilidade interpessoais”, demonstrando essa relação que envolve todas as fases e momentos do processo. Enquanto nas “habilidades posteriores ao processo”, a competência “capacidade de avaliação do processo de interpretação” ocuparia essa posição.

Importante ressaltar que essa comparação com o modelo de Cavallo (2022) é uma tentativa reflexiva de observação das competências nos termos que a autora utiliza, inspirada em Kalina (2000) e Albl- Mikasa (2012). Não se trata, de modo algum, de manipular as competências do modelo proposto por Cavallo (2019), mas de observar que a descrição do “trabalho em equipe e colaboração” em “habilidades envolvendo o processo” seria um modo redutor da abrangência dessa competência, que atua em todo o processo de uma conferência e não apenas pontualmente.

4.4.6 Em direção à seleção de competências para o projeto formativo

No âmbito desta pesquisa, reconhece-se a centralidade da identificação das competências para, a partir daí, ser possível planejar o projeto formativo, com vistas à promoção de sua aquisição. Nesse sentido, essa pesquisa se alinha a perspectiva de Yániz e Villardón (2006), que destacam a importância de se “elaborar projetos formativos que coloquem os estudantes em condições de gerar aplicações práticas para melhorar a vida social e a área profissional própria de cada titulação. O *ensino baseado em competência* faz referência a essa segunda função” (p.15, negrito adicionado)²²⁹.

As competências identificadas servem como fundamento e inspiração para orientar não apenas o projeto formativo proposto nesta tese, mas outros projetos formativos na área de Estudos da Tradução e Interpretação. Nesta tese, faz-se uma seleção, dentre as competências identificadas, daquelas adequadas para a situação pedagógica específica aqui explorada, ou seja, uma disciplina optativa no curso de Bacharelado em Letras: tradução e interpretação de Libras (português-Libras). A seleção aqui proposta leva em conta as competências intrinsecamente

²²⁹ No texto fonte: *Diseñar proyectos que sitúen a los estudiantes en conciones de generar aplicaciones prácticas para mejoar la vida social y el área profesional propia de cada titulación. A esta segunda función hace referencia la enseñanza basada em competências.*

ligadas aos três momentos cruciais do processo de interpretação (pré-conferência, durante a conferência e pós-conferência).

A presente subseção se dedica à reflexão dessas competências que vão apoiar a proposta formativa. As competências que emergiram das três fontes, evidenciam a interpretação em equipe para além da mera produção do texto alvo, embora a geração de uma interpretação coerente, capaz de comunicar adequadamente a mensagem, seja um objetivo fundamental. No entanto, o trabalho da equipe de intérpretes está profundamente enraizado no processo, que, conforme delineado por Hoza (2010), se desdobra nas três distintas fases: pré-sessão, durante a interpretação e pós-sessão. Albl- Mikasa (2012), com base nas respostas dos seus entrevistados, mostra que o desenvolvimento das competências também se estabelece em três fases, isto é, antes, durante e depois da interpretação. Nogueira (2016), por sua vez, refere-se a essas fases como pré-conferência, durante a conferência e pós-conferência. As fases podem ser descritas da seguinte forma: a pré-conferência, que corresponde ao período de preparação da equipe; a fase de atuação, que é o momento da interpretação em si; e a pós-conferência, que representa um período para a reflexão e avaliação conjunta da equipe sobre o desempenho e os resultados alcançados.

Uma análise das competências específicas da interpretação em equipe em diferentes fases da interpretação de conferência permite categorizá-las como competências “transversais” (que perpassam todas as fases) e “específicas” (referentes a cada fase em separado). As competências transversais, que permeiam todas as etapas do processo, abrangendo a pré-conferência, a atuação e a pós-conferência, incluem:

1. Habilidades profissionais;
2. Habilidades interpessoais;
3. Capacidade de gerenciamento da interpretação;
4. Habilidades no uso de tecnologias aplicadas à interpretação;
5. Competência linguística.

Para as fases específicas, identificamos competências exclusivas de cada momento. Na fase de pré-conferência, as competências são:

1. Habilidades de preparação para a interpretação;
2. Habilidades de aquisição de conhecimento sobre o assunto da interpretação.

Durante a fase de atuação, as competências específicas são:

1. Habilidades de monitoramento ativo da interpretação
2. Habilidades de reconhecimento da necessidade e oferta de apoio durante a interpretação.

Finalmente, na fase de pós-conferência, a competência específica é:

1. Capacidade de avaliação do processo de interpretação.

A Figura 29 a seguir apresenta o resumo das competências específicas da interpretação em equipe que emergiram da pesquisa nas três fontes exploradas nesta tese. Para fins de organização, apresentam-se inicialmente as competências transversais, para, na sequência, apresentar as competências específicas.

Figura 29 - Competências específicas da interpretação em equipe em diferentes fases da interpretação de conferência



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Essa disposição ajuda a compreender a dinâmica das competências envolvidas na interpretação em equipe, destacando a importância de cada uma delas em diferentes momentos da interpretação de conferências em equipe.

Por fim, para fins da elaboração do projeto formativo, faz-se necessário retomar as pautas para elaboração (cf. Figura 10- Pautas gerais para elaboração do projeto formativo), que incluem: seleção das competências; elaboração de um mapa das competências e seus elementos; planejamento e elaboração de UDs e Projeto de aprendizagem situada em contexto

real; distribuição das UD's e do projeto ao longo do tempo total do curso; e, planejamento das tarefas e instrumentos de avaliação.

Com relação à seleção, as competências transversais serão exploradas **mais pontualmente** no Projeto de aprendizagem situada em contexto real, que envolve a necessidade de aquisição de comportamento profissional, habilidades interpessoais, gerenciamento do processo de interpretação, utilização de requisitos técnicos para realizar a interpretação, coordenação de equipe, comunicação efetiva e competência linguística.

Com relação à seleção de competências específicas, tal decisão de quais competências incluir está ligada às especificidades de cada fase.

Na fase de **pré-conferência**, as competências “habilidades de preparação para a interpretação” e “habilidades de aquisição de conhecimento sobre o assunto da interpretação” são selecionadas para elaboração de UD's. A primeira competência selecionada, “habilidades de preparação para a interpretação”, atende a todos os critérios estabelecidos; essa competência pode ser caracterizada como bastante abrangente, uma vez que engloba diversas atividades dos intérpretes quando atuam em equipe (tais como, negociação sobre como a equipe irá trabalhar, análise da programação do evento, montagem de glossário, entre outras). Nesse contexto, “habilidades de preparação para a interpretação” se materializa também por meio da aquisição de “habilidades de aquisição de conhecimento sobre o assunto da interpretação”, que constitui a segunda competência selecionada para o projeto formativo. Conforme Jensen (2006) (subseção 4.1), a preparação tem uma relação direta com a atitude profissional, pois o intérprete que realiza seu trabalho com seriedade, mapeia sua própria ignorância, identifica quais conhecimentos ainda não possui e pode aproveitar a fase de pré-conferência para buscar esse conhecimento. Nos termos de Jensen (2006, p.04) “[a] interpretação é uma atividade séria, e um intérprete que **respeita sua própria ignorância** se preparará tão cuidadosamente quanto o tempo e os materiais permitirem antes de realizar uma conferência” (grifos adicionados). Jansen (2006) ainda explica que o a interpretação em equipe funciona como uma parceria estratégica; nas palavras do autor, “os dois [membros da equipe] trabalham juntos na preparação de um glossário ou compartilham seu trabalho por e-mail à medida que progride. Eles chegam à cabine igualmente prontos para o trabalho. Se um deles tiver um glossário arquivado, ele ou ela o enviará prontamente ao parceiro antes da conferência”²³⁰ (2006, p.04). Ou seja, a cooperação

²³⁰ No texto - fonte: *he two work together in preparing a glossary, or share their work by e-mail as it progresses. They arrive in the booth equally ready for the job. If one happens to have an appropriate glossary on file, he or she will willingly send it off to the partner well before the conference.*

entre a equipe é um princípio que deve ser incentivado nessa fase, o que justifica sua seleção como competência específica para a formação de bacharelados, no que tange o trabalho em equipe.

A “habilidades de aquisição de conhecimento sobre o assunto da interpretação”, destacada na Fonte 3, aparece de forma evidente como um elemento da Fonte 1, sendo clusterizada em “habilidades de preparação para a interpretação”, e tem uma relação intrínseca com a preparação linguístico-conceitual; esse processo engloba a negociação e definição de terminologia adequada ao público-alvo, bem como a padronização no uso terminológico entre os membros da equipe de intérpretes (Russel, 2011, Nogueira, 2016). Tanto a Fonte 1 quanto a Fonte 3 destacam o compartilhamento de informações, acordos e discussões prévias para estabelecer uma abordagem colaborativa nessa fase. A preparação também inclui a antecipada negociação de estratégias para oferecer e receber apoio, assim como *feedback* imediato por parte do intérprete de apoio para o intérprete do turno, durante o processo de interpretação. O que demonstra alguns dos elementos dessas competências, visto que a fase pré-conferência mostra a necessidade específica de desenvolver nos alunos a competência de adquirir conhecimentos acerca do assunto em equipe para serem utilizados durante a conferência.

No entanto, uma dimensão dessa competência de preparação tem relação com um conhecimento declarativo, em que os intérpretes precisam conhecer as atribuições dos papéis na interpretação, para que entendam a relação direta entre a falta de preparação e o aumento de erros, nervosismo, aumento do estresse na interpretação (Len, Russel e Shaw, 2011; Hoza (2010). O que justifica pensar-se sobre aquisição de conhecimento declarativo referente ao trabalho em equipe como um possível candidato a objetivo de aprendizagem (o que o aluno deverá saber ao final do curso).

Ao observar as tarefas habituais dos intérpretes de conferência que emergiram da Fonte 3 (conf. subseção 4.4.4), as competências “habilidades de preparação para a interpretação” e “habilidades de aquisição de conhecimento sobre o assunto da interpretação” estão relacionadas com as seguintes atividades: fazer acordos técnicos; fazer combinações prévias; estudar o material; fazer acordos de horários e troca de turno; fazer acordos estéticos (vestuário/posição/fundo); decidir a forma de apoio; e, organizar a equipe. Essas atividades estão diretamente ligadas com as perguntas feitas por Russel (2011) (subseção 4.1, Quadro 57) para essa fase chamada por ela de preparatória.

Considerando o contexto do projeto formativo (detalhado em subseção 5.1.1), identifiquei os elementos relacionados a essas competências (Quadro 114), ou seja, os

“elementos mobilizáveis” que “apresentam a aparência de um saber-fazer”, saber executar ações que conduzem a uma produção concreta, com a mobilização dos recursos necessários para executar a tarefa (Scallon, 2015, p. 132-133). Ao comparar as informações provenientes das três fontes consultadas, identifiquei tanto os elementos da competência “habilidades de preparação para a interpretação”, quanto aqueles relacionados à competência “habilidades de aquisição de conhecimento sobre o assunto da interpretação”. Esses elementos desempenham um papel significativo, tanto na concepção das tarefas (elaboração das Fichas), quanto na avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos (construção das rubricas de avaliação) (Scallon, 2015). Observe-se que, no Quadro 114, os elementos da competência estão descritos com “um verbo de ação observável”²³¹ (Hurtado Albir, 2007, p. 179), ou seja, “**infinitivo + complementos que contextualizam a competência**”²³². que corresponderá àquilo que o aluno será capaz de fazer ao final do período de formação (os objetivos de aprendizagem).

Quadro 114 – Elementos das competências da pré-conferência selecionados no projeto formativo

Competência	Elementos da competência
Habilidades de preparação para a interpretação	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar discussões prévias para estabelecer uma abordagem eficaz de colaboração - Negociar a forma de dar e receber apoio e estabelecer acordos em relação ao uso de vocabulário comum para comportamentos de solicitação e oferta de apoio - Determinar preferências de apoio, como escolha de língua, vocabulário especializado, posicionamento, interrupções, palavras e expressões - Observar os ambientes e situações de forma contextual como parte do processo preparatório - Verificar os equipamentos necessários para a interpretação que será realizada em equipe - Treinar juntos - Flexibilizar a equipe no momento do atendimento ao cliente - Compartilhar conhecimento anterior com o interesse de familiarizar a equipe sobre o trabalho
Habilidades de aquisição de conhecimento sobre o assunto da interpretação	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer uso de dicionários e outros materiais, escrevendo sugestões em um bloco de notas. - Fazer uso de outros recursos recebidos de forma comprometida para buscar terminologia específica e compartilhar fontes de informação. - Preparar-se em termos linguísticos e terminológicos e negociar terminologia previamente que será adequada ao contexto e público-alvo para padronizar e que podem ser utilizados. - Montar e compartilhar glossário. - Utilizar documentos e anotações para preparar-se de forma intensiva devido à grande quantidade de informações apresentadas no programa do evento. - Articular conhecimentos gerais com aqueles dos contextos da interpretação. - Compartilhar conhecimento anterior com o interesse de familiarizar a equipe sobre o trabalho.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Saliento que, para fins de estabelecer uma distinção mais didática entre essas duas competências, proponho que a competência de “habilidades de preparação para a interpretação”

²³¹ No texto em inglês, “an observable action verb”.

²³² No texto em inglês, “infinitive + complements which contextualize the competence”

apresenta uma conexão direta com elementos que buscam realizar previamente alinhamentos, negociações, bem como considerações sobre o que pode ocorrer nas diferentes fases da conferência, para articular o trabalho em equipe em todas as fases de atuação. Isso inclui negociação e coordenação direta com o desenvolvimento da interpretação. Por outro lado, proponho que a competência “habilidades de aquisição de conhecimento sobre o assunto da interpretação” estabelece uma relação direta com o estudo prévio e as ações da equipe para adquirir conhecimentos referenciais, abrangendo tanto aspectos linguísticos quanto culturais essenciais para a realização da interpretação. Essa distinção ressalta a importância de esclarecer, tanto para docentes quanto para discentes, o escopo de cada competência, visando seu desenvolvimento em tarefas e fichas individuais.

Com relação à seleção de competências específicas para fase que corresponde ao período **durante a interpretação**, as competências selecionadas para essa fase foram: (i) habilidades de monitoramento ativo da interpretação e (ii) habilidades de reconhecimento da necessidade e oferta de apoio durante a interpretação. Pode-se dizer que há uma relação de condição entre essas competências, visto que para oferecer um apoio, o intérprete deve monitorar e acompanhar a produção da interpretação para que esse apoio oferecido seja condizente com o momento e possa ser reconhecido e incluído durante a interpretação. O monitoramento da interpretação um do outro consiste no estabelecimento de locais de referência no espaço e manutenção da sequência lógica do texto na língua-alvo e, caso seja preciso, realizar alterações ao longo da interpretação (Napier, McKee e Goswell, 2006). Conforme anteriormente já citado para Hoza (2010), o verdadeiro motivo de se monitorar a mensagem interpretada é porque ambos os intérpretes criam juntos e sentem-se autores do texto que será entregue por meio da interpretação. Isso significa que ambos os intérpretes devem considerar o texto interpretado como uma unidade única, remetendo ao conceito teórico de interpretação apresentado como base para este projeto formativo. Esse conceito define em determinado momento que a interpretação consiste na *reformulação imediata de um texto produzido uma única vez em uma língua fonte para uma língua alvo, ocorrendo em uma situação social específica e com uma finalidade determinada, com poucas oportunidades de correções e revisões* (Conf. 2.3.1.1).

Essa definição intensifica a necessidade de monitorar e acompanhar a interpretação realizada, assegurando que o texto resultante, ao chegar ao público, seja coeso e coerente, representando assim, uma unidade única de interpretação realizada em equipe. Portanto, a

atenção cuidadosa à qualidade e à consistência do texto interpretado é necessária para garantir a eficácia do processo de interpretação e a compreensão adequada por parte do público-alvo.

Entender os tipos de apoio disponíveis e as diferentes formas de oferecê-los constitui tanto conhecimento (conhecimento declarativo), quanto habilidade (conhecimento procedimental), que os intérpretes podem desenvolver nesta fase. Essa perspectiva é respaldada por estudos como os de Cokely e Hawkins (2003) e Nogueira (2016), que destacam a importância de os intérpretes adquirirem expertise não apenas na compreensão dos diversos tipos de apoio, mas também na aplicação prática dessas estratégias durante a interpretação. De forma semelhante, Chmiel (2008, p. 14), afirma que “a forma como o apoio é oferecido é tão importante quanto o apoio em si”, reforçando a necessidade de os intérpretes conhecerem diversas possibilidades de o apoio ser oferecido.

A observação das tarefas habituais dos intérpretes de conferência provenientes da Fonte 3 (conf. subseção 4.4.4), permitiu identificar as seguintes ações: oferecer apoio linguístico; trocar de turno; oferecer confirmação emocional; dar apoio visual e não- verbal; dar apoios diversos; decidir a forma de apoio; e, pedir e oferecer serviços. Essas ações estão diretamente alinhadas à mobilização das competências específicas para a fase durante a interpretação, o que justifica a sua seleção.

Considerando o contexto do projeto formativo (detalhado em subseção 5.1.1), identifiquei os elementos relacionados a essas competências (Quadro 115), ou seja, os “elementos mobilizáveis” que “apresentam a aparência de um saber-fazer”, saber executar ações que conduzem a uma produção concreta, com a mobilização dos recursos necessários para executar a tarefa (Scallon, 2015, p. 132-133). Ao comparar as informações provenientes das três fontes consultadas, identifiquei tanto os elementos da competência “habilidades de monitoramento ativo da interpretação”, quanto aqueles relacionados à competência “habilidades de reconhecimento da necessidade e oferta de apoio durante a interpretação”. Como no caso do Quadro 115, os elementos identificados para essas duas competências desempenham um papel significativo, tanto na concepção das tarefas (elaboração das Fichas), quanto na avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos (construção das rubricas de avaliação) (Scallon, 2015).

Quadro 115 - Elementos das competências durante a conferência selecionadas para o projeto formativo

Competência	Elementos da competência
Habilidades de monitoramento ativo da interpretação	<ul style="list-style-type: none"> - Acompanhar a reação dos interlocutores e manter olhar frequente para o colega de equipe e para o público-alvo. - Acompanhar as escolhas linguísticas, manter consistência terminológica ao usar os mesmos termos comuns e especializados, estabelecer os mesmos locais de referência no espaço e manutenção da sequência lógica do texto na língua-alvo. - Permanecer em estado de prontidão constante. - Monitorar a mensagem dita na língua fonte e a mensagem produzida na língua alvo pelo intérprete de turno. - Estar atento aos combinados realizados na fase de pré-conferência para executá-los. - Realizar alteração de local de referência ao longo da apresentação caso seja necessário.
Habilidades de reconhecimento da necessidade e oferta de apoio durante a interpretação	<ul style="list-style-type: none"> - Acolher apoios recebidos na interpretação. - Anotar sugestões ou itens que são difíceis de reter tais como nomes e números grandes em blocos de notas compartilhados e usar essas anotações para ajudar uns aos outros. - Buscar ajuda do colega de forma discreta. - Complementar a trabalho do intérprete do turno com sugestões de melhoria na interpretação. - Fazer um pedido linguístico específico de maneira clara. - Fazer uso de linguagem não verbal para oferecer <i>feedback</i> positivo (movimento de cabeça) e utilizar comunicação não verbal (como expressões faciais) para estabelecer confiança e compreensão mútua (dar segurança). - Fazer uso de linguagem verbal em para oferecer <i>feedback</i> positivo. - Fornecer apoio em situações de vocabulários específicos, termos técnicos, soletração de palavras, números e lembrar termos previamente combinados de forma adequada - Fornecer informações que possam ter sido perdidas de forma sutil. - Identificar apoios que podem ser abandonados devido às mudanças no tema em discussão. - Identificar momentos de pausas na interpretação. - Identificar momentos de oferta de apoio adicional e correções conforme necessário. - Identificar momentos em que o intérprete de turno necessita de <i>feedback</i> imediato, para fins de aumentar sua segurança na interpretação. - Indicar a necessidade de correção de forma discreta. - Informar quando ocorre algum problema de conexão do intérprete ou de algum dos palestrantes - Oferecer apoio de melhorias no texto produzido para a língua-alvo, enriquecendo-o e tornando-o mais culturalmente apropriado ou adequado à situação. - Oferecer novo apoio de sugestão em resposta a um pedido de apoio com item lexical ou frase curta. - Oferecer sugestões acerca de termos mais adequados ao contexto da interpretação. - Perceber e utilizar estratégias para corrigir erros nas interpretações e evitar mal-entendidos. - Reconhecer pedido de esclarecimento do intérprete de turno (expressão facial de dúvida, interrupção na sinalização ou direcionamento direto ao seu apoio). - Solicitar apoio e/ou <i>feedback</i> imediato quando necessário.

	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar comportamentos previamente acordados, como inclinar o corpo, encostar um no outro, inclinar a cabeça e manter o olhar fixo entre os intérpretes. - Utilizar diferentes formas de apoio, como aceno de cabeça, olhares e pedidos explícitos de forma verbal.
--	---

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Conforme mencionado anteriormente, esses elementos desempenham um papel significativo tanto na concepção das tarefas quanto na avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos (Scallon, 2015). Essa constatação reforça sua importância não apenas no processo de execução, mas também na mensuração efetiva do progresso e aprendizado dos estudantes ao longo do projeto formativo, ou seja, na avaliação da disciplina.

A fase pós-conferência foi identificada como uma única competência específica, de “capacidade de avaliação do processo de interpretação”. Essa competência, devido ao contexto de conferência, pode ser contemplada em uma UD, considerando a necessidade de formação, a relevância para a disciplina, o perfil dos alunos que devem desenvolver essa competência. Um argumento teórico a favor da seleção dessa competência encontra-se nas palavras de Cokely e Hawkins (2003), que destacam que a capacidade de avaliação é uma característica distintiva de bons profissionais, ao examinar seu próprio trabalho e buscar identificar o que é necessário para seu desenvolvimento. Os autores destacam a importância de os intérpretes “continuamente buscar *feedback* significativo, avaliação diagnóstica, supervisão e mentoria” (Cokely; Hawkins, 2003, p. 66); ainda, Bentley-Sassaman; Dawson (2012) reforçam que nas formações de intérpretes deve ser desenvolvida a habilidade de *avaliar* a interpretação, com observação reflexiva, autocrítica e de aprendizagem para futuros trabalhos, o que também justifica a inclusão desta competência no projeto formativo. É recomendado por Russel (2011) que, após as sessões de interpretação, a equipe possa discutir o que contribuiu ou prejudicou a interpretação, avaliando o que funcionou bem e abordando qualquer tensão entre os membros da equipe, uma avaliação da dimensão interpessoal está diretamente relacionada com esse momento.

Na análise das tarefas habituais dos intérpretes de conferência provenientes da Fonte 3 (conf. subseção 4.4.4), nota-se que a avaliação não é frequentemente mencionada como uma atividade recorrente, embora os intérpretes a reconheçam como uma competência observável. Isso sugere que, apesar de valorizarem essa competência, muitas vezes os intérpretes podem negligenciar a avaliação em suas práticas diárias. Reitero que a avaliação é uma etapa do processo de interpretação, pois permite que os intérpretes analisem e critiquem seu próprio desempenho, mas também, da equipe. Identificando pontos fortes e áreas de melhoria.

A falta de destaque para a avaliação nas tarefas habituais pode ser atribuída a diversas razões, como falta de tempo, priorização de outras atividades ou até mesmo uma falta de conscientização sobre a importância desse processo para o aprimoramento profissional. No entanto, é fundamental que a formação possibilite que os intérpretes reconheçam a avaliação como uma ferramenta para o aperfeiçoamento constante, contribuindo para a qualidade e eficácia da prática profissional.

Considerando o contexto do projeto formativo (detalhado em subseção 5.1.1), identifiquei os elementos relacionados à competência “capacidade de avaliação do processo de interpretação” (Quadro 116). Por meio do cotejo dos dados obtidos nas fontes que mencionam essa competência, pude identificar os elementos relacionados que são apresentados no Quadro 118 abaixo.

Quadro 116 - Elementos da competência da pós-conferência selecionada para o projeto formativo

Competência	Elementos da competência
Avaliar o processo de interpretação	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar a colaboração entre os colegas em termos de apoio, compartilhamento de conhecimento e produção conjunta da interpretação. - Avaliar a comunicação dos membros da equipe durante a interpretação. - Avaliar a preparação detalhada. - Avaliar o que funcionou durante a interpretação ou o que precisa de melhorias após a interpretação. - Compartilhar experiências e conhecimentos adquiridos durante a prática. - Discutir desafios enfrentados e problemas de conexão. - Entender a relação direta entre a falta de preparação e o aumento de erros, nervosismo, aumento do estresse, erros de interpretação e interrupções. - Normalizar certos aspectos da atividade por meio dessas discussões pós-interpretação. - Oferecer e receber feedback para melhorias de forma reflexiva e autocrítica para aprendizagem e aplicação em futuros trabalhos. - Realizar discussões sobre o trabalho da interpretação, observação reflexiva autocrítica e aprendizagem para futuros trabalhos. - Revisar de forma clara os deveres e responsabilidades de cada membro da equipe de acordo com o que aconteceu com deduções para melhoria contínua.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Com as competências e seus elementos selecionados para o projeto formativo, é o momento de iniciar o planejamento geral da disciplina (Plano de Ensino), bem como a elaboração das UDs. No próximo capítulo, apresentarei uma descrição detalhada da proposta elaborada.

5 ELABORAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

“é preciso afirmar que a formação é o melhor caminho para o bom exercício das atividades profissionais” (Nascimento, 2020, p. 291).

Neste capítulo, apresento os procedimentos para a elaboração das UD's que proponho para pensar o desenvolvimento da competência de interpretação em equipe para alunos em formação no par linguístico Libras - português. Cumpro esclarecer que as UD's construídas são possibilidades ilustrativas de material didático e, ainda, não foram implementadas em nenhum curso de formação.

5.1 ETAPAS DO PROCEDIMENTO PARA A ELABORAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA

Inicialmente, cumpro reiterar o alinhamento no qual esta proposta didática está fundamentada, buscando uma coerência entre as competências a serem desenvolvidas, que se formulam em objetivos de aprendizagem explícitos, (Hurtado Albir, 2007), bem como os conteúdos relacionados, seguidos das especificações das UD's e elaboradas para aquisição das competências.

No âmbito do projeto formativo proposto nesta tese, destaca-se a necessidade de adquirir competências direcionadas para a interpretação em equipe no contexto de conferências, levando em consideração as demandas institucionais e a situação pedagógica específica. Através de uma metodologia de ensino-aprendizagem ativa, estabelecem-se conexões entre conhecimentos prévios e novos conhecimentos que se constroem por meio de situações reais de aprendizagem. Uma descrição desse alinhamento encontra-se em Arcego e Costa (2020, p. 32):

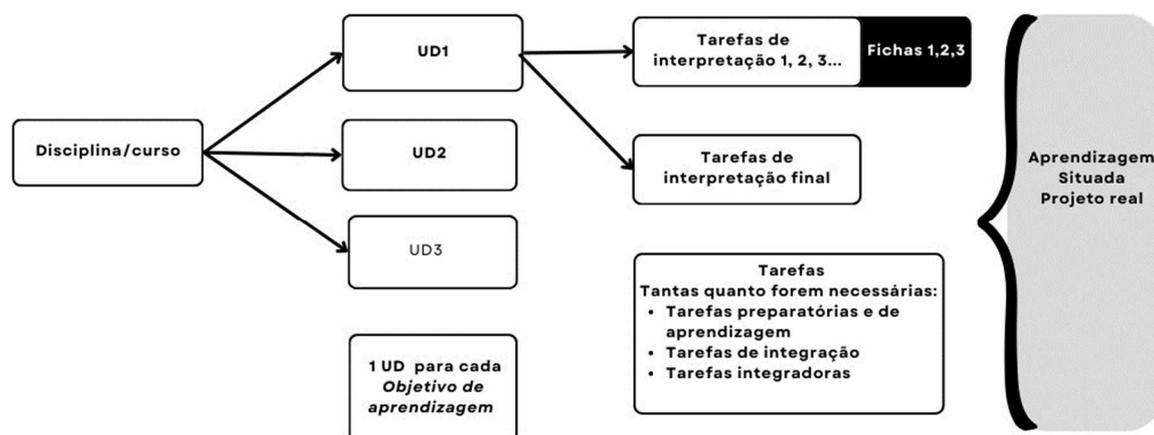
o desenho curricular deve ser estruturado considerando-se o contexto institucional e a situação pedagógica específica, a partir da análise de necessidades de aprendizagem. Considera-se também que, sendo um modelo de ensino-aprendizagem integrado, a FPC envolve a investigação do perfil profissional, a partir da relação entre as competências a serem adquiridas e a formação acadêmica, em que são definidos os objetivos de aprendizagem a serem alcançados e os conteúdos a serem trabalhados. Portanto, o projeto curricular se inspira no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, em que ocupa lugar especial a aplicação de tarefas guiadas com base em situações reais. Ressalta-se que, no processo de implementação das propostas didáticas, cabe ainda o acompanhamento constante dos alunos pelo docente por meio de feedback contínuo, o que leva o aprendiz a refletir sobre suas práticas pedagógicas e revisá-las, seguindo as demandas de aprendizagem.

No contexto desta tese, a organização e desenvolvimento do plano educacional proposto considera como instituição a UFRGS e o curso de Bacharelado em Letras - Tradutor e Intérprete de Libras (Libras-português e português- Libras), e como situação pedagógica específica a

oferta de uma disciplina optativa de Interpretação de Conferências, com foco em interpretação em equipe. O modelo de ensino-aprendizagem é FPC e sua relação com o perfil profissional. A proposta formativa baseia-se na investigação do perfil profissional para o intérprete de conferência que atua em equipe, estabelecendo a correlação entre as competências a serem adquiridas e a formação. Os objetivos de aprendizagem e os conteúdos a serem abordados são definidos, destacando a importância da aplicação de estratégias de aprendizagem. A abordagem por tarefas de interpretação e projetos com base em situações reais assume um papel essencial. Ressalto que essa proposta pedagógica pressupõe a integração da avaliação à aprendizagem, o que repousa em grande parte, na oferta de *feedback* contínuo, para que os alunos possam refletir sobre o processo de aquisição das competências (autoavaliação). Ou seja, uma situação em que a avaliação é também entendida com fins formativos (Scallon, 2015).

Antes de apresentar a organização do projeto formativo como um todo cumpre resgatar a estrutura hierárquica de um programa de ensino, conforme proposto por Vasconcellos (2019)²³³ e redesenhado na subseção 3.5, para fins desta tese.

Figura 30 - Resgate da estrutura hierárquica de um programa de ensino



Fonte: Adaptado pelo autor (2024)

Considerando, conforme Hurtado Albir (2005, p. 43) a tarefa é “unidade organizadora do processo de aprendizagem”, entendo que, elaborar uma disciplina consiste em construir uma sequência de tarefas, agrupadas em UD, visando o alcance dos objetivos de aprendizagem definidos para a disciplina, a partir das competências específicas selecionadas. Essa

²³³ Esquema apresentado na Aula Inaugural do Curso de Especialização em Tradução e Interpretação de Libras/Português, do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)- (Campus Palhoça Bilingue), em 16 de março de 2019 e reproduzido em Tassara e Vasconcellos (2020, p.189).

organização pode ser visualizada na estrutura hierárquica apresentada na Figura 29 que foi acrescida de um projeto de aprendizagem situada, visando a mobilização de tarefas integradoras (Hurtado Albir, 2015, p. 180; Tassara e Vasconcellos, 2020, p. 190). Conforme nos lembra Nogueira (2020 p. 35), as tarefas integradoras

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.

A partir do entendimento dessa estrutura hierárquica, cumpre a seguir estabelecer um alinhamento entre as competências específicas selecionadas para a disciplina ‘Interpretação em equipe em conferências’, os conteúdos a elas relacionados, os objetivos de aprendizagem propostos, bem como, as UD’s elaboradas para o alcance de tais objetivos e o desenvolvimento de cada competência.

Cumpre esclarecer que o processo de clusterização resultou em uma configuração na qual se verifica um aumento na **quantidade e diversidade dos elementos** que compõem cada competência. O que gerou, por parte deste pesquisador, a necessidade de selecionar aqueles elementos que serão traduzidos em objetivos de aprendizagem para o projeto formativo, sendo explorados nas tarefas e fichas de cada UD. O critério utilizado para a seleção dos “elementos mobilizáveis” (Scallon, 2015, p.133) para a composição das UD’s é orientado pela definição de competências específicas do intérprete de conferência que trabalha em equipe (conforme subseção 4.4.5), que requerem que os intérpretes que fazem parte de uma equipe demonstrem ter um comportamento profissional, saibam como se preparar adequadamente para uma interpretação, desenvolvam competências interpessoais, reconheçam a importância de oferecer e receber apoio, sejam capazes de avaliar, monitorar e gerenciar o processo de interpretação, e utilizem tanto suas competências linguísticas quanto seus conhecimentos acerca do assunto para a realização da interpretação de conferência em equipe.

Em respostas a todas essas reflexões, proponho abaixo, de forma esquemática, os aspectos do planejamento didático, segundo uma orientação socioconstrutivista de aprendizagem, na linha pedagógica da formação por competência e no marco metodológico do enfoque por tarefas de interpretação. Esse esquema busca explicitar o alinhamento entre competências, conteúdos a elas relacionados, objetivos de aprendizagem e UD’s elaboradas para seu alcance.

O Quadro 117 abaixo visualiza esse alinhamento:

Quadro 117 - Alinhamento de competências, conteúdos relacionados, objetivos de aprendizagem e UD

Competências selecionadas	Conteúdo relacionado	Objetivos de aprendizagem (“ao final do curso o aluno será capaz de...”)	Unidade Didática (UD)
Habilidade de preparação para a interpretação	Definição de interpretação em equipe; fases da interpretação; pré-conferência e preparação prévia	1- Negociar a forma de dar e receber apoio e estabelecer acordos em relação ao uso de vocabulário comum para comportamentos de solicitação e oferta de apoio 2- Determinar preferências de apoio, como escolha de língua, vocabulário especializado, posicionamento, interrupções, palavras e expressões	UD 1- Interpretação em equipe, fases da interpretação e preparação pré-conferência
Habilidade de aquisição de conhecimento sobre o assunto da interpretação	Fase de pré-conferência: documentação e construção de glossários	3- Entender, negociar e padronizar a terminologia referente ao tópico da interpretação, tendo em vista o contexto e público-alvo 4- Montar e compartilhar glossário.	UD 2 - Fase de pré-conferência: negociação e padronização de terminologia
Habilidade de monitoramento ativo da interpretação	Fase durante a conferência: trabalho em equipe, interdependência e formas de monitoramento ativo	5- Acompanhar as escolhas linguísticas, manter consistência terminológica ao usar os mesmos termos comuns e especializados, estabelecer os mesmos locais de referência no espaço e manutenção da sequência lógica do texto na língua-alvo.	UD 3 - Fase durante a conferência: monitoramento ativo da interpretação
Habilidade de reconhecimento da necessidade e oferta de apoio durante a interpretação	Fase durante a conferência: tipos e formas de apoio	7- Identificar momentos de pausas na interpretação, que representam necessidade de apoio e/ou de <i>feedback</i> imediato. 8- Identificar momentos de oferta de apoio adicional e correções conforme necessário	UD 4 - Fase durante a conferência: reconhecimento da necessidade e oferta de apoio
Capacidade de avaliação do processo de interpretação	Fase da pós-conferência: avaliação do trabalho em equipe	9- Avaliar a colaboração entre os colegas em termos de apoio, compartilhamento de conhecimento e produção conjunta da interpretação. 10- Avaliar a relação direta entre a falta de preparação e o aumento de erros, nervosismo, aumento do estresse, erros de interpretação e interrupções.	UD 5- Fase pós-conferência: avaliação do trabalho em equipe

Fonte: Elaboração do autor (2024)

Como se observa no Quadro 117 acima, uma UD pode estar alinhada a um ou mais objetivos de aprendizagem, mas cada UD busca o desenvolvimento de uma competência específica, as UDs são sequenciadas de forma progressiva, para que o aprendiz seja capaz de avançar nível a nível rumo à competência maior, que inclui conhecimentos habilidades e atitudes para a interpretação em equipe no contexto de conferência.

Entretanto, entendo que as competências transversais identificadas nessa pesquisa (conforme subseção 4.4.5) não foram contempladas pontualmente nas UD's descritas no Quadro 117. Para a aquisição e o desenvolvimento dessas competências transversais, proponho o Projeto de interpretação em contexto real. Como guia para a elaboração desse projeto, o Quadro 118 abaixo apresenta as competências transversais que emergiram das três fontes da pesquisa, acompanhadas dos elementos ou componentes que a constitui, conforme entendimento deste pesquisador.

Quadro 118 apresenta as competências transversais e os elementos que a constitui.

Quadro 118 - Competências transversais e seus elementos

Competências	Elementos da competência
Habilidades profissionais	<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir habilidades e conhecimentos interculturais para uma prática eficaz e respeitar a interculturalidade dos membros da equipe. - Ajustar o estilo de interpretação com base no <i>feedback</i> visual e não verbal do público e do outro intérprete. - Alternar entre as variedades culta e não padrão dependendo da situação e usar as variedades dialetais de forma apropriada à situação e ao público. - Construir relacionamentos de coleguismo e confiança entre os membros da equipe. - Cooperar de forma ativa, identificando necessidade de apoio e oferecer ajuda para solução de problemas de interpretação. - Entender as necessidades específicas dos intérpretes ouvintes e não ouvintes. - Evitar fazer barulho na cabine durante a interpretação. - Manter documentos de trabalho bem-organizados e arrumados, não retirar documentos da cabine sem verificar a disponibilidade para os colegas. - Manter o volume de entrada adequado nos fones de ouvido de forma que não atrapalhe seu colega de equipe. - Evitar interromper ou corrigir um colega em voz alta durante a interpretação. - Ocupar somente o espaço necessário na cabine. - Oferecer apoio para além da dimensão linguística-tradutória. - Permanecer acessível e disponível, a fim de garantir a fluidez e eficácia da interpretação. - Priorizar apoios como <i>feedback</i> positivo e confirmação. - Reconhecer a própria responsabilidade ao enfrentar problemas na interpretação - Reconhecer e valorizar o papel e <i>expertise</i> de cada membro da equipe e ter consciência dos pontos fortes e fracos da equipe. - Ser aberto a correções e disposto a receber ajuda o colega de cabine. - Ser flexível e saber se adaptar para a situação de interpretação em que a equipe irá atuar. - Ser pontual, saber vestir-se adequadamente, usar fragrâncias discretas e realizar combinações entre a equipe sobre localização e traje
Habilidades interpessoais	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar em conjunto, compartilhando responsabilidades e recursos - Ter capacidade de cobrir falhas uns dos outros e colaborar. - Saber negociar e adotar procedimentos relacionados à terminologia ou vestimenta - Ter postura empática para com o membro menos experientes. - Distinguir entre <i>feedback</i> construtivo e crítica pessoal - Superar as situações desagradáveis que possam surgir em relação ao trabalho ou ao parceiro. - Ter comportamento equilibrado entre humildade e autoconfiança. - Ter atitude cordial e tolerante.

	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer um relacionamento de trabalho colaborativo evitando tensões ou dificuldades na atuação conjunta - Saber relacionar-se de forma colaborativa como vantagem para a interpretação - Ter senso de humor e a capacidade de relaxar, que ajudam a manter o ambiente leve e descontraído.
<p>Capacidade de gerenciamento do processo de interpretação de conferência</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar as habilidades individuais e atribuir papéis apropriados. - Acordar previamente os procedimentos para a troca de turno entre a equipe de interpretação e a equipe técnica. - Alternar as funções durante o ato interpretativo. - Adquirir conhecimento teórico, formação e conscientização sobre o trabalho em equipe. - Adaptar as condições de trabalho em busca de garantir condições adequadas de trabalho para a equipe. - Ajustar continuamente as estratégias e abordagens com base no <i>feedback</i> e experiência ao longo do evento - Atuar de forma independente quanto possível, e contando com a ajuda mútua quando necessário. - Averiguar se é necessária alguma mudança no ambiente para que a interpretação em equipe aconteça. - Combinar a maneira correta de passar o microfone. - Compreender e aplicar diferentes modelos de interpretação em equipe, incluindo o modelo individual, o modelo de monitoramento do processo e o modelo. - Comunicar de forma rápida os intérpretes e a equipe técnica para alternar a transmissão da imagem do intérprete. - Comunicar proativamente à equipe as dificuldades previstas. - Conhecer as duas posições no trabalho em equipe: o intérprete que está realizando a interpretação (denominado de “turno”) e o que está no suporte e na espera pela sua entrada (denominado de “apoio”). - Conhecer que o trabalho em equipe é observado entre intérpretes, principalmente em eventos com duração longa e temas complexos - Conhecer sobre tipos de apoio, sejam eles para correções e melhorias. - Controlar o ritmo de fala dos interlocutores quando houver necessidade - Controlar o tempo de troca indicando o fim do turno - Controlar para que não haja falas sobrepostas dos interlocutores, orientando os participantes. - Controlar o tempo e a comunicação entre os membros da equipe - Coordenar a equipe quando designado desempenhando papel de liderança da equipe e na centralização da comunicação com o cliente. - Discutir características individuais dos intérpretes e aspectos do relacionamento dos membros da equipe. - Saber selecionar de forma autônoma os intérpretes (surdos e não surdos) para trabalhar juntos. - Estabelecer com antecedência os protocolos de apoio e gerenciar a troca de turno e alternar papéis de maneira suave e regular. - Fornecer transições contínuas, sem perda de significado, para que a mensagem seja transmitida de forma clara e precisa. - Gerenciar as trocas de turno com base na demanda, nos períodos, conhecimento do palestrante, tópico/ temática e/ou língua do orador e fluxo da interpretação. - Gerenciar o trabalho de interpretação com base em experiências anteriores bem-sucedidas. - Gerenciar a interpretação sendo capaz de lidar com a substituição de membros da equipe quando necessário para garantir o bom andamento do evento. - Identificar a posição adequada para colaborar entre a equipe, de pé ou sentado. - Identificar maneiras de explicar o papel dos membros da equipe e sua importância para a compreensão da interpretação. - Identificar problemas e interromper o professor/ orador para esclarecer pontos de dúvida para ambos os intérpretes.

	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a melhor posição a depender do formato e das necessidades do evento como estar de pé, sentados, lado a lado, etc., para otimizar a visibilidade e a comunicação. - Indicar a necessidade de uma a troca de papéis (intérprete do turno para intérprete de apoio) e estar preparado para substituir o intérprete do turno em uma emergência. - Manter a comunicação silenciosa e discreta durante a interpretação. - Manter a consistência na equipe de interpretação, especialmente em contextos desafiadores. - Manter as câmeras ligadas durante toda a interpretação para facilitar a comunicação e a troca de turno. - Manter documentos de trabalho bem-organizados e arrumados. - Manter-se atento à estabilidade da conexão de internet durante a interpretação remota. - Organizar-se para ser capazes de ver os usuários de língua de sinais na sala, e os usuários devem ser capazes de vê-los. - Realizar trocas de função suaves e ocorrer em pausas naturais com o consentimento mútuo para evitar fadiga. - Realizar uma divisão clara de responsabilidades. - Reconhecer quando uma interpretação de equipe é necessária. - Saber adaptar a equipe de acordo com a programação do evento. - Saber aproveitar a familiaridade da equipe com o tema e palestrante - Saber distribuir a interpretação quando há múltiplos falantes. - Saber localizar-se de modo que fique ao lado do painel ou do orador/presidente. - Saber orientar as outras equipes envolvidas sobre as necessidades técnicas da equipe para a interpretação. - Saber dividir a equipe quanto à direção da interpretação, alguns membros da equipe de intérpretes se concentram na interpretação para a língua de sinais e outros na língua vocal-auditiva. - Saber selecionar os membros da equipe com base na combinação linguística e na experiência técnico-temática adequadas para o evento. - Saber prever quantidade de intérpretes necessárias (mínimo de dois intérpretes para videoconferências com duração maior que uma hora de trabalho) destacando a importância da colaboração. - Tomar conhecimento das necessidades e preferência dos colegas de equipe - Tomar o turno quando necessário se houver interações entre mais pessoas (ex. professores e alunos). - Utilizar gestos, como uma mão levantada, para indicar que a troca de turno pode ocorrer. - Utilizar recursos tecnológicos para comunicação prévia e organização de encontros de trabalho.
Habilidade no uso de tecnologias aplicadas à interpretação de conferência	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar, na interpretação remota, problemas técnicos que demandam alternância de papéis (de apoio para o de turno) - Utilizar vídeo retorno para monitorar a interpretação. - Saber ajustar sua posição e equipamentos para garantir que sejam visíveis para os espectadores <i>on-line</i>. - Saber lidar com fones de ouvido sem fio portáteis que devem ser fornecidos para todos os intérpretes
Competência linguística	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer aspectos pragmáticos, sociolinguísticos, textuais, e léxico-gramático das línguas de trabalho.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Observe-se que, no Quadro 118, os elementos da competência estão também descritos com um verbo de ação observável, ou seja, infinitivo + complementos que contextualizam a competência. que corresponderá àquilo que o aluno será capaz de fazer ao final do período do projeto.

Como explicado anteriormente (conforme subseção 4.4.6) os elementos de cada competência serão explorados mais pontualmente no Projeto de aprendizagem situada em contexto real, que envolverá **tarefas de integração** (conforme subseção 2.3.3.2) que ativam elementos de uma competência, e **tarefas integradoras** (conforme subseção 2.3.3.2), que ativam uma ou mais competências selecionadas, integrando-as em tarefas que mobilizam conhecimentos (declarativas e procedimentais), habilidades e atitudes de uma maneira global.

Em termos de sequenciamento ou estágios de aprendizagem, o projeto é proposto mais ao final da disciplina, ou seja, no estágio final do ciclo de aprendizagem, enquanto, no início da disciplina, são exploradas UD's enfatizando **tarefas de aprendizagem e tarefas de integração**. Esse sequenciamento está em consonância com a proposta de Hurtado Albir (2007, p.181): “[...] à medida que o ciclo de aprendizagem progride, a tendência é para uma maior integração de competências e maior autonomia do estudante”²³⁴.

Entretanto, é necessário considerar a natureza e características da “Aprendizagem Situada” (subseção 2.3.2.3), a qual se relaciona com o envolvimento ativo do aluno no aprendizado autêntico e experimental e privilegia o desenvolvimento do conhecimento em contextos autênticos, com demandas profissionais da vida real. Em função dessa autenticidade e dos desdobramentos das demandas profissionais da vida real, torna-se difícil, talvez impossível, determinar de antemão todas as competências e elementos que serão mobilizados no desenvolvimento do projeto. O projeto é elaborado para envolver o estudante em situações apropriadas, nas quais lhe serão confiadas tarefas que solicitem a mobilização de seus conhecimentos, habilidades e atitudes exploradas ao longo da disciplina. Estou também ciente de que a participação do estudante em um projeto dessa natureza poderá demandar a mobilização de outros recursos que possam não fazer parte de seu repertório, o que requer acompanhamento constante do professor-pesquisador, por meio de *feedback* contínuo.

5.1.1 Detalhamento da situação pedagógica específica

A elaboração das UD's é direcionada pela situação pedagógica específica (Hurtado Albir, 1999), a qual é estabelecida levando em consideração o contexto de ensino e o perfil dos alunos. Esses elementos desempenham um papel importante na formulação do projeto formativo proposto.

²³⁴ No texto em inglês: [...] as the learning cycle progresses the tendency is for a greater integration of competences and greater student autonomy.

Quanto à situação pedagógica específica, considera-se nesta tese, uma disciplina na modalidade optativa para integrar o currículo do curso de Bacharelado em Letras - Tradutor e Intérprete de Libras (Libras-português e português- Libras), a ser oferecidas aos alunos regularmente matriculados no curso. O Quadro 119 detalha a situação pedagógica específica para a qual o projeto formativo é elaborado.

Quadro 119 - Detalhamento da situação pedagógica específica

Disciplina	Interpretação em equipe em conferências
Créditos	4 créditos
Carga horária	60 horas
Situação pedagógica específica	<p>Perfil dos alunos: Alunos do curso de Bacharelado em Letras - Tradutor e Intérprete de Libras (Libras-português e português-Libras); matriculados a partir da 4ª fase.</p> <p>Marco acadêmico: Disciplina optativa, de viés teórico-prático.</p> <p>Ambiente híbrido: Com apoio de computador- laboratório de interpretação (Sala 114), 60 horas.</p> <p>Finalidade da formação: Desenvolver a competência de interpretar em equipe, no contexto de conferência.</p>

Fonte: Adaptado de Tassara e Vasconcellos (2020, p.194)

A exigência de os alunos estarem, no mínimo, na 4ª fase do curso pressupõe que eles já tenham concluído uma parcela significativa da carga horária relacionada ao ensino de línguas (pressupondo-se, assim, o desenvolvimento da **competência bilíngue** Libras- português), assim como das disciplinas do eixo teórico do ET, EI e ETILS (pressupondo-se, assim, o desenvolvimento da **competência conhecimentos sobre a interpretação**). Sugere-se, ainda, como pré-requisito, que os alunos tenham conhecimento de ferramenta de produção de texto, e saibam acessar plataformas de compartilhamento de vídeos e arquivos como o drive. Além disso, na 4ª fase, os estudantes estão envolvidos em disciplinas práticas de interpretação, o que propicia a aquisição de conhecimentos procedimentais da interpretação simultânea.

Ao observar o Projeto Pedagógico do curso de Letras da UFRGS, é possível encontrar a descrição do que é esperado para o egresso do curso na habilitação em Tradutor e Intérprete de Libras, transcrita abaixo:

O profissional egresso da habilitação Tradutor e Intérprete de Libras (Libras - Português e Português - Libras) é capaz de **atender às exigências do mercado de trabalho** no âmbito escolar, nos diferentes níveis (ensino básico, fundamental, médio e superior), **tanto na esfera pública como privada**. e no âmbito não-escolar, como a **prestação serviços linguísticos de diferentes tipos, como interpretação** e consultoria linguística em empresas públicas e privadas. O egresso está **habilitado a usar as atuais tecnologias de informação e de comunicação como instrumentos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional** nas repartições públicas e em órgãos administrativos em geral. O bacharel em Tradução e Interpretação de Libras egresso da UFRGS, a partir da formação geral e do desenvolvimento de estratégias que possibilitem competências e habilidades gerais e específicas, **é um profissional**

atento ao desenvolvimento de uma consciência ética na atuação profissional e na responsabilidade social, ao compreender a língua estrangeira e suas literaturas como conhecimento histórico desenvolvido em diferentes contextos sócio-políticos, culturais e econômicos. O conjunto desses parâmetros mostra que o bacharel em Tradução e Interpretação de Libras da UFRGS deve dominar o uso da língua como objeto de seus estudos, em termos de suas características culturais, estruturais e funcionais, mantendo-se atento às variedades linguísticas e culturais, envolvendo-se socialmente e assumindo posturas que contribuam para a consciência do outro. Alicerçado na tríade ensino - pesquisa - extensão, o bacharel em Tradução e Interpretação de Libras deve ter uma base específica de conteúdos consolidada e estar apto a atuar, interdisciplinarmente, como multiplicador de conhecimentos, em áreas afins, apresentando capacidade de resolver problemas, tomar decisões, **trabalhar em equipe** e comunicar-se dentro da interdisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras (Instituto de Letras, Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Letras, Porto Alegre, 2010) (negritos adicionados).

O perfil do egresso da habilitação na UFRGS demonstra uma intencional preparação para atender às demandas do mercado de trabalho, tanto no âmbito escolar quanto não-escolar, abrangendo diversos níveis educacionais e setores público e privado. Destaca-se a habilidade do profissional em utilizar as atuais tecnologias de informação e comunicação como instrumentos de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Esse enfoque permite ao egresso integrar-se eficientemente em ambientes virtuais, como evidenciado na capacidade de interpretação de conferências remotas, uma habilidade cada vez mais crucial no cenário contemporâneo (Nascimento, Nogueira, 2022). Além disso, a ênfase na formação ética e na responsabilidade social revela um profissional consciente do impacto de suas ações no contexto sociopolítico, cultural e econômico.

Destaco a importância do “**trabalho em equipe**”, que é explicitamente mencionado no texto. Nesta tese, esta competência é aprofundada e discutida em relação à interpretação simultânea de conferência, ressaltando a habilidade de colaborar efetivamente com outros profissionais e integrar-se a diversas equipes e situações de trabalho. Essa competência é considerada essencial no ambiente profissional atual, como é possível observar no perfil identificado neste trabalho (conforme subseção 4.4.5).

No currículo do curso de Bacharelado em Letras - Tradutor e Intérprete de Libras (Libras-português e português- Libras)²³⁵ é possível observar que o tema proposto nesta tese (interpretação em equipe) não faz parte, ainda, da grade curricular, que apresenta disciplinas práticas ainda muito voltadas para atuação do intérprete em contextos educacionais; no entanto, o contexto de conferência é um espaço em que muitos desses alunos podem vir a realizar suas atividades profissionais e devem estar preparados.

²³⁵ Disponível em: http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=334. Acesso em 19/04/2024

O perfil do intérprete de conferência que atua em equipe, explorado neste contexto, foi delineado a partir de dados originados de três fontes distintas (a literatura especializada na área, documentos das associações e as respostas fornecidas por intérpretes expertos que participaram do questionário on-line). A análise desses dados revelou diversas competências e elementos dessas competências que se mostram passíveis de serem adquiridos pelos estudantes. A informação obtida a partir da análise dessas três fontes confere ao Plano de Ensino uma base sólida, visando proporcionar aos estudantes as habilidades e conhecimentos necessários para se destacarem no ambiente desafiador da interpretação de conferências em equipe.

5.1.2 Desenho do Plano de Ensino

Considerando a realidade do curso de Bacharelado em Letras - Tradutor e Intérprete de Libras (Libras-português e português- Libras), existe um padrão institucional para a construção do Plano de Ensino²³⁶. A elaboração do Plano de Ensino para o projeto formativo proposto nesta tese considerou os quesitos estabelecidos pela instituição²³⁷: um cabeçalho com os “dados de identificação”, incluindo as seguintes informações: nome da disciplina; período letivo; professor responsável; sigla da disciplina; carga horária total; créditos; carga horária autônoma; carga horária coletiva; carga horária individual²³⁸.

Na sequência, a súmula da disciplina é apresentada. A súmula consiste em uma “descrição do conteúdo pragmático proposto” (Gysel, 2017, p.129). Considerando que estou propondo uma nova disciplina, tive autonomia para criar essa súmula, nos termos que consideram as competências, conteúdos e objetivos de aprendizagem propostos:

²³⁶ Conforme Pro- Reitoria de graduação, as legislações que orientam os Planos de Ensino da UFRGS são: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96- Arts. 12 e 13; Diretrizes Curriculares Nacionais; Estatuto da UFRGS - Art. 48; Regimento da UFRGS - Arts. 66, 110, 128, 132, 134 135; Resolução 11/2013 CEPE/UFRGS - Arts. 36, 37, 38, 40, 42, 43, 44, 47, 48, 63; Projeto Pedagógico do Curso; Decisões ou Resoluções de Departamentos e/ou COMGRADs; Resolução 02/2009 CEPE; Resolução 26/2011 CEPE. Informações disponíveis em: <https://www.ufrgs.br/prograd/wp-content/uploads/2019/10/Planos-de-Ensino-2013-Elaboracao-e-Legislacao-2.pdf>

²³⁷ Conforme Regimento da UFRGS- Art. 132, §1º - “O Plano de Ensino é o planejamento geral de uma Atividade de Ensino e deverá prever, obrigatoriamente, além da súmula, os respectivos pré-requisitos, a etapa aconselhada, os créditos e a carga horária, o corpo docente, os objetivos, o conteúdo programático na forma de unidades ou sequências, a metodologia, o cronograma de atividades, as experiências de aprendizagem, o sistema de verificação do aproveitamento e a bibliografia”. E ainda, conforme resolução 11/2013 CEPE Art. 43 – “O Plano de Ensino é o planejamento geral de uma Atividade de Ensino e deverá prever, obrigatoriamente, os seguintes itens: a) identificação, contendo nome do Departamento, nome da Atividade de Ensino, cursos(s) de oferecimento, pré-requisitos por curso, etapa aconselhada no curso, corpo docente, súmula, créditos, e carga horária”.

²³⁸ Conforme Regimento da UFRGS Art. 110 (...) §1º - A carga horária de uma Atividade de Ensino será integralizada por atividades coletivas, atividades individuais e atividades autônomas, integradas no plano de ensino da Atividade de Ensino. §2º - Atividades coletivas são medidas em hora-aula, caracterizada como um período de 50 (cinquenta) minutos, e atividades individuais e atividades autônomas, medidas em períodos de 60 (sessenta) minutos.

- Desenvolvimento de competência em interpretação em equipe para o contexto de conferência. Fases da interpretação simultânea em equipe. Práticas de preparação, atuação e avaliação da interpretação em equipe.

No Plano de Ensino, de acordo com os fundamentos institucionais da UFRGS, são fornecidas informações adicionais, incluindo a vinculação da disciplina a determinado currículo, a etapa aconselhada para sua realização, pré-requisitos necessários e a natureza da disciplina (obrigatória ou optativa).

Em consonância com a linha pedagógica adotada nesta tese, são incluídos no Plano de Ensino duas categorias de objetivos, a saber: (i) objetivos de ensino (perspectiva do professor); (ii) objetivos de aprendizagem (perspectiva do aluno).

Objetivos de ensino:

1. **Apresentar** as características da interpretação de conferência realizada em equipe;
2. **Iniciar** os /as alunos/as na interpretação em equipe, considerando uma perspectiva colaborativa e interdependente.
3. **Possibilitar** uma reflexão sobre a prática da interpretação em equipe nas três fases de uma conferência.

Como pode ser observado na formulação, os objetivos de ensino são descritos por meio de verbos no infinitivo, que indicam a **intenção didática do docente**, o que, neste projeto formativo, concretiza-se como apresentar a interpretação em equipe como prática essencial para a interpretação simultânea no contexto de conferência.

Para estabelecer os objetivos de aprendizagem (sob a ótica do aluno), primeiramente, foi preciso analisar as competências advindas do perfil profissional (conforme subseção 4.4.5). Ao selecionar essas competências, posso, então, transformá-las em objetivos de aprendizagem (“ao final da disciplina o aluno será capaz de...”). As competências foram selecionadas a partir do que emergiu do perfil profissional (conforme subseção 4.4.6). Segundo Hurtado Albir (1999, p. 56), a definição dos objetivos de aprendizagem deve estar em sintonia com os propósitos da disciplina em que a UD será aplicada. No caso deste material, espera-se que os alunos ao final tenham experimentado situações da interpretação de conferência em equipe.

Na presente proposta os objetivos de aprendizagem são:

- 1- **Negociar** a forma de dar e receber apoio e estabelecer acordos em relação ao uso de vocabulário comum para comportamentos de solicitação e oferta de apoio
- 2- **Determinar** preferenciais de apoio, como escolha de língua, vocabulário especializado, posicionamento, interrupções, palavras e expressões
- 3- **Entender, negociar e padronizar** a terminologia referente ao tópico da interpretação, tendo em vista o contexto e público-alvo

- 4- **Montar** e compartilhar glossário.
- 5- **Acompanhar** as escolhas linguísticas, **manter** consistência terminológica ao usar os mesmos termos comuns e especializados, **estabelecer** os mesmos locais de referência no espaço e manutenção da sequência lógica do texto na língua-alvo.
- 6- **Acompanhar** a reação dos interlocutores e manter olhar frequente para o colega de equipe e para o público-alvo.
- 7- **Identificar** momentos de pausas na interpretação, que representam necessidade de apoio e/ou de *feedback* imediato.
- 8- **Identificar** momentos de oferta de apoio adicional e correções conforme necessário
- 9- **Avaliar** a colaboração entre os colegas em termos de apoio, compartilhamento de conhecimento e produção conjunta da interpretação.
- 10- **Avaliar** o impacto positivo da preparação na qualidade da interpretação, diminuição de estresse, bem como diminuição de erros de interpretação e interrupções.

Como pode ser observado na formulação, os objetivos de aprendizagem são descritos por meio de verbos no infinitivo, que indicam **o que o estudante deverá ser capaz de fazer ao termo de um período de aprendizagem** (Delisle, 1993, p. 38).

A apresentação desses objetivos possibilita que o aluno compreenda o que é esperado que ele seja capaz de realizar ao final da formação. Esses objetivos se alinham às UD's, de forma que sequencialmente o aluno parta de conhecimentos prévios e familiares a ele para aquisição de novos conhecimentos, habilidades e atitudes, conforme é detalhado em Hurtado Albir (2007); Gysel (2017); Neckel e Vasconcellos (2023). Os objetivos de aprendizagem guiam os alunos pelas fases das conferências (pré-conferência, durante a conferência e pós-conferência) e visam desenvolver tanto o “saber” sobre interpretação em equipe (conhecimentos declarativos) quanto o “agir” (conhecimentos procedimentais) durante a interpretação em equipe.

Na proposta institucional para a construção do Plano de Ensino, o conteúdo programático é apresentado, dividido em semanas, título das aulas e conteúdo. Considerando o alinhamento construtivo que proponho, apresento as semanas, o nome das UD's e o conteúdo que será trabalhado, conforme é possível observar no Quadro 120.

Quadro 120 - Conteúdo programático

Semanas	Títulos	Conteúdo relacionado
1	Apresentação da disciplina e avaliação diagnóstica	Apresentar o Plano de Ensino e realizar avaliação diagnóstica
2 – 4	UD 1- Interpretação em equipe, fases da interpretação e preparação pré-conferência	Definição de interpretação em equipe; fases da interpretação; pré-conferência e preparação prévia

5 – 7	UD 2 - Fase de pré-conferência: negociação e padronização de terminologia	Fase de pré-conferência: documentação e construção de glossários
8 – 10	UD 3 - Fase durante a conferência: monitoramento ativo da interpretação	Fase durante a conferência: trabalho em equipe, interdependência e formas de monitoramento ativo
11-13	UD 4 - Fase durante a conferência: reconhecimento da necessidade e oferta de apoio	Fase durante a conferência: tipos e formas de apoio
14- 15	UD 5- Fase pós- conferência: avaliação do trabalho em equipe	Fase da pós-conferência: avaliação do trabalho em equipe
16-18	Projeto de aprendizagem situada em contexto real	Realização de projeto de aprendizagem situada para a prática da interpretação em equipe no contexto de conferência.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Na primeira coluna, observa-se a distribuição das semanas para a realização da disciplina. Na primeira semana, está previsto um momento dedicado à apresentação da disciplina e do Plano de Ensino, seguido por um período de três semanas para cada UD. Adicionalmente, destaca-se um intervalo de três semanas designado para a execução do projeto de aprendizagem situado em contexto real. A segunda coluna apresenta as UDs, proporcionando uma visão da progressão para o desenvolvimento das competências. Os nomes das UDs estão listados de forma explícita no Plano de Ensino. A última coluna aborda os conteúdos selecionados para a disciplina, destaco que os conteúdos dizem respeito aos conhecimentos declarativos e procedimentais, os quais o aluno irá adquirir ao longo da disciplina.

O próximo item a ser considerado é o marco metodológico da disciplina. Conforme Gysel (2017, p.131) “a metodologia é apresentada visando informar o aluno sobre ‘como’ ou ‘por quais meios’ se trabalhará ao longo da disciplina”. No contexto desta tese, inicialmente, considera-se uma abordagem por tarefas de interpretação, agrupadas em UDs. Essa abordagem possibilitará a realização de atividades tanto de forma individual quanto em grupo. Em um segundo momento, está planejado o desenvolvimento do Projeto de aprendizagem situada em contexto real. Essa etapa permitirá uma aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, proporcionando aos estudantes uma experiência mais concreta e contextualizada no âmbito da interpretação. Essa sequência estruturada visa oferecer uma aprendizagem abrangente e aplicada, combinando tanto tarefas mais específicas quanto projeto que reflita o contexto real do campo da interpretação simultânea de conferência.

A carga horária proposta é dividida em teórica e prática, e para essa disciplina considerando o caráter prático ela apresenta dez (10) horas para carga horária considerada teórica e cinquenta (50) horas para a carga horária considerada prática. Cumpre esclarecer que,

no projeto formativo desta tese, a dimensão teórica é explorada no interior de cada UD, em um tópico denominado **Material de Apoio**, que contempla a base conceitual da UD.

O item denominado “Experiências de Aprendizagem” no Plano de Ensino da UFRGS é explicitado de acordo com as diretrizes da Pró-Reitoria de Graduação. Conforme o documento de orientação, esse componente deve abranger as experiências que os alunos terão ao longo da atividade de ensino, proporcionadas pelo docente. Ele também deve delinear o que os alunos devem desenvolver ao final da atividade de ensino, incluindo habilidades, competências e conhecimentos, bem como indicar como esses objetivos serão alcançados. O que, na realidade, caracteriza-se como o Quadro de Alinhamento proposto para a disciplina optativa, explicitado no Quadro 121, acrescido das informações sobre o projeto.

O próximo item exigido no Plano de Ensino pela instituição é “Critérios de Avaliação”. Na disciplina “Interpretação em equipe em conferências”, a proposta de avaliação faz uma adaptação de Gysel, Vasconcellos e Gonçalves (2020), para considerar o contexto do par-linguístico Libras-português e a inclusão da aprendizagem baseada em projeto (ABP) na disciplina. Em consonância com a proposta apresentada em Gysel, Vasconcellos e Gonçalves (2020, p.2012), “as avaliações têm objetivo ‘somativo’ [por exigência institucional de gerar uma nota ao final da disciplina], embora cada atividade a avaliativa tenha um aspecto preponderante específico, dependendo de sua natureza (diagnóstica, formativa ou somativa)”.

A avaliação da disciplina “Interpretação em equipe em conferências” compreende:

- (i) Realização de um questionário inicial- avaliação diagnóstica (5%);
- (ii) Confecção e entrega das UDs 1-5 – avaliação formativa, (30%);
- (iii) UD6 – autoavaliação - avaliação somativa (15 %);
- (iv) Participação no projeto de aprendizagem situada em contexto real – avaliação formativa e somativa: atribuição de nota coletiva pelo trabalho da equipe (15%); atribuição de nota individual com utilização de rubricas descritivas alinhadas à aquisição das competências relacionadas ao trabalho em equipe (15%);
- (v) Entrega de relatório sobre a participação no projeto de aprendizagem situada em contexto real – avaliação somativa (atribuição de nota individual pela participação) (20%);

Serão oferecidas rubricas descritivas para participação no Projeto de aprendizagem situada em contexto real (iii) e para avaliação do relatório individual sobre a participação no

projeto (iv). Importante ressaltar que as avaliações diagnóstica e formativa receberão nota apenas pela entrega e não a partir de uma correção.

Uma questão que se coloca no modelo de avaliação por critérios, no contexto de alinhamento construtivo entre objetivos de aprendizagem e avaliação da aprendizagem está relacionada com a demanda burocrática e institucional de nossas universidades de “dar nota” ou avaliar em termos quantitativos (avaliação somativa). Nessa perspectiva, “dar a nota” é “um procedimento de avaliação que vem diretamente de premissas quantitativas e é tão difundida a ponto de se tornar universal” (Biggs e Tang, 2011, p. 203).²³⁹ No que se refere à avaliação por critérios que adoto nesta tese, “a função da avaliação é nos permitir declarar quão bem [os objetivos de aprendizagem] foram alcançados, sendo o termo ‘quão bem’ expresso não em ‘notas’, mas em uma hierarquia de níveis, tais como as letras de ‘A’ a ‘D’ [...]”. (p.207)²⁴⁰. Por meio dessa hierarquia de níveis (descrita em termos de rubricas), torna-se possível transformar a descrição qualitativa do desempenho do aluno em uma pontuação quantitativa (em termos percentuais ou transformando as letras em valores numéricos). Uma ilustração desse procedimento pode ser encontrada em Biggs e Tang (2001, p.209), em um quadro em que sugerem como notas finais deveriam ser determinadas. Usando as próprias palavras desses autores é possível realizar “a avaliação e a atribuição de notas de maneira qualitativa usando rubricas e depois convertendo [a avaliação qualitativa] em uma escala quantitativa [...]”²⁴¹(p.239), para fins administrativos.

Além desses aspectos é importante considerar a realidade institucional: o Regimento da UFRGS em seu artigo 134º afirma que é obrigatória a frequência dos alunos às atividades didáticas, considerando-se reprovado aquele que, ao término do período letivo, houver deixado de frequentar mais de 25% (vinte e cinco por cento) da carga horária prevista no plano da atividade de ensino. Outro ponto a ser considerado na avaliação é o que está descrito no Art. 135:

Caberá ao professor de cada atividade de ensino apresentar **as conclusões sobre o desempenho do aluno** no período letivo, como resultado de avaliações efetuadas necessariamente ao longo do período letivo, na forma prevista no Plano de Ensino, adotando, no relatório de conceitos, que será encaminhado pelo Departamento à correspondente Pró-Reitoria, os seguintes códigos: A - Conceito Ótimo; B - Conceito Bom; C - Conceito Regular; D - Conceito Insatisfatório; FF -Falta de Frequência.

²³⁹ No texto-fonte: *Marking is an assessment procedure that comes directly from quantitative assumptions and is so widespread as to be universal.*

²⁴⁰ No texto-fonte: *the job of the assessment is to enable us to state how well they have been met, the ‘how well’ being expressed not in ‘marks’ but in a hierarchy of levels, such as letter grades from ‘A’ to ‘D’.*

²⁴¹ No texto-fonte: *assessing and grading qualitatively using rubrics, and then converting to a quantitative scale.*

Nesse sentido será explicitado no Plano de Ensino que o conceito ‘A’ corresponde a um aproveitamento de 90-100%; conceito ‘B’ corresponde a um aproveitamento de 80-89%; conceito ‘C’ corresponde a um aproveitamento de 60-79%; abaixo de 60% de aproveitamento o aluno receberá o conceito D. O aluno que não atingir conceito semestral parcial igual ou superior a ‘C’ deverá realizar uma atividade de recuperação. Os alunos com frequência menor que 75% ficarão com o conceito FF.

O último elemento a ser destacado no Plano de Ensino é a bibliografia, que, em conformidade com as diretrizes da UFRGS, é categorizada em (i) básica essencial; (ii) básica; e (iii) complementar. Os textos provenientes da Fonte 1, detalhados na subseção 4.1, desempenham o papel de referência para os conteúdos a serem abordados durante o ensino e são incluídos no Plano de Ensino.

Quadro 121 - Quadro de alinhamento com avaliação

Competências selecionadas	Conteúdo relacionado	Objetivos de aprendizagem (“ao final do curso o aluno será capaz de...”)	Unidade Didática (UD)	Instrumentos e Tarefas de Avaliação
Habilidade de preparação para a interpretação	Definição de interpretação em equipe; fases da interpretação; pré-conferência e preparação prévia	1- Negociar a forma de dar e receber apoio e estabelecer acordos em relação ao uso de vocabulário comum para comportamentos de solicitação e oferta de apoio 2- Determinar preferências de apoio, como escolha de língua, vocabulário especializado, posicionamento, interrupções, palavras e expressões	UD1 - Interpretação em equipe, fases da interpretação e preparação pré-conferência	Tarefa Final: Reflexão sobre o alcance dos objetivos de aprendizagem da UD. (avaliação formativa/ <i>feedback</i> formativo) Autoavaliação Fórum de discussão no Moodle (avaliação formativa) Confecção das tarefas da UD1 (avaliação formativa e somativa 5%) Heteroavaliação e autoavaliação
Habilidade de aquisição de conhecimento sobre o assunto da interpretação	Fase de pré-conferência: documentação e construção de glossários	3- Entender, negociar e padronizar a terminologia referente ao tópico da interpretação, tendo em vista o contexto e público-alvo 4- Montar e compartilhar glossário.	UD2 - Fase de pré-conferência: negociação e padronização de terminologia	Tarefa Final: Reflexão sobre o alcance dos objetivos de aprendizagem da UD. (avaliação formativa/autoavaliação/ <i>feedback</i> formativo) Confecção das tarefas da UD2 (avaliação formativa 5%) Heteroavaliação e autoavaliação
Habilidade de monitoramento ativo da interpretação	Fase durante a conferência: trabalho em equipe, interdependência e formas de monitoramento ativo	5- Acompanhar as escolhas linguísticas, manter consistência terminológica ao usar os mesmos termos comuns e especializados, estabelecer os mesmos locais de referência no espaço e manutenção da sequência lógica do texto na língua-alvo. 6- Acompanhar a reação dos interlocutores e manter olhar frequente para o colega de equipe e para o público-alvo.	UD3 - Fase durante a conferência: monitoramento ativo da interpretação	Tarefa Final: Reflexão sobre o alcance dos objetivos de aprendizagem da UD. (avaliação formativa/autoavaliação/ <i>feedback</i> formativo) Confecção das tarefas da UD3 (avaliação formativa 5%) Heteroavaliação e autoavaliação

Habilidade de reconhecimento da necessidade e oferta de apoio durante a interpretação	Fase durante a conferência: tipos e formas de apoio	<p>7- Identificar momentos de pausas na interpretação, que representam necessidade de apoio e/ou de <i>feedback</i> imediato.</p> <p>8- Identificar momentos de oferta de apoio adicional e correções conforme necessário</p>	UD4 - Fase durante a conferência: reconhecimento da necessidade e oferta de apoio	<p>Tarefa Final: Reflexão sobre o alcance dos objetivos de aprendizagem da UD. (avaliação formativa/autoavaliação/feedback formativo)</p> <p>Confecção das tarefas da UD4 (avaliação formativa 5%) Heteroavaliação e autoavaliação</p>
Capacidade de avaliação do processo de interpretação	Fase da pós-conferência: avaliação do trabalho em equipe	<p>9- Avaliar a colaboração entre os colegas em termos de apoio, compartilhamento de conhecimento e produção conjunta da interpretação.</p> <p>10- Avaliar o impacto positivo da preparação na qualidade da interpretação, diminuição de estresse, bem como diminuição de erros de interpretação e interrupções.</p>	UD5 - Fase pós-conferência: avaliação do trabalho em equipe	<p>Tarefa Final: Reflexão sobre o alcance dos objetivos de aprendizagem da UD. (avaliação formativa/autoavaliação/feedback formativo)</p> <p>Confecção das tarefas da UD5 (avaliação formativa 5%) Heteroavaliação e autoavaliação</p>
<p>Habilidades profissionais.</p> <p>Habilidades interpessoais.</p> <p>Capacidade de gerenciamento da interpretação.</p> <p>Habilidades no uso de tecnologias aplicadas à interpretação.</p> <p>Competência linguística.</p> <p>Habilidades de preparação para a interpretação.</p> <p>Habilidades de aquisição de conhecimento sobre o assunto da interpretação.</p> <p>Habilidades de monitoramento ativo da interpretação</p>	Projeto de aprendizagem situada em contexto real, comunidade de prática, atuação em equipe nas três fases de uma conferência.	<p>11 - Negociar a forma de dar e receber <i>feedback</i> e estabelecer acordos em relação ao uso de vocabulário comum para comportamentos de solicitação e oferta de apoio</p> <p>12- Determinar preferenciais de apoio, como escolha de língua, vocabulário especializado, posicionamento, interrupções, palavras e expressões</p> <p>13- Entender, negociar e padronizar a terminologia referente ao tópico da interpretação, tendo em vista o contexto e público-alvo</p> <p>14- Montar e compartilhar glossário.</p> <p>15- Acompanhar as escolhas linguísticas, manter consistência terminológica ao usar os mesmos termos comuns e especializados, estabelecer os mesmos locais de referência no espaço e manutenção da sequência lógica do texto na língua-alvo.</p> <p>16- Identificar momentos de pausas na interpretação, que representam necessidade de apoio e/ou de <i>feedback</i> imediato.</p> <p>17- Identificar momentos de oferta de apoio adicional e</p>	Projeto de aprendizagem situada em contexto real	<p>Participação no projeto de aprendizagem situada em contexto real – avaliação formativa e somativa (atribuição de nota coletiva pelo trabalho da equipe) (15%); avaliação individual (15%) atribuição de nota coletiva individual pela participação no projeto) (15%).</p> <p>Entrega de relatório sobre a participação no projeto de aprendizagem situada em contexto real – avaliação somativa (atribuição de nota individual pela participação) (20%);</p> <p>Heteroavaliação e autoavaliação</p>

<p>Habilidades de reconhecimento da necessidade e oferta de apoio durante a interpretação.</p> <p>Capacidade de avaliação do processo de interpretação.</p>		<p>correções conforme necessário</p> <p>18- Avaliar a colaboração entre os colegas em termos de apoio, compartilhamento de conhecimento e produção conjunta da interpretação.</p> <p>19- Avaliar o impacto positivo da preparação na qualidade da interpretação, diminuição de estresse, bem como diminuição de erros de interpretação e interrupções.</p>		
---	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

5.1.3 Avaliação Diagnóstica

A avaliação diagnóstica pode ser entendida como avaliação inicial (conforme apresentado na subseção 2.3.4), sendo realizada nos primeiros momentos do processo de ensino-aprendizagem, com objetivo de detectar as necessidades dos alunos e verificar se eles possuem os conhecimentos prévios necessários (Yániz e Villardón 2006), bem como, para verificar o nível de aquisição das competências do aluno (Galán-Mañas; Hurtado Albir, 2015).

De acordo com Neckel e Vasconcellos (2023), o questionário diagnóstico deve ser formulado considerando a situação específica de ensino e aprendizagem. Ele pode ter diversas configurações, com o objetivo de proporcionar uma compreensão das necessidades, expectativas e conhecimentos prévios dos alunos, avaliar suas habilidades anteriores relacionadas às competências necessárias para atravessar todas as fases de um processo de interpretação de conferência (pré-conferência, durante a conferência e pós-conferência) em equipe.

A informação resultante da avaliação diagnóstica funciona como um guia para o professor; no caso desta tese, um guia para compreender os conhecimentos prévios dos alunos a respeito da interpretação de conferência em equipe, assim como suas expectativas para a disciplina. A proposta aqui elaborada é inspirada em Hurtado Albir (2015) e Neckel e Vasconcellos (2023).

A avaliação diagnóstica elaborada e apresentada nesta subseção²⁴² visa proporcionar ao professor informações essenciais sobre os alunos no início da disciplina “Interpretação em equipe em conferências” do curso de Bacharelado em Letras: habilitação em tradução e

²⁴² Apêndice 2- Plano de Ensino

interpretação de Libras (Libras-português; português-Libras). O questionário abrange diferentes aspectos, desde o nível de conhecimento prévio até as expectativas individuais dos alunos.

O questionário se inicia com pergunta para identificação (nome), na linha sugerida por Neckel e Vasconcellos (2023), com vistas a obter respostas que possam auxiliar “a desenhar um mapa geral da turma” (p. 47). Em seguida o questionário é dividido em três seções: A primeira, nomeada como “Seção A”, explora o conhecimento prévio. As questões 1 a 3 estabelecem a fase do curso, o nível de domínio do português e da Libras, fornecendo um panorama do conhecimento prévio do aluno. As questões 4 a 7 abordam experiências práticas, incluindo interpretações fora da sala de aula e em equipe, proporcionando entendimento sobre as vivências do aluno. As questões 8 e 9 avaliam a percepção do aluno sobre os requisitos e aprendizados necessários para a interpretação em equipe.

Na “Seção B”, almeja-se identificar as crenças e atitudes dos alunos. Gusmão (2017), com base nas definições compiladas por Barcelos (2004, 2007), conceitua “Crenças” como sendo “sociais”, “individuais”, “dinâmicas” e “paradoxais”. “Sociais”, por serem uma forma de pensamento que constitui a realidade e é transmitida culturalmente; “individuais”, por representarem uma maneira de ver e perceber o mundo e seus fenômenos; “dinâmicas”, por serem suscetíveis a mudanças ao longo do tempo; “paradoxais”, pois são sociais, mas ao mesmo tempo individuais; dinâmicas, porém imutáveis” (Gusmão, 2017, p.95). Em outras palavras, “as crenças variam de pessoa para pessoa e estão intrinsecamente ligadas às expectativas individuais e ao contexto sociocultural com o qual cada indivíduo interage” (Neckel e Vasconcellos, 2023, p.48). Nesta seção, são apresentadas dez (10) afirmações (enunciados) acompanhados por uma escala de julgamento, que exploram as crenças do aluno/aluna relacionadas à interpretação em equipe, fornecendo uma visão sobre sua compreensão conceitual. As afirmações seguem a proposta de Neckel e Vasconcellos (2023) no sentido de que são respondidas por meio de uma escala do tipo proposto por Likert (Concordo completamente; Concordo em parte; Discordo em parte; Discordo completamente). Neste caso, conforme indica Scallon (2015, p. 244),

dá-se a cada enunciado um peso que vai de 1 a 4 (por exemplo, 1 para “Discordo totalmente” a 4 para “Concordo totalmente”) e somam-se os valores que correspondem a cada um enunciado que ele escolheu. [...] Segundo essa abordagem, a noção de escala se aplica à sucessão de julgamentos que o indivíduo deve utilizar para exprimir seu grau de aprovação ou de desaprovação em vista de cada enunciado.

Utilizando-se essa escala é possível situar cada afirmação (enunciado) segundo a intensidade percebida por cada respondendo do questionário, e ao mesmo tempo, padronizar os julgamentos expressos por meio de escalas prontas.

Na “Seção C”, enfocam-se expectativas e interesses futuros dos alunos. Nas questões 1 a 4 o interesse está em suas expectativas em relação à disciplina, incluindo o que desejam aprender, suas metas e a disposição para vivenciar situações de interpretação em contexto real. As questões 5 e 6 propõem uma reflexão sobre as UD, identificando o que se espera aprender em cada uma delas e o grau de interesse atribuído, inspirando em Hurtado Albir (2015, p. 41-43). O aluno encerra a avaliação, colocando a data em que o questionário foi respondido.

Ao aplicar essa avaliação diagnóstica em sala de aula, é essencial criar um ambiente para incentivar as respostas sinceras dos alunos. As respostas proporcionarão ao professor uma compreensão profunda do perfil de cada aluno e da turma, permitindo adaptações no ensino para atender às necessidades individuais e/ou coletivas. Além disso, as avaliações subsequentes podem ser ajustadas com base nos resultados dessa avaliação diagnóstica, garantindo uma abordagem que considera a situação pedagógica específica.

De acordo com a orientação construtivista (Hurtado Albir 2005, p. 31 e 32) e socioconstrutivista (Király, 2000) de aprendizagem que adoto, os dados coletados no questionário serão tabulados e analisados e discutidos com os alunos em momento anterior ao início do trabalho com as UD. Esse procedimento está em consonância com Neckel e Vasconcellos (2023), que destacam a importância desse momento de análise e discussão para os alunos, visto que, por meio da conscientização sobre suas crenças e expectativas, torna-se possível para eles iniciarem o protagonismo em seu processo de aprendizagem.

A seguir, descrevo sobre as estruturas das UD e os tipos de tarefas que foram elaboradas.

5.1.4 Estruturação da UD e Tipos de Tarefas

Seguindo a proposta de Hurtado Albir (1999, p.56), as UD são estruturadas da seguinte forma:

Quadro 122 - Estrutura das UD

UNIDADE DIDÁTICA 1. (UD1)	Nome da UD
OBJETIVOS DE APRESENTAÇÃO: “Ao final desta UD você será capaz de”	
<ul style="list-style-type: none"> 1 – Objetivo de aprendizagem 1 2 – Objetivo de aprendizagem 2 	

Estrutura da Unidade

Tarefa 1. Nome da Tarefa 1
Tarefa 2. Nome da Tarefa 2
Tarefa 3. Nome da Tarefa 3.
Tarefa 4. Nome da Tarefa 4
Tarefa final. Nome da Tarefa Final.

Fonte: Adaptado de Hurtado Albir (1999)

As UD's estão organizadas de maneira a incluir informações detalhadas para orientar o professor na aplicação das tarefas, bem como fornecer fichas específicas para os alunos registrarem suas reflexões sobre os processos de interpretação na realizadas. A utilização das fichas proporciona aos alunos a oportunidade de registrar suas impressões e descobertas significativas durante as tarefas. Além disso, permite que analisem e justifiquem suas decisões ao longo do processo dentro da própria UD.

As tarefas escolhidas UD foram fundamentadas nas diretrizes delineadas por Hurtado Albir (2007; 2015). No presente material didático, diversas dessas tarefas são incorporadas e aplicadas, considerando o que, Hurtado Albir (2015), esclarece, a escolha entre diferentes tipos de tarefas é determinada pelo nível e pelas características dos grupos de alunos, suas necessidades de aprendizagem e as situações pedagógicas específicas. No Quadro 123 apresento os tipos de tarefas, suas funções, com exemplos de tarefas a agora a justificativa de uso dessas tarefas.

Quadro 123 - Tipos de tarefas propostas por Hurtado Albir e utilizadas nas UD's

Tipos de tarefas	Função e possíveis atividades	Justificativa de seu uso	Exemplos nas UD's
1. Tarefas que preparam para a tradução (interpretação) (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.	As tarefas que preparam de interpretação foram usadas para que os alunos conseguissem entender tarefas específicas de cara fase de uma conferência que é interpretada em equipe, estimulando os alunos a realizarem acordos, combinações e o registros das colaborações.	UD2- Tarefa 1- <i>Solicitando o material</i> . A tarefa simula uma prática de preparação, possibilitando o desempenho de uma atividade em um contexto profissional que é realizada antes da fase de interpretação propriamente dita.
2. Tarefas de aprendizagem (para adquirir	Centradas no desenvolvimento de uma habilidade ou um conteúdo	As tarefas de aprendizagem foram usadas para que os alunos	UD1- Tarefa 1- <i>O que é interpretar em equipe</i> . A tarefa possibilita aos

conhecimento) (2015, p. 14; 2007, p. 180).	de uma disciplina. Exemplos: leitura de textos de apoio e de fichas informativas, realização de debates, análise de textos paralelos.	pudessem ser apresentados a determinados conceitos específicos e contribuir para que os alunos desenvolvam conhecimentos declarativos sobre a interpretação em equipe.	alunos o aprendizado de conceitos da interpretação em equipe e a perspectiva teórica alinhada à prática dessa atuação e contribui para desenvolver nos alunos o conhecimento declarativo sobre a interpretação em equipe.
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.	As tarefas de integração foram usadas para explorar o uso de tecnologias e preparar para as interpretações.	UD2- Tarefa 2- <i>Tendo uma visão geral sobre a conferência que será interpretada.</i> A tarefa busca fazer com que os alunos utilizem recursos tecnológicos para a aquisição de conhecimentos sobre o assunto da interpretação.
4. Tarefas de elaboração de relatórios (“informes”) (2015, p. 14)	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, os problemas encontrados, a documentação utilizada etc. e 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 adotados, a documentação utilizada etc.	As tarefas do tipo de elaboração de relatórios foram utilizadas para possibilitar aos alunos reflexão sobre o processo da interpretação em equipe e possibilitar que os alunos acompanhem a evolução e registro de ações e combinações realizadas.	UD2- Tarefa 3- <i>Contato com o material.</i> A tarefa busca aprimorar a capacidade dos alunos de identificar potenciais desafios na interpretação do material recebido e prepará-los para negociar com sua equipe posteriormente e superar esses obstáculos durante o evento. Ao destacar os trechos problemáticos e analisar as dificuldades encontradas, nas fichas os alunos realizam um relato das reflexões e os problemas encontrados para a interpretação.
5. Tarefas integradoras (2015, p. 180)	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	As tarefas integradoras buscaram desenvolver conhecimentos (declarativos e procedimentais), que exploram a aquisição dos elementos da competência.	UD3- Tarefa 3- <i>Interpretando e mantendo escolhas.</i> A tarefa busca integrar os elementos da competência, quando os alunos devem manter a consistência terminológica e à manutenção da sequência lógica.

	competências e elementos psicofisiológicos, além de se apoiar na experiência profissional e de vida de cada intérprete.		
--	---	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Considerando que estamos falando de um contexto de ensino e aprendizagem de interpretação (retomando: *uma atividade cognitiva, um ato comunicativo imediato em uma situação social específica*) os tipos de tarefas foram ampliados e sofreram adaptações. Assim, conforme abordei em trabalho anterior (Nogueira, 2020, p. 36) “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”. Nas próximas subseções apresento uma descrição das UD's, as tarefas e fichas elaboradas.

5.1.5 Unidade didática 01- Interpretação em equipe, fases da interpretação e preparação pré-conferência

A UD1 tem como título “**Interpretação em equipe, fases da interpretação e preparação pré-conferência**”. A partir da perspectiva do docente, ela tem como objetivo **apresentar** as características da interpretação de conferência realizada em equipe, com foco na fase de pré-conferência na preparação da equipe. A partir da perspectiva do estudante, ao final da UD 1 **os alunos serão capazes de:** (i) **negociar** a forma de dar e receber apoio e **estabelecer** acordos em relação ao uso de vocabulário comum para comportamentos de solicitação e oferta de apoio; (ii) **determinar** preferenciais de apoio, como escolha de língua, vocabulário especializado, posicionamento, interrupções, palavras e expressões.

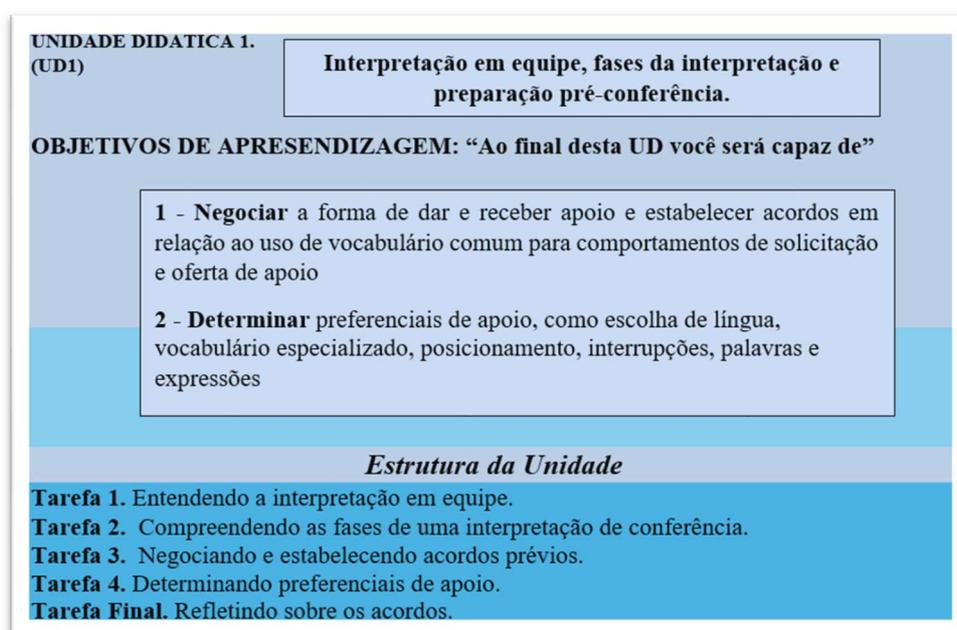
A UD1 está em consonância com as considerações teóricas desta tese, no que diz respeito ao pensamento de Russel e Stone (2014) que afirmam que o estabelecimento de normas e acordos prévios, são necessários, para garantir uma colaboração eficaz na construção de uma equipe (conforme Subseção 4.1 Quadro 64). Além de destacar o que Cokely e Hawkins (2003) afirmam sobre estabelecer um vocabulário comum para esses comportamentos, facilitar a comunicação e a colaboração entre os membros da equipe de intérpretes. Ou seja, busca desenvolver a ‘Habilidade de preparação para a interpretação’ (conforme Figura 28, competência nº. 3, Fonte 1 e Fonte 3).

5.1.5.1 Estrutura da UD 1

Seguindo proposta de Neckel e Vasconcellos (2023), a UD1²⁴³ é desenvolvida para um ambiente híbrido de aprendizagem (Galán-Mañas, 2011), ou seja, em um espaço com recursos computacionais, para que os alunos possam realizar as tarefas propostas e registrá-las em formato eletrônico, e, após discussão em sala de aula ou em pequenos grupos, conforme cada tarefa, possam postar as reflexões em ambiente virtual de ensino-aprendizagem específico da disciplina (Moodle).

A estrutura da UD está apresentada na Figura 31 abaixo:

Figura 31 - Estrutura da UD 1



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

A **Tarefa 1**, intitulada “**Entendendo a interpretação em equipe**”, visa, inicialmente, e no espaço denominado **Material de Apoio: O que é interpretar em equipe?**, da Tarefa 1 (tarefa de aprendizagem), apresentar aos alunos o conceito da interpretação em equipe e a perspectiva teórica alinhada à prática dessa atuação, a saber, o modelo ‘colaborativo e interdependente’ de Hoza (2010). Nogueira, Vasconcellos e Santos (2019, p. 376) destacam que os materiais de apoio “servem de base para a introdução do tema e complemento da discussão, além de ilustrações para pensar nas preparações da interpretação”.

²⁴³Apêndice 4- Unidade Didática 1

No caso desta UD, o Material de Apoio busca responder à seguinte pergunta: “O que é interpretar em equipe?”. O texto foi elaborado com base no levantamento da literatura (Fonte 1), apresentando justificativas para a realização da interpretação em equipe. O material também informa aos alunos que eles precisam se dividir em grupos, para realizar algumas das tarefas e compartilhar descobertas e reflexões. A **Ficha 1- Justificativas para a interpretação uma equipe** busca apoiar o aluno em sua reflexão sobre o que é interpretar em equipe, considerando também seus conhecimentos prévios e suas crenças pessoais sobre a formação de uma equipe de intérpretes para atuar em conferências; solicita que busquem em documento disponível pela APIC e pela FEBRAPILS argumentos válidos para o trabalho em equipe; além disso, solicita que cada um compartilhe com o grupo as reflexões feitas e registre as considerações finais decorrentes da discussão em grupo. Essa Ficha tem caráter formativo, uma vez que contribui para a construção de conhecimento novo, a ser mobilizado nas tarefas das fichas posteriores.

A **Ficha 2**, da Tarefa 1, recebe o título de “**Os elementos fundamentais para a interpretação em equipe**”. Composta por um Material de Apoio, seu objetivo é proporcionar aos alunos o contato com a discussão teórica sobre a interpretação em equipe, centrando-se especialmente nos resultados de Hoza (2010). O autor considera a interpretação em equipe além da mera divisão de tarefas, envolvendo uma cooperação profunda em todas as fases da interpretação (conforme subseção 4.1). A Ficha 2 orienta os alunos a refletirem sobre como os quatro elementos destacados por Hoza (2010), segundo o autor, o conhecimento desses elementos pode aprimorar a qualidade e eficiência do trabalho dos intérpretes em equipe ou, no caso de seu desconhecimento, prejudicar o sucesso da interpretação. Na Ficha 2 os alunos respondem: “De que maneira, você acredita que a incorporação dos elementos apresentados por Hoza (2010), ou a ausência deles, podem aprimorar ou prejudicar a qualidade e eficiência do trabalho dos intérpretes em equipe?”.

A **Ficha 3**, da Tarefa 1, intitulada “**Entendendo os tipos de equipes**”, utiliza vídeos como recurso para que os alunos, em grupos, realizem uma discussão e analogia com equipes esportivas, mais especificamente, ciclismo e atletismo em uma prova de revezamento. A Ficha 3 solicita que cada aluno registre individualmente, quais características e estratégias identificam como específicas de cada formato de equipe nos esportes apresentados. Os vídeos são disponíveis tanto em links ou em *QR codes*. Na sequência, no espírito do entendimento da aprendizagem como um ato social (González Davies, 2004), conversam com seu grupo sobre as observações feitas. Nessa mesma Ficha, na sequência, os alunos têm contato com as conceituações de Hoza (2010) para formatos de equipe de interpretação, juntamente com

ilustrações que descrevem essa conceituação. Através de um exercício de associação, eles serão conduzidos a compreender os tipos de equipe e a maneira como essas equipes trabalham. Ao final da Tarefa 1 os alunos têm a indicação do artigo de Nogueira e Gesser (2018) para leitura complementar, o que será avaliado formativamente em um fórum de discussão, no Moodle, denominado “O que eu entendi sobre o significado de apoio na interpretação em equipe no contexto de conferência” (avaliação formativa).

Seguindo a proposta de Hurtado Albir (2015), a Tarefa 1 (Fichas 1, 2 e 3), referente à **Interpretação em equipe**, se constitui como do tipo “Tarefa de aprendizagem”. As três fichas contribuem para desenvolver nos alunos o conhecimento declarativo sobre a interpretação em equipe, “um saber o quê” (Anderson, 1983). Conhecimento necessário para que possam, posteriormente, desenvolver conhecimentos procedimentais para a interpretação em equipe. Em uma orientação similar, a **Tarefa 2**, referente às **fases da interpretação** intitulada **Compreendendo as fases de uma interpretação de conferência**, tem como objetivo viabilizar a compreensão das etapas envolvidas em uma conferência. Essa definição assume um papel importante para as demais tarefas e UDs, uma vez que as competências a serem desenvolvidas são mobilizadas em cada uma dessas fases. Para alcançar esse propósito, é disponibilizado aos alunos um Material de Apoio, que descreve a pré-conferência, o período durante a conferência e a fase de pós-conferência. Adicionalmente, é apresentado um quadro que destaca de forma ampla as funções principais associadas a cada uma dessas fases, bem como as tarefas nas quais essas funções se concretizam. O material visa oferecer aos alunos uma visão abrangente do processo de interpretação de conferência, permitindo-lhes compreender as responsabilidades envolvidas em cada uma das fases. O Material de Apoio foi elaborado considerando o que foi encontrado na literatura apresentada nessa tese (Fonte 1, sucessão 4.1).

Na **Ficha 1- Fases da conferência e suas funções**, da Tarefa 2, os alunos, com base no Material de Apoio e em sua compreensão das fases de uma conferência, devem organizar a lista de atividades fornecida nas colunas indicando a fase a que cada atividade pertence. A lista de atividades foi elaborada considerando, principalmente, as tarefas habituais do intérprete de conferência, conforme relatado nas respostas dos intérpretes filiados a APIC que participaram respondendo o questionário (Fonte 3). Após a conclusão dessa tarefa individual, os alunos são incentivados a discutir e validar suas respostas com os colegas de grupo. Caso surjam discrepâncias entre os registros feitos por diferentes membros do grupo, é proposta uma discussão conjunta para alinhar entendimentos e acomodar as percepções sobre a alocação de atividades a cada fase específica. Essa também é uma tarefa do tipo “Tarefa de aprendizagem”.

Ao estabelecer o entendimento das fases da interpretação de conferência, a Tarefa 2 visa fornecer aos alunos as ferramentas necessárias para o desenvolvimento de competências ao longo do curso, integrando conceitos teóricos com a prática concreta nas diversas fases. Os alunos registram na Ficha 1 o que foi de destaque no diálogo entre o grupo.

Na **Tarefa 3**, intitulada “**Negociando e estabelecendo acordos prévios**”, o objetivo é delimitar o escopo da UD na fase pré-conferência e está relacionada com o objetivo de aprendizagem ‘**negociar** a forma de dar e receber apoio e **estabelecer** acordos em relação ao uso de vocabulário comum para comportamentos de solicitação e oferta de apoio’. Na UD1, novamente, um Material de Apoio é disponibilizado para que os alunos tenham acesso a discussões teóricas e aprofundem sua compreensão sobre a pré-conferência. O conceito de “apoio” é resgatado, de uma forma sistematizada, em função de sua importância nas decisões a serem tomadas na fase de pré-conferência. Com base em Russel (2011), um protocolo de perguntas para ser utilizado entre membros de uma mesma equipe de interpretação é oferecido como referência. Diante desse material, os alunos, na **Ficha 1- Questões essenciais para acordo prévio entre a equipe**, precisam identificar quais perguntas consideram essenciais para obter informações sobre seu colega, possibilitando assim uma atuação colaborativa. Além disso, é solicitado que os alunos escrevam perguntas adicionais que acreditam ser importantes realizar nesse contexto. Essa abordagem visa não apenas fornecer uma estrutura teórica para a fase pré-conferência, mas também envolver os alunos ativamente na reflexão sobre as práticas colaborativas e nas decisões estratégicas que devem ser tomadas antes da interpretação. No incentivo à elaboração de perguntas adicionais, os alunos são desafiados a pensar criticamente sobre o processo de negociação e estabelecimento de acordos prévios, promovendo uma compreensão mais profunda e uma aplicação prática desses conceitos.

Na **Ficha 2 - Hora das combinações** da Tarefa 3, é apresentada uma situação hipotética que permite aos alunos simularem um contexto real de atuação. Uma descrição detalhada de um evento específico é fornecida, possibilitando aos alunos a oportunidade de imaginar que atuarão no contexto apresentado. Neste ponto, os grupos responsáveis pela realização das tarefas da UD assumem os papéis de uma equipe de intérpretes para uma conferência. Os alunos são solicitados a realizar uma conversa inicial, utilizando as perguntas previamente selecionadas e escritas na etapa anterior dessa tarefa (Ficha 1 da Tarefa 3). A Tarefa 3 visa consolidar o conhecimento teórico adquirido durante a análise do Material de Apoio e a seleção de perguntas essenciais para a fase pré-conferência. Ao aplicar essas perguntas em uma simulação, os alunos têm a oportunidade de entender como as decisões tomadas nessa fase

impactam diretamente o desempenho da equipe de intérpretes durante a conferência. Essa atividade prática ajuda a adquirir e desenvolver as habilidades de negociação, comunicação e trabalho em equipe, preparando os alunos para enfrentar os desafios reais do campo de interpretação de conferência.

Na **Ficha 3- Registrando os combinados**, da Tarefa 3 os alunos são convidados a registrar suas avaliações pessoais sobre a conversa que tiveram com o colega durante a simulação da situação hipotética. Além disso, têm a oportunidade de fazer anotações sobre o comprometimento dos membros da equipe e registrar os acordos que foram estabelecidos durante a interação. Esse passo é fundamental para promover a reflexão individual e coletiva sobre a eficácia da comunicação, o comprometimento da equipe e a efetividade dos acordos estabelecidos. Ao documentar suas avaliações pessoais, os alunos podem identificar pontos fortes e áreas de melhoria em sua atuação (autoavaliação). A análise do comprometimento dos membros da equipe pode promover um ambiente de colaboração e identificar possíveis ajustes na dinâmica de trabalho. O registro dos acordos estabelecidos contribui para a criação de uma base sólida de entendimento e cooperação, facilitando a atuação conjunta durante a interpretação de conferência. Com base em Hurtado Albir (2015) as tarefas propostas anteriormente podem ser consideradas como do tipo “Tarefas que preparam para a interpretação”.

Na **Tarefa 4**, intitulada “**Determinando preferências de apoio**”, aprofunda-se teoricamente sobre como os apoios acontecem, utilizando a taxonomia apresentada por Cokely e Hawkins (2003) em um quadro, apresentado no Material de Apoio, que descreve os comportamentos dos intérpretes ao atuar em equipe. Os alunos são solicitados a simular cada um dos comportamentos com seus colegas de equipe. Em seguida, devem anotar quais comportamentos acreditam que utilizariam durante uma interpretação. Na sequência, na **Ficha 1- Comportamentos da equipe**, é oferecida aos alunos uma gravação de uma atuação real de intérpretes em conferências. Em grupos, os alunos têm a oportunidade de observar o trabalho realizado em equipe, tentando identificar formas e comportamentos específicos. São instruídos a focar especialmente na língua em que o apoio é oferecido, nas interrupções ou no silêncio, e como a equipe lida durante o trabalho. Os alunos devem registrar suas observações e responderem as seguintes perguntas: (i) quais acordos prévios vocês consideram essenciais para garantir uma colaboração eficaz durante a interpretação? (ii) qual é a melhor forma de comunicação entre vocês durante o evento? (iii) como preferem receber apoio ao longo da conferência? Essa abordagem visa conectar a teoria à prática, mobilizar conhecimentos

declarativos, permitindo que os alunos experimentem e analisem os comportamentos discutidos no Material de Apoio. Ao observar uma situação real de interpretação em equipe, os alunos têm a oportunidade de identificar na prática como os intérpretes aplicam diferentes formas de apoio, consolidando sua compreensão teórica e preparando-os para situações semelhantes que possam encontrar em contexto profissional.

No contexto da **Tarefa Final – “Hora de refletir sobre os acordos”**, os alunos são desafiados a mobilizar os conhecimentos adquiridos anteriormente em uma simulação prática. Com base nas combinações e diálogos prévios realizados durante as tarefas anteriores, os alunos são orientados a interpretar simultaneamente um vídeo, procurando se apoiar mutuamente. A tarefa inclui a gravação em vídeo da interpretação realizada, e os alunos são encorajados a não se preocupar caso não estejam familiarizados com todos os termos (esse aspecto será desenvolvido posteriormente). Essa prática visa, observar se as combinações feitas anteriormente, considerando os comportamentos de apoio estudados e simulados, são eficazes na simulação de interpretação em equipe, visando consolidar os aprendizados teóricos, proporcionando aos alunos a oportunidade de mobilizar suas habilidades em um ambiente simulado, preparando-os para desafios futuros em situações reais de interpretação de conferência. A Tarefa Final, conforme Hurtado Albir (2015) é do tipo “tarefa integradora”, por ativar uma ou várias competências específicas ou até mesmo aspectos da experiência vivida pelo aprendiz (conforme subseção 2.3.3.2). Na **Ficha 1- Os acordos foram bem-sucedidos?**, os alunos são solicitados a refletir sobre o que fizeram e a registrar na UD1 tanto a experiência quanto o que aprenderam na UD.

5.1.6 Unidade didática 02- Fase de pré-conferência: negociação e padronização de terminologia

A UD2²⁴⁴ tem como título **“Fase de pré-conferência: negociação e padronização de terminologia”**. A partir da perspectiva do docente, ela tem como objetivo **apresentar** as características da interpretação de conferência realizada em equipe, com foco na fase de pré-conferência na preparação da equipe. A partir da perspectiva do estudante, ao final da UD 2 **alunos serão capazes de** (i) Entender, negociar, padronizar a terminologia referente ao tópico da interpretação, tendo em vista o contexto e público-alvo ; (ii) montar e compartilhar glossário.

²⁴⁴ Apêndice 5- Unidade Didática 2

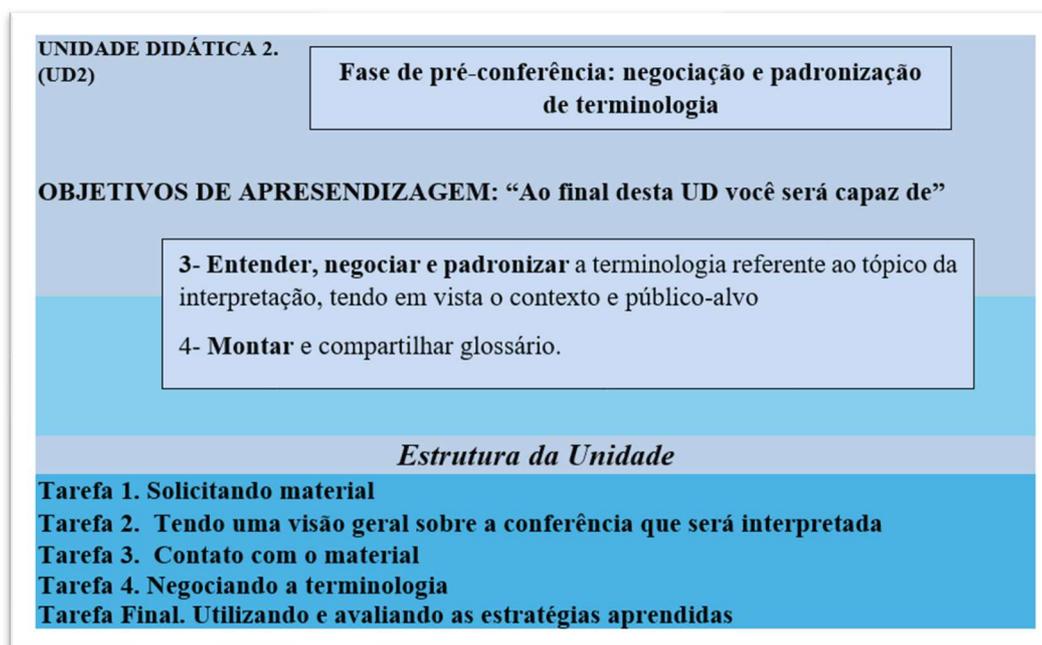
A UD2 busca apoiar os alunos no desenvolvimento da competência “Habilidade de aquisição de conhecimento sobre o assunto da interpretação”, que emerge nos dados provenientes da Fonte 3 (competência 5), conforme Figura 27. A UD2 está em consonância com a perspectiva de Nogueira (2019) e Nascimento e Nascimento (2021) sobre a necessidade de preparação intensiva, devido à grande quantidade de informações apresentadas em contextos de conferência. Nogueira (2019) relata que os intérpretes devem fazer uso de fontes documentais que contribuem para a apropriação do conteúdo que será abordado durante a conferência e, para Nascimento e Nascimento (2021), o estudo prévio em busca de aquisição de conhecimento permite informar de maneira clara, sendo possível realizar acréscimos de informações durante a interpretação.

O estudo e a busca por conhecimento nesta fase da conferência se relaciona com o que Santos (2020) afirma que os intérpretes de Libras-português devem buscar por “um *briefing* da temática do evento, à padronização de sinais, dentre outros fatores de ordem técnica” (p.89). Segundo Setton e Dawrant (2016), é recomendado que os membros da equipe compartilhem recursos, como glossários e fontes de informação, e, eventualmente, considerem a possibilidade de realizar treinamentos conjuntos. Nogueira (2020) também destaca a importância do compartilhamento na interpretação, especialmente no que diz respeito à preparação teórico-conceitual, que deve ser realizada em conjunto para garantir consistência terminológica e compreensão dos temas abordados. As reflexões dos autores estão em consonância com os objetivos de aprendizagem da UD.

5.1.6.1 Estrutura da UD 2

A UD 2 mantém a proposta da UD 1, no sentido de ser desenvolvida para ser trabalhada em um ambiente híbrido de aprendizagem (Galán-Mañas, 2011; Neckel, Vasconcellos, 2015), ou seja, em um espaço com recursos computacionais, para que os alunos possam realizar as tarefas propostas e registrá-las em formato eletrônico, e, após discussão em sala de aula ou em pequenos grupos, conforme cada tarefa, possam postar as reflexões em ambiente virtual de ensino-aprendizagem específico da disciplina (Moodle). A estrutura da UD está apresentada na Figura 32 abaixo:

Figura 32 - Estrutura da UD2



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

A **Tarefa 1**, intitulada “**Solicitando material**”, visa, inicialmente, e no espaço denominado **Material de Apoio: Formas de se preparar**, da Tarefa 1 (Tarefa de preparação para interpretação), levar o estudante a entender a importância da preparação prévia. O texto elaborado no Material de Apoio possibilita uma reflexão comparativa e metafórica entre os músicos e os intérpretes de conferência. Argumentos baseados em Russel (2011), Len, Ressel e Shaw (2011), Pöchhacker (2015), Nolan (2012) visam levar os alunos a entenderem o valor da realização de uma boa preparação e o quanto isso impacta na prática profissional. As discussões dos autores apresentados na Fonte 1 de coleta de dados da tese (conforme subseção 4.1) guiam a discussão.

A **Ficha 1**, da Tarefa 1, intitula-se “**Solicitando o material por e-mail**” e leva os alunos a considerarem uma situação hipotética, uma simulação, na qual devem enviar um e-mail aos organizadores do evento descrito, solicitando o material necessário para uma preparação prévia. Os alunos devem elaborar um e-mail destinado aos organizadores, apresentando justificativas para receberem o material com antecedência. No corpo do e-mail, é permitido utilizar os argumentos fornecidos no Material de Apoio e outros, considerando conhecimento que os alunos já possuem e trazem para a disciplina. Essa tarefa proporciona aos alunos a experiência de vivenciar uma etapa fundamental na fase de preparação pré-conferência. Além disso, destaca-se que, na vida profissional, a habilidade de solicitar material e explicar sua importância é essencial. Jansen (2006) discute a necessidade de uma preparação

cuidadosa por parte dos intérpretes antes de uma conferência, enquanto Len, Russell e Shaw (2011) ressaltam que a falta de preparação tem um impacto negativo no desempenho da interpretação. Portanto, esta atividade não apenas simula uma situação prática, mas também reforça a importância da preparação em contexto profissional.

A **Ficha 2**, da Tarefa 1, intitula-se “**Solicitando material via vídeo**” e propõe aos alunos, dada a predominância da interpretação de Libras para o português no evento descrito, a produção de um vídeo em Libras. Essa produção tem como objetivo que os alunos entendam que devam se apresentar e solicitar o material para estudo prévio. De forma simulada, os alunos vivem a experiência de dialogar com a organização do evento, enfatizando a importância de receberem o material antecipadamente e esclarecendo sobre o sigilo dos materiais recebidos. Os alunos são instruídos a postarem o vídeo produzido no site *YouTube* como não listado e a inserirem o link na UD para acesso pelo professor. Essa atividade visa não apenas desenvolver as habilidades de comunicação em Libras dos alunos, mas também simular uma situação realista na qual a solicitação de material é feita de maneira audiovisual. Essa Ficha, além das competências específicas desenvolvidas na UD, desenvolve competências transversais/gerais, que permeiam todas as Unidades: nesse momento específico, trabalha-se a aquisição/desenvolvimento da competência “Saber utilizar requisitos técnicos para realizar a interpretação” (conforme subseção 4.2), identificada na Fonte 2 de coleta de dados da tese.

Destaca-se a importância da confidencialidade dos materiais solicitados para a preparação, reforçando a responsabilidade ética dos intérpretes e a necessidade de garantir a segurança das informações recebidas. Novamente é incentivado o desenvolvimento de competências transversais que embora não constituindo foco específico da UD, permeiam a formação do intérprete de Libras-português interpretando em equipe: “Habilidades profissionais” que incluem a ética e responsabilidade do intérprete (conforme subseção 4.1- Fonte 1 e 4.2.3- Fonte 2).

A utilização do *YouTube* como plataforma de compartilhamento permite uma fácil acessibilidade e controle de privacidade, ao mesmo tempo em que o *link* disponibilizado na UD facilita a supervisão e avaliação por parte do professor. A avaliação de vídeos produzidos pelos alunos segue a proposta de Nascimento e Segalla (2018) para *feedback* em vídeo na formação de intérprete de Libras-português:

[A] construção do feedback em vídeo como dispositivo de avaliação formativa considerou a necessidade de o estudante olhar a si mesmo, durante a sua atividade,

observar as reações do docente frente ao que foi produzido enquanto atividade da disciplina e captar aspectos objetivos de adequação e inadequação do uso das línguas envolvidas durante o processo tradutório. Além disso, o uso do feedback em vídeo também foi adotado porque durante as aulas não há tempo suficiente para dar devolutiva individual e, ao receber um vídeo com comentários sobre sua produção, o aluno tem a possibilidade de rever o material quantas vezes achar necessário (p. 110-111).

Conforme a proposta de Hurtado Albir (2015), a Tarefa 1, abrangendo as Fichas 1 e 2, relacionada à **pré-conferência**, configura-se como do tipo “Tarefas que preparam para a interpretação”. Essas tarefas são aquelas que o intérprete realiza no contexto profissional e que desempenham um papel fundamental na preparação para a interpretação que ocorrerá posteriormente.

A **Tarefa 2**, intitulada “**Tendo uma visão geral sobre a conferência que será interpretada**”, tem como propósito facilitar a compreensão de que a preparação não necessita aguardar os materiais enviados pelos palestrantes ou pela organização do evento. Nesse contexto, é disponibilizado um Material de Apoio contendo uma lista de atividades (não exaustiva), que podem ser executadas para otimizar o tempo disponível destinado à preparação e estudo prévio. A abordagem adotada nesta tarefa reflete a importância da autonomia do intérprete na busca por recursos e informações relevantes, mesmo antes de receber o material oficial da conferência. O Material de Apoio ao oferecer uma lista de possibilidades de procedimentos e atividades, incentiva os alunos a explorarem fontes diversas, realizarem pesquisas preliminares e adquirirem conhecimento sobre o tema da conferência. Ainda, dois vídeos são sugeridos para que os alunos assistam, apresentando informações complementares para a preparação em Libras, disponíveis no canal do *YouTube* ‘camisa preta Libras’²⁴⁵.

Na **Ficha 1**, intitulada “**Iniciando o estudo**”, é solicitado aos alunos que executem ao menos quatro ações recomendadas pelo Material de Apoio e registrem as etapas realizadas, os sites consultados e as informações coletadas que auxiliarão na conversa de negociação com o colega de equipe. Posteriormente, a **Ficha 2- “Compartilhando o estudo prévio**”, solicita que os alunos compartilhem com seu colega de equipe as descobertas e anotações obtidas durante o estudo. Além disso, propõe uma discussão sobre as conclusões que acreditam ter extraído do estudo realizado, para que o conhecimento seja construído através da interação entre os alunos (Kiraly; 2000; Sawyer, 2004)). A Tarefa 2 alinha-se à ideia de que a

²⁴⁵ O canal “Camisa Preta libras pertence ao autor dessa tese em colaboração com o intérprete Tom Mim Alves. Os vídeos em questão são 1- “Quando não recebo material de estudo? O que fazer? - Por Silvana Aguiar dos Santos” (<https://www.youtube.com/watch?v=x8mnBLcIFQ8&t=2s>) e 2- “4 formas de preparação para a interpretação interlíngua” (https://www.youtube.com/watch?v=R1KVb_zcjjg&t=7s).

preparação do intérprete não deve depender do material enviado pela organização ou palestrantes. Conforme a proposta de Hurtado Albir (2007), a Tarefa 2, é do tipo de “Tarefas de integração”, pois ativam componentes da competência “Habilidade de aquisição de conhecimento sobre o assunto da interpretação” (conforme subseção 4.4.3), a saber: (i) **Fazer uso** de outros recursos recebidos de forma comprometida para buscar terminologia específica e compartilhar fontes de informação; (ii) **Utilizar** documentos e anotações para preparar-se de forma intensiva devido à grande quantidade de informações apresentadas no programa do evento; e, (iii) **Compartilhar** conhecimento anterior com o interesse de familiarizar a equipe sobre o trabalho (conforme subseção 4.4.6).

Na **Tarefa 3**, intitulada “**Contato com o material**”, o objetivo é proporcionar aos alunos um avanço no processo de preparação, simulando o recebimento de um material específico da organização e dos palestrantes. O **Material de Apoio 1** simula a resposta a um e-mail da organização do evento, fornecendo informações sobre os palestrantes, títulos das palestras e os primeiros materiais disponíveis. Na UD, é disponibilizado um *QR code* e um link que direcionam os alunos para uma pasta no *Google Drive*, onde encontrarão os materiais das conferências. Novamente, no Material de Apoio, além das competências específicas desenvolvidas na UD, desenvolvem -se competências transversais/gerais, trabalhando-se a aquisição/ desenvolvimento da competência “Saber utilizar requisitos técnicos para realizar a interpretação” (conforme subseção 4.2), identificada na Fonte 2 de coleta de dados da tese.

No Material de Apoio, optou-se por apresentar dois resumos (abstracts) e um artigo completo. A inclusão de materiais diferentes tem como objetivo permitir que os alunos tenham contato com diferentes tipos de conteúdo que podem ser enviados pelos palestrantes. Esses são materiais reais para estudo, ou seja, são materiais de conferências que foram realizadas, possibilitam os alunos a terem contato com materiais autênticos (conforme Sawyer (2004), o que têm implicações pedagógicas significativas, pois os intérpretes novatos precisam ser expostos a um ambiente que reflita o ambiente de trabalho real dos intérpretes). A abordagem está alinhada com perspectiva de Sawyer (2004, p.81): “o estudante intérprete não deve perder de vista a situação de comunicação em que o intérprete profissional trabalha”²⁴⁶, ou seja, os alunos precisam vivenciar experiências que reflitam situações reais.

A **Ficha 1** da Tarefa 3 intitula-se “**Primeiro contato com o material recebido**”. Nela, os alunos são orientados a examinar o material fornecido e realizar uma primeira análise do

²⁴⁶ No texto-fonte: *the student interpreter should not lose sight of the communication situation in which the professional interpreter works.*

conteúdo recebido e registrarem as ações que acreditam ser necessárias ser feitas. Para auxiliá-los nessa reflexão crítica, são fornecidos alguns exemplos de ações que visam orientar sobre as próximas etapas a serem realizadas, tais como: “buscar algum glossário específico para compreender termos técnicos ou específicos do campo abordado nas palestras”; “conversar antecipadamente com os palestrantes para esclarecer dúvidas ou obter mais informações sobre o conteúdo de suas apresentações”; “entrar em contato com intérpretes experientes nesse contexto para receber orientações ou conselhos sobre como lidar com desafios específicos relacionados ao tema das palestras”; e, “consultar uma pessoa surda como consultora para obter a perspectiva da comunidade surda em relação aos temas abordados nas palestras”. As sugestões buscam guiar os alunos para a realização das tarefas. Ainda, a tarefa permite que os alunos entendam a necessidade de lidar com a preparação detalhada o contexto e a configuração da interpretação para alcançar o melhor resultado possível (Brünk, 2011; Nogueira, 2020) e sobretudo atende ao objetivo de aprendizagem “**entender, negociar, padronizar** a terminologia referente ao tópico da interpretação, tendo em vista o contexto e público-alvo”.

Posteriormente, é disponibilizado o **Material de Apoio 2** denominado “**Estratégias para resolver problemas de compreensão e de tradução**”. Este material é inspirado no trabalho de Neckel e Vasconcellos (2023), que, com base em Krings (1986), identificam dois tipos de problemas de tradução: problemas de compreensão e problemas de reexpressão ou tradução propriamente dita. Neckel e Vasconcellos ressaltam que “é fundamental para o tradutor reconhecer seus problemas de tradução a fim de escolher estratégias mais apropriadas para solucioná-los” (2023, p.63). Ampliando essa visão para o contexto da interpretação, o Material de Apoio busca mostrar aos alunos que na fase de preparação pré-conferência, os intérpretes têm a oportunidade de lidar com os problemas durante o estudo e mapear possíveis estratégias e soluções que serão utilizadas durante a interpretação.

Além disso, com base em Nogueira (2016), o Material de Apoio ainda aborda questões relacionadas aos desafios frequentemente enfrentados pelos intérpretes de conferência, como vocabulários específicos, termos técnicos, soletração de palavras (como nomes de locais e autores) e a necessidade de ajustar a linguagem ao contexto. Os alunos são alertados para estarem atentos a esses aspectos durante o estudo do material recebido, o que contribui para o desenvolvimento da competência transversal “Capacidade do gerenciamento do processo de interpretação” (conforme subseção 4.1 e 4.4.3).

Na **Ficha 2- “Explorando o material recebido”**, os alunos são solicitados a reler material enviado pelos palestrantes e destacar em amarelo (como a técnica de marca texto) os

trechos que identificam como possíveis problemas de compreensão e de tradução. Em seguida, devem fazer uma lista dos segmentos, indicando os pontos específicos nos quais a leitura apresentou interrupções ou pausas (o que pode indicar a existência de problemas), além de trechos que não saberiam como dizer na outra língua. Os problemas serão separados em problemas de compreensão e problemas de reexpressão/tradução (interpretação). Esta Ficha visa aprimorar a capacidade dos alunos de identificar potenciais desafios na interpretação do material recebido e prepará-los para negociar com sua equipe posteriormente e superar esses obstáculos durante o evento. Ao destacar os trechos problemáticos e analisar as dificuldades encontradas, os alunos podem desenvolver estratégias para lidar com essas questões durante a interpretação. A ferramenta de leitor de PDF do *Edge (browser)* é indicada para a realização da Tarefa, pois oferece recursos que facilitam a identificação e marcação de trechos no material dos palestrantes. Com essa ferramenta, os alunos podem destacar os trechos em amarelo de forma fácil e rápida, além de fazer anotações ou comentários para registrar suas observações. Conforme Hurtado Albir (2015), essa é uma tarefa do tipo de ‘elaboração de relatórios’, pois possibilita um relato da reflexão sobre os problemas encontrados para a interpretação.

A seguir na UD, um segundo Material de Apoio é apresentado, “***Estratégias para solução de problemas de compreensão e tradução***” que, com base em Neckel e Vasconcellos (2023), sugere diversas estratégias para solução de problemas. Um ponto que é acrescido no material é a possibilidade de os alunos utilizarem buscadores como o *Google*, sites como a *Wikipedia*, e outras fontes online. Recomenda-se também a inclusão de termos ou a geração de explicações simples utilizando ferramentas de inteligência artificial generativa (IA)²⁴⁷ como *Gemini* e *Chat GPT* (com a ressalva de avaliar a sensibilidade do material e evitar compartilhá-lo em plataformas desse tipo caso contenha informações sigilosas). Os alunos são apresentados a novos recursos e ferramentas que podem ser utilizadas para facilitar seu trabalho e auxiliar na solução de problemas de compreensão.

Entendendo que os alunos podem não estar familiarizados com uma ferramenta de IA para a realização de preparação e aquisição de conhecimento para a interpretação de conferências, apresento orientações para a construção de um *prompt*, com base em minha própria experiência; no entanto, é oferecido como material complementar, um vídeo no *YouTube* do canal ‘Stoodi’²⁴⁸ que apresenta informações adicionais para que os alunos

²⁴⁷ Conforme a website da Google Cloud “IA generativa ou inteligência artificial generativa se refere ao uso de IA para criar novos conteúdos, como texto, imagens, música, áudio e vídeo”, em resposta a solicitações em linguagem comum.

²⁴⁸ <https://youtu.be/RNbo4V5dmmM>

utilizem a ferramenta. Assim, desenvolvem-se também as competências transversais/gerais especificamente a competência “Saber utilizar requisitos técnicos para realizar a interpretação” (conforme subseção 4.2), identificada na Fonte 2 de coleta de dados da tese.

O Material de Apoio explica aos alunos o desafio de nem sempre haver glossários específicos disponíveis, apresentando caminhos alternativos utilizados por intérpretes experientes, como a participação em comunidades de prática, como grupos no WhatsApp, para compartilhar e consultar termos, perfis específicos no *Instagram*, referências em determinado assunto, e até mesmo no *YouTube*, uma vez que a plataforma de vídeo permite que termos em língua de sinais estejam mais acessíveis.

Na **Ficha 3**, intitulada “**Buscando estratégias para problemas de compreensão e tradução**”, os alunos são solicitados a recuperar da Ficha 2 da Tarefa 3 a lista de problemas de compreensão e tradução. Eles irão transcrever os problemas identificados e escrever as estratégias utilizadas para resolvê-los. Embora os alunos possam utilizar as estratégias sugeridas, eles também têm liberdade para buscar outros caminhos que considerem necessários. Para os problemas de compreensão é solicitado que eles utilizem o Gemini e o Chat GPT, para busca de soluções pertinentes ao contexto; essas ferramentas podem ser úteis para fornecer explicações adicionais ou contextualizar informações que possam ser difíceis de compreender. Ainda na Ficha 3, os alunos avaliam qual das estratégias utilizadas consideram mais relevante e quais delas, na opinião pessoal, pareceu mais eficiente. Esses questionamentos auxiliam que os alunos encontrem suas próprias formas de realização preparação e buscar por aquisição de conhecimentos sobre o tema da conferência. Conforme Nogueira (2020), “as características diversas da situação de interpretação afetam e condicionam a forma com que o intérprete deve encarar sua preparação” (p.331); ainda, “o intérprete deve compreender a propriedade multifacetada da profissão e se apropriar de métodos, técnicas e procedimentos considerados adequados para determinada atividade de interpretação” (p.331). De acordo com Hurtado Albir (2007), posso entender que a tarefa na Ficha 3 é uma ‘Tarefa de integração’, por explorar o uso de tecnologias e preparar para as interpretações.

Na **Ficha 4**, intitulada “**Avaliando o auxílio da IA**”, os alunos são convidados a pensar criticamente por meio de afirmações e a utilizar uma escala do tipo proposto por Likert para avaliar sua concordância. Essa escala permite que os alunos expressem o grau de concordância com cada afirmação, utilizando uma gama de opções que incluem “concordo completamente”, “concordo em parte”, “discordo em parte” ou “discordo completamente”. Utilizando-se essa escala é possível situar cada afirmação (enunciado) segundo a intensidade percebida por cada

respondendo do questionário, e ao mesmo tempo, padronizar os julgamentos expressos por meio de escalas prontas (Scallon, 2015, p. 244). Justifica-se a Ficha 4 pela necessidade de levar os alunos a refletirem de forma aprofundada sobre o papel e o impacto da IA no processo de preparação para a interpretação. Ao avaliar as afirmações, os alunos são desafiados a considerar tanto os benefícios quanto as limitações do uso da IA no apoio à interpretação, refletindo criticamente sobre a interface entre a tecnologia e a prática da interpretação.

A **Tarefa 4** intitula-se “**Negociando a terminologia**” e começa com o **Material de Apoio 3- Hora de negociar**. No texto de apoio encontra-se uma anedota, criada para a UD, com base em uma experiência pessoal do autor desta tese, porém com nomes fictícios e informações simuladas, que busca apresentar a importância da negociação terminologia entre os intérpretes e as implicações para o público dessa falta de negociação. A partir da anedota a **Ficha 1- “Para onde vamos “remar” juntos?”** solicita que os alunos comecem a negociar os termos e padronizar o que possivelmente podem vir a usar durante a conferência. Os alunos utilizam suas anotações na Ficha 3 da Tarefa 3 como base para fundamentar suas decisões e argumentações durante a negociação. Com base no modelo de interpretação em equipe “colaborativo e interdependente” de Hoza (2010) (conforme subseção 4.1), esta tarefa visa promover a colaboração entre os alunos durante o processo de interpretação: após a análise individual do material, são incentivados a negociar com seus colegas de equipe para estabelecer quais termos serão padronizados durante a interpretação. Ou seja, atender ao objetivo de “entender, negociar, padronizar a terminologia referente ao tópico da interpretação, tendo em vista o contexto e público-alvo”. Essa etapa é importante para garantir uma interpretação coesa e consistente, especialmente em contextos de conferência em que a padronização terminológica deve se atentar o contexto específico e as necessidades do público-alvo.

Após a negociação dos termos a serem padronizados durante a interpretação, os alunos terão acesso ao **Material de Apoio 4- Ferramenta para montar glossário online**, que aborda aspectos teóricos da criação de glossários, com base em Cavallo (2017), Vale (2018) e Tuxi (2017). Ao final do material, os alunos serão convidados a assistir a um vídeo tutorial sobre a ferramenta “*Booth Mate*”, que possibilita a criação de glossários pessoais. Esta ferramenta está disponível gratuitamente na sua versão básica, permitindo a criação de glossários de até mil termos ou sinais-termos. A **Ficha 2: “Registrando as decisões em um glossário online”**, está relacionada ao objetivo de aprendizagem “montar e compartilhar glossário”. Nesta Ficha, os alunos montam um glossário e utilizam a plataforma “*Booth Made*” para criar e compartilhar, o que exige que os alunos conversem com suas equipes sobre a forma que vão se organizar para

montar o glossário. Ainda na mesma Ficha, é solicitado que os alunos revisem os termos que foram incluídos por todos os membros da equipe e estudem os termos. Se houver dúvidas, novamente conversem entre os membros da equipe. A Ficha está relacionada com a orientação de Setton e Dawrant (2016): os membros da equipe devem compartilhar recursos, como glossários e fontes de informação (conforme subseção 4.1). A Ficha ainda envolve a construção de conhecimento colaborativo, entre os alunos, promovendo o compartilhamento de experiências e a aplicação em um material real, em consonância com a orientação socioconstrutivista (Kiraly, 2000; Sawyer, 2004). Destaca-se a importância de (i) os alunos explorarem ferramentas tecnológicas que possam facilitar e aprimorar sua prática profissional e (ii) os alunos utilizarem a ferramenta como uma forma de organizar e consolidar os termos e conceitos importantes para sua atuação como intérpretes. Ao final desta etapa, os alunos contarão com o apoio de um glossário personalizado e atualizado.

A **Tarefa 4**, conforme Hurtado Albir (2007) pode ser considerada uma tarefa do tipo de “integração”, por integrar os componentes da competência “Habilidade de aquisição de conhecimento sobre o assunto da interpretação” e dos componentes: (i) **Fazer uso** de dicionários e outros materiais, escrevendo sugestões em um bloco de notas; (ii) **Fazer uso** de outros recursos recebidos de forma comprometida para buscar terminologia específica e compartilhar fontes de informação; (iii) **Montar** e compartilhar glossário.

A **Tarefa final** da UD 2, intitulada “**Utilizando e avaliando as estratégias aprendidas**” (Tarefa integradora), é composta de duas Fichas, 1 e 2. A **Ficha 1 “Adquirindo conhecimento sobre o assunto da interpretação”**, simula o recebimento de materiais adicionais à conferência, levando os alunos a mobilizar as competências desenvolvidas nas tarefas anteriores, em que devem: (i) analisar minuciosamente o conteúdo dos materiais; (ii) identificar eventuais problemas de compreensão ou tradução; (iii) desenvolver estratégias para possíveis soluções e colaborar com seu colega na negociação; e, (iv) acrescentar os novos termos e soluções ao glossário previamente elaborado na Tarefa 4. A **Ficha 2 da Tarefa Final- “Reflexão sobre o processo de aprendizado”** possibilita aos alunos uma reflexão sobre os desafios específicos que enfrentaram para encontrar soluções para as lacunas terminológicas, os benefícios da criação de um glossário na interpretação em equipe e os aspectos novos que descobriram com relação à fase de pré-conferência.

5.1.7 Unidade didática 03 - Fase durante a conferência: monitoramento ativo da interpretação

A UD3²⁴⁹ tem como título “**Fase durante a conferência: monitoramento ativo da interpretação**”. Na perspectiva do docente, o objetivo é **iniciar** os/as alunos/as na interpretação em equipe, considerando uma perspectiva colaborativa e interdependente e **possibilitar** uma reflexão sobre a prática da interpretação em equipe durante a interpretação de conferência. A partir da perspectiva do estudante, ao final da UD 3 **os alunos serão capazes de: acompanhar** as escolhas linguísticas, **manter** consistência terminológica ao usar os mesmos termos comuns e especializados, estabelecer os mesmos locais de referência no espaço e manter a sequência lógica do texto na língua-alvo e **acompanhar** a reação dos interlocutores e manter olhar frequente para o colega de equipe e para o público-alvo.

A UD 3 está em consonância com as considerações teóricas desta tese, no que diz respeito ao pensamento de Jensen (2006) (conforme subseção 4.1), com relação aos comportamentos esperados dos intérpretes ao atuar em equipe: “[e]les mantêm uma consistência de terminologia para que os termos técnicos comuns e especializados sejam os mesmos” (p.2). Ou seja, busca desenvolver a ‘habilidade de monitoramento ativo da interpretação’ (conforme Figura 27, competência nº7).

A UD 3 também busca desenvolver habilidade de “monitorar um ao outro, no estabelecimento de locais de referência no espaço e manutenção da sequência lógica do texto na língua-alvo e, caso seja preciso, realizar a alteração ao longo da apresentação” (Napier, McKee e Goswell, 2006, p. 137) (conforme Quadro 48).

Para possibilitar o monitoramento durante a conferência, a UD 3 objetiva o desenvolvimento da habilidade ressaltada por Cokely e Hawkins (2003) e, referente ao uso do olhar entre os membros da equipe, para indicar solicitação de apoio; a mesma habilidade é mencionada por Hauser, Finch e Hauser (2008), segundo os quais o olhar fixo entre os intérpretes é uma prática comum e predefinida durante a interpretação em equipe; isso evidencia a importância de ensinar essas habilidades aos alunos, preparando-os a interpretação em equipe de forma profissional.

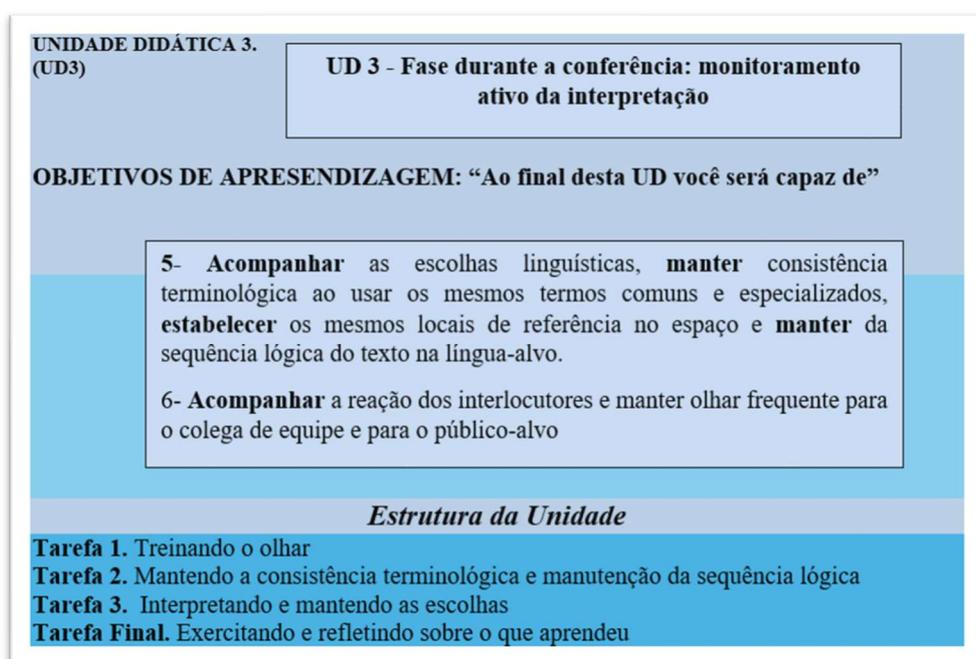
²⁴⁹ Apêndice 6- Unidade Didática 3

5.1.7.1 Estrutura da UD 3

A UD 3 tem algumas características um pouco diferentes das anteriores em relação ao espaço para sua realização. Algumas das tarefas exigem movimentação e interação entre os alunos, o que demanda um espaço físico adequado, que possibilite a realização das tarefas. No entanto, como, após a realização, os alunos vão precisar responder as Fichas, e posteriormente incluir a UD ambiente virtual de ensino-aprendizagem específico da disciplina (Moodle), o contexto híbrido também é necessário.

A estrutura da UD está apresentada na Figura 33 abaixo:

Figura 33 - Estrutura da UD3



Fonte: elaborado pelo autor (2024)

A **Tarefa 1**, intitulada “**Treinando o olhar**”, visa, inicialmente, realizar uma dinâmica com os alunos para que possam desenvolver a comunicação não verbal e a habilidade de observação, promovendo a interação entre os participantes (Tarefa de aprendizagem). Na UD os alunos têm acesso ao *Material de Apoio “Compreendendo sobre o olhar na interpretação em equipe”* que a partir de alguns autores descritos na subseção 4.1 desta tese, apresenta a importância do monitoramento visual entre os intérpretes durante a interpretação (Hauser; Finch; Hauser, 2008; Russel, 2008), justificando, que ao manterem um olhar atento um para o outro, os intérpretes podem detectar sinais de hesitação, confusão ou dificuldade no parceiro, agindo prontamente para fornecer os apoios necessários para superar desafios comuns

enfrentados na interpretação de conferência, como a velocidade do discurso, a complexidade dos conceitos transmitidos e a fadiga mental (conforme apresentado na subseção 2.1.2). A Tarefa 1 contribui para o desenvolvimento de Habilidades de monitoramento ativo na interpretação, que conforme Quadro 27 emerge nos dados provenientes da Fonte 1 (competência 6) e Fonte 3 (competência 7).

Na **Ficha 1- Pisca-Pisca, como realizar a dinâmica?** os alunos recebem uma descrição de como a dinâmica é realizada. Essa mesma dinâmica é sugerida por Pereira e Russo (2008, p.29); optei por incluir a organização e descrição de como a tarefa é realizada de acordo com as autoras e incluir a informação de ‘variação’ em que os alunos devem trocar os papéis durante a dinâmica. A **Ficha 2- Relacionando a dinâmica com a atividade de interpretação em equipe**, a ser trabalhada após a Ficha 1, apoia os alunos na reflexão sobre a dinâmica feita com os colegas e a prática da interpretação em equipe. Algumas perguntas são sugeridas para guiar o diálogo, permitindo que os alunos adquiram conhecimento de forma colaborativa, estimulando seu papel ativo, sua autonomia, a interação entre os participantes do espaço formativo. Nesse aspecto, a Ficha 1 explora o valor do trabalho de grupo colaborativo, ou seja, promove a construção colaborativa de conhecimento, o que, segundo Kiraly (2000, p.36), vai além da simples divisão do trabalho dos alunos em grupos, mas, explora a realização conjunta de uma tarefa e promove o benefício da interação do grupo. Ainda conforme Kiraly (2000, p.37), “esse é o processo de aprender a aprender, que resulta em habilidades de aprendizagem para toda a vida, o que vai ajudá-los de inúmeras e surpreendentes situações depois que se formarem²⁵⁰.”

A **Tarefa 2**, intitulada “**Mantendo a consistência terminológica e manutenção da sequência lógica**”, oferece aos alunos uma dinâmica, que consiste na criação de duas histórias coletivas livres, uma em português e outra diferente em Libras, que deveriam ser desenvolvidas pelos alunos em sequência, mantendo os contextos, personagens, termos etc., com vistas a explicar a importância da consistência terminológica. Para a realização da dinâmica, os alunos se posicionam em um círculo onde todos podem se ver e ouvir. O professor atua como facilitador e pode fornecer um tema inicial ou iniciar a história com uma introdução, como por exemplo: “Em um planeta distante, onde todas as cores eram invertidas, vivia um personagem chamado João, que trabalhava como intérprete, em conferências com a Naza...” Cada aluno, em sequência, contribui com uma parte da história, sendo incentivado a usar a criatividade. Não há

²⁵⁰ No texto-fonte: *This is the process of ‘learning how to learn’, resulting in lifelong learning skills that can serve them in an infinite and unpredictable variety of situations once they leave the institution.*

restrições específicas, mas os participantes devem esforçar-se para manter uma certa coerência narrativa, conectando suas contribuições às anteriores. Isso inclui manter os nomes dos personagens, termos específicos citados e os locais onde a narrativa está sendo desenvolvida. O último aluno encarregado de contar a história deve buscar um desfecho para ela. A história deve ser registrada, seja por meio de gravação em áudio e vídeo. A dinâmica deve ser realizada duas vezes, uma vez em português e a segunda em Libras. Na dinâmica da história em Libras os alunos devem se atentar aos aspectos linguísticos da Libras, sintaxe espacial e terminologia utilizada.

Na **Ficha 2**, da Tarefa 2, de forma similar à Ficha 2 da Tarefa 1, proporciona aos alunos uma oportunidade de reflexão e diálogo sobre a dinâmica realizada e a prática da interpretação em equipe. Novamente, são oferecidas perguntas de referência para orientar o diálogo entre a turma. Essa atividade incentiva os alunos a analisarem sua própria atuação e desenvolver habilidades colaborativas essenciais para a interpretação em equipe, como estarem atentos as escolhas do outro e mantê-las de forma coesa e coerente. Após a atividade os alunos são solicitados a escrever uma síntese da discussão realizada entre a turma, resgatando a reflexão da Ficha 2.

A **Tarefa 3**, intitulada “**Interpretando e mantendo as escolhas**”, utiliza os vídeos gravados na Tarefa 2 com o objetivo da UD de “**acompanhar** as escolhas linguísticas, **manter** consistência terminológica ao usar os mesmos termos comuns e especializados, estabelecer os mesmos locais de referência no espaço e manter a sequência lógica do texto na língua-alvo”. Os alunos devem formar grupos de até 4 participantes. Dois alunos assumirão a função de participante-intérprete, enquanto outros dois atuarão como participante-observador (as funções serão trocadas posteriormente). Cada equipe de participante-intérprete interpretará ambas as histórias previamente criadas pela turma na Tarefa 2. Durante a interpretação, os dois alunos participante-intérprete se revezarão, e os outros dois participante-observador registrarão suas observações em relação à consistência terminológica e à manutenção da sequência lógica. Os participantes-intérpretes, têm a responsabilidade de manter a consistência terminológica, assegurar a manutenção da sequência lógica do texto e estabelecer os mesmos locais de referência no espaço língua-alvo durante a interpretação para Libras. Os alunos que desempenharam o papel do participantes-observadores têm a responsabilidade de identificar se os colegas intérpretes conseguiram, ou não, manter a consistência terminológica, estabelecer os mesmos locais de referência no espaço e garantir a manutenção da sequência lógica do texto na língua-alvo. Conforme Hurtado Albir (2015, p.180) essa é uma tarefa do tipo ‘integradora’, por

integrar os elementos da competência ‘habilidades de monitoramento ativo na interpretação’: (i) **acompanhar** as escolhas linguísticas, **manter** consistência terminológica ao usar os mesmos termos comuns e especializados, estabelecer os mesmos locais de referência no espaço e manter a sequência lógica do texto na língua-alvo; e, (ii) **acompanhar** a reação dos interlocutores e manter olhar frequente para o colega de equipe e para o público-alvo.

Na **Ficha 2**, intitulada, “**As reflexões sobre a interpretação**”, os alunos devem discutir sobre a experiência coletivamente. Os participantes-observadores devem destacar especificamente os momentos em que as escolhas de interpretação foram eficazmente mantidas ou, caso contrário, identificar os pontos em que houve desafios ou inconsistências. Novamente, perguntas de referência são oferecidas para auxiliar na discussão. Na **Ficha 3- Reflexão individual sobre a tarefa**, os alunos respondem as perguntas “**O que você aprendeu enquanto Participante-intérprete?**” e “**O que você aprendeu enquanto Participante-observador?**” possibilitando que o aluno avalie o seu aprendizado adquirido durante a realização da Tarefa.

A **Tarefa Final** é composta de um Material de Apoio, contendo o quadro de Napier, McKee e Goswell (2006) (conforme subseção 4.1, Quadro 48) com as dez (10) estratégias para à interpretação em equipe. Algumas das estratégias descritas já emergiram durante a realização da UD 3; outras serão utilizadas durante a Tarefa Final (Tarefa integradora). Na **Ficha 1**, intitulada “**Colocando em prática o que aprendeu**”, é solicitado aos alunos que **leiam** as estratégias de Napier, McKee e Goswell (2006) e busquem **utilizá-las** no trabalho da equipe de interpretação (a mesma que se mantém durante a disciplina).

Na Tarefa final, a **Ficha 2- Interpretando e monitorando ativamente** solicita que os alunos façam a interpretação simultânea da palestra e considerem as estratégias apresentados por Napier, McKee e Goswell (2006, p.137), com foco principal no item nº 9 “monitorar um ao outro, no estabelecimento de locais de referência no espaço e manutenção da sequência lógica”. Exige que os alunos façam a gravação por uma plataforma de videochamada, em que os dois alunos-intérpretes fiquem com a câmara ligada o tempo todo, permitindo na gravação, observar a atuação dos dois.

Na **Ficha 3- Refletindo sobre a manutenção das decisões e monitoramento da interpretação**, os alunos respondem à duas perguntas: (i) como avaliam a importância de manter as decisões do colega de equipe; e, (ii) em quais situações ou momentos avaliam adequado seguir utilizando as mesmas escolhas durante a interpretação e equipe, levando os alunos a refletirem de forma formativa sobre os aprendizados durante a UD.

5.1.8 Unidade didática 04 - Fase durante a conferência: reconhecimento da necessidade e oferta de apoio

A UD4²⁵¹ tem como título “**Fase durante a conferência: reconhecimento da necessidade e oferta de apoio**”. A partir da perspectiva do docente, ela tem como objetivo **iniciar** os (as) alunos (as) na interpretação em equipe, considerando uma perspectiva colaborativa e interdependente e **possibilitar** uma reflexão sobre à prática da interpretação em equipe durante a interpretação de conferência. A partir da perspectiva do estudante, ao final da UD 4 **os alunos serão capazes de** (i) **identificar** momentos de pausas na interpretação, que representam necessidade de apoio e/ou de *feedback* imediato; e, (ii) **identificar** momentos de oferta de apoio adicional e correções (*feedback*) conforme necessário.

A UD4 busca apoiar os alunos no desenvolvimento da competência “Habilidade de reconhecimento da necessidade e oferta de apoio durante a interpretação”, que emerge nos dados provenientes da Fonte 1 (competência 5) e da Fonte 3 (competência 4) (conforme Figura 27). A UD4 está em consonância com a perspectiva de Cokely e Hawkins (2003), em sua investigação sobre as preferências e as estratégias de intérpretes ao solicitar e receber apoio durante a interpretação (conforme subseção 4.1). São exploradas formas de receber e dar apoio, bem como a capacidade de fornecer *feedback* imediato e contextual sobre a precisão e eficácia da interpretação. Também se apoia nas categorias propostas por Hoza (2010) e Nogueira (2016) (conforme subseção 4.1) a respeito dos tipos e formas de oferta de apoio. Trata-se também de uma UD com tarefas integradoras, que exploram a aquisição dos elementos da competência (conforme Quadro 115).

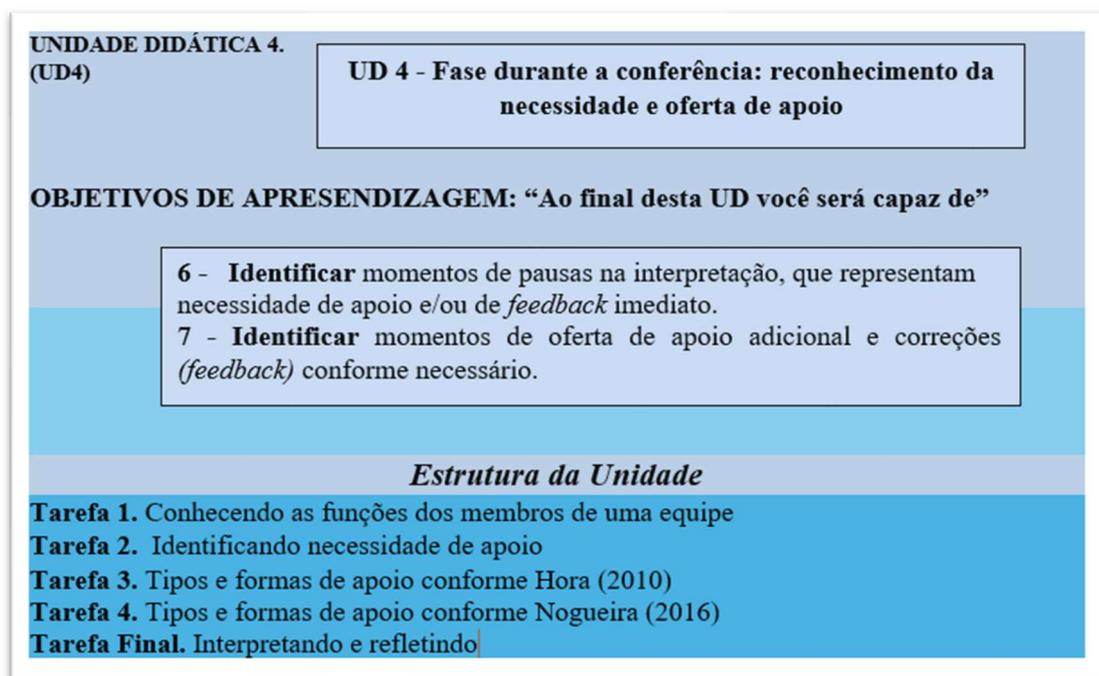
5.1.8.1 Estrutura da UD 4

Na UD 4, a proposta do ambiente híbrido de aprendizagem ressurge como um espaço com recursos computacionais, para que os alunos executem as tarefas e na sequência, façam o seu devido registro, no contexto das Fichas, para posterior postagem no ambiente Moodle oferecido pela Universidade. Conforme sugerido por Galán-Mañas (2011) e Neckel e Vasconcellos (2023).

A estrutura detalhada da UD4 está representada na Figura 34 abaixo.

²⁵¹ Apêndice 7- Unidade Didática 4

Figura 34 - Estrutura da UD4



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

A **Tarefa 1**, intitulada “**Conhecendo as funções dos membros de uma equipe**”, tem como objetivo inicial aprofundar o conceito de ‘apoio’ com os alunos, especificando as atribuições dos intérpretes do turno e dos intérpretes de apoio (Tarefa de aprendizagem). O Material de Apoio, intitulado “Necessidades de apoio”, apresenta diversas perspectivas teóricas sobre como as equipes atuam de forma colaborativa, destacando estratégias de solicitação e oferta de apoio. Na **Ficha 1**, os alunos encontram uma questão de verdadeiro ou falso, para ser realizada individualmente, sobre a interpretação em equipe. A Ficha também solicita que os alunos transformem as afirmações consideradas falsas em verdadeiras, permitindo uma aplicação reflexiva dos conhecimentos desenvolvidos, com relação às funções dos intérpretes de apoio e turno. Já na **Ficha 2**, os alunos deparam-se com uma lista contendo diversas atribuições dos intérpretes atuando em equipe, e precisam assinalar se determinada atribuição é específica do intérprete na função de turno ou de apoio. Essa Tarefa visa aprofundar o entendimento dos alunos sobre as diferentes responsabilidades e dinâmicas de trabalho dentro de uma equipe de interpretação, desenvolvendo conhecimentos para o momento da interpretação. Nesse sentido é entendida como uma Tarefa de aprendizagem.

A **Tarefa 2**, intitulada “**Identificando necessidade de apoio**”, tem como objetivo que os alunos dialoguem acerca de estratégias de colaboração (Tarefa de aprendizagem). De forma específica explora-se o estabelecimento de um vocabulário comum para esses comportamentos,

conforme sugerido por Cokely e Hawkins (2003) (subseção 4.1), o que facilita a comunicação e a colaboração entre os membros da equipe de intérpretes, sobretudo em situações de *feedback*, em que intérpretes e seus coordenadores/professores/mentores podem se referir a comportamentos específicos identificados na taxonomia.

Na **Ficha 1- “Observando algumas situações de interpretação em equipe”**, os alunos encontram três casos, com o contexto e os desafios da situação narrada e precisam pensar juntos em estratégias que as equipes podem adotar para aprimorar a interação dentro da equipe; são oferecidas perguntas para auxiliar o debate em cada um dos casos. Na **Ficha 2- “Registrando a discussão”**, os alunos devem registrar os pontos que consideram mais relevantes quando estiveram na função de intérprete de apoio e intérprete do turno.

A **Tarefa 3**, intitulada “**Tipos e formas de apoio conforme Hoza (2010)**”, visa oferecer aos alunos conhecimento teórico sobre formas de apoio, principalmente com descrições de comportamentos utilizados por intérpretes durante uma conferência para se apoiarem mutuamente (Tarefa de aprendizagem). O **Material de Apoio** intitulado, “**Formas de buscar a qualidade da interpretação em equipe**” apresenta a descrição de Hoza (2010) para os tipos de apoio e como eles são oferecidos. Na “**Ficha 1- Identificando tipos e formas de apoio**”, os alunos devem recuperar o que anotaram na Ficha 1 da Tarefa 4, da UD 1. A partir das anotações e do vídeo da interpretação disponibilizado, são solicitados a categorizar os apoios percebidos na gravação como ‘apoios de melhoria’, ‘apoios de correção’ ou ‘formas de confirmação’ (Hoza, 2010). A Tarefa está alinhada ao objetivo de aprendizagem **identificar** momentos de pausas na interpretação, os quais representam necessidade de apoio e/ou de *feedback* imediato, observando como as equipes interagiram durante o trabalho. Conforme apontado por Russel (2008), uma monitorização rigorosa do trabalho durante o processo de interpretação é fundamental para garantir a precisão do discurso interpretado. Os dados apresentados pela autora indicam que os intérpretes reconhecem a importância de identificar momentos em que é necessário fazer uma pausa para dedicar mais tempo à compreensão do discurso. A habilidade de solicitar intervalos e adotar abordagens reflexivas e honestas demonstra a agência por parte dos intérpretes. Isso requer confiança para buscar pausas ou utilizar recursos e estratégias adicionais a fim de alcançar os objetivos da interpretação.

Na **Tarefa 4** intitulada, “**Tipos e formas de apoio conforme Nogueira (2016)**” o conhecimento é aprofundado para atender ao objetivo de aprendizagem ‘**identificar** momentos de oferta de apoio adicional e correções conforme necessário’ (Tarefa de aprendizagem). Mais um Material de Apoio é oferecido com informações sobre a proposta de categorização de

Nogueira (2016) (conforme subseção 4.1). Na **Ficha 1- Observando a interpretação**, os alunos são solicitados a utilizar os conceitos aprendidos no Material de Apoio e classificar os apoios vistos no vídeo disponibilizado no *link*²⁵² que mostra a gravação de uma interpretação remota realizada em equipe. É fundamental que os estudantes sejam capazes de discernir entre os diferentes tipos de apoio, as modalidades de produção e a expressão linguística utilizada ao oferecer ou receber apoio. Esse entendimento é de extrema importância para a prática da interpretação em equipe. Conforme apontado por Nogueira e Gesser (2018), “o intérprete de apoio necessita estar alerta para que possa contribuir com o colega, caso perca alguma informação essencial ou que perceba que a informação não está de forma clara (p.133) (subseção 4.1). Portanto, é imprescindível ter conhecimento dos diversos tipos de apoio disponíveis para garantir uma comunicação eficiente entre a equipe durante a interpretação colaborativa.

A **Tarefa Final**, intitula-se “**Interpretando e refletindo**”, os alunos são solicitados a interpretar simultaneamente, utilizando os tipos e formas de apoio aprendidos nas tarefas anteriores. Trata-se de uma Tarefa integradora, por integrar os elementos da competência “Habilidade de reconhecimento da necessidade e oferta de apoio durante a interpretação”, especificamente (i) **identificar** necessidade de apoio e/ou de *feedback* imediato; e, (ii) **identificar** momentos de oferta de apoio adicional e correções (*feedback*). Para a realização da Tarefa, na **Ficha 1**, os alunos são solicitados a simular uma interpretação em contexto real e a gravar sua atuação. A **Ficha 1** solicita, ainda, que os alunos analisem a interpretação realizada junto com o colega de equipe, observando os tipos de apoio mais comuns utilizados. Ao final, são solicitados a registrar a experiência no espaço específico.

Na **Ficha 2**, o aluno é convidado a avaliar o seu próprio processo de aprendizagem, pensando nas facilidades e dificuldades que teve. Essa autoavaliação se constitui como um estímulo para o desenvolvimento de sua autonomia, enfatizando seu protagonismo no processo de ensino-aprendizagem. As respostas nessa Ficha servem ao professor como baliza para atender às necessidades de seus alunos, pois ao coletar dados sobre sua voz, consegue acompanhar o nível de aquisição da competência em questão.

²⁵² Disponibilizado no material do aluno: <https://drive.google.com/drive/folders/1oZCmINMrfj-pKc-AO41R99I5TwuzxW67>

5.1.9 Unidade didática 05- Fase pós- conferência: avaliação do trabalho em equipe

A UD5²⁵³ tem como título “**Fase pós- conferência: avaliação do trabalho em equipe**”. A partir da perspectiva do docente, busca **iniciar** os (as) alunos (as) na interpretação em equipe, considerando uma perspectiva colaborativa e interdependente e **possibilitar** uma reflexão sobre a prática da interpretação em equipe na fase de pós-conferência. A partir da perspectiva do estudante, ao final da UD 5 **os alunos serão capazes de** (i) **avaliar** a colaboração entre os colegas em termos de apoio, compartilhamento de conhecimento e produção conjunta da interpretação; e, (ii) **avaliar** o impacto positivo da preparação na qualidade da interpretação, diminuição de estresse, bem como diminuição de erros de interpretação e interrupções.

A UD 5 está em consonância com as considerações teóricas desta tese, especificamente com o trabalho desenvolvido por Bentley-Sassaman e Dawson (2012) sobre a pós-conferência; as autoras destacam a importância da discussão após o trabalho de interpretação, argumentando que discutir os aspectos do trabalho que foram bons, bem como aqueles que poderiam ter sido melhores pode levar a um aprendizado sobre a utilização de novas estratégias no futuro, bem como a uma conexão com modos de aprendizagem a partir de experiências concretas, observação reflexiva e conceitualização abstrata.

A fase de pós-conferência permite que as equipes avaliem seu processo e o progresso do trabalho realizado na conferência. A equipe observa sua atuação e reflete sobre ela, de maneira ‘colaborativa e interdependente’ (Hoza, 2010), verificando se a preparação realizada foi suficiente para a realização do trabalho; e se a equipe conseguiu atuar de forma harmoniosa e homogênea. Conforme o estudo de Brünk (2011), a homogeneidade da equipe de intérpretes é importante para a compreensão do público surdo. Qualquer falta de harmonia na produção ou no processo de formação da equipe pode prejudicar a compreensão do texto-alvo por parte desse público. Isso reforça a importância do desenvolvimento da Competência “Capacidade de avaliação do processo de interpretação” proveniente da Fonte 1 (competência 7 conforme Figura 27) e Fonte 3 (competência 8 conforme Figura 27).

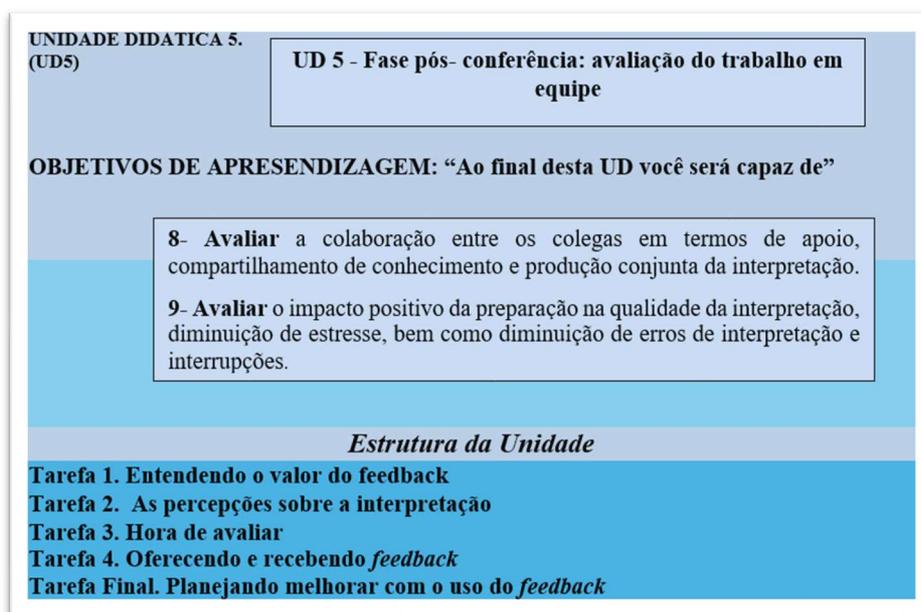
5.1.9.1 Estrutura da UD 5

Na UD 5, os estudantes são orientados a realizar atividades em um ambiente híbrido, como proposto por Galán-Mañas (2011) e Neckel e Vasconcellos (2023). Após discussões em sala de aula ou em grupos, de acordo com as características de cada tarefa, os alunos têm a

²⁵³ Apêndice 8- Unidade Didática 5

oportunidade de compartilhar suas reflexões no ambiente virtual de ensino-aprendizagem específico da disciplina, utilizando o Moodle. A estrutura detalhada da UD está representada na Figura 35 abaixo.

Figura 35 - Estrutura da UD 5



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

A **Tarefa 1** é intitulada “**Entendendo o valor do *feedback***” e tem início com o Material de Apoio 1 “O valor do *feedback* na interpretação em equipe”, que apresenta o livro “Obrigado pelo *feedback*: A ciência e a arte de receber bem o retorno de chefes, colegas, familiares e amigos” de Douglas Stone e Sheila Heen. O livro apresentado inspirou a criação de três roteiros de vídeo, que foram produzidos e publicados no ‘Canal Camisa Preta Libras’²⁵⁴. Os materiais audiovisuais conduzem os alunos a refletir sobre a importância do *feedback* e os auxilia a responder a **Ficha 1- Refletindo sobre o *feedback***, em que 12 perguntas são oferecidas aos alunos para que eles pensem e reflitam sobre o que assistiram e podem pensar como aplicar de forma prática o uso do *feedback* ao responder as perguntas dialogando com seus colegas. Na **Ficha 2- Registrando as reflexões**, os alunos são incentivados registrar suas respostas a partir de quatro perguntas relacionadas a experiência de atuação e sobre os vídeos indicados. Esse momento na Tarefa 1 envolve a construção de conhecimento colaborativo entre os alunos, promovendo o compartilhamento das reflexões. Essa abordagem está em consonância com a orientação socioconstrutivista, conforme defendida por Kiraly (2000) e Sawyer (2004). De

²⁵⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/@camisapretalibras1651>

acordo com essa perspectiva, o aprendizado é visto como um processo ativo e social, por meio do qual os alunos constroem seu entendimento através da interação com os colegas e a aplicação prática do conhecimento em situações autênticas, possibilitando a promoção do aprendizado significativo e também, os desenvolvimentos de habilidades interpessoais.

A **Tarefa 2** é intitulada “**As percepções sobre a interpretação**” e contém o segundo Material de Apoio que explica aos alunos um pouco mais sobre a fase de pós-conferência. Com base em Hoza (2010), destaca-se que na pós-conferência as equipes se esforçam para dialogar e processar o trabalho em equipe; além disso, os motivos para se avaliar a interpretação em equipe são evidenciados e relacionados a três aspectos: (i) avaliar ou revisar o processo de preparação e atuação em equipe; (ii) começar a planejar futuras atuações em conjunto; e, (iii) identificar aspectos de melhoria. Na **Ficha 1- Concordando (ou não) com as afirmações**, os alunos são solicitados a assinalar a opção que corresponde a sua opinião, a partir de afirmações oferecidas e a utilizar uma escala do tipo Likert. Essa escala permite que os alunos expressem o grau de concordância com cada afirmação, utilizando uma gama de opções que incluem “concordo”, “concordo em parte”, “discordo em parte” ou “discordo”. Por meio dessa escala, é possível categorizar cada afirmação conforme a intensidade percebida por cada participante do questionário, ao mesmo tempo em que se padroniza os julgamentos por meio de escalas pré-estabelecidas (Scallon, 2015, p. 244). Ao final uma roda de discussão sobre as respostas é proposta para fechar a atividade.

A **Tarefa 3 – “Hora de avaliar”** solicita, na **Ficha 1** intitulada de “**Definindo critérios 1**”, que os alunos em grupos de três ou quatro, discutam e elaborem uma lista de critérios que consideram relevantes para avaliar a qualidade da *pré-conferência* em equipe. E, posteriormente, registrem os critérios selecionados por eles na Ficha. O objetivo é que os alunos pensem criticamente sobre as possibilidades de critérios para sua avaliação, que possam juntos lembrar o que fizeram e entender se o que realizaram foi suficiente ou sentiram falta de realizar outros procedimentos para preparação da equipe e aquisição de conhecimento sobre os temas das conferências. Na **Ficha 2- Definindo critérios 2-** os alunos seguem a mesma proposta de definição de critérios, porém agora considerando a fase de *durante a conferência*.

Na **Tarefa 4**, intitulada “**Oferecendo e recebendo feedback**”, os alunos são solicitados a usar os critérios selecionados anteriormente e conversar com o colega de equipe sobre a interpretação realizada na Tarefa final da UD4. Os alunos nesta fase oferecem e recebem *feedback* e são orientados a avaliar; (i) a interação da equipe; (ii) o comprometimento com a preparação; (iii) o compartilhamento de informações; (iv) atenção e monitoramento durante a

interpretação; e, (v) a oferta de apoio. Ao término desta Ficha, o professor irá convidar uma equipe para compartilhar a vivência com todo o grupo.

A **Tarefa final** intitulada “**Planejando melhorar com o uso do *feedback***”, na **Ficha 1- O que vou fazer com o *feedback***, solicita que os alunos, a partir do *feedback* recebido e sua própria avaliação, possam planejar o que poderá ser feito de diferente ou o que devem manter, por considerarem positivo. Os alunos registram e justificam a resposta. Com base em Jansen (2006), destaca-se que os intérpretes trabalhando em equipe devem oferecer *feedback* construtivo e específico ao colega de forma respeitosa. O autor argumenta que a comunicação clara, a valorização das qualidades e a disposição para receber *feedback* e oferecer ajuda são importantes para criar um ambiente de apoio e melhoria contínua.

5.1.10 Unidade didática 06- Autoavaliação final: O que aprendi?

A UD6²⁵⁵ tem como título “**Autoavaliação final: O que aprendi?**” e tem como objetivo de aprendizagem que o aluno seja capaz de autoavaliar-se com relação ao cumprimento das expectativas iniciais, comparando o estado do conhecimento inicial ao final do processo, ou seja, uma ‘convalidación del conocimiento previo’, usando o termo de Blackburn and Hakel (2006, *apud* Galán-Mañas, 2015, p. 387), *destacando a contribuição do curso para sua formação*. Conforme Scallon (2015, p.367) autoavaliação é “um procedimento que visa ao mesmo tempo responsabilizar os indivíduos e colocá-los em posição privilegiada em relação ao *feedback* em um contexto de avaliação formativa de produções complexas”. A UD aqui explorada tem sua estrutura inspirada e adaptada do trabalho proposto por Hurtado Albir (2015) e Neckel e Vasconcellos (2023). A UD6 é constituída de quatro Tarefas, sendo a Tarefa Final uma solicitação de relato de autoavaliação. Seguindo as ideias de Galán-Mañas e Hurtado Albir (2015), a autoavaliação não deve ser confundida com um simples ato de correção ou avaliação por parte do aluno em relação ao seu próprio trabalho. Em vez disso, trata-se de uma avaliação reflexiva do próprio processo de aprendizagem por parte do aluno, onde a reflexão desempenha um papel fundamental na autoavaliação. De acordo com essa perspectiva, sem a reflexão não é possível realizar uma autoavaliação. Dentro desse contexto, a UD6 tem como objetivo valorizar e aprimorar a apreciação que os alunos têm em relação ao trabalho que produzem, fundamentando-se na capacidade crítica dos mesmos. Essa abordagem permite que os alunos

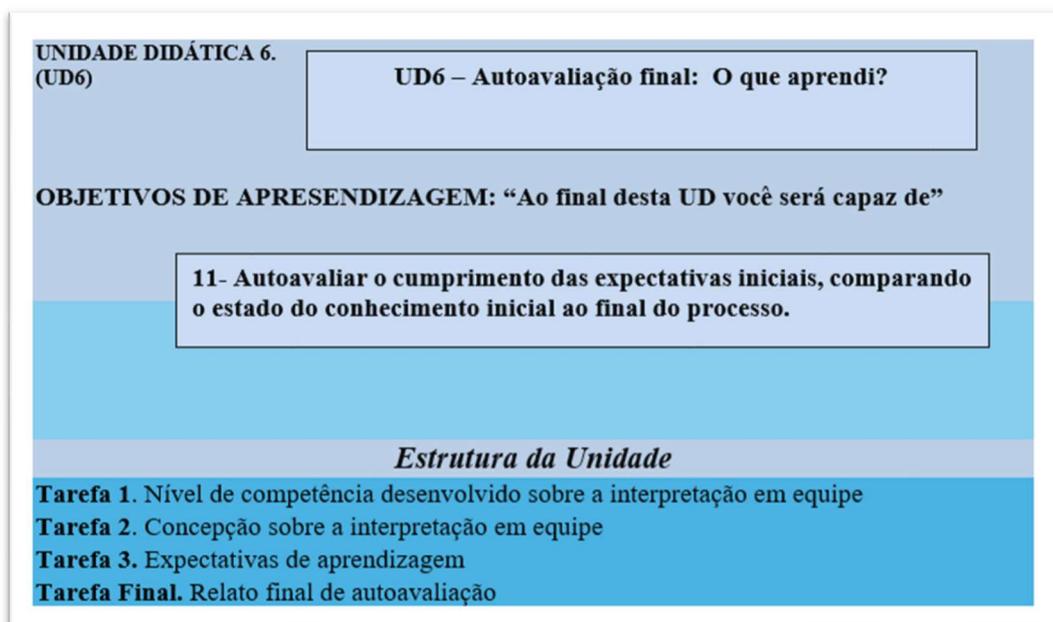
²⁵⁵ Apêndice 9- Unidade Didática

não apenas avaliem suas produções, mas também compreendam e internalizem os processos de aprendizagem envolvidos, contribuindo para um desenvolvimento.

5.1.10.1 Estrutura da UD6

A Figura 36 apresenta a estrutura da UD6:

Figura 36 - Estrutura da UD6



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

A **Tarefa 1- Nível de competência desenvolvida sobre a interpretação em equipe** possibilita que os alunos descrevam o percentual das tarefas e do projeto que realizou e quais aspectos demandam maior prática para que se sintam confortáveis para atuar em equipe. Ao perguntar sobre o percentual de tarefas e do projeto realizados, está sendo dado aos alunos a oportunidade de refletir sobre seu próprio envolvimento no trabalho proposto. A Tarefa 1 está alinhada às premissas do construtivismo, que preconizam a interação entre o sujeito e o conhecimento e atribuem ao aluno o protagonismo na construção do seu próprio conhecimento. (Silva e Vasconcellos, 2019) (conforme subseção 2.3.2). Ao explicarem os motivos de sua situação em relação ao desenvolvimento das tarefas e do projeto, os alunos são incentivados a refletir sobre seus próprios pontos fortes e fracos, o que contribui para promover a autorregulação e reflexão sobre o próprio trabalho (Gysel; Vasconcellos; Gonçalves, 2020).

A pergunta sobre os aspectos que ainda precisam de maior prática para atuar em equipe é especialmente relevante. Ela permite que os alunos reconheçam pontos de melhoria na

colaboração e comunicação dentro de uma equipe. As respostas dos alunos fornecem ao professor informações sobre o progresso individual de cada aluno e sobre a dinâmica da classe como um todo. Isso pode ajudar o professor a ajustar seu ensino e oferecer suporte adicional onde necessário.

A **Tarefa 2** é intitulada “**Concepção sobre a interpretação em equipe**”; na **Ficha 1- O que eu penso** é solicitado aos alunos uma reflexão sobre suas percepções com relação à interpretação em equipe. Quatro perguntas são propostas para guiar a reflexão. Ao perguntar sobre a percepção do aluno em relação à interpretação em equipe (se é muito fácil, fácil, difícil ou muito difícil), a Ficha 1 busca entender como os alunos se sentem em relação a essa atividade específica. Isso pode revelar muito sobre a dinâmica da equipe e os desafios enfrentados pelos alunos durante o processo de interpretação. É solicitado que os alunos justifiquem sua escolha sobre a facilidade ou dificuldade da interpretação em equipe, permitindo uma compreensão mais aprofundada de suas experiências e percepções. Isso pode ajudar o professor a identificar padrões comuns de dificuldade ou áreas em que os alunos estão enfrentando desafios específicos. Ao perguntar sobre os conhecimentos e habilidades essenciais para interpretar em equipe em conferências, a Ficha 1 leva os alunos a refletirem sobre os requisitos necessários para o sucesso nesse contexto e possibilita ao professor observar se os alunos conseguiram adquirir as competências que foram selecionadas para o projeto formativo. Ao perguntar sobre a maior dificuldade ao interpretar em equipe, a Ficha 1 pede aos alunos para identificar e articular os desafios específicos que enfrentaram nesse contexto. Isso pode ajudar o tanto aos alunos quanto ao professor buscar e oferecer recursos adicionais para superar essas dificuldades. A pergunta norteadora que pede aos alunos para definir o *feedback* permite uma compreensão mais clara de como eles percebem essa prática e quais são suas expectativas em relação a ela. As questões que os alunos devem responder promovem a reflexão, a autoavaliação e o entendimento das complexidades envolvidas na interpretação em equipe, além de fornecerem ao professor informações para orientar o ensino e oferecer suporte aos alunos conforme necessário.

A **Tarefa 3 - Comparação entre as competências adquiridas e o conhecimento prévio** possibilita um cotejo do conhecimento prévio do aluno (com base na avaliação diagnóstica realizada pelos alunos) com o estado atual de seu conhecimento. As perguntas da Tarefa 3 são as mesmas anteriormente colocadas na primeira parte do Questionário Diagnóstico, que tinha como objetivo identificar as crenças e atitudes dos alunos em relação a interpretação em equipe; porém, agora considerando todo a jornada realizada pelos alunos nas

UDs e no Projeto de interpretação, provavelmente as respostas serão diferentes. Esse cotejo contribui para que o aluno perceba sua jornada de aprendizagem.

A **Tarefa 4- Expectativas de aprendizagem** propõe ao aluno realizar uma revisão das suas expectativas de aprendizagem iniciais, pois permite que reflitam sobre suas metas e objetivos de aprendizagem e avaliem seu próprio progresso ao longo do curso. Ao perguntar aos alunos se eles conseguiram ou não aprender o que pretendiam, a Ficha 1 incentiva o aluno a fazer uma avaliação honesta do próprio progresso. Isso promove a autorregulação (conforme a subseção 2.3.3) e permite que os alunos reconheçam áreas em que tiveram sucesso e aquelas que precisam de mais atenção. Ao revisarem as expectativas de aprendizagem que expressaram no questionário diagnóstico inicial, os alunos têm a oportunidade de comparar essas expectativas com sua experiência real de aprendizado. Isso pode ajudá-los a identificar discrepâncias entre o que esperavam e o que realmente aconteceu, permitindo uma reflexão mais profunda sobre seu próprio processo de aprendizagem. Se os alunos perceberem que não conseguiram atender completamente suas expectativas de aprendizagem, eles podem usar essa oportunidade para refletir sobre as razões por trás disso (como falta de esforço, dificuldades específicas ou até mesmo expectativas pouco realistas) e traçar planos futuros para remediar a situação.

A **Tarefa Final** consiste em um relato escrito pelos alunos sobre a sua vivência com o material elaborado. Buscando possibilitar aos alunos uma reflexão ampla e de sua experiência com o material elaborado e com o desenvolvimento das competências. A Tarefa Final solicita aos alunos que ressaltem os aspectos mais importantes que aprenderam e o que identificam como pontos de melhoria. As respostas dos alunos podem fornecer *feedback* ao professor sobre a disciplina e as estratégias de ensino utilizadas, possibilitando ajustes para melhor atender às necessidades dos alunos. Conforme destacado por Kelly (2005) (subseção 2.3.4), é importante para o professor conseguir gerar propostas de aprimoramento para a própria disciplina, a partir das respostas dos alunos. O mesmo ponto é destacado por Gysel (2017, p.199), ao apresentar os comentários de seus alunos quanto à avaliação de seu curso: as respostas possibilitaram à pesquisadora confirmar a adequação da abordagem metodológica para a construção gradual da autonomia do estudante e seu posicionamento como protagonista de seu processo de aprendizagem; o sequenciamento do material didático dividido em UD's; a produtividade da proposta de avaliação.

Após a descrição do processo de construção das UD's, seu alinhamento aos objetivos de aprendizagem propostos para a disciplina, em diálogo com o quadro teórico que orienta esta

pesquisa, cumpre, na próxima subseção, apresentar o projeto de interpretação a ser proposto aos alunos no período final da disciplina, em diálogo com o conceito de aprendizagem situada (conforme subseção 2.3.2.3).

5.2 TRANSIÇÃO DE APRENDIZAGEM POR TAREFAS PARA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS

Ao colocar em prática as teorias discutidas ao longo deste trabalho, notadamente percebo as contribuições de autores como Kiraly (2000), Marco (2004), González Davies e Enríquez Raído (2016), Barbosa (2021) e outros; vejo a importância de aplicar os princípios da aprendizagem situada na elaboração do projeto que encerra este curso. Como mencionado por González Davies e Enríquez Raído (2016), a aprendizagem situada é essencial para o treinamento de tradutores e intérpretes, proporcionando aos alunos experiências reais e simuladas que os preparam para a prática profissional. É um tipo de abordagem que permite ao docente acompanhar a evolução do aluno na aquisição de competências, por meio da participação em comunidades de prática e da aplicação prática da teoria.

Segundo esse entendimento, o projeto proposto visa criar um ambiente onde os alunos possam aplicar os conhecimentos adquiridos de forma autêntica e contextualizada, refletindo a abordagem da aprendizagem situada discutida ao longo deste trabalho (subseção 2.3.2.3). Com base nos princípios de Kiraly (2000), entendemos que a expertise é desenvolvida não apenas através da teoria, mas principalmente através da prática autêntica e colaborativa. Assim, após a realização das UD's, o projeto caminha de forma gradual do trabalho com tarefas para a realização de um projeto final que simule, de forma realista, situações profissionais encontradas pelos intérpretes. Esta proposta está alinhada com a visão de Marco (2004) que afirma que é pedagogicamente justificável realizar tarefas preliminares. Segundo o autor, estas tarefas desenvolvem as habilidades necessárias para a execução de projetos futuros, configurando um processo de transição progressiva do trabalho com tarefas para projetos (Marco, 2004, p. 86).

A proposta aqui sugerida, está igualmente alinhada com as ideias de Bender (2014) sobre a importância da estrutura na ABP, onde etapas bem definidas guiam o processo de aprendizagem dos alunos, proporcionando um ambiente de aprendizado claro e organizado. Ainda nessa abordagem, a orientação de Morales (2017) sobre a elaboração de roteiros (com os elementos: O que é projeto? Quais são as bases teóricas? Qual o contexto? Qual será forma de trabalho? Como serão formadas as equipes? Como será avaliado o trabalho do projeto? Quando o projeto termina?) e a revisão por especialistas contribuirá para a eficácia e a validade do

projeto, garantindo que os objetivos propostos sejam alcançados de forma adequada. Os elementos presentes no guia serão apresentados abaixo no Quadro 124.

Assim, o projeto final deste curso não apenas representa a aplicação prática dos conceitos teóricos discutidos, e das competências selecionadas para as UD's, mas também reflete elementos constituintes da aprendizagem situada e da construção colaborativa de conhecimento. Tais elementos abordados até aqui, auxiliam na preparação dos alunos para a prática profissional na interpretação em equipe no contexto de conferências. Tanto Barbosa (2021) quanto Kiraly (2000) ratificam a necessidade da participação ativa e o aprendizado em um ambiente real e autêntico para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades.

5.2.1 Projeto de interpretação em contexto real

A proposta de projeto se baseia nos postulados de Kiraly (2000) e Sawyer (2004), e as reflexões de Barbosa (2021) sobre a aprendizagem situada. Em que se argumenta ser necessário mudar o foco nas aulas de interpretação, passando da transmissão unidirecional, transmissionista de conhecimentos do professor para o aluno para uma interação multidirecional, transformacionista entre todos os participantes no processo.

O projeto é elaborado a partir de uma visão socioconstrutivista, em que, a maneira mais eficaz de fazer com que os estudantes adquiram as competências é proporcionar oportunidades para que eles interajam com seus colegas e profissionais, construindo assim seu aprendizado (Kiraly, 2000). O ambiente para a realização do projeto é caracterizado por uma tarefa reflexiva autêntica, possibilitando que o aluno adquira autonomia. Coadunando com Kelly (2002), o trabalho colaborativo, será incentivado, visto que para aquisição das competências a colaboração é fundamental. Acredito que a aquisição compartilhada das competências possibilitará que o futuro intérprete de conferência realize de maneira eficaz sua atividade de interpretação em equipe e auxiliará fortalecer e construir sua identidade profissional. O projeto proposto tem como objetivo o desenvolvimento de competências transversais para o trabalho em equipe, conforme o perfil profissional levantado nesta tese (conforme subseção 4.4.6), competências essenciais para a interpretação em equipe em contexto de conferência.

O projeto de aprendizagem situada considera as características do contexto de conferência apresentados nos estudos descritos em nosso referencial teórico (subseção 2.1) e as características que singularizam o contexto de conferência conforme emergiram no questionário respondido pelos intérpretes expertos filiados a APIC (subseção 4.4.1). A saber:

- um evento de interpretação caracterizado por ser uma comunicação do tipo monológica, com maior público, maior grau de formalidade, em que há ocorrência típica de trabalho em equipe e que, em função da modalidade visual-espacial, promove visibilidade dos intérpretes.

Considerando essa definição, optei para que o projeto ocorra na Semana dos Estudos de Tradução²⁵⁶ do Instituto de Letras da UFRGS. Pois esse espaço proporcionaria aos alunos realizar uma vivência real. A Semana dos Estudos da Tradução é evento anual do curso de Letras, realizada no espaço da universidade e conta, tanto com convidados externos quanto convidados internos. A organização é do Núcleo de Estudos de Tradução Olga Fedossejeva (NET), grupo de pesquisa, registrado no CNPQ, do qual sou vinculado. Ou seja, um evento da própria universidade facilita a participação dos alunos, o acompanhamento do professor e a organização para a participação dos estudantes.

Ao escolher a Semana dos Estudos da Tradução como cenário e contexto de atuação, os alunos terão a oportunidade de experienciar um evento acadêmico real, proporcionando-lhes uma vivência autêntica de interpretação em um contexto profissional, o qual exigirá decisões importantes a serem gerenciadas pelas equipes. O evento, é caracterizado por proporcionar espaços de comunicação do tipo monológica, abrangendo um amplo público (alunos, professores e comunidade externa interessada) e mantendo maior formalidade. A colaboração com o NET oferece suporte organizacional, garantindo uma estrutura autêntica e mais elaborada para a execução do projeto. A parceria com os organizadores fortalecerá a integração do projeto na Semana de Estudos de Tradução.

O evento, por envolver diferentes formatos de apresentação, tais como palestras de longa duração, mesas redondas e apresentação de comunicações, promove um ambiente propício para a visibilidade dos intérpretes, permitindo que os alunos se familiarizem com essa dinâmica específica, e possam realizar práticas em diferentes formatos e localização para a interpretação em equipe.

A Semana dos Estudos da Tradução, frequentemente, conta com uma temática geral que é escolhida a cada ano. Nesse sentido, proporciona um espaço de debate sobre os diferentes temas a respeito da tradução e da interpretação, o que exige que os alunos estejam atentos a pluralidade temática que constitui um contexto de conferência. O evento, também, conta com a interpretação realizada pela equipe de intérpretes da universidade. Ou seja, servidores técnicos com experiência que colaborariam com os alunos. Em parceria, a possibilidade que os alunos integrem ao trabalho desenvolvido por profissionais pode promover a formação de uma

²⁵⁶ As informações sobre as edições anteriores são possíveis de ser encontrada no link abaixo:
https://www.ufrgs.br/net/?page_id=580

comunidade de prática; assim, os alunos poderão progredir na aquisição das competências específicas ao vivenciar essa experiência (González Davies; Enríquez Raído, 2016). Alinhado com Sawyer (2004), a comunidade de prática possibilitará um espaço em que os estudantes vão se familiarizar com a profissão, introduzidos em um contexto reflexivo para desenvolvimento das competências, a comunidade de prática age como “andaime” (González Davies e Enríquez Raído, 2016, p. 8). Esse contexto propicia uma excelente oportunidade para os alunos vivenciarem situações reais de interpretação exigindo que as tomadas de decisões entre as equipes sejam trabalhadas de diferentes formas.

Seguindo a recomendação de Barbosa (2021) o professor acompanhará todo o processo, e oferecerá *feedback* aos alunos e facilitará as reflexões em grupo, com o objetivo de garantir que a aprendizagem esteja vinculada a um contexto mais amplo e significativo.

Em resumo, a Semana dos Estudos de Tradução da UFRGS emerge como um espaço ideal para a implementação do projeto de aprendizagem situada, proporcionando uma experiência relevante alinhada às características identificadas no questionário respondido pelos intérpretes expertos filiados a APIC.

A seguir apresento o Guia geral do Projeto com base no modelo apresentado por Morales (2017) e adaptado para o contexto desta tese.

Quadro 124 - Guia do projeto

Guia do Projeto	
O que é o projeto?	Este projeto se insere em um contexto de “aprendizagem situada” no curso de Bacharelado em Letras: Habilitação em tradução e interpretação de Libras (Libras-português, português- Libras), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O objetivo geral é possibilitar uma vivência durante a formação em contexto real de interpretação em equipe em conferências. O projeto será implementado na disciplina optativa de Interpretação de Conferência.
Quais são as bases teóricas?	O projeto é elaborado a partir de uma visão socioconstrutivista, em que, a maneira mais eficaz de fazer com que os estudantes adquiram as competências é proporcionar oportunidades para que ele interaja com seus colegas e profissionais, construindo assim seu aprendizado (Kiraly, 2000). O ambiente para a realização do projeto é caracterizado uma tarefa reflexiva autêntica, possibilitando que o aluno adquira autonomia. Coadunando com Kelly (2002), o trabalho colaborativo, será incentivado, visto que para aquisição das competências a colaboração é fundamental. Busca-se que os alunos possam entender o processo ativo da aprendizagem em contexto autêntico. A autenticidade é relativa ao nível de conhecimento e desenvolvimento das habilidades dos alunos, sendo importante manter a complexidade do contexto em que o aprendizado ocorre, a fim de torná-lo autêntico e produtivo (Kiraly, 2000). Por meio da aprendizagem situada há o interesse de possibilitar que os alunos o desenvolvimento de habilidades e capacidades de agir e pensar como profissionais. Nessa perspectiva, González Davies e Enríquez Raído (2016) discutem que, além de possibilitar a aprendizagem por meio de contextos reais, essa abordagem olha para contextos sub-representados nas tradições da tradução, tendências históricas, restrições socioeconômicas, condições de mercado, práticas institucionais, questões orçamentárias e / ou disponibilidade de recursos (González Davies; Enríquez Raído, 2016). González Davies e Enríquez Raído (2016) descrevem que uma das chaves para a aprendizagem

	situada é ajustar a modalidade de interpretação que será ensinada segundo as necessidades dos alunos, considerando o papel deles a partir de mudanças socioeconômicas, do desenvolvimento tecnológico e das necessidades locais específicas. Para Sawyer (2004), isso tem implicações pedagógicas significativas, pois os intérpretes novatos precisam ser expostos a um ambiente que reflita o ambiente de trabalho real dos intérpretes. Durante o treinamento, “o estudante intérprete não deve perder de vista a situação de comunicação em que o intérprete profissional trabalha” ²⁵⁷
Qual o contexto?	O projeto de “aprendizagem situada” considera as características do contexto de conferência e as características que singularizam o contexto de conferência. A saber: um evento de interpretação caracterizado por ser uma comunicação do tipo monológica, com maior público, maior grau de formalidade, em que há ocorrência típica de trabalho em equipe e que, em função da modalidade visual-espacial, promove visibilidade dos intérpretes. Considerando essa definição, o projeto ocorre na Semana dos Estudos de Tradução do Instituto de Letras da UFRGS. A Semana de Tradução ²⁵⁸ é evento anual do curso de Letras, realizada no espaço da universidade e conta, tanto com convidados externos quanto convidados internos. A organização é do Núcleo de Estudos de Tradução Olga Fedossejeva (NET), grupo de pesquisa que sou vinculado.
Qual será a forma de trabalho?	Após a realização das cinco unidades didáticas, os alunos participarão da Semana dos Estudos de Tradução do Instituto de Letras da UFRGS como intérpretes. Os alunos integraram a equipe geral de interpretação do evento, atuando em conjunto com os servidores Tradutores e Intérpretes de Libras da Universidade, o que permitirá que participem de comunidades de prática profissional. Os alunos serão acompanhados pelo professor, e vivenciam todas as fases de uma conferência (pré-conferência; durante a conferência; pós-conferência). Durante o processo de trabalho no evento, os participantes manterão um registro de suas atividades e interações com os intérpretes profissionais por meio virtual (Moodle). Esses registros das interações, irá compor o relatório final. Os alunos se reúnem tanto com os intérpretes servidores quanto com o professor, seja para preparação ou recebimento <i>feedback</i> durante o projeto. Também poderão estabelecer contato por e-mail e/ou meio virtual. O projeto terá a duração de três semanas.
Como serão formadas equipes?	Para o trabalho interdependente e colaborativo, serão formados equipe que se unem para realizar a interpretação (Hoza, 2010; Nogueira, 2016). As equipes serão organizadas de acordo com a programação do evento, disponibilidade dos alunos e afinidades com as temáticas; inclusive quantidade de membros em uma equipe. Os membros das equipes devem assumir funções de intérpretes de turno e apoio (Nogueira, 2016) de forma coordenada para garantir a experiência durante a interpretação.
Como será avaliado o trabalho do projeto?	O projeto de aprendizagem situada em contexto real será avaliado da seguinte forma: - Relatório sobre a participação no projeto de aprendizagem situada em contexto real. (Avaliação formativa processual e somativa final) - Avaliação técnica do professor focada na atuação da competência em interpretar em equipe (Avaliação formativa processual e somativa final).
Quando o projeto termina?	O projeto deverá ser concluído durante o evento da Semana de Estudos tradução. O professor indicará a data de entrega da tarefa por escrito. Como resultado os alunos entregam um relatório sobre a participação no projeto de aprendizagem situada em contexto real.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Alinhados na perspectiva de González Davies e Enríquez Raido (2016) e Barbosa (2021), por meio da aprendizagem situada, os alunos podem aumentar sua capacidade de pensar, agir, e tomar decisões como profissionais. Este projeto visa possibilitar a aprendizagem

²⁵⁷ No texto-fonte: *the student interpreter should not lose sight of the communication situation in which the professional interpreter works.*

²⁵⁸ As informações sobre as edições anteriores são possíveis de ser encontrada no link abaixo: https://www.ufrgs.br/net/?page_id=580

por meio de contextos reais, permitindo que os alunos no contexto de interpretação de conferências, possam pensar e ajustar sua aprendizagem em relação às necessidades situação, percebendo seu papel nas demandas locais da vida profissional, portanto, a experiência com o projeto tem como objetivo que o estudante integre as competências envolvidas na interpretação em equipe no contexto de conferência. Isso é possível devido ao movimento do estudante de realizar as UD's elaboradas sob a metodologia do enfoque por tarefas, proposta elaborada nesse projeto formativo como possibilidade do estudante de transitar dessa metodologia para a ABP.

Nesse sentido, o projeto de interpretação em contexto real, aqui proposto, elaborado e realizado em uma situação autêntica e com a colaboração entre as equipes evidencia o alinhamento da presente pesquisa a uma perspectiva transformacionista de aprendizagem, em oposição a uma perspectiva transmissionista (conforme subseção 2.3.1), para a formação desses profissionais.

5.3 ETAPAS DO PROCEDIMENTO PARA A ELABORAÇÃO DA PROPOSTA DE AVALIAÇÃO

Após o desenho da disciplina “Interpretação em equipe em conferências”, com todos os seus elementos (Quadro 121, subseção 5.1.2), cumpre apresentar os instrumentos e tarefas de avaliação de aprendizagem neste contexto específico de formação por competências.

A proposta de avaliação concentra-se em situações diversas; conforme Scallon (2015, p. 398) “[p]ara inferir uma competência, é preciso criar uma ou mais tarefas complexas que exijam a cada vez a mobilização, mas não necessariamente de todos os recursos”, esse aspecto aponta para que o aluno possa demonstrar através da realização da tarefa o saber-fazer. No entanto as tarefas de avaliação buscam também olhar para o ‘saber-ser’ que conforme Scallon (2015), “pode ser pensado na forma de atitudes a serem desenvolvidas” (p. 402). Uma das formas disso acontecer é por meio de questionário que investiga as opiniões dos alunos e sistematiza o *feedback* que será oferecido. Nesse sentido, é possível, “pedir aos indivíduos avaliados para relatar suas preocupações quando trataram a situação complexa que serviu para inferir sua competência a ser avaliada” (Scallon, 2015, p. 402); entretanto, há procedimentos no olhar do professor no acompanhamento das tarefas que estão sendo executadas, pois, têm “com o objetivo de manifesto de fornecer um *feedback* preciso aos alunos, o que serve como ensino corretivo” (Scallon, 2015, p. 403).

Nesse sentido, conforme Gysel, Vasconcellos, Gonçalves (2020) com base em Scallon (2015) a avaliação deve:

(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 (Gysel, Vasconcellos, Gonçalves, 2020, p.187).

Adotando essas condições, a avaliação será constituída pelos seguintes instrumentos: (i) questionário diagnóstico; para compreender os conhecimentos prévios dos alunos/as a respeito da interpretação de conferência em equipe, assim como suas expectativas para a disciplina; (ii) confecção e entrega das UDs – avaliação formativa- desenvolver as habilidades e acompanhar os desafios enfrentados pelos alunos (iii) participação ativa no projeto de ‘aprendizagem situada’ - avaliação formativa e somativa – vivenciar experiência real de trabalho; iv) entrega de relatório sobre a participação no projeto de aprendizagem situada em contexto real – avaliação somativa e, (v) autoavaliação e avaliação da disciplina ao final do semestre.

A diversidade de instrumentos busca avaliar de forma mais rigorosa do que no caso de apenas um método, essa triangulação permite explorar, contrastar, depurar os dados, e se necessário, explicar as discrepâncias (Guerra, 2017). Os instrumentos avaliativos permitem que seja observado o processo de aprendizagem e a participação dos alunos durante as tarefas e do projeto de aprendizagem situada. Nesse sentido, o desenho dos instrumentos de avaliação contempla os três tipos de avaliação apresentados por Galán-Mañas e Hurtado Albir (2015), a saber: avaliação diagnóstica, formativa e a somativa.

Quadro 125 - Instrumentos de avaliação da disciplina “Interpretação em equipe em conferências”

Instrumento de avaliação	Tipos de avaliação	Avaliador
Questionário diagnóstico	Diagnóstica	Autoavaliação
Confecção e entrega das UDs	Formativa	Autoavaliação, avaliação por pares e heteroavaliação
Projeto de aprendizagem situada	Formativa e somativa	Autoavaliação, avaliação por pares e heteroavaliação
Entrega de relatório	Somativa	Heteroavaliação
Autoavaliação e avaliação das disciplinas	Formativa	Autoavaliação

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

No Plano de Ensino (subseção 5.1.2), estão elencados os seguintes instrumentos e tarefas de avaliação selecionados, com a distribuição percentual:

- (i) Realização de um **questionário inicial**- avaliação diagnóstica (5%);
- (ii) Confecção e entrega das **UDs 1-5** – avaliação formativa, (30%);
- (iii) **UD6** – Autoavaliação – Avaliação formativa e Avaliação somativa (15 %)

- (iv) Participação no **projeto de aprendizagem** situada em contexto real – avaliação formativa e somativa: atribuição de nota coletiva pelo trabalho da equipe (15%); atribuição de nota individual com utilização de rubricas descritivas alinhadas à aquisição das competências relacionadas ao trabalho em equipe (15%);
- (v) Entrega de **relatório sobre a participação no projeto** de aprendizagem situada em contexto real – avaliação somativa (atribuição de nota individual pela participação) (20%).

A partir desse elenco, apresenta-se no Quadro 126 abaixo a proposta de avaliação, detalhando cada elemento, conforme sugestão de Galán- Mañas (curso presencial oferecido na PGET em 2015, para os estudantes de pós-graduação do programa):

Quadro 126 - Proposta de Avaliação

Competência/ conhecimentos a avaliar	Instrumentos e Tarefas de avaliação	Critérios de valoração ²⁵⁹	Quem avalia (Agente avaliador)	Quando se avalia? (momento da avaliação)	Feedback	Instrumento percentual
Conhecimento prévio e as expectativas individuais dos alunos	Entrega do questionário inicial	Afirmções claras, pontuais e explícitas do conhecimento prévio e das expectativas	Professor (Heteroavaliação)	Avaliação inicial/diagnóstica	Apresentação geral dos dados organizados quadros e figuras para reflexão inicial	5%
Habilidades de preparação para a interpretação. Habilidades de aquisição de conhecimento sobre o assunto da interpretação. Habilidades de monitoramento ativo da interpretação. Habilidades de reconhecimento da necessidade e oferta de apoio durante a interpretação. Capacidade de avaliação do processo de interpretação.	Entrega das UD's 1-5	Evidências explícitas de ter alcançado os objetivos de aprendizagem alinhados as competências, explorados nas Tarefas e Fichas	Professor (Heteroavaliação) Aluno (Autoavaliação)	Avaliação continuada	<i>Feedback</i> individual (reiterativo e retificativo) ²⁶⁰ em forma de comentários nas fichas de tarefas de cada UD, possibilitando os diálogos sobre dificuldades individuais	30%

²⁵⁹ Os critérios de valoração estão baseados nos elementos descritos de cada competência selecionada para a disciplina “Interpretação em equipe em conferências” (subseção 4.4.6 e 5.1).

²⁶⁰ A distinção entre *feedback* reiterativo e retificativo é descrita por Neckel (2019, p.140): o *feedback* reiterativo atua “confirmando a fala do aluno” e o *feedback* retificativo atua “indicando o equívoco, e apontando novas possibilidades”. Os dois tipos de *feedback* têm como efeito comprometimento do aluno no processo de regulação de suas aprendizagens e na escolha dos meios a serem adotados para melhorar a si mesmo (Scallon, 2015, p. 52).

Capacidade de autorregulação e reflexão sobre seu próprio trabalho	Entrega da UD6 – Autoavaliação	Afirmações claras, pontuais e explícitas do conhecimento adquirido (comparação entre o que sabia anteriormente e o que sabe ao final do projeto formativo); reflexões sobre o alcance dos objetivos de aprendizagem; reflexão sobre as mudanças ocorridas em relação ao quadro conceitual que informou a condução da disciplina	Aluno (Autoavaliação)	Avaliação final	Retorno individual por escrito sobre a aquisição das competências e o alcance dos objetivos de aprendizagem, bem como avaliação sobre a autonomia de cada estudante	15%
Habilidades profissionais Habilidades interpessoais Capacidade de gerenciamento da interpretação.	Participação no projeto de aprendizagem situada (avaliação coletiva)	Evidências de participação ativa durante toda a interpretação; engajamento na resolução de problemas; interação profissional; consciência da situação de comunicação e trabalho colaborativo	Professor (Heteroavaliação) Outros alunos (Avaliação por pares)	Avaliação continuada	Feedback imediato e continuado durante o processo e sessão coletiva sobre a mobilização das competências e a progressão em direção a profissionalização	15%
Habilidades no uso de tecnologias aplicadas à interpretação. Competência linguística Capacidade de gerenciamento da interpretação Habilidades de preparação para a interpretação Habilidades de aquisição de conhecimento sobre o assunto da interpretação	Participação no projeto de aprendizagem situada (avaliação individual)	Indicador explícito da habilidade de usar a tecnologia; evidências de competência linguística; evidência de preparação prévia incluindo conhecimentos sobre o tema da interpretação; indicadores explícitos da capacidade de gerenciar a interpretação (tempo, turno, comunicação proativa etc.)	Professor (Heteroavaliação) Aluno (Autoavaliação)	Avaliação continuada	Feedback individual em vídeo de forma reiterativa e retificativa, com vistas a promoção de seu desenvolvimento em direção à interpretação em equipe no contexto de conferência	15%
Capacidade de avaliar o processo de interpretação	Entrega de relatório sobre a participação no projeto	Reflexão sobre as competências/elementos mobilizados durante a execução do projeto; Reflexão sobre a própria atuação em solução de problemas e proposta de melhoria;	Professor (Heteroavaliação) Aluno (Autoavaliação)	Avaliação final	Retorno individual por escrito sobre o conteúdo e estrutura do informe final dos processos de interpretação (incluindo competências e	20%

		<p>Evidências de colaboração com colegas em termos de apoio, compartilhamento de conhecimento e produção conjunta da interpretação;</p> <p>Indicadores explícitos da capacidade de avaliar a preparação, o que funcionou durante a interpretação ou o que precisa de melhorias após a interpretação;</p> <p>Capacidade de discutir desafios enfrentados e problemas de conexão;</p> <p>Evidências da compreensão da relação direta entre a falta de preparação e o aumento de erros, nervosismo, aumento do estresse, erros de interpretação e interrupções;</p> <p>Capacidade de revisar de forma clara os deveres e responsabilidades de cada membro da equipe de acordo com o que aconteceu com deduções para melhoria contínua;</p> <p>Percepção de progressão em direção profissionalização.</p>			elementos mobilizados)	
--	--	---	--	--	------------------------	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

O Quadro 126 - Proposta de avaliação, representa o processo de triangulação metodológica, consistindo em cruzamento entre diversas fontes de informação (coleta de dados diferentes, segundo métodos variados, obtidos em momentos diferentes, que permitem ao professor avaliar todas as produções de seus alunos e “construir” uma nota final (Mottier Lopez, L; Allal, L. 2012, p. 243- 256).

Um comentário especial vai para a Tarefa Final de cada UD. Seguindo a proposição de Tassara e Vasconcellos (2020, p.193), “a tarefa final, corresponde, de certa forma, a um tipo de

avaliação formativa (o aluno aprende aprender); para o professor a tarefa final pode servir como coleta de informações a respeito do processo de ensino-aprendizagem, ela também, conforme Gysel, Vasconcellos e Gonçalves (2020, p.190) com base em Hurtado Albir (2007) tem uma função de integralizar, “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 pode no caso específico da tarefa final de cada UD pode ser entendido como ativação de todos os conhecimentos construídos nas tarefas de aprendizagem anteriores”. A seguir, no Quadro 127, apresento um resumo das tarefas finais de cada UD e sua função avaliativa formativa.

Quadro 127 - Tarefas finais de cada UD como avaliação formativa

Tarefa final	Objetivo da Tarefa Final	Aspecto formativo
UD1- “Hora de refletir sobre os acordos”	Realização de uma interpretação simultânea considerando as combinações prévias realizadas.	Os alunos são desafiados a mobilizar os conhecimentos adquiridos anteriormente em uma simulação prática. Com base nas combinações e diálogos prévios realizados durante as tarefas anteriores, os alunos são orientados a interpretar simultaneamente um vídeo, procurando se apoiar mutuamente.
UD2- “Utilizando e avaliando as estratégias aprendidas	Realização de estudo de material de conferência utilizando as estratégias para aquisição de conhecimento.	Simula o recebimento de materiais adicionais à conferência, levando os alunos a mobilizarem as competências desenvolvidas nas tarefas anteriores.
UD3- “Exercitando e refletindo sobre o que aprendeu”	Realização de uma interpretação simultânea considerando as combinações prévias realizadas, o estudo do material, e monitoramento da interpretação.	Solicita que os alunos façam a interpretação simultânea da palestra e considerem as estratégias que foram ensinadas na UD e reflitam sobre o processo.
UD4- “Interpretando e refletindo”	Realização de uma interpretação simultânea considerando as combinações prévias realizadas, o estudo do material, o monitoramento da interpretação e os tipos de apoio.	Solicita que os alunos, interpretem simultaneamente, utilizando os tipos e formas de apoio aprendidos nas tarefas anteriores e reflita e anote suas considerações.
UD5- “Planejando melhorar com o uso do feedback”	Reflexão sobre o processo de aprendizado a partir do <i>feedback</i> recebido pelo colega de equipe.	Solicita que os alunos, a partir do <i>feedback</i> recebido e sua própria avaliação, possam planejar o que poderá ser feito de diferente ou o que devem manter, por considerarem positivo.

UD6- “Relato final de autoavaliação”	Reflexão sobre o processo de aprendizado durante a UD	Solicita que os alunos façam um relato de autoavaliação.
--------------------------------------	---	--

Fonte: Adaptado de Gysel, Vasconcellos e Gonçalves (2020, p.190-191)

Conforme mostra do Quadro 127 é possível observar a estrutura formativa da sequência de tarefas para cada UD e a maneira como cada etapa se conecta e contribui para o desenvolvimento dos alunos. As Tarefas Finais propostas são pontos culminantes do processo, para promover uma compreensão se os objetivos de aprendizagem foram atingidos. Desde a UD1, onde os alunos são desafiados a interpretar simultaneamente usando combinações prévias, até a UD4, que acrescenta o estudo do material e tipos de apoio, cada etapa prepara os alunos para a tarefa final de forma progressiva. A UD5 e a UD6 são especialmente formativas, pois incentivam os alunos a refletirem sobre seu próprio processo de aprendizado, tanto através do *feedback* quanto da autoavaliação. Essa abordagem estruturada não apenas avalia o domínio dos conteúdos, mas também promove habilidades de autorreflexão e autorregulação, fundamentais para um aprendizado significativo.

O capítulo 5 apresentou o resultado das considerações teórico-metodológicas que embasaram essa pesquisa intitulada “Interpretação em equipe no contexto de conferência: perfil profissional para formação de intérpretes de libras- português”, em termos de uma proposta formativa para estudantes de graduação do Bacharelado em Letras: habilitação em tradução e interpretação de Libras (Libras-português e português-Libras) da UFRGS. Cumpre lembrar que, embora o material didático seja elaborado para essa situação pedagógica específica, os princípios e procedimentos que informaram sua construção podem ser utilizados, com benefício, para outras situações pedagógicas, guardadas as especificidades e os pares linguísticos envolvidos.

O próximo capítulo, a título de considerações finais, explora reflexões referentes aos desfechos e desdobramentos deste estudo, buscando abordar as perguntas de pesquisa estabelecidas, analisando os objetivos delineados para este trabalho, considerando suas limitações e, por último, propondo direções para futuras pesquisas relacionadas à proposta desta tese.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Esta pesquisa buscou contribuir para a comunidade acadêmica ao fornecer um estudo estruturado sobre a interpretação em equipe, especialmente na interpretação de conferências no par linguístico Libras-português. Além disso, buscou preencher uma lacuna na literatura ao investigar como ensinar de forma sistematizada sobre interpretação em equipe em contextos de conferências, com base em uma fundação teórica, pedagógica e metodológica claramente definida.

Destaco que a definição e descrição do perfil profissional do intérprete de conferência que atua em equipe, apresentado neste trabalho, em relação as competências, habilidades e conhecimentos específicos necessários para o trabalho em equipe na interpretação simultânea de conferências, pode servir como referência para a formação de intérpretes em outras situações pedagógicas, com outras especificidades, direcionando o desenvolvimento de currículos, programas de estudo e estratégias de ensino que atendam às demandas reais do mercado de trabalho.

A proposta didática desenvolvida nesta tese visa contribuir para a ampliação de pesquisas na área da DTI, especialmente voltadas para outras situações pedagógicas específicas. O material didático aqui elaborado inclui diversidade de tipos de tarefas, materiais de apoio e estratégias de ensino que promovem o desenvolvimento de habilidades necessárias para uma atuação em equipe, preparando os alunos para lidar com as complexidades e demandas do ambiente profissional; nesse sentido, pode servir de base para o desenvolvimento de outras propostas didáticas na formação de intérpretes de Libras-português, pois sua estrutura permite uma metodologia que pode ser adaptada para diversas situações pedagógicas específicas, que considerem o aluno como centro do processo de aprendizagem. Essa abordagem aberta e flexível tem o potencial de apoiar o campo da formação de intérpretes e promover avanços na área de DTI.

6.1 RESPOSTA PARA AS PERGUNTAS DE PESQUISA

Ao concluir este trabalho, abrangendo desde a revisão da literatura até o desenho da proposta didática, busco responder às perguntas de pesquisa, as quais serão revisitadas nos parágrafos a seguir, juntamente com minhas reflexões:

(i) *Que perfil profissional do intérprete de conferência trabalhando em equipe no par linguístico Libras-português emerge do cotejo do resultado do mapeamento na literatura da área, nas diretrizes de associações de interpretação e da análise da voz de intérpretes expertos?*

Ao cotejar os dados provenientes das três fontes mapeadas (literatura da área, associações e profissionais expertos) foi possível chegar a um quadro de competências específicas da interpretação em equipe em diferentes fases da interpretação de conferência (pré-conferência, durante a interpretação e pós-conferência) e, ainda, categorizá-las como competências “transversais” (que perpassam todas as fases) e “específicas” (referentes a cada fase em separado). As competências transversais incluem habilidades profissionais, interpessoais, de gerenciamento da interpretação, uso de tecnologias aplicadas à interpretação e competência linguística. Em relação às fases específicas, identificaram-se competências exclusivas para cada uma delas. Na fase de pré-conferência, destacam-se habilidades de preparação e aquisição de conhecimento sobre o assunto. Na fase referente à atuação, emergiram habilidades de monitoramento ativo e reconhecimento das necessidades e oferta de apoio. Na fase pós-conferência, a competência identificada é a capacidade de avaliação do processo de interpretação. Todas as competências estão descritas em termos dos elementos que a compõem.

Essa abordagem integra as três fontes mapeadas, baseada em evidências da literatura, diretrizes profissionais e experiência prática dos profissionais, proporcionando uma visão abrangente sobre o perfil e as competências do intérprete de conferência que atua em equipe no contexto específico de Libras-português. Vejo esse quadro de competência como valioso para informar a elaboração de projetos de formação e aprimoramento profissional, nessa área de interpretação (interpretação de conferência), seja como parte integrante de um curso de interpretação em contexto universitário ou em outros contexto de formação profissional para atuação em equipe em conferências.

(ii) *Como alinhar as competências da interpretação identificadas no perfil profissional do intérprete de conferência trabalhando em equipe no par linguístico Libras-português com um projeto formativo proposto do contexto da linha pedagógica de formação por competências, numa perspectiva construtivista e socioconstrutivista de aprendizagem?*

O alinhamento das competências identificadas com um projeto formativo segue à perspectiva de Yániz e Villardón (2006), que destacam a importância de se “elaborar projetos

formativos que coloquem os estudantes em condições de gerar aplicações práticas para melhorar a vida social e a área profissional própria de cada titulação” (p.15). As competências identificadas a partir do perfil profissional serviram como fundamento e inspiração para orientar o projeto formativo proposto nesta tese, da seguinte maneira: para a proposta didática, realizei uma seleção, dentre as competências identificadas, considerando a situação pedagógica específica aqui explorada, ou seja, uma disciplina optativa no curso de Bacharelado em Letras - Tradutor e Intérprete de Libras (Libras-português e português- Libras). A seleção das competências considerou como critério os três momentos do processo de interpretação (pré-conferência, durante a conferência e pós-conferência), seguindo as orientações da literatura da área, que salientam a relevância desses três momentos.

Citam-se os trabalhos de Hoza (2010), Albl-Mikasa (2012) e Nogueira (2016), que apresentam o processo geral da interpretação composto por tais fases. Essas fases, conforme delineadas, são fundamentais para o entendimento do trabalho do intérprete de conferência em equipe. A primeira fase, a pré-conferência, representa o período de preparação da equipe. Aqui, os intérpretes se dedicam a adquirir conhecimento sobre o tema a ser interpretado e a planejar estratégias para uma interpretação. Em seguida, temos a fase do durante a interpretação, que é o momento central da interpretação em si, onde as habilidades adquiridas durante a preparação são colocadas em prática. Por fim, a pós-conferência marca o período de reflexão e avaliação conjunta da equipe sobre o desempenho e os resultados alcançados. Essa estrutura por fases, se tornou essencial para o projeto formativo dos intérpretes de conferência em equipe.

O alinhamento das competências identificadas/selecionadas com o projeto formativo se concretizou, sobretudo, na estruturação das tarefas constituintes das UDs. Essas tarefas, eixo organizador da aprendizagem, buscaram levar os estudantes ao alcance dos objetivos de aprendizagem, construídos a partir e em função do desenvolvimento das competências. Com base no Material de Apoio oferecido a cada Tarefa (conhecimento declarativo), os estudantes usuários do material didático terão a oportunidade de estabelecer os passos para o desenvolvimento posterior da competência em interpretação.

Além disso, o alinhamento das competências com o projeto formativo se deu também na proposta do projeto de interpretação em contexto real, que dialoga com a linha pedagógica da aprendizagem situada. O projeto, proposto após o trabalho com as UDs e ao final da disciplina, buscou oportunizar aos estudantes a mobilização das competências adquiridas nas UDs e, para além dessa mobilização de recursos, desenvolver uma compreensão mais profunda do papel do intérprete de conferência em equipe. Tanto a proposta das UDs, quanto a proposta

do projeto de interpretação em contexto real buscam trazer o aluno como protagonista da construção de sua aprendizagem, colocando o professor no papel de mediador do conhecimento: “a aprendizagem se consolida a partir da mediação de conhecimentos entre quem ensina e quem aprende” (Arcego; Costa, 2021, p. 34). Além disso, com base em uma perspectiva socioconstrutivista, o Projeto de interpretação em contexto real possibilita a participação dos alunos em comunidades de prática profissional incentivando a aprendizagem situada e a prática reflexiva (Sawyer, 2004; Barbosa, 2021).

Ao concluir esse trabalho respondendo às perguntas de pesquisa propostas anteriormente, considero ter alcançado os objetivos propostos para esta tese. Estabeleci como objetivo geral: construir um perfil profissional para o intérprete de conferência no par linguístico Libras-português, com ênfase nos conhecimentos, habilidades e atitudes para a interpretação em equipe, e elaborar uma proposta de formação a partir de tal perfil. Para atingir esse objetivo, utilizei como ponto de partida as reflexões de Kelly (2005) sobre as fontes essenciais para a compreensão do perfil profissional do tradutor, ampliando-as para o contexto específico do intérprete de conferência em equipe. Três fontes fundamentais de dados foram exploradas: considerações da literatura da área, normas e diretrizes das associações profissionais e as crenças dos profissionais experts.

A análise e comparação dessas fontes permitiram a construção de um perfil das competências profissionais do intérprete de conferência nesse contexto específico. Além disso, a discussão sobre o projeto formativo e a importância da participação colaborativa dos alunos em atividades autênticas de intérpretes profissionais contribuiu para a elaboração de uma proposta de formação alinhada com as necessidades identificadas no perfil profissional. Portanto, acredito que este trabalho não apenas respondeu às perguntas de pesquisa propostas, mas também ofereceu uma contribuição significativa para o campo dos estudos da tradução e interpretação, especialmente no que diz respeito ao contexto específico da interpretação de conferência em equipe no par linguístico Libras-português.

6.2 ALCANCE DOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Com os objetivos específicos, propus:

(i) *mapear o que diz a literatura sobre a interpretação em equipe, com vistas a identificar o perfil profissional do intérprete de línguas de sinais.* O mapeamento realizado permitiu, a partir dos critérios estabelecidos, realizar uma revisão de abordagem qualitativa, por meio de uma busca sistemática na literatura e observar à maneira como a interpretação em equipe é descrita em publicações científicas, tais como artigos, capítulos de livros, livros,

dissertações e teses. O mapeamento realizado auxiliou na identificação do perfil profissional do intérprete por meio das competências ou elementos das competências da interpretação em equipe em publicações entre os anos de 2003 e 2022; ao total 26 (vinte e seis) trabalhos foram incluídos na revisão, as competências identificadas, bem como seus elementos constituintes e “observáveis” (Gomes, 2019, p.126), foram consolidadas sistematicamente em quadros que complementam a síntese dos trabalhos.

(ii) *mapear o que dizem as diretrizes de associações de interpretação (AIIC, APIC e FEBRAPILS) sobre a interpretação em equipe de conferência, com vistas a identificar o perfil profissional do intérprete de línguas de sinais.* Por meio de uma pesquisa documental, os documentos públicos e oficiais disponíveis em sites de três instituições (AIIC, APIC e FEBRAPILS) receberam tratamento analítico específico para observação de competências relacionadas a interpretação em equipe. As competências identificadas foram extraídas e organizadas sistematicamente em quadros, os quais foram estruturados de forma a apresentar cada competência juntamente com seus elementos constituintes.

(iii) *mapear o que dizem profissionais expertos, intérpretes de conferência que atuam com Libras-português no contexto da APIC, com vistas a identificar o perfil profissional do intérprete de línguas de sinais, segundo a suas crenças.* Por meio de uma abordagem quantitativa-qualitativa, incluindo pesquisa de *survey*, uma vez que foi aplicado um questionário com um conjunto de perguntas para a obtenção de dados e informações sobre características, ações ou opiniões de intérpretes de conferência; a partir dos critérios de filiação na APIC podem ser considerados expertos. Os dados foram transformados em informações inferenciais, sendo interpretados por meio da AC; possibilitando a descrição de (i) características e singularidades da interpretação de conferência; (ii) elementos observáveis da competência de intérpretes de conferência; e, (iii) elementos observáveis da competência de intérpretes de conferência em exercício, trabalhando em *equipe*, em termos de suas tarefas habituais.

(iv) *realizar um cotejo do resultado dos mapeamentos nas três fontes para identificar pontos convergentes em termos do trabalho em equipe, a partir dos quais identificar as competências a serem desenvolvidas em um projeto formativo.* Foi realizado um cotejo dos resultados dos mapeamentos nas três fontes para identificar pontos convergentes relacionados ao trabalho em equipe, os quais serviram de base para identificar as competências a serem desenvolvidas em um projeto formativo. As competências identificadas foram submetidas a um

processo de clusterização, visando agrupar os elementos das competências provenientes das três fontes em conjuntos específicos para as fases de uma conferência.

(v) *elaborar o projeto formativo para a situação pedagogia específica de formação; a saber, no curso de Bacharelado em Letras - Tradutor e Intérprete de Libras (Libras-português e português- Libras), oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na qual sou docente.* No caso desta tese, tratava-se de uma disciplina optativa oferecida no contexto do curso de Bacharelado em Letras - Tradutor e Intérprete de Libras (Libras-português e português-Libras), da UFRGS. O cerne desse projeto era ensinar os intérpretes de Libras-português a compreenderem a interpretação em equipe e discernir como essa habilidade poderia ser efetivamente desenvolvida, adquirindo competências específicas para tal atuação. O Plano de ensino proposto incluiu cinco UD's, uma UD de autoavaliação e um projeto de interpretação em contexto real com base na aprendizagem situada foram elaborados de acordo com a situação pedagógica específica, bem como uma proposta de avaliação de aprendizagem no contexto da FPC.

A proposta de avaliação de aprendizagem contemplou os três tipos de avaliação apresentados por Galán-Mañas e Hurtado Albir (2015), a saber: avaliação diagnóstica, formativa e a somativa. Foi constituída pelos seguintes instrumentos: (i) questionário diagnóstico; para compreender os conhecimentos prévios dos alunos/as a respeito da interpretação de conferência em equipe, assim como suas expectativas para a disciplina; (ii) confecção e entrega das UD's – avaliação formativa- desenvolver as habilidades e acompanhar os desafios enfrentados pelos alunos (iii) participação ativa no projeto de 'aprendizagem situada' - avaliação formativa e somativa – vivenciar experiência real de trabalho; iv) entrega de relatório sobre a participação no projeto de aprendizagem situada em contexto real – avaliação somativa e, (v) autoavaliação e avaliação da disciplina ao final do semestre. A diversidade de instrumentos buscou coletar informações sobre o processo de aprendizagem e a participação dos alunos durante as tarefas e o projeto de aprendizagem situada.

O projeto formativo destacou a importância da consolidação da DTI por meio de uma base teórica, pedagógica e metodológica. A base teórica enfoca a atividade de interpretação como um processo cognitivo e comunicativo imediato em uma situação social específica, considerando os componentes das competências que abrangem conhecimento, habilidades e atitudes dos intérpretes para o sucesso da atividade. No contexto deste estudo, destaca-se a interpretação em equipe em contextos de conferência. A base pedagógica proposta alinha-se com abordagens construtivistas e socioconstrutivistas, permitindo aos alunos desenvolverem a

aprendizagem por meio de tarefas autênticas e colaborativas. A base metodológica propõe uma abordagem ativa, em que os alunos aprendem por meio da realização de tarefas e projetos autênticos, construindo assim os fundamentos de sua competência. Este estudo se concentra na interpretação do intérprete de conferência em equipe, organizada por meio de progressão e distribuição em UDs, levando em consideração os objetivos de aprendizagem e as tarefas de interpretação, conforme delineado na abordagem pedagógica da FPC.

Para o desenvolvimento deste projeto de pesquisa, busquei concentrar meus esforços nas perguntas de pesquisa estabelecidas e nos objetivos geral e específicos. Entretanto, no desenrolar do processo, percebi a existência de aspectos relevantes, que merecem a atenção de pesquisa e que não foram por mim explorados. Chamo tais aspectos de limitações da pesquisa.

Posso citar três aspectos:

- (i) Rubricas ou escalas descritivas de avaliação contendo os **níveis** de alcance dos elementos da competência não foram desenvolvidos nesta tese; apenas os critérios de avaliação foram determinados (Quadro 126, coluna de **Critérios de valoração**). Como pode ser verificado, a quantidade de critérios é grande, o que demandaria um trabalho adicional resultando em maior número de páginas da tese demandando um tempo extra que no momento não disponho;
- (ii) O presente estudo não incluiu a realização de uma pilotagem do material produzido. Acredito que ao implementar o material e obter *feedback* dos alunos, será possível aprimorá-lo e fazer ajustes necessários. Uma implementação em termos de pesquisa-ação (Echeverri, 2018, p. 37) pode contribuir para o que Echeverri (2018) chama de ‘formador reflexivo’, que se interessa pela qualidade da formação que promove. Como exemplos de pesquisa-ação no campo dos Estudos da Tradução cito os trabalhos de Neckel (2019) e Gomes (2019)²⁶¹, teses desenvolvidas no contexto da PGET. Acredito que, como Echeverri (2018, p.38) “se os esforços de pesquisa-ação fossem conhecidos por toda a comunidade de formadores de tradutores [intérpretes], seria possível assentar as bases de uma pesquisa sistemática, documentada e colaborativa na educação de tradutores [intérpretes]”²⁶²;

²⁶¹ Tese de Neckel (2019): <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/211477> Tese de Gomes (2019) <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/215346>

²⁶² No texto- fonte: *Si los esfuerzos nocidos por el resto de la comunidade trductológica. Si los esfuerzos de invesrigación acción fueran conocidos por toda la comunidade de formadores de traductores se podrían sentar las bases de una investigación, documentada y colaborativa em la educación de traductores.*

- (iii) O presente estudo não se concentrou nas competências gerais dos intérpretes de conferência, o que poderia ser observado de forma mais ampla, até mesmo, com outros pares linguísticos. Este estudo se dedica a aspectos específicos, como a consolidação da DTI a partir de uma base teórica, pedagógica e metodológica.

Sugiro que tais limitações sejam transformadas em sugestões de futuras pesquisas (por mim mesmo ou outros pesquisadores), propostas como a seguir.

6.3 PROPOSTAS PARA FUTURAS PESQUISAS

Conforme afirma Rodrigues (2024, p. 49) “o estabelecimento dos campos da Didática da Tradução e da Didática da Interpretação ainda é recente e que as perspectivas de formação, em âmbito nacional e internacional, ainda demandam aperfeiçoamentos que correspondam aos avanços dos campos dos Estudos da Tradução, dos da Interpretação e do das Ciências da Educação”. Nesse sentido, as necessidades da pesquisa são de diversas ordens: avançar nas propostas de desenho curricular em diferentes contextos educacionais, elaborar materiais didáticos [...]” (Hurtado Albir, 2005, p. 46). Ainda conforme Hurtado Albir (2005, p. 46), é conveniente “[...]validar empiricamente [implementar] as propostas didáticas”.

Nessa linha de pensamento, e como projeção para futuras pesquisas, proponho os seguintes projetos:

- (i) Construir rubricas ou escalas descritivas de avaliação contendo os níveis de alcance dos elementos da competência. Um modelo de escala descritiva que me parece interessante é proposto em Scallon (2015, p. 241), contendo os componentes de uma escala descritiva: (i) critérios de avaliação (no caso desta tese, os elementos da competência); (ii) níveis qualitativos, ou seja, escala descritiva para cada critério; e (iii) estratégia de atribuição de nota, ou seja, estabelecimento de percentuais para cada um dos níveis.
- (ii) Explorar as competências gerais dos intérpretes de conferência no par linguístico Libras-português; *elaborar novas propostas didáticas*, no contexto do curso de Bacharelado em Letras: habilitação em tradução e interpretação de Libras-português, no Departamento de Línguas Modernas, no Instituto de Letras da UFRGS;
- (iii) Implementar o material didático, no contexto de pesquisa-ação educacional; proponho *implementar* o projeto formativo construído nesta tese, como disciplina optativa na UFRGS a que sou filiado (2024.2), no contexto pedagógico específico

de disciplina optativa, no curso de Bacharelado em Letras - Tradutor e Intérprete de Libras (Libras-português e português- Libras). Como pesquisador-professor, pretendo *utilizar os dados gerados para confirmar ou reformular* o material didático, o sequenciamento das UD's, bem como os instrumentos e tarefas de avaliação propostos. No contexto de sala de aula, observar, por meio da intervenção sistematizada que um ambiente de ensino aprendizagem possibilita, *impactos* da orientação cognitivo-construtivista e/ou socioconstrutivista na formação de intérpretes no contexto pedagógico específico aqui proposto, da linha pedagógica da formação por competências, bem como da abordagem por tarefas e projetos de interpretação a serem implementados. A Figura 37 apresenta uma proposta de etapas para realização da implementação do material didático:

Figura 37 - Etapas da Pesquisa-ação



Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

O Quadro 128 já adianta os procedimentos definidos para a implementação do material didático.

Quadro 128 – Procedimentos para implementar o material didático

Procedimentos para implementar o material didático no contexto da disciplina optativa e analisar dados gerados	<ul style="list-style-type: none"> • Definir data e modalidade do curso a ser ministrado no contexto de pesquisa-ação; • atender aos critérios de procedimentos éticos da UFRGS; • ministrar as aulas na modalidade híbrida (ensino presencial e remoto); • registrar e discutir dados gerados na implementação (dados gerados pelos alunos e pelo professor pesquisador); • elaborar relatório de implementação; • revisar material didático conforme resultados da pesquisa.
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Para além da continuidade deste estudo a partir das reflexões da construção desta tese e das limitações apontadas acima, novas sugestões de pesquisa podem emergir.

- (i) Comparar as competências necessárias para o trabalho em equipe em diversos contextos, como ambientes comunitários ou reuniões empresariais, considerando as variações nas dinâmicas de equipe que impactam as habilidades requeridas dos intérpretes;
- (ii) Analisar as competências necessárias para o trabalho em equipe em diferentes combinações linguísticas e modalidades linguísticas, levando em conta as características específicas de cada língua e como elas influenciam a dinâmica da interpretação em equipe;
- (iii) Investigar as competências necessárias para a interpretação em equipe em situações que envolvem equipes mistas com intérpretes surdos e ouvintes, considerando as demandas específicas para a formação e a atuação das equipes nessas situações;
- (iv) Comparar as competências necessárias para o trabalho em equipe em diferentes ambientes de interpretação, como cabines de interpretação simultânea, estúdios de gravação e ambientes de interpretação ao vivo em auditórios, avaliando as habilidades específicas exigidas em cada ambiente e como os intérpretes se adaptam a essas condições de trabalho distintas;
- (v) Investigar o impacto de diferentes abordagens pedagógicas, como abordagens construtivistas, socioconstrutivistas e outras metodologias de ensino, na formação de intérpretes de conferência;
- (vi) Avaliar o uso de ferramentas específicas, como tecnologias de vídeo e plataformas online de prática de interpretação, no processo de ensino-aprendizagem da interpretação de conferência;
- (vii) Desenvolver e validar rubricas de avaliação específicas para diferentes tipos de tarefas de interpretação de conferência, com o objetivo de aprimorar a avaliação formativa e fornecer *feedback* mais detalhado aos alunos;
- (viii) Realizar um estudo longitudinal para acompanhar o desenvolvimento do perfil profissional de intérpretes de conferência ao longo do tempo, identificando as mudanças e adaptações necessárias em resposta às demandas do mercado e às evoluções na área.

Diante do que foi realizado nesta tese, compreendo que pude contribuir para:

- (i) incrementar o debate sobre abordagem construtivista e socioconstrutivista na formação de intérpretes de conferência no par linguístico Libras-português;

- (ii) Incentivar a organização do ensino-aprendizagem em torno de tarefas de interpretação;
- (iii) Incitar a realização de projeto de aprendizagem situada para a formação de intérpretes de Libras-português;
- (iv) Estimular a inserção da interpretação em equipe como ponto fundamental para a formação de intérpretes de conferência.

Ao final da pesquisa, em um olhar retrospectivo, percebo que minha investigação teve um desdobramento não previsto, no sentido de poder também contribuir para a formação de professores de interpretação. Ao apresentar, de forma sistematizada, como elaborar e planejar atividades de aprendizagem e programas de estudo, como dar suporte à aprendizagem do estudante em forma de *feedback* contínuo, como avaliar a aprendizagem dos alunos no contexto da FPC, e finalmente, como integrar a pesquisa do docente com sua prática de ensino-aprendizagem, no ambiente de sala de aula, acabei por sugerir, ainda que de maneira não central, competências que podem constituir um docente universitário, no contexto de interpretação.

Afirmo isso com base em Kelly (2008, p. 103), em seu texto “*Training the Trainers: Towards a Description of Translator Trainer Competence and Training Needs Analysis*”, no qual a pesquisadora define elementos da competência de docentes universitários da área de tradução: a proposta de minha pesquisa vai ao encontro dos elementos que fazem parte do que a autora chama de ‘*Translator Trainer Competence*’, ou, em português, ‘Competência do Formador de Tradutores’, aqui entendida como ‘Competência do Formador de Intérpretes’.

Finalmente, chegando a este ponto desta longa jornada, como pesquisador-professor, percebo um amadurecimento pessoal significativo.

Este estudo contribuiu para o meu crescimento como pesquisador, docente de uma universidade pública, intérprete e membro ativo da comunidade surda brasileira. Ao longo deste percurso, transformei-me e sinto que cresci em comparação ao início desta jornada: a definição de perguntas de pesquisa, objetivos gerais específicos, relação da minha pesquisa com outros estudos relevantes, escolha de modelos teóricos e abordagens para informar meu estudo, definição de categorias de análise, procedimentos explícitos para coleta, análise e discussão dos dados, qualidade do material didático construído, implicações da pesquisa e avaliação do meu próprio trabalho são dimensões de pesquisa que, embora eu tenha passado por um mestrado, se consolidaram no processo de desenvolver uma pesquisa de doutorado.

Em termos do conteúdo de minha pesquisa, reconheço a interpretação em equipe como uma competência específica e essencial para a realização da interpretação simultânea em

conferências, compreendo a relevância de definir conceitualmente as três fases de uma conferência, bem como adquirir uma clareza sobre os elementos que compõem cada competência. A partir desse conhecimento, fui capaz de elaborar uma proposta didática que, a meu ver, tem possibilidades de ir ao encontro das necessidades de formação da comunidade surda.

No que diz respeito à docência, sinto-me hoje um professor mais capacitado, munido de instrumentos para contribuir tanto na formação inicial de novos intérpretes quanto na formação contínua dos profissionais já estabelecidos no mercado. Eu aprendi a apreender.

REFERÊNCIAS

- ABBOUD, Stephanie Abi. **Des compétences en traduction et en interprétation**. 2010. Dissertação de Mestrado (Maîtrise ès arts (M.A.) en traduction) - Université de Montréal, Montréal, 2010. Disponível em: <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/4781>. Acesso em: 20 abr. 2024.
- ADAM, Robert; CARTY, Breda; STONE, Christopher. Ghost writing: Deaf translators within the Deaf Community. **International Journal of Translati**. [S.l.] Babel, v. 4, ed. 57, 2011. p. 375–393. Disponível em: <https://researchers.mq.edu.au/en/publications/ghostwriting-deaf-translators-within-the-deaf-community>. Acesso em: 25 nov. 2023.
- AGUAYO, Alexis Pier. O intérprete de Língua de Sinais Brasileira - LIBRAS: uma proposta de modelo de competência para atuação na TV Câmara. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – UnB - Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/42482>. Acesso em: 20 abr. 2024.
- AIIC, Association Internationale des Interprètes de Conférence. Guidelines for positioning of sign language interpreters in conferences, including webstreaming. 2016 Disponível em: <https://aiic.org/document/4524/Guidelines%20for%20positioning%20of%20sign%20language%20interpreters%20in%20conferences%20including%20web-streaming.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2024.
- AIIC, Association Internationale des Interprètes de Conférence. Equipos mixtos de intérpretes conferencias de lenguas orales y de Lenguas de Señas. 2017 Disponível em: <https://aiic.org/document/4518/Equipos%20mixtos%20de%20interpretes%20conferencias%20de%20lenguas%20orales%20y%20de%20Lenguas%20de%20Senas%20-%20SPA.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2024.
- ALBL-MIKASA, Michaela. Developing and cultivating expert interpreter competence. **The Interpreters' Newsletter**, Trieste, v. 18, p. 17-34, 2013. Disponível em: https://www.openstarts.units.it/bitstream/10077/9749/1/AlblMikasa_Interpreters18.pdf. Acesso em: 25 nov. 2023.
- ALBL-MIKASA, Michaela. The importance of being not too earnest: a process- and experience-based model of interpreter competence. In: AHRENS, Barbara; ALBL-MIKASA, Michaela; SASSE, Claudia (org.). **Dolmetschqualität in Praxis, Lehre und Forschung: Festschrift für Sylvia Kalina**. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2012. p. 59-92.
- ALBRES, Neiva, Aquino; KELM, Giliard. Um, dois ou mais intérpretes em sala de aula? Não se trata apenas de uma questão numérica. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, p. 1-28, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/66423>. Acesso em: 18 mar. de 2024.
- ALLEY, Erica. Exploring Remote Interpreting. **International Journal of Interpreter Education**, Washington D.C. 2012, v. 4, n. 1, p. 111-119, mai. 2012. Disponível em: <http://www.cit-asl.org/new/exploring-remote-interpreting/>. Acesso em: 20 abr. 2023.

ALMEIDA, Elizabeth Guzzo de. Aprendizagem situada. **Texto Livre: linguagem e tecnologia**, Belo Horizonte-MG, v. 7, n. 1, p. 177–184, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17851/1983-3652.7.1.177-184>. Acesso em: 16 de março de 2024.

ALVES, Fábio. Esforço cognitivo e efeito contextual em tradução: relevância no desempenho de tradutores novatos e expertos. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 5, p. 11-31, 2005. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/download/278/292/296. Acesso em: 26 abr. 2024.

APIC, Associação Profissional de Intérpretes de Conferência. Guia de Boas Práticas. *Api.org.br*, 2020. Disponível em: <https://apic.org.br/wp-content/uploads/2020/01/Guia-Boas-Pra%CC%81ticas-APIC.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2024.

ARAUJO, Denise de Vasconcelos. Os cursos de formação de intérpretes no Brasil e as melhores práticas da Associação Internacional de Intérpretes de Conferência: um caminho para a profissionalização. 2017. Dissertação (Mestrado profissional em Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=32419@1>. Acesso em: 15 mar. 2023.

ARCEGO, Emily.; COSTA, Mairla Pereira Pires. 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. In: VASCONCELLOS, Maria Lúcia; ARCEGO, Emily; COSTA, Mairla Pereira Pires; SANTOS, Wharley dos. (Org.). Formação de intérpretes e tradutores: desenvolvimento de competências em situações pedagógicas específicas. Campinas, SP: Pontes Editores, v. 1, 2020. p. 27-53.

AZEVEDO, Diego; VASCONCELLOS, Maria Lúcia. 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**, Brasília, v. 2, n. 2, 2013. p. 41-52. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/traduzires/index>. Acesso em: 23 jul. 2023.

BAIGORRI-JALÓN, Jesús. **From Paris to Nuremberg: The birth of conference interpreting**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2014.

BAIGORRI-JALÓN, Jesús. **Interpreters at the United Nations: A History**. Translated by Anne Barr. Salamanca, Spain: Universidad de Salamanca, 2004.

BÃO, Chuanyun. Pedagogy. In: MIKKELSON, Holly; JOURDENAIS, Renée. **The Routledge. London and New York**. [S.l.]: Routledge, 2015. p. 400-416.

BARBOSA, Diego, Maurício. Omissões na Interpretação Simultânea de Conferência: Língua Portuguesa – Língua Brasileira de Sinais. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2014.

BARBOSA, Diego Maurício. **Implicações do uso de estratégias linguísticas de solução de problemas na interpretação simultânea: língua portuguesa - língua brasileira de sinais em contexto de conferência**. 2020. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) - Centro de

Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/219275>. Acesso em: 21 abr. 2023.

BARBOSA, Diego Mauricio, Omissões como estratégia na interpretação Português Brasileiro–Língua de Sinais Brasileira. In: III Congresso Nacional de Pesquisa em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, p. 1- . 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/132401>. Acesso em 29 nov. 2023.

BARBOSA, Susana. A situated learning na licenciatura de tradução e interpretação em Língua Gestual Portuguesa. **Revista Multimédia de Investigação em Inovação Pedagógica e Práticas de E-Learning**, Porto, Portugal, v. 4, n. 1, p. 23-32, 30 nov, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.34630/PEL.V1I4.4240>. Acesso em: 10 abr. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASTIN, Georges L.; CORMIER, Monique C. **Profession traducteur**. Montreal: Les Presses de l'Université de Montréal, 2007.

BEEBY, Allison. Evaluating the development of translation competence. In: SCHÄFFNER, Christina; ABAD, Beverly (eds.). **Developing Translation Competence**. Amsterdam: John Benjamins, 2000, p.186-187.

BENTLEY-SASSAMAN, Jessica; DAWSON, Christina. Deaf-Hearing Interpreter Teams: A Teamwork Approach. **Journal of Interpretation**, Alexandria, EUA, v. 22, ed. 1, 2012. p. 1-32. Disponível em: <https://digitalcommons.unf.edu/joi/vol22/iss1/2>. Acesso em: 10 set. 2023

BENDER, Willian, N. Aprendizagem baseada em projetos: Educação diferenciada para o século XXI. Tradução de Fernando de Siqueira Rodrigues. Penso, Porto Alegre, 2014.

BIGGS, John; TANG, Catherine. **Teaching for quality learning at university**. 3ª edição. London: McGraw-Hill, ed. 2007.

BOWEN. M.; *et al.* Os intérpretes que fizeram história. In: DELISLE, Jean; WOODSWORTH, Judith. Os Tradutores na história. São Paulo: Ática, 2003. p. 257-304.

BRASEL, Barbara Babbini. The effects of fatigue on the competence of interpreters for the deaf. In: MURPHY, Harry J. (ed). **Selected Readings in the integration of Deaf Students at CSUN**. Northridge, CA: California State University, 1976. p. 19-22. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED123812.pdf#page=23>. Acesso em: 25 nov. 2023.

BRÜCK , Patricia; SCHAUMBERGER , Elke. **Deaf interpreters in Europe: a glimpse into the cradle of an emerging profession**. Deaf interpreters in Europe, Coimbra, 2015. p. 87-109. Disponível em: <https://www.openstarts.units.it/handle/10077/10651>. Acesso em: 10 abr. 2024

BRÜCK, Patricia. **Austrian Perspectives of Team Interpreting: The Views of Deaf University Students and their Sign Language Interpreters**. 2011. MA-Thesis (for the Degree Programme in Sign Language Interpreting) - University of Applied Sciences Magdeburg-Stendal, Germany, 2011. Disponível em: <http://intrpr.info/library/bruck-perspectives-team-interpreting.pdf>. Acesso em: 6 set. 2023

CAMARGO, Patrícia Gimenez. Competência em interpretação - um breve estudo da interpretação em língua B. **Tradterm**, São Paulo, v. 23, p. 13-33, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/85506>. Acesso em: 13 set. 2023.

CAMPBELL, Stuart J. Towards a Model of Translation Competence. **Meta Journal des traducteurs**, Montreal, Canadá: Les Presses de l'Université de Montréal, v. 36, n. 2-3, p. 329-343, 30 set. 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7202/002190ar>. Acesso em: 02 mar. 2024

CAMPBELL, Stuart. **Translation into the Second Language**. London: Longman, 1998.

CANO-GARCÍA, Elena. **Evaluación por competencias en educación superior**. Madrid: Editorial La Muralla, 2015.

CAO, Débora. On translation language competence. **Babel**, Paris, v. 42, n. 4, p.231-238. 1996.

CARLOMAGNO, Márcio C.; ROCHA, Leandro Caetano. Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. **Revista Eletrônica de Ciência Política**, Paraná, vol. 7, n. 1, 2016, p.173-188. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/recp.v7i1.45771>. Acesso em: 20 mar. 2024.

CARVALHO, Luciana Ribeiro. Revisão Bibliográfica sobre métodos de preparação do intérprete para interpretação; **Interpret2B Publicações**, 2016. p.1-22. Disponível em: <https://interpret2b.com/wp-content/uploads/2023/09/Ribeiro-L.-projeto-final-revisado.docx.pdf>. Acesso: 04 mai. 2024.

CATFORD, J. C. **A Linguistic Theory of Translation: An Essay in Applied Linguistics**. London: Oxford U.P., 1965.

CAVALLO, Patrizia. Competência do intérprete ou competência em interpretação? Revisão do modelo de competência do intérprete de conferências. **Tradução em Revista**, Rio de Janeiro, v. 2022, n. 32, p. 20-42, 27 jun. 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17771/pucrio.tradrev.59663>. Acesso em: 29 abr. 2024.

CAVALLO, Patrizia. **Reelaboração de um modelo de competência do intérprete de conferências**. 2019. Tese (doutorado em lexicografia, terminologia e tradução: relações textuais) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/204527>. Acesso em: 03 mar. 2024.

CAVALLO, Patrizia; REUILLARD, Patricia Chittoni Ramos. Estudos da Interpretação: tendências atuais da pesquisa brasileira. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 32, n. 1, p. 353-368, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/LL63-v32n1a2016-18>. Acesso em: 17 out. 2023

CAVALLO, Patrizia. Necessidades terminológicas dos intérpretes vs. as dos tradutores: análise de três produtos terminográficos multilíngues. **Cadernos do IL**, v. 54, p. 47-65, 2017.

CHIOU, Hua Huei. The impact of situated learning activities of technology university student't learning outcome. **Education + Training, ahead-of-print**, [S.l.], v. 63, n. 3, p. 1-13, 2020.

Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/ET-04-2018-0092/full/html>. Acesso em: 26 nov. 2023.

CHMIEL, Agnieszka. Boothmates forever? — On teamwork in a simultaneous interpreting booth. **Across Languages and Cultures**. Hungria, v. 9, n. 2, 2008. p. 261-276. DOI: <https://doi.org/10.1556/Acr.9.2008.2.6>. Acesso em: 03 out. 2024

COKELY, Dennis. Curriculum Revision in the Twenty-First Century: Northeastern's Experience. In: ROY, CYNTHIA B. (org.). **Advances in Teaching Sign Language Interpreters**. Washington: Gallaudet University Press, p. 1-21. 2005.

COKELY, Dennis. **Interpretation: a sociolinguistic model**. Sign Language Dissertation Series. Silver Spring, MD: Linstok Press, 1992.

COKELY, Dennis; HAWKINS, J. Interpreting in teams: A pilot study on requesting and offering support. **Journal of Interpretation**, [S.l.], 2003, p. 49-93.

COIMBRA NOGUEIRA, Tiago. Interpretação de Conferências: um ensaio sobre os cenários atuais e perspectivas futuras. In: GONTIJO, Túlio Adriano Alves; MARQUES-SANTOS, Lucas Eduardo; BARROS, Solange Maria de. (Org.). **Discussões sobre os estudos de tradução e interpretação e a atuação dos TILS no Brasil**. 1 ed. Campinas: Pontes, v. 1, p. 155-173. 2022.

COLINA, Sonia. **Ensino de Tradução: da pesquisa à sala de aula - diretrizes para professores**. Tradução de Marileide Dias Esqueda, Paula Godoi Arbex, Sandra Aparecida Faria de Almeida, Silvana Maria de Jesus e Stéfano Paschoal. Minas Gerais: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2015.

COSTA, Patrícia Rodrigues. **Formação de tradutores no Brasil: currículo e história**. 1. ed. Campinas: Pontes editores, 2020.

DAVIES, Maria González. **Multiple Voices in the Translation Classroom**. Amsterdam: John Benjamins, 2004.

DAVIES, Maria González. **Multiple Voices in the Translation Classroom: Activities, Tasks and Projects**. Amsterdam: John Benjamins, 2004.

DEAN, Robyn K.; POLLARD JUNIOR, Robert Q. Application Demand-Control Theory to Sign Language Interpreting: Implications for Stress and Interpreter Training. University of Rochester School of Medicine, **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, Oxford University Press, p. 1-14, 2001. Disponível em: <http://jdsde.oxfordjournals.org/content/6/1/1.full.pdf+html>. Acesso em: 15 Set. 2023.

DELISLE, Jean. **L'Analyse du discours comme methode de traduction**. Ottawa: Editions de l'Université d'Ottawa, 1980.

DELISLE, Jean. **La traduction raisonnée**. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa, 1993.

DELISLE, Jean. **La traduction raisonnée: manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français**. 3. ed. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa, 2013.

DELISLE, Jean; LEE-JAHNKE, Hannelore (org.). **Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement**. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa, 1997.
Disponível em: <https://letra.fflch.usp.br/sites/letra.fflch.usp.br/files/inline-files/discourse%20and%20the%20translator%20by%20Basil%20Hatim.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2024.

ECHEVERRI, Alvaro. 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: Editora Pontes, p. 21-48. 2018.

FEBRAPILS. Nota Técnica Nº 02/2017- Nota Técnica sobre contratação do serviço de interpretação de Libras/português e profissionais intérpretes de Libras/português; 2017. Disponível em: www.febrapils.org.br/documentos. Acesso em 26 nov 2023.

FEBRAPILS. Nota Técnica Nº 04/2020 – Nota Técnica sobre Interpretação Simultânea Remota para Língua Brasileira de Sinais; 2020. Disponível em: www.febrapils.org.br/documentos. Acesso em 26 nov 2023.

FONSECA, João José Saraiva de. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>; Acesso em: 04 abr. 2024.

FRAGKOU, Effrossyni. Fundamentals of Interpreting. *In*: SIDIROPOULOU, Maria. **Aspects of meaning-making through translation**. Patakis Publishers. p.135-170. 2021.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2a ed. Brasília: Liber Livro Editora Ltda, 2005.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 4a ed. Brasília: Liber Livro Editora Ltda, 2012.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 5a ed. Brasília: Liber Livro Editora Ltda, ebook. 2021.

FREIHOFF, Roland. Überlegungen zur Curriculumplanung und -entwicklung im Bereich der Translation. *TextconText*, 8, 197–224. 1993.

FRISHBERG, Nancy. *Interpreting: An introduction*. Alexandria, VA: Registry of Interpreters for the Deaf. 1986

GABRIAN, Jessica; WILLIAMS, Gabrian. **The effect of interpreter fatigue on interpretation quality**. Ebook. 2015.

GAIBA, Francesca. **The Origins of Simultaneous Interpretation: The Nuremberg Trial**. Ottawa: University of Ottawa Press, 1998.

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.

GAMBIER, Yves. BELL, Roger T. (1991): translation and translating. theory and practice, londres/new york, longman, coll. applied linguistic and language study, 298 p. **Meta: Journal des traducteurs**, [S.L.], v. 38, n. 3, p. 537, 1993. Consortium Erudit.
<http://dx.doi.org/10.7202/002801ar> Acesso em: 04 nov. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GILE, Daniel. **Basic concepts and models for interpreter and translator training**. 2. ed. Philadelphia and Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2009.

GILE, Daniel. Basic theoretical components in interpreter and translator training. In: Cay Dollerrup; Loddegaard, Anne (eds.). **Teaching Translation and Interpreting: Training, Talent and Experience**. Amsterdam: John Benjamins, 1992.

GILE, Daniel. The Effort Models in Interpretation. *In: Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam/Philadelphia: John Bensamins, 1995.

GINEZI, Luciana. Latarini. Ensino de interpretação simultânea na graduação: uma análise de corpora de aprendizes. 2015. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Departamento de Letras Modernas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002757053>. Acesso em: 20 abr. 2024

GOMES, Eduardo Andrade. Interpretação simultânea em conferência acadêmica: a reformulação de nomes de pessoas da Libras para o português. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/219422>: Acesso em: 25 abr. 2024

GOMES, Lavinia Teixeira. **Delimitação do Espaço Didático do Ensino de Língua Francesa na Formação de Tradutores**: fundamentos teórico-metodológicos e proposta de unidades didáticas. 2019. 272 f. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) - Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/215346/PGET0453-T.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2023.

GOMES, Lavinia Teixeira; VASCONCELLOS, Maria Lúcia. Ensino de Línguas Estrangeiras na Formação de Tradutores: fundamentos teóricos: metodológicos e proposta de Unidade Didática. *In: VASCONCELLOS, Maria Lúcia; ARCEGO, Emily; COSTA, Mairla Pereira Pires; SANTOS, Wharley dos (orgs.). Formação de intérpretes e tradutores: desenvolvimento de competências em situações pedagógicas específicas*. Campinas, SP: Pontes Editores, p.133-174. 2020.

GONÇALVES, José Luiz Vila Real. Repensando o desenvolvimento da competência do tradutor: em busca de parâmetros cognitivos. *In*: ALVES, Fábio; MAGALHÃES, Célia; PAGANO, Adriana (Org.). **Competência em tradução: cognição e discurso**. Belo Horizonte: Editora UFMG (Humanitas), 2005. p. 59-90.

GONÇALVES, José Luiz Vila Real. Repensando o desenvolvimento da competência tradutória e suas implicações para a formação do tradutor. **Revista Graphos**. v. 17, n. 1. p.114-130, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/view/25053/13707>. Acesso em: 15 out. 2023.

GONÇALVES, José Luiz Vila Real; MACHADO, Ingrid Trioni Nunes. Um panorama do ensino de tradução e a busca da competência do tradutor. **Cadernos da Tradução**, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 45-69, mar. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6856/6408>. Acesso em: 15 out. 2023.

GONÇALVES, José Luiz Vila Real, **O desenvolvimento da competência do tradutor: investigando o processo através de um estudo exploratório-experimental**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

GONZÁLEZ-DAVIES, Maria; RAÍDO, Vanessa Enríquez. Situated learning in translator and interpreter training: Bridging research and good practice. *In*: GONZÁLEZ-DAVIES, Maria; RAÍDO (orgs.). **Situated Learning in Translator and Interpreter Training: Bridging research and good practice**. [S.l.]: Routledge, 2018. p. 1-11.

GOUADEC, Daniel. Position paper: Notes on translator training. *In* PYM, Anthony; FALLADA, Carmina; BIAU, José Ramón; ORENSTEIN, Jill (Eds.), *Innovation and E-learning in translator training*. Tarragona: Octaedro-EUB. 2003.

GOUADEC, Daniel. Traduction et informatique: les implications pour la formation. **Langages**, [S.L.], v. 28, n. 116, p. 59-74, 1994. PERSEE Program. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.3406/lgge.1994.1694>. Acesso em: 29. mar. 2024

GRANADO. Letícia Fernandes Garcia Wagatsuma. Identificação de estratégias de interpretação simultânea intramodal – sinais internacionais para Libras. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Pós-graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/206297>. Acesso em: 20 abr. 2024.

GYSEL, Edelweiss Vitol. Competência tradutória e didática de tradução no contexto do curso de Secretariado Executivo. 2017. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) - Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185608>. Acesso em: 10 abr. 2024.

GYSEL, Edelweiss Vitol; VASCONCELLOS, Maria Lúcia; GONÇALVES, José Luiz Vila Real. Derrubando “a última fronteira” na pesquisa na sala de aula de tradução: a avaliação formativa em foco. *In*: VASCONCELLOS, Maria Lúcia; ARCEGO, Emily; COSTA, Mairla

Pereira Pires; SANTOS, Wharley dos (orgs.). **Formação de Intérpretes e Tradutores: desenvolvimento de competências em situações pedagógicas específicas**. Campinas, SP: Pontes Editores. p. 176-214. 2020.

HARRIS, Brian; SHERWOOD, Bianca. Translating as an innate skill. *In*: GERVER, David; SINAIKO, H. Wallace (eds.). **Language, Interpretation and Communication**. New York: Plenum. p.155-170. 1978. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4615-9077-4_15. Acesso em:10 abr. 2024

HATIM, Basil; MASON, Ian. *Discourse and the Translator* London: Longman, 1990.

HAUSER, Peter C.; FINCH, Karen L.; HAUSER, Angela B. **Deaf Professionals and Designated Interpreters: A New Paradigm**. Washington: Gallaudet University Press, 2008.

HEEN Sheila; STONE, Douglas. Obrigado pelo feedback (Tradução de Renata Guerra) **Ed. Portfolio-Penguin**. p. 440. 2016.

HÖNIG, Hans G. Wissen Übersetzer eigentlich, was sie tun? [Do translators really know what they do?] **Lebende Sprachen**, [S.l.], v. 33, n. 1, p.10-14. 1998.

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

HOZA, Jack. Team interpreting. *In*: Christopher Stone; Robert Adam; Ronice Müller de Quadros; Christian Rathmann. (Org.). *The Routledge Handbook of Sign Language Translation and Interpreting*. 1ed.Londres: Routledge, v. 1, p. 162-178. 2022.

HURTADO ALBIR, Amparo. Compétence en traduction et formation par compétences. Tradução de Lavínia Teixeira Gomes e Marta Pragana Dantas. **TTR: traduction, terminologie, rédaction. La formation en traduction: pédagogie, docimologie, technologies**, v. 21, n. 1, 2008, p. 17-64. Disponível em: Acesso em:12 out. 2023.

HURTADO ALBIR, Amparo. Translation and Translation Competence. *In*: ALBIR HURTADO, Amparo (Ed.). **Investigating Translation Competence by PACTE Group**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, p. 3-35. 2017.

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

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. **Enseñar a Traducir: Metodología en la formación de traductores e intérpretes**. Madrid: Edelsa, 1999.

HURTADO ALBIR, Amparo. La investigación en didáctica de la traducción. Evolución, enfoques y perspectivas. *In*: IGUALADA, Miguel Tolosa; ECHEVERRI, Álvaro (eds.). **Porque algo tiene que cambiar. La formación de traductores e intérpretes: Presente & futuro/ Because something should change: Present & Future Training of Translators and Interpreters**.

Castelló de la Plana: MonTI, 2019, p. 47-76. Disponível em: <https://doi.org/10.6035/MonTI.2019.11.2>. Acesso em: 03 out. 2023.

HURTADO ALBIR, Amparo. **Researching Translation by PACTE group**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, v.127, 2017.

HURTADO ALBIR, Amparo. **Traducción y traductología**: Introducción a la traductología. Madrid: Cátedra, 2011.

HURTADO ALBIR, Amparo; RODRIGUES, Carlos Henrique. A Pesquisa em Didática da Tradução: evolução, abordagens e perspectivas. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 42, n. 01, p. 1-39, 30 jun. 2022. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/89645/51134>. Acesso em: 07 jul. 2023.

HURTADO ALBIR. Amparo. **La enseñanza de la traducción**. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I, v. 3, 2017. Disponível em: <http://digital.casalini.it/9788416546220>. Acesso em: 26 nov. 2023.

IMBERNÓN MUÑOZ, Francisco; BENEDITO ANTOLI, Vicente; FÉLEZ RODRÍGUEZ, Beatriz. Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona: profesorado. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, Granada, España, v. 5, n. 2, p. 1-24, 2001.

JENSEN, John B. The Strategic Partnership in the Conference Interpreting Booth. *In*: Paper presented at the: Annual Meeting of the American Translators Association. Alexandria, 2006, p. 01-02. Disponível em: <https://docest.com/the-strategic-partnership-in-the-conference-interpreting-booth>. Acesso em: 26 nov. 2023.

JIANG, Q.; Quan, X. On the relation between translation competence and translation behavior. **China Translator Journal**, v. 6, p.11-15, 2002.

JOHANSSON, Victoria. Lexical diversity and lexical density in speech and writing: a developmental perspective. *Working Papers in Linguistics*, v. 53, p. 61–79, 2008.

JOHANSSON, Victoria. Lexical diversity and lexical density in speech and writing: a developmental perspective. *Working Papers in Linguistics*, v. 53, p. 61–79, 2008.

KACZMAREK, Lukasz. **Modelling competence in community interpreting**: Expectancies, impressions and implications for accreditation. 2010. Tese (PhD in Humanities) - Faculty of Humanities, School of Languages, Linguistics and Cultures, University of Manchester, Manchester, 2010. Disponível em: https://pure.manchester.ac.uk/ws/portalfiles/portal/54593007/FULL_TEXT.PDF. Acesso em: 09 out. 2023

KADE, Otto. *Zufall und Gesetzmäßigkeit in der Übersetzung*. Leipzig: Verlag Enzyklopädie. 1968.

KALINA, Sylvia. Interpreting competences as a basis and a goal for teaching. **The Interpreters' Newsletter**, Trieste, n. 10, 2000. p. 3-32. Disponível em: <https://www.openstarts.units.it/server/api/core/bitstreams/163a7172-24be-464f-98a1-b150adca2e99/content>. Acesso em: 25 nov. 2023.

KALINA, Sylvia. Quality in interpreting and its prerequisites. In: GARZONE, Giuliana; VIEZZI, Maurizio (org.). **Interpreting in the 21st Century: Challenges and opportunities**. Amsterdam: John Benjamins, p. 121-130, 2002.

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

KELLY, Dorothy. Curriculum. In: GAMBIEN, Yves; VAN DOORSLAER, Luc (Ed.). **Handbook of Translation Studies volume 1**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. p. 87-93. 2010.

KELLY, Dorothy. Training the Trainers: Towards a Description of Translator Trainer Competence and Training Needs Analysis. **Erudit**, [S.l.], v. 21, n. 1, p. 99-125, 2008. Disponível em: <https://www.erudit.org/fr/revues/ttr/2008-v21-n1-ttr2896/029688ar/>. Acesso em: 22 abr. 2024.

KELM, Giliard, Bronner. **O trabalho em equipe de intérpretes educacionais no ensino superior: estratégias adotadas no processo de atuação**. 2021. Dissertação (mestrado em Estudos da Tradução) - Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/229105?show=full>. Acesso em:

KIRALY, Donald. **A Social-Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to practice**. [S.l.] Routledge - ter: St. Jerome, 2000.

KIRALY, Donald. Beyond Social Constructivism: Complexity Theory and Translator Education. **Translation and Interpreting Studies**, Amsterdam, v. 6, n. 1, 2006. p. 68-86. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Don-Kiraly/publication/317081797_Beyond_Social_Constructivism_Complexity_Theory_and_Translator_Education/links/5690d0f708aec14fa5591e0f/Beyond-Social-Constructivism-Complexity-Theory-and-Translator-Education.pdf. Acesso em: 03 mar. 2023

KIRALY, Donald. Occasioning Translator Competence: Moving Beyond Social Constructivism Toward a Postmodern Alternative to Instructionism. In: COLINA, Sonia; ANGELELLI, Claudia V. (Ed.). **Translation and Interpreting Pedagogy in Dialogue with Other Disciplines**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. p. 7-30. 2017.

KIRALY, Donald. **Pathways to Translation, Pedagogy and Process**. Kent, Ohio: Kent State University Press, 1995.

KIRALY, Donald. Towards a View of Translator Competence as an Emergent Phenomenon: Thinking Outside the Box(es) in Translator Education. In: KIRALY, Donald; HANSEN-SCHIRRA, Silvia; MAKSYMOSKI, Karin (eds.). **New Prospects and Perspectives for Educating Language Mediators**. Germany: Narr Verlag, p.197-224. 2013.

KRINGS, Hans P. Translation problems and strategies of advanced German Learners of French (L2). In: HOUSE, Juliane; BLUM-KULKA, Shoshana (ed.). *Interlingual and intercultural communication*, Tübingen: Gunter Narr, P. 263-275. 1986.

KUTZ, Wladimir. **Dolmetschkompetenz**: Was muss der Dolmetscher wissen und können? Berlin: Europäischer Universitätsverlag, 2010.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. **Cadernos de Educação**, UFPel, n. 36 (11), 2010. p. 133-153. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1604/1487>. Acesso em: 15 mar. 2023.

LANG, Vincent. De l'expression des besoins à l'analyse des pratiques dans la formation des enseignants. *Recherche et Formation*, Lyon, France, n. 2, p. 37-49, 1987. Disponível em: <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR002-03.pdf>

LASNIER, F. Un modèle intégré pour l'apprentissage d'une compétence. **Pédagogie collégiale**, v. 15, n. 1, 2001. DOI 10.1007/s11196-013-9346-5

LAVE, Jane. *Cognition in practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988

LAVE, Jean. Aprendizagem como/na prática. **Horizontes Antropológicos**, [S.l.], v. 21, n. 44, jul-dez. 2015. FapUNIFESP (SciELO). p. 37-47. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-71832015000200003>. Acesso em: 18 out. 2023

LAVE, Jean. The practice of learning. In: LAVE, Jean; CHAIKLYN, Seth. (eds.). **Understanding of practice: Perspectives on Activity and Context**. Cambridge: University of Cambridge Press, 1993. p. 3-32.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. New York: Cambridge University Press, 1991.

LEDERER, Marianne. **La Traduction simultanée** – fondements théoriques. Paris: Minard Lettres Modernes, 1981.

LEE, Jieun. How Many Interpreters Does It Take to Interpret the Testimony of an Expert Witness? A Case Study of Interpreter-Mediated Expert Witness Examination. **Springer**, [S.l.] v. 28, 2015. p. 189-208. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11196-013-9346-5#citeas>. Acesso em: 16 set. 2023

LEMOS, Glauber, de Souza. Formação de tradutores de textos escritos em português para textos-vídeos em libras: das teorias pedagógicas e didáticas da tradução à concepção de um curso de extensão no Instituto Nacional de Educação De Surdos (INES). Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2023. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/62985/62985.PDF>. Acesso em 10 abr. 2024.

LEMOS, Glauber, de Souza; CARNEIRO, Tereza, Dias. Panorama histórico de cursos de formação de Tradutores-Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa. *Revista*

Belas Infiéis, Brasília, Brasil, v. 10, n. 2, p. 01–36, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/belasinfiéis.v10.n2.2021.33393> Acesso em: 10 abr. 2024

LIMA, Emília Freitas de. Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [S.l.], v. 96, n. 243, 10 dez, 2022. FapUNIFESP (SciELO). p. 343-358. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s2176-6681/337612864>. Acesso em: 20 out. 2023

LUCHI, Marcos. **A institucionalização de cursos superiores de formação de Tradutores e Intérpretes de Libras/Língua Portuguesa no Brasil no decênio 2005/2015**: o que os cursos esperam dos seus alunos? 2019. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/214807>. Acesso em: 10 abr. 2023

MAGALHÃES JUNIOR, Ewandro. **Sua majestade o intérprete**: O fascinante mundo da interpretação simultânea. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MARCH, Amparo Fernández. La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. **Revista de Docência Universitaria**, [S.l.], v. 8, n. 1, 2010. p. 11-34. Disponível em: <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6216>. Acesso em: 10 fev. 2024

MARCO, Josep. ¿Tareas o proyectos? ¿Senderos que se bifurcan en el desarrollo de la competencia traductora. **Trans: Revista de traductología**. Logroño/Espanha, n. 8, 2004. p. 75-88. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=891271>. Acesso em:

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; NASCIMENTO, Vinicius. Da formação comunitária à formação universitária (e vice e versa): novo perfil dos tradutores e intérpretes de língua de sinais no contexto brasileiro. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 35, n. especial 2, p. 78-112, jul-dez 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35nesp2p78/30709>. Acesso em: 27 ago. 2023.

MATTAR, João. Introdução à filosofia. Ed. Pearson. 2012.

MAYER, L. V. **Voice and díuion**. Dubtque, Los Angeles: Brown, 1988.

MELIS, Nicole. Martínez; HURTADO ALBIR, Amparo. Assessment in Translation Studies. Meta: jornal des traducteurs/Meta: **Translators' Journal**, v. 46, n. 2, 2001. p. 272-287. Disponível em: <https://www.erudit.org/en/journals/meta/2001-v46-n2-meta159/003624ar.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2023

METZGER, Melanie. Os destaques das pesquisas sobre interpretação de línguas de sinais no contexto acadêmico da interpretação comunitária. **Cadernos da Tradução**, Florianópolis, v. 2, n. 26, p. 13–61, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2010v2n26p13>. Acesso em: 10 out. 2023.

MORALES, Ángela. Diseño de un proyecto de traducción para desarrollar la competencia temática. *RIDU*, 11. 2, p. 170-191. 2017.

MOSER-MERCER, Bárbara; KÜNZLI, Alexandre; KORAC, Marina. Prolonged turns in interpreting: Effects on quality, physiological and psychological stress (Pilot study) *Interpreting*, v. 3, n.1, jan. p. 47-64. 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1075/intp.3.1.03mos>. Acesso em: 22 out. 2023.

MUNDAY, Jeremy. *Evaluation in translation: critical points of translator decision-making*. London/New York: Routledge, 2012.

NAPIER, Jemina; McKEE, Rachel; GOSWELL, Della. **Sign Language interpreting: Theory and practice in Australian and New Zeland**. Leichhardt: The Federation Press, 2006.

NASCIMENTO, Vinícius. Aspectos didáticos e metodológicos na formação continuada de intérpretes de língua de sinais experientes: reflexões para uma pedagogia da interpretação intermodal. *In: ALBRES, Neiva de Aquino; RODRIGUES, Carlos Henrique; NASCIMENTO, Vinícius. (Org.). Estudos da Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais: contextos profissionais, formativos e políticos*. 1ed. Florianópolis: Editora Insular, v. 1, p. 269-302, 2022

NASCIMENTO, Vinícius. Da norma legislativa à atividade interpretativa: acessibilidade comunicacional de surdos à mídia televisiva. *In: silva, Anderson Almeida da; ALBRES, Neiva de Aquino; RUSSO, Ângela. (Org.). Diálogos em Estudos da Tradução e Interpretação da Língua de Sinais*. 1 ed. Curitiba: Editora Prismas, v. 1, p. 35-72, 2016.

NASCIMENTO, Vinícius; NASCIMENTO, Nicolas. Interpretação do português para a Libras no Programa Roda Viva da TV Cultura. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, Vitória, v. 15, p. 128-148, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/35913> Acesso em: 10 fev. 2024

NASCIMENTO, Vinícius; NOGUEIRA, Tiago Coimbra. Formas de apoio no trabalho em equipe durante a interpretação remota de português-libras em conferências. **Tradução em revista**, Rio de Janeiro, v. 2022.2, p. 112-143, 2022. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/61347/61347.PDF>. Acesso em: 10 fev. 2024.

NASCIMENTO, Vinícius; NOGUEIRA, Tiago Coimbra. **Interpretação de conferências: diferenças e semelhanças na atuação de intérpretes de línguas de sinais de línguas orais na cabine**. 2017. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).

NASCIMENTO, Vinícius; NOGUEIRA, Tiago Coimbra. O trabalho em equipe na interpretação remota em conferências durante a pandemia de COVID-19: dimensões de uma prática emergente. *Fórum Linguístico*, v. 18, 2021. p. 7006-7028. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.5007/1984-%208412.2021.e8%201143>. Acesso em: 14 mar. 2024

NECKEL, Felipe Mendes. 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. (Org.). Formação de tradutores: por uma pedagogia e didática da tradução no Brasil*. 1ed. Campinas: Pontes, p. 99-122. 2018.

NECKEL, Felipe Mendes. **Metalinguagem e autorregulação na formação de tradutores:** uma proposta de disciplina e material didático sob a ótica da perspectiva cognitivo-construtivista de aprendizagem. 2019. Tese (doutorado em Estudos da Tradução) - Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/211477>. Acesso em: 10 abr. 2024.

NECKEL, Felipe Mendes; VASCONCELLOS, Maria Lúcia. 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. *In:* VASCONCELOS, Maria Lúcia; ARCEGO, Emily; COSTA, Mairla Pereira Pires; SANTOS, Wharley dos. (Org.). **Formação de intérpretes e tradutores: desenvolvimento de competências em situações pedagógicas específicas**. 1ed. Campinas: Pontes, v. 2, p. 215-.260. 2020.

NECKEL, Felipe Mendes; VASCONCELLOS, Maria Lúcia. Traduzir e Refletir: Unidades Didáticas para a formação inicial de tradutores. (Livro do professor (a)). 1ed. Campinas: Pontes, v. 1. 2023.

NECKEL, Felipe Mendes; VASCONCELLOS, Maria Lúcia. Traduzir e Refletir: Unidades Didáticas para a formação inicial de tradutores. (Livro do aluno (a)). 1ed. Campinas: Pontes, v. 1. 2023.

NEUBERT, Albrecht. Competence in language, and in translation. *In:* SCHÄFFNER, Christina; ADAB, Beverly, (eds.) **Developing Translation Competence**. Amsterdam: John Benjamins, 2000.

NIDA, Eugene Albert. Translators are Born Not Made. **The Bible Translator**, [S.l.], v. 32, n. 4, p. 401-405, out. 1981. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1177/026009438103200401>. Acesso em: 21 ago. 2023.

NIDA, Eugene Albert; TABER, Charles Russel. **The Theory and Practice of Translation**. Leiden: E. J. Brill. 1969.

NOLAN, James. Interpretation: Techniques and Exercises. Professional Interpreting in the Real World. Channel View Publications. Ed. Multilingual Matters, p. 329. 2012.

NOGUEIRA, Tiago, Coimbra. A mobilização da competência interpretativa na atuação de conferências:. **Revista Belas Infiéis**, Brasília, v. 8, 2019. p. 191-211. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/belasinfiéis/article/view/22636>. Acesso em: 10 abr. 2024.

NOGUEIRA, Tiago, Coimbra. Atividade de Preparação para Intérpretes de Libras-Português em Conferências. *In:* RODRIGUES, Carlos Henrique, QUADROS, Ronice Muller de. (Org.). **Estudos da Língua Brasileira de Sinais V**. 1 ed. Florianópolis: Insular, v. 5, 2020. p. 331-348.

NOGUEIRA, Tiago Coimbra. Interpretação de Conferências: percepção de intérpretes de libras-português sobre a atuação em cabine. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 41, 2021 p. 128-162. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2021.e85300>. Acesso em: 22 abr. 2024

NOGUEIRA, Tiago Coimbra. **Intérpretes de Libras-Português no contexto de conferência: uma descrição do trabalho em equipe e as formas de apoio na cabine**. 2016. Dissertação (Mestrado profissional em Estudos da tradução) – Centro de comunicação e expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/167619>. Acesso em: 10 abr. 2024.

NOGUEIRA, Tiago Coimbra; GESSER, Audrei. 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**, Porto Alegre, v. n.15, 2018. p. 122-158. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/180288>. Acesso em: 12 abr. 2024

NOGUEIRA, Tiago Coimbra; NASCIMENTO, Marcus Vinicius Batista. Formas de apoio no trabalho em equipe durante a interpretação remota de português-libras em conferências. **Tradução em Revista**, Rio de Janeiro, v. 2022, n. 33, p. 112-143, 28 nov. 2022. Faculdades Católicas. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17771/pucrio.tradrev.61347>. Acesso em: 12 abr. 2024

NOGUEIRA, Tiago Coimbra; SANTOS, Silvana Aguiar; VASCONCELLOS, Maria Lúcia. Formação de Intérpretes de Português-Libras: Proposta de Unidades Didáticas Construídas em torno de "Tarefas de Interpretação". In: PEREIRA, Germana Henriques; COSTA, Patrícia Rodrigues, (Org.). **Formação de Tradutores: Por uma Pedagogia e Didática da Tradução no Brasil**. 5 ed. Campinas: Pontes, v. 5, 2018. p. 361-394.

NOGUEIRA, Tiago Coimbra; Intérpretes de libras-português no contexto de conferência: trabalho em equipe e as formas de apoio na cabine. In: V Congresso Nacional de Pesquisa em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2016b

NORD, Christiane. El error en la traducción: categorías y evaluación. In: HURTADO ALBIR, Amparo (eds.) **La enseñanza de la traducción**. Castello: Universitat Jaume, 1996, p. 91-108.

NORD, Christiane; Training Functional Translators. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 1, n. 5, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/5606/5083>. Acesso em 10 nov. 2023.

NORD, Christiane; Text Analysis in Translation. 2a ed. revisada. AmsterdamAtlanta: Rodopi. Traducción del original alemán: Textanalyse und Übersetzen, Heidelberg: Groos, 1988.

NUNAN, David. Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge: Cambridge University Press. 1989.

OLERON, Pierre; NANPON, Hubert; Recherches sur la traduction simultan'ee [research on simultaneous translation]. **Journal de Psychologie et Normale Pathologique**, França, v. 62, 1965. p. 73-94. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/bupsy_0007-4403_1967_num_20_253_7303_t1_0227_0000_2. Acesso em: 23 nov. 2023

OLIVEIRA, Sônia. Marta. de. Os artefatos culturais surdo nos currículos de graduação do tradutor e intérprete de língua de sinais/língua portuguesa. 2020. Dissertação (Doutorado) –

135 f.: il. Orientador: Teodoro Adriano Costa Zanardi– Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: <https://web.sistemas.pucminas.br/BDP/PUC%20Minas/Home/Visualizar?seq=2F2953E5074E8C27A3972EF167C78189> Acesso em: 03 mai. 2024.

PACTE. Acquiring translation competence: Hypotheses and methodological problems in a research project. *In*: BEEBY, Allison; ENSINGER, Doris; PRESAS, Marisa (eds.). **Investigating Translation**, Amsterdam: John Benjamins, 2000. p. 99-106.

PACTE. Building a Translation Competence Model. *In*: ALVES, Fabio. (Eds). **Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research**. Amsterdam: John Benjamins, p. 43-66. 2003.

PAGURA, Reynaldo. **A interpretação de conferências no Brasil**: história de sua prática profissional e a formação de intérpretes brasileiros. 2010. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-09022011-151705/pt-br.php>. Acesso em: 12 nov. de 2023.

PAGURA, Reynaldo. A interpretação de conferências: interfaces com a tradução escrita e implicações para a formação de intérpretes e tradutores. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 19, n. spe, p. 209–236, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-44502003000300013>. Acesso em: 17 out. 2023

PEREIRA, Maria Cristina Pires. Produções Acadêmicas sobre Interpretação de Língua de Sinais: dissertações e teses como vestígios históricos. **Cadernos de Tradução**, fLORIANÓPOLIS, v. 2, n. 26, p. 99-117, 18 out. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-7968.2010v2n26p99>. Acesso em: 21 abr. 2023.

PEREIRA, Maria Cristina Pires. **Testes de proficiência lingüística em língua de sinais**: as possibilidades para os intérpretes de LIBRAS. 2008. Dissertação (Mestrado profissional em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/2566>. Acesso em: 04 mai. 2023.

PEREIRA, Maria Cristina Pires; RUSSO, Ângela. Tradução e Interpretação de Língua de Sinais: técnicas e dinâmicas para cursos. São Paulo: Cultura Surda, v. 1. p.90. 2008.

PIAGET, J. **Biologia e Conhecimento**. 2ª Ed. Vozes: Petrópolis, 1996.

PÖCHHACKER, F. Teaching practices in simultaneous interpreting. The Interpreters' Newsletter, **Trieste**, v. 9, 1999. p. 157-76. Disponível em: <https://www.openstarts.units.it/server/api/core/bitstreams/51042e4b-d257-4d47-9d36-034bde500fe6/content>. Acesso em: 12 abr. 2024.

PÖCHHACKER, Franz. **Dolmetschen**: Konzeptuelle Grundlagen und deskriptive Untersuchungen. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 2000.

PÖCHHACKER, Franz. Interpreting Studies. *In*: GAMBIER, Yves; VAN DOORSLAER, Luc (Eds.). **Handbook of Translation Studies**. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, p. 158-172. 2010.

PÖCHHACKER, Franz. **Introducing interpreting studies**. London: Routledge, 2004.

PÖCHHACKER, Franz. Issues in Interpreting Studies. *In*: MUNDAY, Jeremy. **The Routledge Companion to Translation Studies**. London: Routledge, p. 128-140. 2009.

PÖCHHACKER, Franz. **Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies**. London: Routledge. 2015.

PRESAS, Marisa. Bilingual competence and translation competence. *In*: SCHÄFFNER, Christina; ADAB, Beverly (eds.). *Developing Translation Competence*. Amsterdam: John Benjamins, p.23-25. 1997/2000

PYM, A. Redefining translation competence in an electronic age. **Meta**. 2003, v. 48, n. 4, 2003. p. 481-497. Disponível em: <https://www.erudit.org/en/journals/meta/2003-v48-n4-meta725/008533ar.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2024

PYM, Anthony. Redefinindo competência tradutória em uma era eletrônica. Em defesa de uma abordagem minimalista. Tradução de Adauto Villela. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 1, n. 21, p. 9-40, 14 nov. 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-7968.2008v1n21p9>. Acesso em: 12 nov. 2023

QUADROS, Ronice Muller de; SANTOS, Silvana Aguiar. O tradutor/ intérprete de língua de sinais no Brasil: Ontem, hoje e amanhã. Uruguai. **Lengua de Señas e Interpretación. Montevideo**, Uruguay, Universidad de La República, v.1, p.91-114, 2010.

QUADROS, Ronice Müller de; WEININGER, Markus. (Org.). *Estudos da língua brasileira de sinais III*. 3. ed. Florianópolis: Editora Insular, v. 1. p. 288. 2014.

QUADROS, Ronice Müller de; STUMPF, Marianne (Org.) ; LEITE, Tarcísio Arantes (Org.). *Estudos da língua brasileira de sinais I*. 1. ed. Florianópolis: Editora Insular. v. 1. p. 229. 2013.

QUADROS, Ronice Müller. *Letras Libras ontem, hoje e amanhã*. 1. ed. Editora UFSC. v. 1. p. 522. Florianópolis. 2014

READ, John. **Assessing vocabulary**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

ROBERSON, Len; RUSSEL, Deb; SHAW, Risa. American Sign Language/English Interpreting in Legal Settings: Current Practices in North America. **Journal of Interpretation**, Flórida, v. 21, ed. 1, p. 64-79, 2011. Disponível em: <https://digitalcommons.unf.edu/joi/vol21/iss1/6>. Acesso em 25 nov. 2023.

ROBINSON, Douglas. *Western Translation Theory. From Herodotus to Nietzsche*, St. Jerome, Manchester. 1997/2002.

RODRIGUES, Carlos Henrique. **A interpretação para a língua de sinais brasileira: efeitos de modalidade e processos inferenciais**. 2013. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/MGSS-9CXQ8L/1/rodrigues_2013_tese_poslin.pdf. Acesso em: 16 out. 2023.

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, SP, v. 57, n. 1, p. 287–318, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8651578>. Acesso em: 13 set. 2023.

RODRIGUES, Carlos Henrique. Da interpretação comunitária à interpretação de conferência: desafios para formação de intérpretes de língua de sinais. *In: II Congresso Brasileiro de Pesquisa em Tradução e Interpretação de Língua de Sinais Brasileira*, Florianópolis: UFSC, 2010.

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. 2, p. 17, 5 out. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-7968.2015v35nesp2p17>. Acesso em: 10 fev. 2024.

RODRIGUES, Carlos Henrique; FERREIRA, João Gabriel Duarte. Tradutores, intérpretes e guias-intérpretes surdos: prática profissional e competência. **Revista Espaço**. v. 1, p. 109-125, 2019. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1544/1498>. Acesso em 16 nov. 2023.

RODRIGUES, Carlos, Henrique; CHRISTMANN, Fernanda. As pesquisas brasileiras sobre tradução e interpretação de línguas de sinais: os ETILS na pós-graduação em Estudos da Tradução. **Cadernos de Tradução**, v. 43, p. 1-44, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2023.e94239> Acesso em: 25 abr. 2024.

RUSSELL, Debra. Consecutive and simultaneous interpreting. *In: JANZEN, Terry (Ed.). Topics in signed Language Interpreting*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 2005. p. 135-164. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/300852334>. Acesso em 25 nov. 2023.

RUSSELL, Debra. Deaf/non-deaf Interpreter Teams: The complexity of professional practice. *In: STONE, Christopher; LEESON, Lorraine (Eds.). Interpreting and the Politics of Recognition*. Routledge: New York City, 2017. p. 1-23.

RUSSELL, Debra. Interpreter Preparation Conversations: Multiple Perspectives. *In: RUSSELL, Debra; HALE, Sandra (eds.). Interpreting in Legal Settings*. Washington: Gallaudet University Press. v. 4, 2008. p. 123-147. Disponível em: [10.2307/j.ctv3006zggq.8](https://doi.org/10.2307/j.ctv3006zggq.8). Acesso em: 10 out. 2023.

RUSSELL, Debra. **Interpreting in Legal Contexts: Consecutive and Simultaneous Interpretation**. Burtonsville, MD: Linstok Press, 2002.

RUSSELL, Debra. **Team Interpreting: Best Practices**, AVLIC, 2011. Disponível em: https://www.avlic.ca/sites/default/files/docs/2011-07Team_Interpreting_Best_Practices_Article-by_Debra_Russell.pdf . Acesso em: 14 ago. 2023.

RUSSO, Mariachiara. Simultaneous interpreting. *In*: GAMBIER, Yves; VAN DOORSLAER, Luc (Ed.). **Handbook of Translation Studies**. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2010. p. 333-336.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: ArtMed, 2011.

SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres. A interpretação de Libras para português em conferência: uma reflexão a partir do olhar do palestrante surdo. *In*: **V Congresso Nacional de Pesquisa em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa**, Florianópolis, UFSC, p. 1-14. 2016.

SANTOS, Johnny César dos. **Interpretação individual e em equipe: análise de perfil de tradutores e intérpretes de língua de sinais e uma proposta de estudo experimental**. 2020. Dissertação (Mestrado profissional em Estudos da Linguagem) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2020. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/13044>. Acesso em: 21 abr. 2024.

SANTOS, Johnny César dos; GONÇALVES, José Luiz Vila Real; FONSECA, Norma Barbosa de Lima. Trabalho de interpretação simultânea em equipe no Brasil: uma análise preliminar do perfil e concepções de TILSP. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 37, n. 2, 2021. p. 221-251. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/56991>. Acesso em: 10. out. 2023.

SANTOS, Kátia, Andréia, Souza dos. O intérprete de libras no contexto de conferência: reflexões sobre sua atuação. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8322>. Acesso em: 02 abr. 2024.

SANTOS, Silvana Aguiar dos. **Tradução/interpretação de língua de sinais no Brasil: uma análise das teses e dissertações de 1990 a 2010**. 2013. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Centro de comunicação e expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/122677>. Acesso em: 19 fev. 2024.

SANTOS, Silvana Aguiar dos; RIGO, Nádia Schleder. A produção acadêmica sobre tradução e interpretação de Libras de egressos da pós-graduação da UFSC. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 32, n. 1, p. 124–148, 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/33222>. Acesso em: 14 out. 2023.

SANTOS-FERREIRA, Ricardo. A autoria na interpretação de Libras para o Português: aspectos prosódicos e construção de sentidos na perspectiva verbo-visual. 2018. 216 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - 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/21354> Acesso em: 25 abr. 2024.

SAYWER, David. **Fundamental aspects of interpreter education**. Amsterdam: John Benjamins, 2004.

SCALLON, Gérard. **Avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências**. Curitiba: Pucpress, 2015.

SCHUNK, Dale H. **Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa**. 6. ed. México: Pearson Educación, 2012.

SEEBER, Kilian G.; KERZEL, Dirk. Cognitive load in simultaneous interpreting: Model meets data. **International Journal of Bilingualism**. v. 16, 2012. p. 228 - 242. Disponível em: <https://www.unige.ch/fapse/PSY/persons/kerzel/reprints/seeber.kerzel.2012.pdf>. Acesso em:

SEEBER, Kilian. G. Simultaneous Interpreting. In: MIKKELSON, Holly; JOURDENAIS, Renée (eds.). **Routledge handbook of interpreting**. Nova Iorque: Routledge Taylor e Francis. 1. ed., 2015. p. 79-95. Disponível em: [10.1075/bct.72.03ver](https://doi.org/10.1075/bct.72.03ver). Acesso em: 20 abr. 2024

SELESKOVITCH, Danica. **Interpreting for international conferences**. 2. ed. Washington, D.C.: Pen and Booth, 2011.

SELESKOVITCH, Danica. **L'interprète dans les conférences internationales**. Paris: Minard, 1968.

SELESKOVITCH, Danica. Language and Cognition. In: GERVER, David; SINAIKO, H. Wallace (eds.). **Language Interpretation And Communication**. Boston: Nato Conference Series, v. 6, 1978. p. 333-341. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4615-9077-4_29. Acesso em: 12 out. 2023.

SELESKOVITCH, Danica; LEDERER, Marianne. **Pédagogie raisonnée de l'interprétation**. 12. ed. França: Didier Érudition, 2002.

SETTON, Robin; DAWRANT, Andrew. **Conference Interpreting: A Complete Course**. [S.l.]: Benjamins Translation Library - BTL, 2016. Disponível em: [10.1075/btl.120](https://doi.org/10.1075/btl.120). Acesso em: 12 ago. 2023.

SHUTTLEWORTH, Mark; COWIE, Moira. **Dictionary of translation studies**. New York: Routledge, 2014.

SILVA, Aline Miguel da; NOGUEIRA, Tiago Coimbra. Considerações acerca da interpretação de língua oral para a língua de sinais com a presença do intérprete de apoio. In: **II Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação da Língua de Sinais**. Florianópolis, UFSC, 2012. Disponível em: <http://www.congressotils.com.br/anais2012.html>. Acesso em: 15 mar. 2023.

SILVA, Keli Simões Xavier; VASCONCELLOS, Maria Lúcia Barbosa de. A 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. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/belasinfiéis/article/view/12986>. Acesso em: 14 set. 2023.

SILVA-AGUIAR, Dhenny Kétully Santos. Um estudo descritivo sobre a atuação de intérpretes de língua de sinais em um contexto de conferência multilíngue. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) Universidade de Brasília-UNB, Brasília, 2020. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/38967>. Acesso em: 20 abr. 2024

SOLOW, Sharon Neumann. **Sign language interpreting: A basic resource text** (Rev. ed.). [S.l.], Linstok Pr, 2000.

SOUZA, Luiz Cláudio da Silva. **A construção do ethos dos tradutores e intérpretes de língua brasileira de sinais e português: concepções sobre a profissão**. 2014. Dissertação (Mestrado profissional em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190993>. Acesso em: 12 ago. 2023.

SOUZA, Saulo Xavier de. **Performances de tradução para a Língua Brasileira de Sinais observadas no curso de Letras-Libras**. 2010. Dissertação (Mestrado profissional em Estudos da Tradução) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/94642>. Acesso em: 23 ago. 2023.

STEINER, George. **After Babel: Aspects of Language and Translation**. Londres, Oxford e Nova York: Oxford University Press, 1975.

STONE, Christopher; RUSSELL, Debra. Conference Interpreting and Interpreting Teams. In: ADAM, Robert; STONE, Christopher; COLLINS, Steven D.; METZGER, Melanie. **Deaf Interpreters At Work: International Insights**. Washington: Gallaudet University Press, 2014. p. 140-156. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.2307/j.ctv2t5xgm8.12>. Acesso em: 25 nov. 2024.

STUMPF, Marianne (Org.); QUADROS, Ronice Muller de (Org.); LEITE, Tarcísio Arantes (Org.). Estudos da língua brasileira de sinais II. 1. ed. Florianópolis: Editora Insular, v. 1. p. 244. 2014.

TARDIF, Jacques. L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement. Montréal: Chenelière Éducation. p.363. 2006.

TARDIF, Jacques. Développer un programme par compétences: de l'intention à la mise en œuvre. Pédagogie collégiale, 16 (3), p. 36-44. 2003. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/52977935.pdf> Acesso em 3 mai. 2024

TASSARA, Vitória; VASCONCELLOS, Maria Lucia. Formação de tradutores por competências no par linguístico inglês-português: proposta de unidade didática visando o desenvolvimento da competência instrumental. In: VASCONCELLOS, Maria Lucia; Arcego, Emily; COSTA, Mairla Pereira Pires; SANTOS, Wharley (Org.). **Formação de intérpretes e**

tradutores: desenvolvimento de competências em situações pedagógicas específicas - v. 1. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 74-114.

TAXWEILER, Natália Roth da Silva. **Tradução institucional no contexto de processos de internacionalização de programas de pós-graduação:** diagnóstico de necessidades formativas de servidores técnico-administrativos em educação. 2022. Dissertação (Mestrado profissional em Estudos da Tradução) Centro de Comunicação e Expressão - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/240976>. Acesso em: 28 nov. 2023

TAXWEILER, Natalia Roth da Silva; VASCONCELLOS, Maria Lúcia. Questionário online como instrumento de coleta de dados em pesquisa em secretariado: desenho, refinamento, pré-testagem e versão final. **Revista Expectativa**, Paraná, v. 21, n. 1, p. 147-168, 23 mai. 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.48075/revex.v21i1.28178>. Acesso em: 29 nov. 2023

TAYLOR-BOULADON, Valerie; BARRET, David H; BRUEGEL, Pieter. **Conference Interpreting: Principles and Practice.** Charleston: BookSurge Publishing, 2007.
TOURY, Gideon. **Descriptive translation studies and beyond.** Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1995.

TUXI, Patrícia. **Terminologia na Língua de Sinais Brasileira: Proposta de Organização e de Registro de Termos Técnicos e Administrativos do Meio Acadêmico em Glossário Bilíngue.** Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília. 2017. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/23754>. Acesso: 12 abr. 2024.

VASCONCELLOS, Maria Lúcia Barbosa; ESPINDOLA, Elaine Baldissera; GYSEL, Edelweiss Vitol. 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, 10 maio 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-7968.2017v37n2p177>. Acesso em: 19 nov. 2023

VASCONCELLOS, Maria Lúcia Barcelos; BARTHOLAMEI JUNIOR, Lautenai Antonio. **Estudos da Tradução I.** Florianópolis: CCE/UFSC, 2008.

VASCONCELLOS, Maria Lúcia. Tradução e Interpretação de Língua de Sinais (TILS) na Pós-Graduação: a afiliação ao campo disciplinar “estudos da tradução”. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 2, n. 26, p. 119-143, 18 out. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-7968.2010v2n26p119>. Acesso em: 17 out. 2023

VASCONCELLOS, Maria Lúcia Barbosa. Genre Analysis: The Introduction Section of Two Longer Texts. **Ilha do Desterro (UFSC)**, v. 39, p. 187-201, Florianópolis, 2000.

VIENNE, Jean. Teaching what they didn't learn as language students. *In*: MALMKJAER, Kirsten (eds.). **Translation and Language Teaching:** Language Teaching and Translation. Manchester: St. Jerome, 1998, p. 111-116.

VIENNE, Jean. Toward a pedagogy of ‘translation in situation’. **Perspectives**, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 51-59, jan. 1994. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/0907676x.1994.9961222>. Acesso em: 10 nov. 2023.

VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.

VILAÇA-CRUZ, Renata Cristina; RODRIGUES, Carlos Henrique; GALÁN-MAÑAS, Anabel. O Mercado de Trabalho de Intérpretes e Tradutores de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa: uma revisão de publicações recentes. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 42, n. 01, p. 202-222, 30 jun. 2022. Disponível: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-7968.2022.e84510>. Acesso em: 27 out. 2023

VINAY, Jean. Paul.; DARBELNET, Jean. *Stylistique comparée du français et de l'anglais*. Paris: Didier. 1958.

WADENSJÖ, Cecilia. **Interpreting as interaction**. London & New York: Longman, 1998.

WIGGINS, Grant.; MCTIGHE, Jay. Planejamento para a compreensão: alinhando currículo, avaliação e ensino por meio da prática do planejamento reverso. 2. ed. Porto Alegre: Penso, p. 364. 2019.

WILSS, Wolfram. Perspectives and limitations of a didactic framework for the teaching of translation. *In*: BRISLIN, Richard W. (ed.). **Translation: Application and Research**. New York: Gardner, 1976, p.117-137.

YÁNIZ, Concepción; VILLARDÓN, Lourdes. Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. Bilbao: Universidad de Deusto, 2006.

ZAMPIER, Pedro, Lopes, Vieira, de Oliveira. Tradutores e intérpretes de Libras das universidades federais do estado de Minas Gerais: formação e práticas tradutórias. Dissertação (Mestrado em Letras: Estudos da Linguagem) - Universidade Federal de Ouro Preto, 2019. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/11760> Acesso em: 25 nov.

ZOU, Yanqun. The constitution of translation competence and its implications on translator education. *In*: PERRY, Perry; *et al.* **International Conference on Arts, Design and Contemporary Education 2015 (ICADCE 2015)**. Paris: Atlantis Press, v. 23, 2015. p. 786-793. Disponível em: <https://download.atlantis-press.com/article/23938.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2023

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TCLE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS -GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Tiago Coimbra Nogueira responsável pela pesquisa “Trabalho em Equipe na formação de intérpretes de conferência: Proposta de material didático construído em torno de tarefas de interpretação, convido você para participar como voluntário(a) deste estudo. Você está sendo convidado a participar deste estudo por ser aluno do Programa de Pós- Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina. Se você aceitar participar, peço que leia este consentimento e, se concordar com as informações aqui apresentadas, assine as duas vias onde indicado. Uma cópia ficará comigo, pesquisador responsável pelo projeto, e outra com você. Enfatizo a importância de você guardar em seus arquivos uma cópia desse documento eletrônico.

Como o título já indica, esta pesquisa tem como objetivo contribuir para o avanço nas propostas de formação de intérpretes de Libras-Português que atuam em contextos de conferência, com ênfase no ensino-aprendizagem de competências, habilidades e atitudes para o trabalho em equipe propondo um plano de ensino, material didático e avaliação para o curso de capacitação de intérpretes de conferência. Para poder produzir esse material e refletir sobre a validade deste modelo, preciso de informações sobre a prática de atuação em equipe em intérpretes expertos em trabalho em equipe em conferências.

Caso aceite participar deste estudo, você assinará esse termo e depois testará um questionário disponibilizado na plataforma *Google forms* com algumas questões sobre sua forma de atuação e perspectiva sobre o trabalho em equipe em conferências. Tais respostas terão como base, suas impressões e reflexões sobre o questionário proposto, você avaliará se o questionário parece coerente, se às ordens das perguntas e como elas foram elaboradas são claras e fáceis de serem compreendidas. Ao final escreverá um parecer sobre o questionário e me enviará, a partir de suas colaborações farei alterações para que ele possa ser enviado ao grupo específico de participantes do estudo. Você tem seu direito garantido de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, não há perguntas obrigatórias, você terá sua privacidade respeitada; e qualquer informação pessoal ou gerada pelo relatório terá garantida a confidencialidade. Além disso, você terá o meu contato e durante as respostas do questionário poderá tirar eventuais dúvidas ou fazer questionamentos a qualquer momento. Comprometo-me aqui a cumprir a Resolução nº 510 de 2016.

Com relação aos riscos da pesquisa, no ponto de vista do risco de vida e da saúde física não apresenta nenhum dano iminente, você poderá se sentir desconfortável, cansaço, aborrecimento, ou constrangido ao relatar sobre sua experiência ao longo do questionário. Não se preocupe, pois sua identidade será mantida sob sigilo. Ao final da pesquisa, os resultados do estudo se tornarão públicos, mas sua identidade será totalmente preservada e não será incluída nenhuma informação que possa identificá-lo(a). Mesmo assim, se você temer uma quebra de

sigilo, mesmo que involuntária, em decorrência de investidas de hackers ou similares, você pode optar por não participar. A participação nesta pesquisa não trará a você quaisquer benefícios adicionais. Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação pela sua decisão. Peço apenas que me notifique, através do e-mail listado abaixo. Para contato telefônico: (51) 999443455. Você não precisa se justificar.

Todas as despesas dessa pesquisa serão custeadas pelo pesquisador, inclusive o ressarcimento de eventuais gastos que você tenha e indenização diante de eventuais danos, ambos decorrentes da pesquisa. Não haverá remuneração para a sua participação nesta pesquisa.

Declaro conhecer e cumprir os requisitos da Lei Geral de Proteção de Dados (Lei No 13.709, de 14 de agosto de 2018) quanto ao tratamento de dados pessoais e dados pessoais sensíveis que serão utilizados para a execução do presente projeto de pesquisa.

O projeto de pesquisa foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC (CEPSH-UFSC). Um Comitê de ética e Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir seus direitos como participante da pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o CEPSH-UFSC. Você pode inclusive fazer reclamações sem se identificar se preferir.

Autorização

Eu, _____, após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Assinatura do participante

Declaração do pesquisador responsável pela aplicação da pesquisa.

Eu, Tiago Coimbra Nogueira, abaixo assinado, declaro que a aplicação do projeto, acima mencionado, será conduzida conforme requisitos e diretrizes estipuladas na resolução CNS 466/12. Cumprirei, portanto, todas as informações acima, que toda informação sobre o participante será absolutamente confidencial e sigilosa, que sua desistência em participar deste estudo não lhe trará quaisquer penalizações. Declaro também que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste Voluntário(a) para a participação neste estudo. _____

Assinatura do pesquisador

Dados do pesquisador: Doutorando Tiago Coimbra Nogueira. CPF: 065.850719-21 Endereço: Rua Tangara nº 56, Apartamento 302 Bloco A. Agrônômica. Florianópolis, SC. Telefones: (51) 99443455/ E-mail: ticoimbrails@gmail.com

Dados do CEP (Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos) responsável pela autorização da pesquisa: Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima - Prédio Reitoria II, R. Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401 - Trindade, Florianópolis – Santa Catarina – Brasil. CEP: 88040-400. Telefone: (48) 3721-6094. E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

TCLE 2- Participantes do questionário

TRABALHO EM EQUIPE NA FORMAÇÃO DE INTÉRPRETES DE CONFERÊNCIA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Tiago Coimbra Nogueira responsável pela pesquisa “Trabalho em Equipe na formação de intérpretes de conferência: Proposta de material didático construído em torno de tarefas de interpretação”, convido você para participar como voluntário(a) deste estudo. Você está sendo convidado a participar deste estudo por ser sócio(a) da Associação de Profissionais Intérpretes de Conferência-APIC. Se você aceitar participar, peço que leia este consentimento e, se concordar com as informações aqui apresentadas, marque abaixo a opção que confirma seu aceite. Enviarei uma cópia desse termo com minha assinatura para você por e-mail, uma cópia ficará comigo, pesquisador responsável pelo projeto, e outra com você. Enfatizo a importância de você guardar em seus arquivos uma cópia desse documento eletrônico.

Como o título já indica, esta pesquisa tem como objetivo contribuir para o avanço nas propostas de formação de intérpretes de Libras - português que atuam em contextos de conferência, com ênfase no ensino- aprendizagem de competências, habilidades e atitudes para o trabalho em equipe propondo um plano de ensino, material didático e avaliação para o curso de capacitação de intérpretes de conferência. Para poder produzir esse material e refletir sobre a validade desse modelo, preciso de informações sobre a prática de atuação em equipe de intérpretes expertos em trabalho em equipe em conferências.

Caso aceite participar desse estudo, você marcará o aceite desse termo e depois responderá o questionário disponibilizado nesta plataforma Google Forms com algumas questões sobre sua forma de atuação e perspectiva sobre o trabalho em equipe em conferências. Tais respostas terão como base suas impressões e reflexões sobre o questionário proposto e sua experiência com trabalho em equipe. Você tem seu direito garantido de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, não há perguntas obrigatórias, você terá sua privacidade respeitada; e qualquer informação pessoal ou gerada pelo relatório terá garantida a confidencialidade. Além disso, você terá o meu contato e durante as respostas do questionário poderá tirar eventuais dúvidas ou fazer questionamentos a qualquer momento. Comprometo-me aqui a cumprir a Resolução de nº 510 de 2016.

Com relação aos riscos da pesquisa, no ponto de vista do risco de vida e da saúde física não apresenta nenhum dano iminente, você poderá se sentir desconfortável, cansaço, aborrecimento, ou constrangido ao relatar sobre sua experiência ao longo do questionário ou ao fazer o parecer. Não se preocupe, pois sua identidade será mantida sob sigilo. Ao final da pesquisa, os resultados do estudo se tornarão públicos, mas sua identidade será totalmente preservada e não será incluída nenhuma informação que possa identificá-lo(a). Mesmo assim, se você temer uma quebra de sigilo, mesmo que involuntária, em decorrência de investidas de hackers ou similares, você pode optar por não participar. A participação nesta pesquisa não trará a você quaisquer benefícios adicionais. Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar, de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, podendo também se retirar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação pela sua decisão. Peço apenas que me notifique através do e-mail listado abaixo. Para contato telefônico: (51) 999443455. Você não precisa se justificar.

Todas as despesas dessa pesquisa serão custeadas pelo pesquisador, inclusive o ressarcimento de eventuais gastos que você tenha e indenização diante de eventuais danos, ambos decorrentes da pesquisa. Não haverá remuneração para a sua participação nesta pesquisa. Declaro conhecer e cumprir os requisitos da Lei Geral de Proteção de Dados (Lei No 13.709, de 14 de agosto de 2018) quanto ao tratamento de dados pessoais e dados pessoais sensíveis que serão utilizados para a execução do presente projeto de pesquisa.

O projeto de pesquisa foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC (CEPSH-UFSC). Um Comitê de ética e Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir seus direitos como participante da pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o CEPSH-UFSC. Você pode inclusive fazer reclamações sem se identificar se preferir.

Ao inserir o seu endereço de e-mail abaixo e clicar em "próxima", você terá a opção de aceitar a participação na pesquisa, clicando na opção — “Estou ciente, aceito participar” — ou poderá se recusar a participar, clicando na opção — “Me recuso a participar da pesquisa”.

Dados do pesquisador: Doutorando Tiago Coimbra Nogueira.
CPF: 065.850719-21 Endereço: Rua Tangara nº 56, Apartamento 302 Bloco A. Agrônômica.
Florianópolis, SC. Telefones: (51) 99443455/ E-mail: ticoimbrails@gmail.com

Dados do CEP (Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos) responsável pela autorização da pesquisa: Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima - Prédio Reitoria II, R. Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401 - Trindade, Florianópolis – Santa Catarina – Brasil. CEP: 88040-400. Telefone: (48) 3721-6094. E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br.

APENDICÊ 2 - PLANO DE ENSINO

**PLANO DE ENSINO****Dados de identificação****Nome da Disciplina:** Interpretação em equipe em conferências**Período letivo:** 2024-2**Professor responsável:** Tiago Coimbra Nogueira**Sigla da disciplina:****Carga horária total:** 60h**Créditos:** 4 Créditos**Curso:** Bacharelado em Letras - Tradutor e Intérprete de Libras (Libras-português e português)**Carga horária autônoma:** 10 Horas**Carga horária coletiva:** 40 Horas**Carga horária individual:** 10 Horas**Disciplina:** Interpretação em equipe em conferências**Local:** Laboratório de interpretação Libras-português, sala nº 114, Bloco de aulas do Instituto de Letras.**Horário:** Terças-feiras das 14h:10min até as 16h:50min**Professor:** Tiago Coimbra Nogueira**Emenda:** Competência em interpretação em equipe. Fases da interpretação simultânea em equipe. Prática de preparação, atuação e avaliação da interpretação em equipe. Ferramentas tecnológicas para preparação e estudo prévio de forma colaborativa. Estratégias de recebimento e oferta de apoio. *Feedback* entre pares para aperfeiçoamento contínuo.**Objetivos de ensino:**

- 1- Apresentar as características da interpretação de conferência realizada em equipe;
4. Iniciar os /as alunos/as na interpretação em equipe, considerando uma perspectiva colaborativa e interdependente.
5. Possibilitar uma reflexão sobre a prática da interpretação em equipe nas três fases de uma conferência.

Objetivos de aprendizagem:

- 11- Negociar** a forma de dar e receber apoio e estabelecer acordos em relação ao uso de vocabulário comum para comportamentos de solicitação e oferta de apoio
- 12- Determinar** preferências de apoio, como escolha de língua, vocabulário especializado, posicionamento, interrupções, palavras e expressões

- 13- Entender, negociar e padronizar** a terminologia referente ao tópico da interpretação, tendo em vista o contexto e público-alvo
- 14- Montar** e compartilhar glossário.
- 15- Acompanhar** as escolhas linguísticas, **manter** consistência terminológica ao usar os mesmos termos comuns e especializados, **estabelecer** os mesmos locais de referência no espaço e manutenção da sequência lógica do texto na língua-alvo.
- 16- Acompanhar** a reação dos interlocutores e manter olhar frequente para o colega de equipe e para o público-alvo.
- 17- Identificar** momentos de pausas na interpretação, que representam necessidade de apoio e/ou de *feedback* imediato.
- 18- Identificar** momentos de oferta de apoio adicional e correções conforme necessário
- 19- Avaliar** a colaboração entre os colegas em termos de apoio, compartilhamento de conhecimento e produção conjunta da interpretação.
- 20- Avaliar** o impacto positivo da preparação na qualidade da interpretação, diminuição de estresse, bem como diminuição de erros de interpretação e interrupções.

Quadro 1- Conteúdo programático

Semanas	Títulos	Conteúdo relacionado
1	Apresentação da disciplina e avaliação diagnóstica	Apresentar o Plano de Ensino e realizar avaliação diagnóstica
2 – 4	UD 1- Interpretação em equipe, fases da interpretação e preparação pré-conferência	Definição de interpretação em equipe; fases da interpretação; pré-conferência e preparação prévia
5 – 7	UD 2 - Fase de pré-conferência: negociação e padronização de terminologia	Fase de pré-conferência: documentação e construção de glossários
8 – 10	UD 3 - Fase durante a conferência: monitoramento ativo da interpretação	Fase durante a conferência: trabalho em equipe, interdependência e formas de monitoramento ativo
11-13	UD 4 - Fase durante a conferência: reconhecimento da necessidade e oferta de apoio	Fase durante a conferência: tipos e formas de apoio
14- 15	UD 5- Fase pós- conferência: avaliação do trabalho em equipe	Fase da pós-conferência: avaliação do trabalho em equipe
16-18	Projeto de aprendizagem situada em contexto real	Realização de projeto de aprendizagem situada para a prática da interpretação em equipe no contexto de conferência.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Marco metodológico:

- Abordagem por tarefas de interpretação, agrupadas em Unidades Didáticas (UDs);
- Trabalho em grupo;
- Projeto de aprendizagem situada de interpretação de conferência em contexto real.

Unidades didáticas:

Unidade didática (UD)	Alinhamento com os objetivos de aprendizagem
UD 1- Interpretação em equipe, fases da interpretação e preparação pré-conferência	<p>1- Negociar a forma de dar e receber apoio e estabelecer acordos em relação ao uso de vocabulário comum para comportamentos de solicitação e oferta de apoio</p> <p>2- Determinar preferenciais de apoio, como escolha de língua, vocabulário especializado, posicionamento, interrupções, palavras e expressões</p>
UD 2 - Fase de pré-conferência: negociação e padronização de terminologia	<p>3- Entender, negociar e padronizar a terminologia referente ao tópico da interpretação, tendo em vista o contexto e público-alvo</p> <p>4- Montar e compartilhar glossário.</p>
UD 3 - Fase durante a conferência: monitoramento ativo da interpretação	<p>5- Acompanhar as escolhas linguísticas, manter consistência terminológica ao usar os mesmos termos comuns e especializados, estabelecer os mesmos locais de referência no espaço e manutenção da sequência lógica do texto na língua-alvo.</p> <p>6- Acompanhar a reação dos interlocutores e manter olhar frequente para o colega de equipe e para o público-alvo.</p>
UD 4 - Fase durante a conferência: reconhecimento da necessidade e oferta de apoio	<p>7- Identificar momentos de pausas na interpretação, que representam necessidade de apoio e/ou de <i>feedback</i> imediato.</p> <p>8- Identificar momentos de oferta de apoio adicional e correções conforme necessário</p>
UD 5- Fase pós- conferência: avaliação do trabalho em equipe	<p>9- Avaliar a colaboração entre os colegas em termos de apoio, compartilhamento de conhecimento e produção conjunta da interpretação.</p> <p>10- Avaliar o impacto positivo da preparação na qualidade da interpretação, diminuição de estresse, bem como diminuição de erros de interpretação e interrupções.</p>
Projeto de aprendizagem situada em contexto real	<p>11 - Negociar a forma de dar e receber <i>feedback</i> e estabelecer acordos em relação ao uso de vocabulário comum para comportamentos de solicitação e oferta de apoio</p> <p>20- Determinar preferenciais de apoio, como escolha de língua, vocabulário especializado, posicionamento, interrupções, palavras e expressões</p> <p>21- Entender, negociar e padronizar a terminologia referente ao tópico da interpretação, tendo em vista o contexto e público-alvo</p> <p>22- Montar e compartilhar glossário.</p> <p>23- Acompanhar as escolhas linguísticas, manter consistência terminológica ao usar os mesmos termos comuns e especializados, estabelecer os mesmos locais de referência no espaço e manutenção da sequência lógica do texto na língua-alvo.</p> <p>24- Identificar momentos de pausas na interpretação, que representam necessidade de apoio e/ou de <i>feedback</i> imediato.</p> <p>25- Identificar momentos de oferta de apoio adicional e correções conforme necessário</p> <p>26- Avaliar a colaboração entre os colegas em termos de apoio, compartilhamento de conhecimento e produção conjunta da interpretação.</p> <p>27- Avaliar o impacto positivo da preparação na qualidade da interpretação, diminuição de estresse,</p>

	bem como diminuição de erros de interpretação e interrupções.
--	---

Alinhamento entre objetivos de aprendizagem, competências, conteúdos e unidades didáticas:

O quadro abaixo mostra o alinhamento entre objetivos de aprendizagem, as competências a serem desenvolvidas, os conteúdos explorados, e a UD que visa seu desenvolvimento.

Competências selecionadas	Conteúdo relacionado	Objetivos de aprendizagem (“ao final do curso o aluno será capaz de...”)	Unidade Didática (UD)	Instrumentos e Tarefas de Avaliação
Habilidade de preparação para a interpretação	Definição de interpretação em equipe; fases da interpretação; pré-conferência e preparação prévia	1- Negociar a forma de dar e receber apoio e estabelecer acordos em relação ao uso de vocabulário comum para comportamentos de solicitação e oferta de apoio 2- Determinar preferências de apoio, como escolha de língua, vocabulário especializado, posicionamento, interrupções, palavras e expressões	UD1- Interpretação em equipe, fases da interpretação e preparação pré-conferência	Tarefa Final: Reflexão sobre o alcance dos objetivos de aprendizagem da UD. (avaliação formativa/ <i>feedback</i> formativo) Autoavaliação Fórum de discussão no Moodle (avaliação formativa) Confeção das tarefas da UD1 (avaliação formativa e somativa 5%) Heteroavaliação e autoavaliação
Habilidade de aquisição de conhecimento sobre o assunto da interpretação	Fase de pré-conferência: documentação e construção de glossários	3- Entender, negociar e padronizar a terminologia referente ao tópico da interpretação, tendo em vista o contexto e público-alvo 4- Montar e compartilhar glossário.	UD2 - Fase de pré-conferência: negociação e padronização de terminologia	Tarefa Final: Reflexão sobre o alcance dos objetivos de aprendizagem da UD. (avaliação formativa/autoavaliação/ <i>feedback</i> formativo) Confeção das tarefas da UD2 (avaliação formativa 5%) Heteroavaliação e autoavaliação
Habilidade de monitoramento ativo da interpretação	Fase durante a conferência: trabalho em equipe, interdependência e formas de monitoramento ativo	5- Acompanhar as escolhas linguísticas, manter consistência terminológica ao usar os mesmos termos comuns e especializados, estabelecer os mesmos locais de referência no espaço e manutenção da sequência lógica do texto na língua-alvo. 6- Acompanhar a reação dos interlocutores e manter olhar frequente para o colega de equipe e para o público-alvo.	UD3 - Fase durante a conferência: monitoramento ativo da interpretação	Tarefa Final: Reflexão sobre o alcance dos objetivos de aprendizagem da UD. (avaliação formativa/autoavaliação/ <i>feedback</i> formativo) Confeção das tarefas da UD3 (avaliação formativa 5%) Heteroavaliação e autoavaliação
Habilidade de reconhecimento da necessidade e oferta de apoio durante a interpretação	Fase durante a conferência: tipos e formas de apoio	7- Identificar momentos de pausas na interpretação, que representam necessidade de apoio e/ou de <i>feedback</i> imediato. 8- Identificar momentos de oferta de apoio adicional e correções conforme necessário	UD4 - Fase durante a conferência: reconhecimento da necessidade e oferta de apoio	Tarefa Final: Reflexão sobre o alcance dos objetivos de aprendizagem da UD. (avaliação formativa/autoavaliação/ <i>feedback</i> formativo) Confeção das tarefas da UD4 (avaliação formativa 5%) Heteroavaliação e autoavaliação
Capacidade de avaliação do	Fase da pós-conferência: avaliação do	9- Avaliar a colaboração entre os colegas em termos de apoio, compartilhamento de	UD5- Fase pós-conferência:	Tarefa Final: Reflexão sobre o alcance dos objetivos de aprendizagem da UD. (avaliação

processo de interpretação	trabalho em equipe	conhecimento e produção conjunta da interpretação. 10- Avaliar o impacto positivo da preparação na qualidade da interpretação, diminuição de estresse, bem como diminuição de erros de interpretação e interrupções.	avaliação do trabalho em equipe	formativa/autoavaliação/ <i>feedback</i> formativo) Confeção das tarefas da UD5 (avaliação formativa 5%) Heteroavaliação e autoavaliação
Habilidades profissionais. Habilidades interpessoais. Capacidade de gerenciamento da interpretação. Habilidades no uso de tecnologias aplicadas à interpretação. Competência linguística. Habilidades de preparação para a interpretação. Habilidades de aquisição de conhecimento sobre o assunto da interpretação. Habilidades de monitoramento do ativo da interpretação Habilidades de reconhecimento da necessidade e oferta de apoio durante a interpretação. Capacidade de avaliação do processo de interpretação.	Projeto de aprendizagem situada em contexto real, comunidade de prática, atuação em equipe nas três fases de uma conferência.	11 - Negociar a forma de dar e receber <i>feedback</i> e estabelecer acordos em relação ao uso de vocabulário comum para comportamentos de solicitação e oferta de apoio 12- Determinar preferenciais de apoio, como escolha de língua, vocabulário especializado, posicionamento, interrupções, palavras e expressões 13- Entender, negociar e padronizar a terminologia referente ao tópico da interpretação, tendo em vista o contexto e público-alvo 14- Montar e compartilhar glossário. 15- Acompanhar as escolhas linguísticas, manter consistência terminológica ao usar os mesmos termos comuns e especializados, estabelecer os mesmos locais de referência no espaço e manutenção da sequência lógica do texto na língua-alvo. 16- Identificar momentos de pausas na interpretação, que representam necessidade de apoio e/ou de <i>feedback</i> imediato. 17- Identificar momentos de oferta de apoio adicional e correções conforme necessário 18- Avaliar a colaboração entre os colegas em termos de apoio, compartilhamento de conhecimento e produção conjunta da interpretação. 19- Avaliar o impacto positivo da preparação na qualidade da interpretação, diminuição de estresse,	Projeto de aprendizagem situada em contexto real	Participação no projeto de aprendizagem situada em contexto real – avaliação formativa e somativa (atribuição de nota coletiva pelo trabalho da equipe) (15%); avaliação individual (15%) atribuição de nota coletiva individual pela participação no projeto) (15%). Entrega de relatório sobre a participação no projeto de aprendizagem situada em contexto real – avaliação somativa (atribuição de nota individual pela participação) (20%); Heteroavaliação e autoavaliação

		bem como diminuição de erros de interpretação e interrupções.		
--	--	---	--	--

Crítérios de Avaliação:

A disciplina propõe um modelo de avaliação orientada à aprendizagem, que seja videográfica (e não fotográfica), em um contexto de Formação por Competência, o que implica alinhamento com os objetivos de aprendizagem e inclui atividades de autoavaliação. A avaliação será de 3 (três) tipos: diagnóstica, formativa e somativa (Galán-Mañas e Hurtado Albir, 2015).

- (vi) Realização de um **questionário inicial**- avaliação diagnóstica (5%);
- (vii) Confecção e entrega das **UDs 1-5** – avaliação formativa, (30%);
- (viii) **UD6** – Autoavaliação – avaliação formativa e avaliação somativa (15 %)
- (ix) Participação no **projeto de aprendizagem** situada em contexto real – avaliação formativa e somativa: atribuição de nota coletiva pelo trabalho da equipe (15%); atribuição de nota individual com utilização de rubricas descritivas alinhadas à aquisição das competências relacionadas ao trabalho em equipe (15%);
- (x) Entrega de **relatório sobre a participação no projeto** de aprendizagem situada em contexto real – avaliação somativa (atribuição de nota individual pela participação) (20%);

O sistema de avaliação, utilizado na UFRGS, é expresso através dos seguintes conceitos:

De aprovação

A = Conceito Ótimo

B = Conceito Bom

C = Conceito Regular

De reprovação

D = Conceito Insatisfatório

FF = Falta de Frequência

Legislação: Artigo 135 do Regimento Geral da UFRGS e Resolução 11/2013, Capítulo IV, Seção IV.

Para convertermos as notas em conceitos será utilizada a tabela que consta, para os professores, como sugestão, na abertura da Sala de Aula Virtual (SAV) e que consiste em:

Conceito A, nota de 9,00 a 10,00.

Conceito B, nota de 7,50 a 8,99.

Conceito C, nota de 6,00 a 7,49.

Conceito D, nota de 0,00 a 5,99.

Frequência mínima, definição: Conforme a Legislação, a frequência mínima obrigatória das aulas é de 75% em cada disciplina. Exceção: os casos amparados por lei (Lei nº6202 de 17.04.1975), licença de saúde (Decreto-Lei nº1044 de 21.10.1969) e de militares (Decreto-Lei nº715 de 30.07.1969). Legislação: Regimento Geral da UFRG e Resolução 4/86 CFE.

Bibliografia básica essencial:

NECKEL, Felipe Mendes; VASCONCELLOS, Maria Lúcia. **Traduzir e Refletir: Unidades Didáticas para a formação inicial de tradutores.** (Livro do professor (a)). 1ed. Campinas: Pontes, v. 1. 2023.

NOGUEIRA, Tiago Coimbra; NASCIMENTO, Marcus Vinicius Batista. Formas de apoio no trabalho em equipe durante a interpretação remota de português-libras em conferências. **Tradução em Revista**, Rio de Janeiro, v. 2022, n. 33, p. 112-143, 28 nov. 2022. Faculdades Católicas. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17771/pucrio.tradrev.61347>. Acesso em: 12 abr. 2024

SILVA, Aline Miguel da; NOGUEIRA, Tiago Coimbra. Considerações acerca da interpretação de língua oral para a língua de sinais com a presença do intérprete de apoio. *In: II Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação da Língua de Sinais.* Florianópolis, UFSC, 2012. Disponível em: <http://www.congressotils.com.br/anais2012.html>. Acesso em: 15 mar. 2023.

CAVALLO, Patrizia. Necessidades terminológicas dos intérpretes vs. as dos tradutores: análise de três produtos terminográficos multilíngues. **Cadernos do IL**, v. 54, p. 47-65, 2017.

COKELY, Dennis; HAWKINS, J. Interpreting in teams: A pilot study on requesting and offering support. **Journal of Interpretation**, [S.l.], 2003, p. 49-93.

Bibliográfica básica:

BRÜCK, Patricia. **Austrian Perspectives of Team Interpreting: The Views of Deaf University Students and their Sign Language Interpreters.** 2011. MA-Thesis (for the Degree Programme in Sign Language Interpreting) - University of Applied Sciences Magdeburg-Stendal, Germany, 2011. Disponível em: <http://intrpr.info/library/bruck-perspectives-team-interpreting.pdf>. Acesso em: 6 set. 2023.

CHMIEL, Aginiezka. Boothmates forever? — On teamwork in a simultaneous interpreting booth. **Across Languages and Cultures**. Hungria, v. 9, n. 2, 2008. p. 261-276. DOI: <https://doi.org/10.1556/Acr.9.2008.2.6>. Acesso em: 03 out. 2024

GABRIAN, Jessica; WILLIAMS, Gabriel. **The effect of interpreter fatigue on interpretation quality. Ebook. 2015.**

HAUSER, Peter C.; FINCH, Karen L.; HAUSER, Angela B. **Deaf Professionals and Designated Interpreters: A New Paradigm.** Washington: Gallaudet University Press, 2008.
HEEN Sheila; STONE, Douglas. Obrigado pelo feedback (Tradução de Renata Guerra) Ed. **Portfolio-Penguin.** p. 440. 2016.

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

KRINGS, Hans P. Translation problems and strategies of advanced German Learners of French (L2). *In*: HOUSE, Juliane; BLUM-KULKA, Shoshana (ed.). **Interlingual and intercultural communication**, Tübingen: Gunter Narr, P. 263-275. 1986.

MOSER-MERCER, Bárbara; KÜNZLI, Alexandre; KORAC, Marina. Prolonged turns in interpreting: Effects on quality, physiological and psychological stress (Pilot study) **Interpreting**, v. 3, n.1, p. 47-64, jan. 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1075/intp.3.1.03mos>. Acesso em: 22 out. 2023

NAPIER, Jemina; McKEE, Rachel; GOSWELL, Della. **Sign Language interpreting: Theory and practice in Australian and New Zeland**. Leichhardt: The Federation Press, 2006.

NOLAN, James. **Interpretation: Techniques and Exercises**. Professional Interpreting in the Real World. Channel View Publications. Ed. Multilingual Matters, p. 329. 2012.

PEREIRA, Maria Cristina Pires; RUSSO, Ângela. Tradução e Interpretação de Língua de Sinais: técnicas e dinâmicas para cursos. São Paulo: **Cultura Surda**, v. 1. p.90. 2008.

POCHHACKER, Franz. **Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies**. London: Routledge. 2015.

ROBERSON, Len; RUSSEL, Deb; SHAW, Risa. American Sign Language/English Interpreting in Legal Settings: Current Practices in North America. **Journal of Interpretation**, Flórida, v. 21, ed. 1, p. 64-79, 2011. Disponível em: <https://digitalcommons.unf.edu/joi/vol21/iss1/6>. Acesso em 25 nov. 2023

RUSSELL, Debra. Interpreter Preparation Conversations: Multiple Perspectives. *In*: RUSSELL, Debra; HALE, Sandra (eds.). **Interpreting in Legal Settings**. Washington: Gallaudet University Press. v. 4, 2008. p. 123-147. Disponível em: [10.2307/j.ctv3006zggq.8](https://doi.org/10.2307/j.ctv3006zggq.8). Acesso em: 10 Out. 2023.

RUSSELL, Debra. **Team Interpreting: Best Practices**, AVLIC, 2011. Disponível em: https://www.avlic.ca/sites/default/files/docs/201107Team_Interpreting_Best_Practices_Article-by_Debra_Russell.pdf . Acesso em: 14 ago. 2023.

RUSSELL, Debra; HALE, Sandra (eds.). **Interpreting in Legal Settings**. Washington: Gallaudet University Press. v. 4, 2008. p. 123-147. Disponível em: [10.2307/j.ctv3006zggq.8](https://doi.org/10.2307/j.ctv3006zggq.8). Acesso em: 10 Out. 2023.

TUXI, Patrícia. . **Terminologia na Língua de Sinais Brasileira: Proposta de Organização e de Registro de Termos Técnicos e Administrativos do Meio Acadêmico em Glossário Bilíngue**. 2017. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília.

VALE, Luciana Moreira. **A importância da Terminologia para atuação do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais Brasileira: proposta de glossário de sinais-termo do Processo Judicial Eletrônico**. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Universidade de Brasília, Brasília.

VALENTINI, Cristina. **Uso del computer in cabina di interpretazione. Inchiesta sui bisogni terminologici degli interpreti prima e durante la simultanea.** In: AIIC. 2002. Disponível em: <<http://aiic.net/page/656/uso-delcomputerin-cabina-de-interpretazione/lang/72>>. Acesso em: 20 set. 2023.

Bibliografia complementar:

ALBRES, Neiva, Aquino; KELM, Giliard. Um, dois ou mais intérpretes em sala de aula? Não se trata apenas de uma questão numérica. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, p. 1-28, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/66423>. Acesso em: 18 mar. de 2024.

NASCIMENTO, Vinícius; NOGUEIRA, Tiago Coimbra. Formas de apoio no trabalho em equipe durante a interpretação remota de português-libras em conferências. **Tradução em revista**, Rio de Janeiro, v. 2022.2, p. 112-143, 2022. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/61347/61347.PDF>. Acesso em: 10 fev. 2024.

NOGUEIRA, Tiago, Coimbra. Atividade de Preparação para Intérpretes de Libras-Português em Conferências. In: RODRIGUES, Carlos Henrique, QUADROS, Ronice Muller de. (Org.). **Estudos da Língua Brasileira de Sinais V**. 1 ed. Florianópolis: Insular, v. 5, 2020. p. 331-348.

NOGUEIRA, Tiago Coimbra. Interpretação de Conferências: percepção de intérpretes de libras-português sobre a atuação em cabine. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 41, 2021 p. 128-162. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2021.e85300>. Acesso em: 22 abr. 2024

NOGUEIRA, Tiago Coimbra. Interpretação de Conferências: um ensaio sobre os cenários atuais e perspectivas futuras. In: GONTIJO, Túlio Adriano Alves; MARQUES-SANTOS, Lucas Eduardo; BARROS, Solange Maria de. (Org.). **Discussões sobre os estudos de tradução e interpretação e a atuação dos TILS no Brasil**. 1 ed. Campinas: Pontes, v. 1, 2022. p. 155-173

APÊNDICE 3 - AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA



Curso: Bacharelado em Letras - Tradutor e Intérprete de Libras (Libras-português e português-Libras),

Disciplina: Interpretação em equipe em conferências

Local: Lab de interpretação, sala 114

Horário: Terça-feira das 14h10 às 16h50

Carga horária: 60 horas/aula.

Avaliação diagnóstica:

Para começarmos essa disciplina você é convidado a responder o questionário inicial/diagnóstico apresentado a seguir, para que seu professor tenha informações sobre quem você é e sobre seu conhecimento prévio.

Nome:

Seção A

- 1- Qual fase do curso de Bacharelado em Letras: habilitação em tradução e interpretação de Libras (Libras- português; português- Libras) você está neste momento: _____
 - 2- Qual é o seu nível de domínio do português? Indique onde você se situa de 1 até 10.

 - 3- Qual é o seu nível de domínio da Libras? Indique onde você se situa de 1 até 10.
 - 4- Já realizou alguma interpretação simultânea fora do contexto de sala de aula?
() Não () Sim Em que situação? _____
 - 5- Já realizou alguma interpretação em conferências?
() Não () Sim Em que situação? _____
 - 6- Já teve oportunidade de interpretar em equipe?
() Não () Sim Em que situação? _____
- Se teve oportunidade de interpretar em equipe, indique, aproximadamente, qual a porcentagem de seu trabalho envolveu a interpretação em equipe?
- 0 - 10%
 - 11% - 20%
 - 21% - 30%
 - 31% - 40%
 - 41% - 50%
 - 51% - 60%
 - 61% - 70%
 - 71% - 80%
 - 81% - 90%
 - 91% - 100%
- 7- O que você acha que é necessário para realizar uma interpretação em equipe em conferências? Marque as opções que refletem sua opinião.
 - Uso de linguagem clara e concisa.
 - Habilidade de escuta ativa.
 - Coerência na transmissão de mensagens.
 - Proficiência nas línguas de origem e destino.
 - Familiaridade com gírias e expressões culturais.
 - Colaboração.
 - Coordenação para evitar sobreposições ou lacunas na interpretação.
 - Familiaridade com o contexto cultural e temático.
 - Conhecimento prévio sobre os participantes e suas origens.
 - Habilidade em utilizar equipamentos de interpretação.
 - Conhecimento de terminologia técnica relacionada ao tema.

- Capacidade de se adaptar a diferentes estilos de fala.
- Flexibilidade para ajustar o tom e estilo conforme necessário.
- Respeito à confidencialidade e privacidade.
- Manutenção de uma postura imparcial e neutra.
- Revisão antecipada de materiais relevantes.
- Pesquisa sobre termos específicos relacionados ao evento.
- Habilidade de lidar com situações de alta pressão.
- Resiliência diante de desafios durante a interpretação.
- Oferecer e receber feedback para aprimorar a interpretação.
- Compartilhar experiências para melhorar o desempenho geral.

8 - Responda: Qual/Quais das opções acima constitui(em) novidade para você?

9 - Como você acredita que alguém pode aprender a interpretar em equipe?

- Interpretar e aprendendo por ensaio e erro.
- Trabalhando com um colega mais experiente e aprendendo com ele.
- Fazendo cursos de curta duração em agências ou associações de interpretes de conferência
- Cursando disciplinas em um curso formal na universidade.
- outros (_____)

10 - Liste ao menos três aspectos relativos à interpretação em equipe que você deseja/esperar desenvolver nesta disciplina.

- 1-
- 2-
- 3-

Seção B

Qual a sua opinião sobre as afirmações a seguir? (Assinale um X, a opção que corresponde a sua opinião)

1. Antes de uma conferência, a pesquisa detalhada sobre os tópicos abordados é crucial para uma interpretação em equipe.

- Concordo completamente
- Concordo em parte
- Discordo em parte
- Discordo completamente

2. A comunicação entre os membros da equipe de interpretação durante a fase de preparação é essencial.

- Concordo completamente
- Concordo em parte
- Discordo em parte
- Discordo completamente

3. Estabelecer uma estratégia clara para lidar com possíveis desafios durante a conferência é importante na fase pré-conferência.

- Concordo completamente
- Concordo em parte
- Discordo em parte
- Discordo completamente

4. A atuação colaborativa e interdependente entre os membros da equipe de interpretação é essencial para evitar lacunas ou sobreposições na interpretação.

- Concordo completamente
- Concordo em parte
- Discordo em parte
- Discordo completamente

5. A adaptação rápida a diferentes estilos de fala e contextos é fundamental para a interpretação simultânea durante a conferência.

- Concordo completamente
- Concordo em parte
- Discordo em parte
- Discordo completamente

6. A capacidade de gerenciar o estresse e manter a calma diante de desafios imprevistos é importante durante a interpretação de conferências.

- Concordo completamente
- Concordo em parte
- Discordo em parte
- Discordo completamente

7. Acompanhar a interpretação e manter os termos e escolhas linguísticos durante a interpretação em equipe é tão essencial quanto oferecer apoio durante a interpretação.

- Concordo completamente
- Concordo em parte
- Discordo em parte
- Discordo completamente

8. A discussão pós-conferência entre os membros da equipe é essencial para identificar pontos fortes e áreas de melhoria.

- Concordo completamente
- Concordo em parte
- Discordo em parte
- Discordo completamente

9. A oferta de feedback construtivo entre os membros da equipe é fundamental para aprimorar as habilidades de interpretação.

- Concordo completamente
- Concordo em parte
- Discordo em parte
- Discordo completamente

10. A reflexão individual sobre a performance na conferência é valiosa para o desenvolvimento contínuo como intérprete.

- Concordo completamente
- Concordo em parte
- Discordo em parte
- Discordo completamente

Seção C:

Após as primeiras considerações sobre a interpretação em equipe, responda as perguntas abaixo:

- 1-** Ao final desta disciplina, o que você gostaria de ser capaz de fazer?

- 2- Nesta disciplina, você irá vivenciar situações de interpretação em contexto real. Como você se sente em relação a isso?
- 3- O Quadro abaixo apresenta, na coluna da esquerda, as UDs e o Projeto com que você irá trabalhar na disciplina. Sua tarefa é preencher as colunas do meio e da direita, escrevendo o que você espera apreender em cada UD e marcando o seu grau de interesse para cada uma delas, incluindo uma pontuação de 1 até 10.

Unidade Didática	O que espero aprender?	Grau de interesse de 1 a 10
UD 1- Interpretação em equipe, fases da interpretação e preparação pré-conferência		
UD 2 - Fase de pré-conferência: negociação e padronização de terminologia		
UD 3 - Fase durante a conferência: monitoramento ativo da interpretação		
UD 4 - Fase durante a conferência: reconhecimento da necessidade e oferta de apoio		
UD 5- Fase pós- conferência: avaliação do trabalho em equipe		
Projeto de aprendizagem situada em contexto real		

Data:

APÊNDICE 4 - UNIDADE DIDÁTICA 1



Curso: Bacharelado em Letras - Tradutor e Intérprete de Libras (Libras-português e português- Libras),

Disciplina: Interpretação em equipe em conferências

Local: Lab de interpretação, sala 114

Horário: Terça-feira das 14h10 às 16h50

Carga horária: 60 horas/aula.

UNIDADE DIDÁTICA 1.
(UD1)

Interpretação em equipe, fases da interpretação e preparação pré-conferência.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM: “Ao final desta UD você será capaz de”

- 1 - Negociar** a forma de dar e receber apoio e estabelecer acordos em relação ao uso de vocabulário comum para comportamentos de solicitação e oferta de apoio
- 2 - Determinar** preferências de apoio, como escolha de língua, vocabulário especializado, posicionamento, interrupções, palavras e expressões

Estrutura da Unidade

Tarefa 1. Entendendo a interpretação em equipe.

Tarefa 2. Compreendendo as fases de uma interpretação de conferência.

Tarefa 3. Negociando e estabelecendo acordos prévios.

Tarefa 4. Determinando preferências de apoio.

Tarefa Final. Refletindo sobre os acordos.

TAREFA 1- Entendendo a interpretação em equipe

MATERIAL DE APOIO: O que é interpretar em equipe?

Nesta Unidade Didática (UD), exploraremos o significado da interpretação em equipe. Para realizar as tarefas, será necessário escolher pelo menos um colega para colaborar em toda a UD. Vocês formarão um grupo, atuando conjuntamente em algumas das atividades, e compartilharão suas reflexões e aprendizados ao longo dessa jornada.

Vamos começar?

Inicialmente, vamos tentar responder a seguinte pergunta: *O que é interpretar em equipe?*

A interpretação em equipe é uma prática essencial que envolve a colaboração de intérpretes para assegurar uma comunicação eficaz entre participantes de uma situação social específica. Uma das principais justificativas para a presença de uma equipe é a total atenção que uma atividade de interpretação exige e o desgaste dela decorrente. Estudos que se concentram no processamento cognitivo e que têm como objetivo avaliar os efeitos da fadiga na performance dos intérpretes apresentam conclusões semelhantes ao constatarem que, quanto mais longa a interpretação, maior a probabilidade de ocorrer erros e omissões. Moser-Marcer, Künzli e Korac (1998) e Gabriel e Williams (2005), são estudos que ratificam a probabilidade de erros e omissões na medida em que a interpretação se prolonga. Os referidos autores recomendam turnos mais curtos na realização da interpretação, a fim de garantir permanentemente uma produção de alta qualidade na língua-alvo, visto que a fadiga mental afeta a precisão da mensagem que chegará ao público-alvo.

As associações de intérpretes de conferência também recomendam fortemente que a interpretação simultânea com mais de uma hora deve ser realizada em equipe, como é o caso da AIIC, APIC e a FEBRAPILS.

Nesse sentido, a interpretação em equipe pode contribuir para reduzir a carga mental e física, permitindo que os intérpretes colaborem e se apoiem mutuamente, o que, por sua vez, melhora a qualidade da entrega. Napier, McKee e Goswell (2006), Brünk (2011) e Nogueira (2016) ressaltam que, mesmo quando não estão ativamente interpretando, os intérpretes trabalham em conjunto, com

um apoiando o outro, mobilizando competências para auxiliar o colega no turno da interpretação. A interação entre os membros da equipe de interpretação requer uma ampla gama de competências, incluindo habilidades técnicas e interpessoais.

É importante compreender que o trabalho em equipe vai além da simples soma de esforços individuais. Trata-se de uma sinergia, na qual a interação e a colaboração entre os membros amplificam a eficiência da interpretação. Portanto, é importante entender dinâmicas e os mecanismos que intensificam essa colaboração, visando otimizar os resultados tanto na prática da interpretação quanto na formação da equipe; nesse sentido, o material aqui elaborado busca tornar você mais capacitado para superar desafios e aproveitar os benefícios da interpretação em equipe.

Ficha 1- Justificativas para a interpretação uma equipe

Considerando o texto fornecido e seus conhecimentos prévios, por que você acredita que é justificável escalar uma equipe de pelo menos dois intérpretes em conferências? Escreva abaixo as justificativas que você pensou.

-
-
-
-

Acesse os documentos “Guia de Boas práticas” da APIC e a Nota Técnica nº 02 de 2017 da FEBRAPILS e escreva abaixo o que a associação e a federação falam sobre o trabalho em equipe.

1. APIC: <https://apic.org.br/wp-content/uploads/2020/01/Guia-Boas-Pra%CC%81ticas-APIC.pdf>
2. FEBRAPILS: <https://febrapils.org.br/publicacoes/notas-tecnicas/>

-
-
-

Compartilhe com seu colega as anotações que fez anteriormente. Preste atenção durante o diálogo e registre abaixo as justificativas que seu colega apresentar e que inicialmente não haviam sido consideradas por você.

-
-
-
-
-

Ficha 2- Os elementos fundamentais para a interpretação em equipe

MATERIAL DE APOIO – Elementos da interpretação em equipe

Um dos fundamentos teóricos que embasa a pesquisa sobre interpretação em equipe é apresentado por Hoza (2010). Ele destaca quatro elementos críticos que influenciam significativamente o trabalho em equipe: **(1) características pessoais dos intérpretes; (2) um esquema filosófico compartilhado; (3) habilidades de comunicação e relacionamento interpessoal; e (4) um**

compromisso genuíno com a interpretação de alta qualidade. A seguir, examinemos uma descrição desses elementos:

1- Características pessoais dos intérpretes

A formação de equipes não se resume apenas a habilidades técnicas, mas também às características pessoais dos intérpretes. O relacionamento entre os membros da equipe, mesmo que mais profissional do que pessoal, é a base para o funcionamento eficaz. Flexibilidade, a capacidade de se adaptar às mudanças e a abertura para as necessidades da equipe são elementos-chave. Uma relação sólida entre os intérpretes contribui significativamente para a eficácia da equipe.

2- Um esquema filosófico compartilhado

A filosofia de interpretação desempenha um papel crucial na formação de equipes eficazes. Intérpretes preferem colaborar com aqueles que compartilham uma visão comum do processo de interpretação. A discordância filosófica, como trabalhar sob um “modelo de máquina” de interpretação, pode gerar dificuldades na interpretação em equipe. A preferência recai sobre intérpretes comprometidos com o sentido do texto interpretado e a mediação cultural, em vez de apenas transmitir o conteúdo literal.

3- Habilidades de comunicação e relacionamento interpessoal

O compromisso e a confiança emergem como aspectos importantes no contexto da comunicação efetiva entre os membros da equipe. A capacidade de compreender os estilos de interpretação, oferecer apoio quando necessário e comprometer-se com a mensagem como uma conquista conjunta são elementos essenciais. O tempo também é uma parte importante do compromisso, incluindo discussões prévias à tarefa e disponibilidade para processar o trabalho posteriormente.

4- Compromisso genuíno com a interpretação de alta qualidade

O compromisso vai além da simples presença física durante a interpretação. Envolve uma visão compartilhada do texto interpretado como propriedade da equipe, não de um indivíduo. Os intérpretes precisam aprender as necessidades uns dos outros. O comprometimento também envolve o apoio mútuo, dedicando tempo e energia para entender como a equipe pode trabalhar de maneira mais eficaz.

Esses elementos fundamentais, quando incorporados durante a interpretação, fortalecem a equipe, proporcionando uma base sólida para enfrentar os desafios dinâmicos da interpretação em equipe em conferências. Ao compreender e aplicar esses princípios, os intérpretes podem aprimorar significativamente a qualidade e a eficiência de seu trabalho.

Agora responda: De que maneira, você acredita que a incorporação dos elementos apresentados por Hoza (2010), ou a ausência deles, podem aprimorar ou prejudicar a qualidade e eficiência do trabalho dos intérpretes em equipe?

-
-
-
-
-

Ficha 3- Entendendo os tipos de equipes

Assista aos vídeos fornecidos abaixo, atentando para as características específicas de cada esporte e análise como essas equipes se estruturam para atingir seus objetivos. Converse com seu grupo sobre as observações feitas.



<https://www.youtube.com/watch?v=uwLDpcye-VM&t=279s>



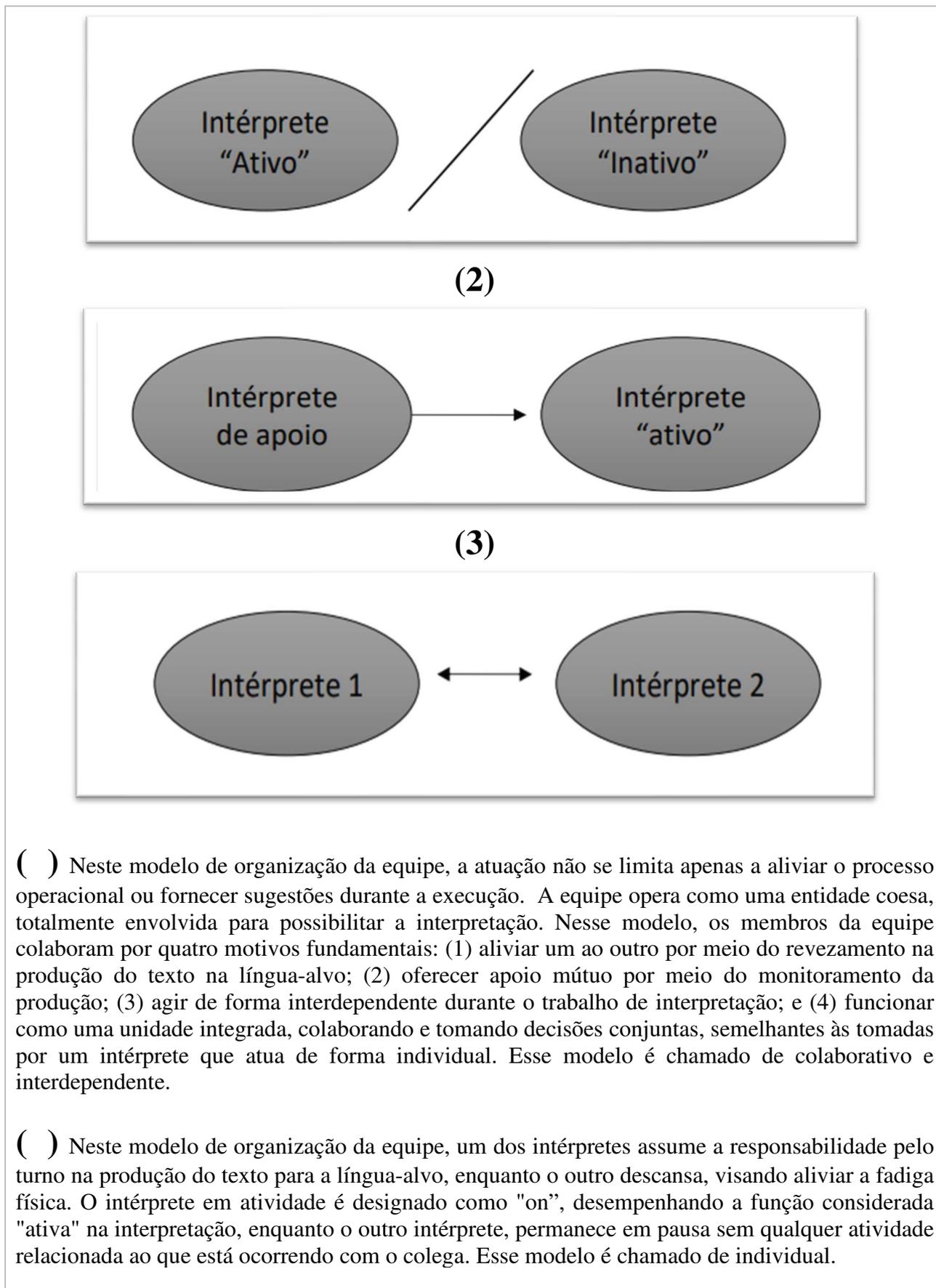
<https://www.youtube.com/watch?v=Dhn337GtaeA&t=15s>

Após analisar os vídeos responda: quais características e estratégias você identifica como específicas de cada formato de equipe nos esportes apresentados anteriormente? Registre abaixo as reflexões que fez com seu grupo.

-
-
-
-

Hoza (2010) propõe que equipes de intérpretes possuam, no mínimo, três formatos distintos. Ao analisar as ilustrações e descrições, qual delas você acredita estar associada a cada formato?

(1)



() Neste modelo de organização da equipe, ambas as perspectivas dos intérpretes são consideradas ativas. O intérprete que teoricamente não ocupa a função "ativa", mantém-se engajado no processo de interpretação ao assumir a responsabilidade de apoiar o trabalho do parceiro, em vez de se desconectar. Nessa abordagem, o intérprete de apoio permanece alerta, pronto para contribuir caso ocorram perdas de informações essenciais ou se perceber que a mensagem não está clara. Esse modelo começa a ser implementado quando a concepção da atuação dos intérpretes passa por uma transformação. A preocupação deixa de ser exclusivamente a redução da fadiga e passa a focar na precisão da mensagem na língua-alvo. Esse modelo é chamado de monitoramento.

Leitura complementar:

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*, v. n.15, p. 122-158, 2018.

Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/180288/001070843.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

A leitura do texto será discutida em um fórum no Moodle, sobre o título “O que eu entendi sobre o significado de apoio na interpretação em equipe no contexto de conferência”.

TAREFA 2- Compreendendo as fases de uma interpretação de conferência

MATERIAL DE APOIO: Fases de uma conferência

Em uma conferência, ao escolher atuar de forma colaborativa e interdependente, o trabalho pode ser dividido em três fases, cada uma desempenhando um papel importante para o sucesso da interpretação. Leia abaixo sobre cada uma delas:

1. Pré-conferência:

Antes do evento, a equipe de interpretação se envolve na fase de pré-conferência. Neste estágio, é essencial realizar uma análise aprofundada do tema da conferência, pesquisar terminologia específica e estabelecer um entendimento compartilhado sobre o contexto do evento, negociações entre os membros da equipe são fundamentais. Esta fase envolve a preparação detalhada, a definição de papéis e a familiarização com os palestrantes, permitindo que a equipe antecipe e aborde potenciais desafios.

2. Durante a conferência:

Nesta fase, os intérpretes trabalham em conjunto para fornecer interpretações coerentes com a situação social específica, buscando garantir que a mensagem chegue ao público-alvo de maneira clara. A coordenação entre a equipe é essencial para superar desafios que possam surgir como questões culturais, gírias, expressões idiomáticas, velocidade da sinalização ou da fala do orador ou problemas técnicos que podem eventualmente acontecer.

3. Pós-conferência:

Após o encerramento do evento, a equipe entra na fase de pós-conferência, que é essencial para a avaliação do desempenho e aprimoramento contínuo. Esta etapa envolve uma revisão detalhada do trabalho realizado, identificação de pontos fortes e áreas de melhoria. A reflexão sobre a dinâmica da equipe, o feedback dos participantes e a avaliação crítica do processo de interpretação são componentes fundamentais para aprimorar as habilidades individuais e coletivas.

Com base em alguns autores como Hoza (2010) e Nogueira (2016) você verá abaixo uma descrição das atividades realizadas nas três fases de uma conferência: pré-conferência; durante a conferência e pós-conferência.

Pré-conferência	Durante a conferência	Pós- conferência
Colaborando	Interpretando	Avaliando
<p>Reunir e compartilhar informações:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Reunir e compartilhar informações. ○ Construir um esquema compartilhado de trabalho. ○ Prever ou antecipar ○ Compartilhar necessidades. ○ Discutir estratégias e tomar decisões. ○ Determinar as posições ou o local de atuação ○ Construir ou manter relacionamentos. ○ Discutir o trabalho futuro da equipe. ○ Negociar o trabalho da equipe. 	<p>Atuar de forma colaborativa e interdependentemente</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Manter relacionamento e conexão. ○ Manter o que foi negociado para o trabalho da equipe. ○ Buscar a correspondência no sentido e precisão da informação. ○ Oferecer apoio contínuo e pertinente. ○ Gerenciar a interação e a mensagem interpretada. ○ Usar escolhas iniciadas pelo colega intérprete da equipe. ○ Realizar ajustes. 	<p>Revisar/processar: Avaliar o processo de pré-conferência.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Avaliar o trabalho em equipe. ○ Avaliar o desenvolvimento de estratégias e tomada de decisões. ○ Avaliar o enfrentamento dos desafios do texto fonte e texto alvo/produto. ○ Avaliar o que aprendeu sobre si mesmo, o outro intérprete e a interpretação em equipe.

Ficha 1- Fases da conferência e suas funções

Com base no material de apoio e seu entendimento das fases de uma conferência, organize a lista de atividades fornecida nas colunas abaixo, indicando a fase a que cada atividade pertence.

Pré-conferência, durante a conferência ou Pós-conferência.

Atividades dos intérpretes em conferências	Fase da Conferência
Pesquisar e preparar glossário com termos relevantes.	Pré-conferência
Revisar possíveis termos específicos que possam surgir durante a conferência.	Pré-conferência
Revisar e praticar datilologia para garantir precisão na comunicação.	Pré-conferência
Desenvolver estratégias para lidar com problemas de compreensão.	Pré-conferência e durante a conferência
Estabelecer sinais ou códigos para indicar dificuldades durante a interpretação.	Pré-conferência e durante a conferência

Utilizar sinais ou gestos para reforçar palavras não compreendidas.	Durante a conferência
Utilizar sinais específicos para comunicar termos importantes.	Durante a conferência
Usar gestos para direcionar a atenção para elementos visuais relevantes.	Durante a conferência
Utilizar o chat privado para comunicação rápida e discreta com o colega de interpretação.	Durante a conferência
Oferecer sugestões estratégicas quando o intérprete do turno encontra termos desconhecidos.	Durante a conferência
Realizar pesquisas rápidas online para obter informações sobre termos específicos.	Durante a conferência
Corrigir eventuais erros ou lacunas no entendimento de termos técnicos.	Durante a conferência
Apoio positivo de concordância: Expressar apoio positivo através de gestos ou palavras.	Durante a conferência
Avaliar a disposição física do locutor para otimizar a visibilidade para os intérpretes.	Pré-conferência
Revisar previamente a apresentação em PowerPoint para antecipar termos técnicos ou visualizações.	Pré-conferência
Garantir que todo o equipamento necessário esteja funcional.	Pré-conferência
Providenciar refeições ou água se necessário, considerando a duração da conferência.	Pré-conferência e durante a conferência
Monitorar a qualidade do som e da visualização durante a interpretação.	Durante a conferência
Coordenar com profissionais técnicos para resolver problemas técnicos imediatos.	Durante a conferência
Verificar o bem-estar físico e emocional do colega intérprete.	Durante a conferência
Oferecer apoio emocional e técnico conforme necessário.	Durante a conferência
Manter atenção à apresentação estética do colega intérprete, incluindo enquadramento, posição, cabelo, maquiagem e roupas.	Durante a conferência
Tomar notas de aspectos importantes para fornecer um feedback abrangente.	Pós- conferência
Registrar quaisquer problemas técnicos para aprimorar futuras interpretações.	Pós- conferência
Verificar se houve algum desvio de tempo e considerar ajustes.	Durante e Pós- conferência
Entrar em contato com a equipe de staff para confirmar horários e programação.	Pré-conferência e Pós- conferência
Utilizar acenos positivos para indicar que o colega está no caminho certo.	Durante a conferência
Solucionar encaminhamentos, como problemas técnicos, de forma discreta.	Durante a conferência
Informar o intérprete do turno sobre aspectos importantes fora do alcance de sua visão ou audição.	Durante a conferência

Oferecer água ou outros recursos ao colega, especialmente se estiverem atuando lado a lado.	Durante a conferência
A escolha de intérpretes alinhados ao tema do evento contribui para uma interpretação mais alinhada.	Pré-conferência
Utilizar sinais, datilologia e emissão de palavras para uma comunicação eficaz.	Durante a conferência
Fornecer feedback utilizando gestos, como acenar positivamente com a cabeça ou sinal positivo.	Durante a conferência
Realizar pesquisas adicionais para aprimorar o entendimento de termos abordados na conferência.	Pós- conferência
Fornecer feedback específico e contextualizado para melhorar a performance do colega.	Pós- conferência
Compartilhar afirmações e avisos relacionados a elementos não visíveis ou contextualmente relevantes.	Durante a Conferência
<p>Revise com seu grupo as respostas atribuídas por cada membro, e discutam se houve alguma discrepância nos registros. Anote aqui o que foi destaque na conversa do grupo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • • • • 	

TAREFA 3 - Negociando e estabelecendo acordos prévios

MATERIAL DE APOIO: Pré-conferência

Vamos explorar de maneira mais detalhada nossa compreensão da fase pré-conferência e das atividades essenciais associadas a essa etapa. Essa fase abrange não apenas o estudo do material e tema da conferência, mas também os acordos e combinações estabelecidos entre os membros da equipe. Neste momento, direcionaremos nossa atenção especialmente para os acordos prévios que são estabelecidos entre os integrantes da equipe.

É importante que você compreenda que grande parte do que ocorre durante uma conferência é baseado nas conversas e alinhamentos prévios da equipe. Um aspecto fundamental durante a conferência, profundamente influenciado pela interpretação, é o “apoio” que é trocado entre os membros da equipe de intérpretes.

De maneira concisa, o “apoio” na interpretação simultânea realizada em equipe refere-se à prática de oferecer e receber suporte mútuo entre os intérpretes que compõem a mesma equipe. Essa forma de colaboração engloba diversas estratégias e interações destinadas a otimizar a qualidade e eficácia da interpretação, abrangendo desde a troca de informações até correções, suporte emocional e outras práticas colaborativas essenciais.

Conforme Hoza (2010) destaca, é recomendado que os intérpretes discutam antecipadamente suas preferências em relação ao tipo de apoio desejado, seja através de conceitos inteiros, palavras isoladas, sinais específicos ou outras sugestões, como um aceno de cabeça com indicações visuais que confirmem que o intérprete está seguindo corretamente a interpretação. Essa prévia

comunicação sobre as preferências contribui para uma colaboração mais eficiente e alinhada entre os membros da equipe.

Russel (2011) propõe um protocolo de perguntas destinadas aos intérpretes de uma equipe, com o objetivo de promover o conhecimento mútuo e facilitar a colaboração durante o trabalho conjunto. Confira as perguntas a seguir.

Tópico	Protocolo de perguntas para as equipes Russel (2011)
Descrição do processo e estilo de interpretação.	<ul style="list-style-type: none"> - Como você descreve seu processo e estilo de interpretação? - Qual é o seu modelo de interpretação? - Qual é o seu modelo de trabalho em equipe? - Qual é o seu tempo de processamento? - Quais são seus pontos fortes e fraquezas na interpretação? - Como você avalia o público-alvo? - Quais são suas preferências para contato físico e distanciamento?
Sinais para a situação de interpretação.	<ul style="list-style-type: none"> - Quais sinais você usará para a tarefa? - Quem desacelerará ou interromperá o falante/signatário, e como? - Como sinalizaremos ao cliente surdo a troca de intérpretes?
Troca de turnos.	<ul style="list-style-type: none"> - Quando a troca de turnos ocorrerá? - Como faremos a troca? - Como sinalizaremos um ao outro para trocar antes do tempo acordado? - Quem será responsável por controlar o tempo?
Início da interpretação.	<ul style="list-style-type: none"> - Quem começará a interpretar e quem começará a monitorar o trabalho, e por quê?
<i>Feedback.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Você deseja incentivo durante a tarefa? - Você quer <i>feedback</i> durante a interpretação? - Existe algo em que você está trabalhando que gostaria que eu observasse?
Preparação com o cliente.	<ul style="list-style-type: none"> - Qual preparação precisa ser feita com os clientes? - A preparação será compartilhada ou realizada por um intérprete?
Estratégias para lidar com conflitos.	<ul style="list-style-type: none"> - Quais estratégias serão usadas para lidar com conflitos? - Quando faremos um <i>debriefing</i> após a tarefa?
Outros tópicos.	<ul style="list-style-type: none"> - Vestuário, viagem, estacionamento, caminhadas seguras, intervalos para refeições, etc.
Preparação entre intérpretes e público-alvo.	<ul style="list-style-type: none"> - A pessoa com quem você se encontrará sabe como usar serviços de interpretação? - Como as apresentações serão feitas? - Qual é o propósito/objetivo da interação interpretada? - Como os intérpretes sinalizarão quando precisam interromper?
Durante a interpretação	<ul style="list-style-type: none"> - Há necessidade de ajustar o volume ou o estilo da interpretação? - Os prazos ou processos precisam ser ajustados? - Se a informação fornecida não foi usada imediatamente, isso pode significar que a interpretação não foi ouvida?

Ficha 1- Questões essenciais para acordo prévio entre a equipe

Das questões propostas por Russel (2011), quais você considera como essenciais? Quais são aquelas que, na sua opinião, são cruciais para obter informações sobre o seu colega e, assim, possibilitar uma atuação colaborativa?

-
-
-
-

Você acha que existem outras questões que você gostaria de discutir com seu colega como parte de um acordo prévio de interação entre vocês?

-
-
-
-

Ficha 2- Hora das combinações

Imaginemos a seguinte situação: você e seu colega foram contratados para atuar juntos em uma conferência acadêmica de grande relevância, que contará com a participação de renomados pesquisadores na área dos Estudos da Interpretação. Juntos, formam a equipe responsável por um dos turnos do evento e estão prestes a iniciar a fase de preparação para a interpretação. Até o momento, as únicas informações recebidas foram sobre o nome do evento: “Congresso de Pesquisas em Línguas de Sinais da Universidade Federal de Santa Catarina”.

Com base nas perguntas essenciais destacadas por Russel (2011) e nas complementares que identificamos como pertinentes, proponha uma conversa inicial entre a equipe para se conhecerem e alinharem estratégias:

Segue abaixo mais uma sugestão de como vocês podem conversar:

- Como vocês estão se sentindo em relação a essa oportunidade de interpretar em um congresso acadêmico de tão alto nível?
- O que sabemos até agora sobre o Congresso de Pesquisas em Línguas de Sinais da Universidade Federal de Santa Catarina?
- Há alguma experiência anterior em eventos acadêmicos similares que possa ser compartilhada?
- Como costumam se preparar para eventos acadêmicos desse porte?
- Quais são suas expectativas em relação aos temas que possivelmente serão abordados?

- Alguma preferência em relação à divisão de tarefas ou temas específicos?
- Além do profissional, há algo pessoal que consideram relevante compartilhar para fortalecer nossa parceria durante o evento?

Essa conversa inicial visa estabelecer uma base sólida para a colaboração, considerando tanto as informações essenciais quanto aspectos pessoais que possam contribuir para o sucesso da interpretação no Congresso de Pesquisas em Línguas de Sinais da UFSC.

Ficha 3- Registrando os combinados

Como você avaliou a discussão que teve com seu colega de equipe? Ficou evidente o comprometimento por parte dele? Identificou algum desafio potencial que poderiam enfrentar juntos? Responda as perguntas e registre os acordos que fizeram.

- .
- .
- .
- .

TAREFA 4- Determinando preferenciais de apoio

MATERIAL DE APOIO: Preferências de apoio

Na tarefa anterior, abordamos o que constitui o “apoio” durante a interpretação. O apoio pode envolver a tomada de notas, fornecendo informações que podem ter escapado ou sinais desconhecidos pelo intérprete que está no turno. Além disso, pode sugerir termos mais apropriados.

No estudo de Cokely e Hawkins (2003), foi desenvolvida uma taxonomia com base em comportamentos empíricos, representando uma organização sistemática dos diversos métodos e estratégias utilizados pelos intérpretes para buscar ajuda ou esclarecimentos de seus colegas durante a interpretação. Veja abaixo os comportamentos descritos pelos autores.

Comportamentos dos intérpretes	Descrição
Inclinar da cabeça	A inclinação da cabeça é usada para indicar que o intérprete precisa de ajuda. No entanto, pode ser difícil para o outro intérprete perceber esse gesto se estiver concentrado na mensagem original.
Balançar de cabeça	Semelhante ao inclinar da cabeça, balançar a cabeça pode ser usado para solicitar apoio. Mais uma vez, o intérprete parceiro pode não perceber esse gesto se estiver focado na mensagem original.
Olhar	Este comportamento envolve o intérprete do turno desviando o olhar do material de origem e olhando para o intérprete de monitoramento. Isso pode indicar uma solicitação de apoio. Entretanto, isso também pode significar que o intérprete do turno está perdendo parte da mensagem original enquanto desvia o olhar.
Toque	O intérprete do turno pode tocar fisicamente o intérprete de apoio para solicitar algo. Esse gesto geralmente ocorre no antebraço ou na coxa. Ao usar esse método, o intérprete do turno não interrompe o contato visual com a mensagem original.
Diminuição de volume	Este comportamento é definido como qualquer instância em que o intérprete do turno produz uma expressão interpretativa que termina com uma queda notável no volume de sua voz. Expressões com esse tipo de contorno de entonação são geralmente associadas a declarações feitas por alguém que não tem certeza da precisão de sua expressão. Embora os intérpretes possam usar a diminuição de volume para sinalizar incerteza e possivelmente buscar apoio, isso pode ter um efeito perturbador naqueles

	que dependem da interpretação. Isso pode resultar em falta de compreensão da mensagem pretendida. A razão é dupla: aqueles que dependem da interpretação podem simplesmente não ser capazes de ouvi-la, ou podem interpretar a diminuição de volume como um sinal de incerteza.
Entonação crescente	Este comportamento ocorre quando o intérprete do turno produz uma expressão declarativa que termina com um contorno de entonação crescente. Expressões com essa entonação são tipicamente associadas a perguntas e podem também indicar falta de certeza quanto à precisão da expressão. Enquanto essa entonação sinaliza claramente um pedido de apoio, ela é feita publicamente, indicando incerteza. Aqueles que dependem da interpretação podem presumir que a entonação crescente é uma pergunta e que foi intencionada pelo produtor da mensagem da língua de origem.
Prolongamento lexical	Este comportamento ocorre quando um intérprete estende a pronúncia de uma palavra ou frase, muitas vezes devido à falta de tempo necessário para a compreensão completa. Enquanto essa estratégia pode ser usada para ganhar tempo, ela pode ser estilisticamente incomum e pode ser mal interpretada pelo público.
Silêncio	O silêncio é usado quando o intérprete do turno interrompe a interpretação por um período suficientemente longo, indicando claramente uma solicitação de apoio ao intérprete de apoio. O silêncio é uma solicitação pública de apoio, o que significa que aqueles que dependem da interpretação podem perceber claramente o problema. Ao contrário de outras solicitações públicas, o silêncio é mais provável de ser atribuído a um problema com o intérprete ou com a interpretação do que com a mensagem na língua de origem.

Ficha 1- Comportamentos da equipe

Analisando as descrições acima que destacam as diversas formas de apoio durante a interpretação, proponho uma simulação com sua equipe. Vocês dois podem ensaiar, como se estivessem vivenciando cada uma das situações descritas por Cokely e Hawkins (2003). Essa prática proporcionará uma oportunidade para compreender as estratégias de apoio.

Quais desses comportamentos você acredita que usaria durante uma interpretação em equipe? Descreva-os abaixo

-
-
-
-

Analise junto com seu colega de grupo o vídeo fornecido abaixo e observe as atitudes e comportamentos dos intérpretes. Tente identificar formas de apoio entre eles, os comportamentos, observe a língua em que o apoio é oferecido, se oferecem apoio de vocabulário especializado, se há interrupções, ou silêncio, e como eles lidam ou sabem que um apoio será oferecido. Registre abaixo as que você conseguir perceber.

Link do vídeo:



https://drive.google.com/drive/folders/1F1yH8HE1XTkgHm4CPrs_ch0quuuCgEnT

- .
- .
- .
- .

Após ter lido sobre formas de atuar, ensaiado e acompanhado uma equipe de intérpretes em trabalho. Responda em conjunto com seu colega de grupo e registre na UD.

- Quais acordos prévios vocês consideram essenciais para garantir uma colaboração eficaz durante a interpretação?

- .
- .
- .

- Qual é a melhor forma de comunicação entre vocês durante o evento?

- .
- .

- Como preferem receber apoio ao longo da conferência?

- .
- .
- .

TAREFA FINAL- Hora de focar nos acordos

Ficha 1- Os acordos foram bem-sucedidos?

Suponha que você e seu colega decidiram treinar, para saber se conseguem um alinhamento para a conferência futura. Efetuem as combinações prévias necessárias com base em todo o conteúdo estudado anteriormente. Em seguida, interpretem simultaneamente o vídeo abaixo e tentem se apoiar mutuamente. Registrem por meio de gravação em vídeo a interpretação realizada; não se preocupem caso não conheçam todos os termos. O objetivo principal é observar se as combinações feitas anteriormente funcionaram.



<https://youtu.be/bBH2sJpxljQ?si=ZQ1c2LuLogj6SifX>

Analise a interpretação realizada com seu colega, concentrando-se em observar se ocorreram os elementos que foram combinados previamente. Identifiquem se houveram situações não previamente acordadas que também aconteceram durante a interpretação. Registre aqui a experiência.

- .

.
.
.

Registre aqui o que você aprendeu nessa UD?

Referências

BRÜCK, Patricia. **Austrian Perspectives of Team Interpreting: The Views of Deaf University Students and their Sign Language Interpreters**. 2011. MA-Thesis (for the Degree Programme in Sign Language Interpreting) - University of Applied Sciences Magdeburg-Stendal, Germany, 2011. Disponível em: <http://intrpr.info/library/bruck-perspectives-team-interpreting.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2023

COKELY, Dennis; HAWKINS, J. Interpreting in teams: A pilot study on requesting and offering support. **Journal of Interpretation**, [S.l.], 2003, p. 49-93.

GABRIAN, Jessica; WILLIAMS, Gabrian. **The effect of interpreter fatigue on interpretation quality. Ebook. 2015.**

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

MOSER-MERCER, Bárbara; KÜNZLI, Alexandre; KORAC, Marina. Prolonged turns in interpreting: Effects on quality, physiological and psychological stress (Pilot study) **Interpreting**, v. 3, n.1., p. 47-64, jan. 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1075/intp.3.1.03mos>. Acesso em: 22 abr. 2023

NAPIER, Jemina; McKEE, Rachel; GOSWELL, Della. **Sign Language interpreting: Theory and practice in Australian and New Zeland**. Leichhardt: The Federation Press, 2006.

NOGUEIRA, Tiago Coimbra. **Intérpretes de Libras-Português no contexto de conferência: uma descrição do trabalho em equipe e as formas de apoio na cabine**. 2016. Dissertação (Mestrado profissional em Estudos da tradução) – Centro de comunicação e expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/167619>. Acesso em: 10 abr. 2024.

RUSSELL, Debra. **Team Interpreting: Best Practices**, AVLIC, 2011. Disponível em: [https://www.avlic.ca/sites/default/files/docs/201107Team Interpreting Best Practices Article-by Debra Russell.pdf](https://www.avlic.ca/sites/default/files/docs/201107Team%20Interpreting%20Best%20Practices%20Article-by%20Debra%20Russell.pdf) . Acesso em: 14 abr. 2024.

APÊNDICE 5 - UNIDADE DIDÁTICA 2



Curso: Bacharelado em Letras - Tradutor e Intérprete de Libras (Libras-português e português- Libras),

Disciplina: Interpretação em equipe em conferências

Local: Lab de interpretação, sala 114

Horário: Terça-feira das 14h10 às 16h50

Carga horária: 60 horas/aula.

UNIDADE DIDÁTICA 2.
(UD2)

Fase de pré-conferência: negociação e padronização de terminologia

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM: “Ao final desta UD você será capaz de”

- 3- Entender, negociar e padronizar** a terminologia referente ao tópico da interpretação, tendo em vista o contexto e público-alvo
4- Montar e compartilhar glossário.

Estrutura da Unidade

Tarefa 1. Solicitando material

Tarefa 2. Tendo uma visão geral sobre a conferência que será interpretada

Tarefa 3. Contato com o material

Tarefa 4. Negociando a terminologia

Tarefa Final. Utilizando e avaliando as estratégias aprendidas

TAREFA 1- Solicitando material

MATERIAL DE APOIO: *Formas de se preparar*

Você já observou um músico praticando seu instrumento? Para aprimorar suas habilidades, ele precisa dedicar longas horas de prática diária de maneira solitária. No entanto, quando ele toca com uma orquestra, é necessário ensaiar com os outros músicos para acertar detalhes e afinar a harmonia antes do dia do espetáculo. Comparando essa experiência dos músicos com a dos intérpretes de conferência, podemos compreender que o intérprete realiza sua preparação teórico-conceitual de forma individual. No entanto, considerando que o intérprete atuará em equipe, ajustes e alinhamentos entre os membros da equipe tornam-se fundamentais.

Russel (2011, p. 3) afirma que: “os intérpretes devem tomar a preparação como algo sério, e rever o material com antecedência, alguns optam por não fazer. E estas decisões impactam a equipe em sua dinâmica geral e na qualidade geral do trabalho”. A citação de Russell (2011) enfatiza o impacto das decisões dos intérpretes durante o processo de interpretação.

No estudo realizado por Len, Ressel e Shaw (2011) eles afirmam que a preparação contribui especificamente com pelo menos três aspectos: (i) aumenta a confiança e reduz o nervosismo antes das tarefas; (ii) produz interpretações que são processadas no nível contextual, em vez de apenas no nível lexical ou frasal; e, (iii) a preparação melhora a compreensão do evento, permitindo-lhes atuar com maior precisão.

A preparação, de acordo com Pöchhacker (2015), visa deslocar o esforço cognitivo para além do fluxo de trabalho da interpretação. Isso implica em reduzir a carga cognitiva durante a atividade interpretativa, utilizando estratégias de antecipação e inferência. Nolan (2012) destaca a importância de ganhar familiaridade com o assunto discutido e participar de reuniões antecipadas para compreender as regras e os termos procedurais. A interação entre os intérpretes e os palestrantes durante a preparação é vital, pois permite a compreensão mais aprofundada dos elementos a serem interpretados, negociação de termos e familiarização com o estilo discursivo e sotaque do palestrante.

Assim, a preparação, essencialmente relacionada ao período de pré-conferência, é uma premissa fundamental para um bom trabalho de interpretação. A preparação tem início quando o intérprete aceita o trabalho e envolve uma abordagem sistemática para garantir uma interpretação eficaz e de alta qualidade.

As Fichas desta Tarefa irão auxiliar nessa abordagem sistemática, favorecendo a aquisição e o desenvolvimento da competência “Habilidade de aquisição de conhecimento sobre o assunto da interpretação”.

Ficha 1- Solicitando material por e-mail

Considere a participação hipotética no “Congresso de Pesquisas em Línguas de Sinais da Universidade Federal de Santa Catarina”. Você já enviou um orçamento que foi aprovado e agora precisa solicitar aos organizadores do evento o material das palestras que irá interpretar. Prepare um e-mail abaixo que será enviado aos organizadores, incluindo justificativas para que você receba esse material com antecedência para se preparar.

-
-
-
-

Ficha 2: Solicitando material via vídeo

Dada a predominância da interpretação de Libras para português neste evento, produza um vídeo em Libras se apresentando. Este vídeo será enviado pela organização aos palestrantes, destacando a importância de receberem o material previamente e informando sobre o sigilo dos materiais recebidos.

Por favor, salve o vídeo no YouTube como não listado e compartilhe o *link* aqui:

-

TAREFA 2: Tendo uma visão geral sobre a conferência que será interpretada

MATERIAL DE APOIO: ESTUDANDO POR CONTA PRÓPRIA

Você ainda não recebeu resposta dos organizadores do evento referente ao material específico para a preparação. No entanto, é possível buscar informações adicionais e complementares por conta própria.

Para ajudá-lo, abaixo há uma lista de atividades (não exaustiva) que você pode realizar para não deixar de se atualizar e aproveitar o tempo para preparação e estudo prévio.

1. Realize uma pesquisa sobre o tema da conferência para adquirir um entendimento geral dos conceitos, terminologia e outros contextos relacionados (use buscadores ou aplicativos de inteligência artificial).
2. Atualize-se com as notícias sobre o tema da conferência para compreender os últimos acontecimentos. (busque saber qual é o principal meio que circula notícias e informações, pode ser rede-sociais, rede-sociais acadêmicas, sites específicos de órgãos e instituições ou outros).
3. Revise glossários e terminologias específicos relacionados ao campo da conferência (verifique a existência de glossários online ou certifique-se de que seu próprio glossário contenha termos associados ao evento em questão).
4. Utilize materiais de conferências anteriores ou similares para praticar a interpretação, identificando padrões linguísticos e contextos recorrentes.
5. Realize simulações de conferências com colegas ou por meio de plataformas online, simulando situações que podem surgir durante o evento real.
6. Entre em contato com especialistas ou outros colegas com experiência nesse campo para esclarecer dúvidas.
7. Aproveite recursos online, como artigos acadêmicos, vídeos, e-books e palestras relacionadas ao tema, para expandir o conhecimento.
8. Pratique a interpretação com foco na velocidade e precisão, utilizando materiais diversos para aprimorar a fluência.

Assista a dois vídeos disponíveis no canal do *youtube* ‘Camisa Preta Libras’

- 1- “Quando não recebo material de estudo? O que fazer? - Por Silvana Aguiar dos Santos” (<https://www.youtube.com/watch?v=x8mnBLcIFQ8&t=2s>) e
- 2- “4 formas de preparação para a interpretação interlíngua” (https://www.youtube.com/watch?v=R1KVb_zcjjg&t=7s).

Ao seguir essas sugestões, você estará mais bem preparado para a conferência, mesmo na ausência de informações específicas fornecidas pelos organizadores.

Ficha 1- Iniciando o estudo

SELECIONE pelo menos quatro (4) das sugestões mencionadas no Material de Apoio, incluindo os vídeos e o texto; EXECUTE as ações recomendadas como parte de sua preparação para a conferência; REGISTRE os passos realizados durante a execução (os sites consultados, os resultados que você identifica como informação pertinente)

Lembre-se da analogia com a prática de um músico: treine individualmente e, em seguida, reúna-se com toda a equipe para aperfeiçoar o desempenho.

Copie e cole a primeira ação selecionada:

-
-

Registre os passos realizados durante a execução:

-
-
-

Copie e cole a segunda ação selecionada:

-
-

Registre os passos realizados durante a execução:

-
-
-

Copie e cole a terceira ação selecionada:

-
-

Registre os passos realizados durante a execução:

-
-
-

Copie e cole a quarta ação selecionada:

-
-

Registre os passos realizados durante a execução:

-
-
-

Ficha 2- Compartilhando o estudo prévio

Compartilhe com seu colega de equipe suas descobertas e anotações.

Você e seu colega devem discutir as contribuições individuais e concluir quais os aspectos mais relevantes para preparação da interpretação.

Anote individualmente nesta Ficha as conclusões a que vocês chegaram após a discussão:

-
-
-

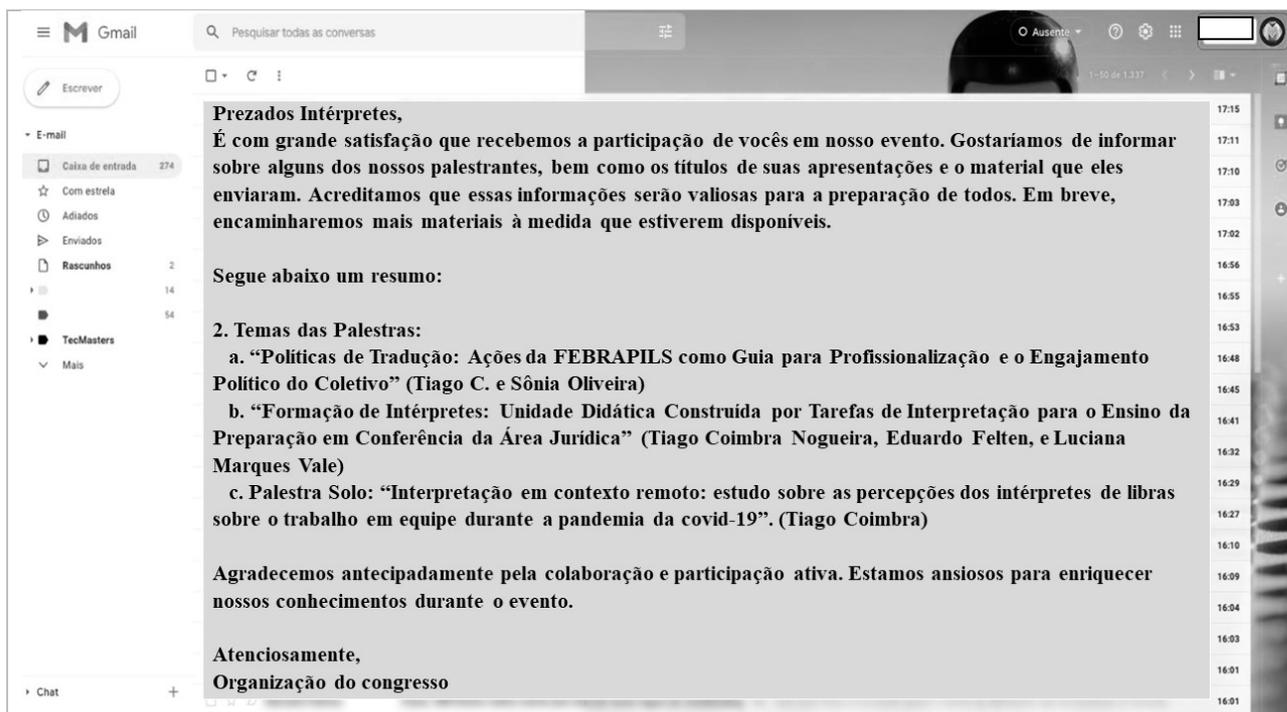
TAREFA 3: Contato com o material

MATERIAL DE APOIO 1: Material recebido

Este Material de Apoio apresenta uma simulação de um retorno da organização do evento em relação ao material dos palestrantes e informações sobre a conferência.

Leia o material da Figura 1 e acesse os materiais disponíveis, para que possa preencher as Fichas a seguir:

Figura 1- Resposta dos organizadores



Fonte: Elaborado por Nogueira (2024)

Acesse os materiais recebidos:



https://drive.google.com/drive/folders/1qB5wvyv0PJOIE9Sbd0VOIHn5e_6XWh6Ga

Ficha 1- Primeiro contato com o material recebido

Agora que o evento respondeu o seu e-mail, encaminhando os nomes das palestras, dos palestrantes e o material de referência para estudo prévio, examine atentamente o material recebido e realize uma primeira análise do que foi fornecido. Após esta análise inicial, registre abaixo as ações que já identifica como necessárias. Por exemplo:

- Considero essencial buscar algum glossário específico para compreender termos técnicos ou específicos do campo abordado nas palestras?
- Planejo conversar antecipadamente com os palestrantes para esclarecer dúvidas ou obter mais informações sobre o conteúdo de suas apresentações?
- Pretendo entrar em contato com intérpretes experientes nesse contexto para receber orientações ou conselhos sobre como lidar com desafios específicos relacionados ao tema das palestras.
- Considero a possibilidade de consultar uma pessoa surda como consultora para obter a perspectiva da comunidade surda em relação aos temas abordados nas palestras.

-
-
-
-

MATERIAL DE APOIO 2: Estratégias para resolver problemas de compreensão e de tradução

Como discutido anteriormente, a fase de pré-conferência não apenas facilita acordos prévios entre os membros da equipe, mas também contribui para a aquisição de conhecimento sobre o tema da interpretação, abrangendo tanto aspectos linguísticos quanto culturais essenciais para a realização da interpretação.

Um ponto importante neste momento é identificar no material recebido potenciais desafios durante a interpretação e antecipar a busca por soluções. Neckel e Vasconcellos (2023), baseando-se em Krings (1986), destacam que os problemas na tradução (e no nosso caso também na interpretação) podem se dividir em duas categorias: compreensão ou reexpressão/tradução. As fichas a seguir são inspiradas em Neckel e Vasconcellos (2023) para nos ajudar a entender sobre os problemas de tradução.

Os problemas de compreensão estão relacionados à dificuldade em entender termos, conceitos no mundo ou na cultura em questão. Já os problemas de reexpressão/tradução estão ligados a como expressar determinado conceito, segmento ou expressão na língua para a qual a interpretação será realizada. É importante identificar essas nuances e proativamente buscar soluções para garantir uma melhor atuação.

Neckel e Vasconcellos (2023) destacam que interromper o fluxo de leitura do texto de partida representa um problema para o tradutor. Em nosso contexto, ao ler o material na posição de intérprete de conferência designado para o trabalho, deparar-se com esse momento pode indicar a presença de um problema que requer a busca de uma solução antecipada. Conforme observado por Nogueira (2016), os intérpretes de conferência frequentemente enfrentam desafios relacionados a vocabulários específicos, termos técnicos, soletração de palavras (como nomes de locais e autores) e a necessidade de ajustar a linguagem ao contexto. Esses são aspectos nos quais você deve concentrar sua atenção ao estudar o material. Por exemplo, ao encontrar nomes de autores, é crucial estudar corretamente a soletração dos nomes, considerando a possibilidade de utilizar essa estratégia durante a interpretação.

Após a leitura, faça a Ficha 2 a seguir.

Ficha 2- Explorando o material recebido

Ao reler o material dos palestrantes, destaque em amarelo os trechos que identifica como possíveis problemas de compreensão e problemas de tradução. Em seguida, faça uma lista desses segmentos, indicando os pontos específicos nos quais a leitura apresentou uma interrupção, paradinha ou que você já identifica que não saberia como produzir na outra língua. Inclua na lista abaixo separando cada um dos tipos de problemas.

Você pode usar o leitor de PDF do Edge como ferramenta para realizar essa tarefa e marcar os termos e segmentos, além de fazer anotações ou comentários para registrar suas observações.

Problemas de compreensão.

.
.

Problemas de reexpressão/tradução
(interpretação)

.
.
.
.
.
.
.

MATERIAL DE APOIO 3: Estratégias para solução de problemas de compreensão e tradução

Neckel e Vasconcellos (2023) propõem diversas estratégias para resolver problemas de compreensão:

- Livros de referência e dicionários: utilizar fontes de consulta, como livros de referência e dicionários monolíngues e bilíngues, para esclarecer termos e conceitos específicos.
- Textos paralelos: recorrer a textos paralelos, que abordem o mesmo tema em ambas as línguas, para facilitar a compreensão e esclarecer possíveis ambiguidades.
- Internet como fonte de recursos: aproveitar recursos online, incluindo o *Google* Imagens, para buscar informações adicionais e clarificar elementos do material.

Para Neckel e Vasconcellos (2023, p.74) **inferência** é: “buscar entender trechos da língua fonte com base nos seus conhecimentos prévios, sejam, eles referentes ao domínio de cada uma das línguas (inferência intralinguística) ou da relação entre elas (inferência interlinguística) ou até mesmo ao universo exterior ao texto (inferência extralinguística, pelo contexto, por ‘palpites’)”.

Neckel e Vasconcellos (2023) apresentam um conjunto de estratégias para situações em que o intérprete compreende o texto de partida, mas encontra desafios ao buscar uma solução tradutória na língua de chegada. Abaixo você encontrará alguns dos caminhos sugeridos pelos autores.

- Associações interlinguais espontâneas: consiste em buscar uma tradução em mente e aguardar que surja algo intuitivamente como solução.
- Busca de itens do mesmo campo semântico: Explorar sinônimos, expressões similares, hiperônimos e termos gerais relacionados ao contexto da expressão desafiadora.
- Análise das partes dos itens lexicais do texto de partida: examinar as partes componentes das palavras no texto original para compreender sua estrutura e significado.
- Uso de recursos de referência: recorrer a recursos como dicionários bilíngues e monolíngues, textos paralelos (que abordam o mesmo tema nas duas línguas) e utilizar a internet, incluindo o *Google* Imagens, como fonte de referência.

Além das estratégias e recursos delineados por Neckel e Vasconcellos (2023), é possível ampliar suas opções ao recorrer a buscadores como o *Google*, sites como a *Wikipedia*, e outras fontes online. Recomenda-se também a inclusão de termos ou a geração de explicações simples utilizando ferramentas como *Gemini* e *Chat GPT* (com a ressalva de avaliar a sensibilidade do material e evitar compartilhá-lo em plataformas desse tipo caso contenha informações sigilosas). Esses são recursos que podem ajudar na busca por resolver problemas de compreensão.

Para fazer um bom *prompt* para o uso de inteligência artificial (IA), siga as dicas abaixo:

- Especifique o campo ou tópico relacionado ao texto que você quer informações.
- Formule perguntas específicas relacionadas aos pontos específicos que você deseja esclarecer.
- Divida o problema em partes menores para obter respostas mais detalhadas e direcionadas.
- Inclua trechos específicos do texto para contextualizar suas perguntas.
- Se o problema de compreensão estiver relacionado a um processo ou conceito complexo, peça à IA para fornecer explicações passo a passo.
- Se o texto contiver termos técnicos ou específicos da área, use esses termos em suas perguntas para garantir que a IA compreenda corretamente o contexto.

Você pode assistir o vídeo abaixo do *youtube* que possibilita uma explicação sobre como fazer um bom *prompt*.

<https://youtu.be/RNbo4V5dmmM>

Ao procurar soluções e estratégias para termos em língua de sinais (problemas de tradução), glossários específicos nem sempre estão prontamente disponíveis. Assim, diversos intérpretes integram comunidades de prática, como grupos no WhatsApp para compartilhar e consultar termos. Dependendo do tema, pode-se buscar perfis específicos no *Instagram*, referências em determinado assunto, e até mesmo no *YouTube*, uma vez que a plataforma de vídeo permite que termos em língua de sinais estejam mais acessíveis.

Essas estratégias oferecem caminhos para superar problemas, proporcionando ao intérprete ferramentas úteis para encontrar soluções na língua de chegada.

Após a leitura desse material de apoio realize a Ficha 3.

Ficha 3- Buscando estratégias para problemas de compreensão e tradução

Recupere da Ficha 2 da Tarefa 3 a sua relação de problemas de compreensão. Transcreva cada questão na célula a seguir, na coluna da esquerda; busque soluções empregando as estratégias indicadas no Material de Apoio. Na coluna da direita, descreva a estratégia adotada para resolver cada problema. Não se restrinja somente ao que foi sugerido; entretanto, utilize ao menos o Gemini ou o Chat GPT. Explore o material em busca de soluções consideradas pertinentes para o contexto.

Problema	Possível estratégia/solução
•	•
•	•
•	•
•	•
•	•
•	•

Recupere da Ficha 2 da Tarefa 3 a sua relação de problemas de tradução. Transcreva cada questão na célula a seguir, na coluna da esquerda; busque soluções empregando as estratégias indicadas no Material de Apoio. Na coluna da direita, descreva a estratégia adotada para resolver cada problema. Não se restrinja somente ao que foi sugerido; explore o material em busca de soluções consideradas pertinentes para o contexto.

Problema	Possível estratégia/ solução
•	•
•	•
•	•
•	•

Qual estratégia você considera mais relevante? Qual delas foi mais eficaz para você? Justifique

-
-
-
-

Ficha 4- Avaliando o auxílio da IA

Avalie se as respostas dadas pela IA foram satisfatórias:

A resposta abordou todas as partes da minha pergunta.

Discordo completamente Discordo em parte Concordo em parte Concordo completamente

A resposta foi clara e compreensível.

Discordo completamente Discordo em parte Concordo em parte Concordo completamente

A resposta incluiu exemplos relevantes para ilustrar conceitos.

Discordo completamente Discordo em parte Concordo em parte Concordo completamente

A resposta demonstrou compreensão do contexto do meu questionamento.

Discordo completamente Discordo em parte Concordo em parte Concordo completamente

A resposta foi consistente com as informações fornecidas no texto original.

Discordo completamente Discordo em parte Concordo em parte Concordo completamente

Tarefa 4: Negociando a terminologia

Material de Apoio 3: Hora de negociar

Leia a anedota abaixo:

Numa conferência internacional havia dois intérpretes, Carlos e Maria, encarregados de interpretar as apresentações para uma plateia multicultural. Carlos era conhecido por sua paixão por termos técnicos específicos, enquanto Maria preferia simplificar as palavras para garantir uma compreensão mais ampla.

No meio de uma palestra Carlos e Maria se encontraram em um dilema. O palestrante usou o termo específico para descrever um conceito-chave. Carlos, inclinando-se para sua abordagem técnica, traduziu-o como de forma técnica. Enquanto isso, Maria, buscando clareza, optou por tentar exemplificar e expandir o conceito.

À medida que a apresentação prosseguia, a plateia começou a notar as diferenças nas interpretações. Alguns participantes estavam perplexos com a terminologia mais complexa de Carlos, enquanto outros se sentiam perdidos com a expansão de Maria. Ao final da palestra, a confusão era evidente, e os participantes estavam confusos em muitos pontos da palestra. Carlos e Maria perceberam que, se tivessem negociado previamente a terminologia a ser utilizada, teriam garantido uma interpretação mais coesa e compreensível para todos.

Essa anedota destaca a importância de os intérpretes colaborarem na definição de uma terminologia consistente, evitando assim que o público tenha uma experiência de interpretação que os faça “remar para lados contrários”.

Agora faça a Ficha 1 a seguir.

Ficha 1: Para onde vamos “remar” juntos?

Após realizar sua análise de maneira individual do material, é o momento de negociar com seu colega de equipe quais termos serão padronizados durante a interpretação. Visando uma atuação colaborativa e interdependente, é fundamental adotar uma abordagem flexível, considerando atentamente o contexto e o público-alvo para tomarem as melhores decisões em conjunto. Considere suas anotações na Ficha 3 da Tarefa 3.

REGISTRE abaixo o resultado da discussão com sua equipe.

- .
- .
- .
- .

Material de Apoio 4: Ferramenta para montar glossário online

Este material de apoio traz para você uma explicação de como montar glossários para a interpretação. Leia com atenção para que possa trabalhar na Ficha 1, abaixo.

A autora Patrizia Cavallo a discutir a terminologia utilizada por intérpretes afirma que:

[O] intérprete começa sua preparação lendo os materiais fornecidos (nem sempre) pelos organizadores do evento, bem como estudando o corpus publicado do palestrante e treinando com eventuais vídeos disponíveis online. Este tipo de preparação pode envolver a criação de corpora – de forma manual e/ou (semi)automática – para extração de terminologia, a atualização e/ou criação de glossários bilíngues ou multilíngues *ad hoc*, contendo a terminologia recorrente da área, com a consequente busca de equivalentes em outras línguas de trabalho, co-ocorrentes e contextos definitórios. (CAVALLO; 2017, p.51).

O foco de Cavallo (2017) é em intérpretes de línguas vocais-auditivas, no entanto, é fundamental que intérpretes de línguas de sinais também lidem com terminologia específica. Uma abordagem é criar glossários *ad hoc*, personalizados para situações específicas, como em uma conferência. Esta unidade oferecerá prática na elaboração de glossários em equipe de intérpretes.

Valentini (2002 *apud* CAVALLO, 2017), nos traz uma proposta de ficha terminológica pensada para as necessidades dos intérpretes. Conforme a proposta, o glossário deve conter os seguintes itens para cada termo:

- .o termo na língua de partida e de chegada;
- .definição do termo;
- .equivalente na língua de chegada; i
- .contexto de uso que fornece informações sobre o nível de formalidade do termo e sobre o registro;
- . pronúncia;

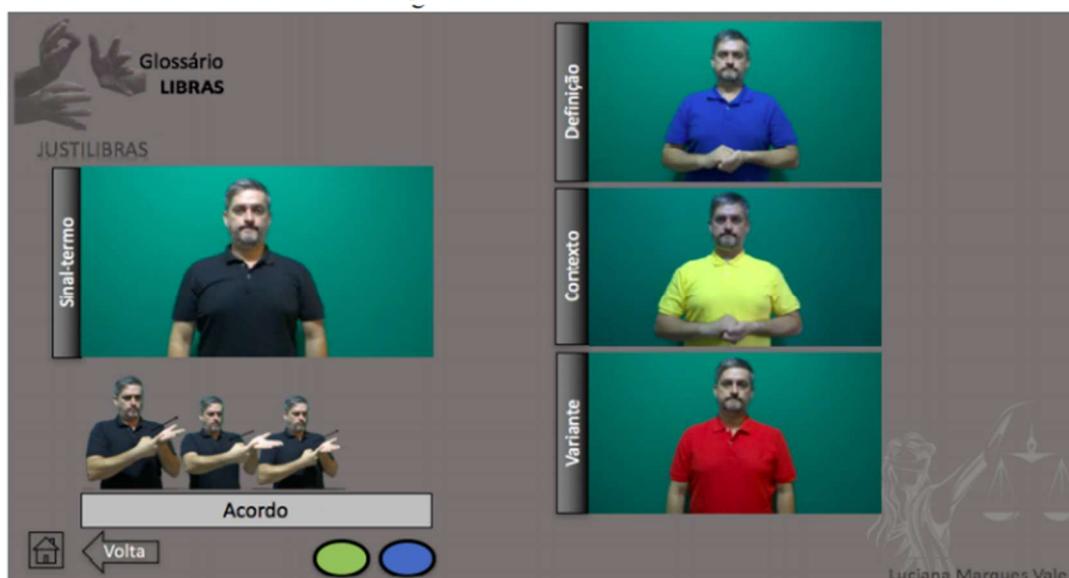
- .ilustração;
- .denominação grega ou latina que fornece informações sobre a etimologia do termo;
- .informações gramaticais;
- .variante ortográfica (siglas, acrônimos, abreviações);
- .os sinônimos

Certamente, a natureza do contexto de atuação do intérprete pode determinar a necessidade ou dispensa de certos elementos. Ao considerarmos a interpretação para línguas de sinais, é evidente que adaptações específicas são necessárias. Recomendamos que a ficha terminológica para elaboração de glossários bilíngues português-Libras destinados a intérpretes de Libras-português inclua, no mínimo, as seguintes informações:

- i) o termo e o sinal-termo;
- ii) a definição do termo e do sinal-termo;
- iii) contexto de uso do termo e do sinal-termo; e
- iv) nota terminológica.

Um exemplo prático é o glossário de Vale (2018), que segue o modelo proposto por Tuxi (2017) e se concentra no domínio jurídico, intitulado JustiLibras, conforme a Figura 2 a seguir.

Figura 2 - Verbete ‘Acordo’



Fonte: Vale (2018, p. 71)

Diversas abordagens podem ser adotadas para a criação de um glossário para uma conferência. No nosso caso, optaremos por explorar a ferramenta “Booth Mate”, que oferece a vantagem de uso gratuito em glossários contendo até mil termos.

Assista o vídeo abaixo sobre o uso da ferramenta “Booth Mate” para montar glossários. Ative as legendas e a tradução automática para português.



Link: <https://www.youtube.com/watch?v=8xmuBFmNpTg>

Ficha 1: Registrando as decisões em um glossário online

Vamos organizar um glossário.

Recomenda-se que utilize a plataforma <https://boothmate.app/> para criar o glossário que será compartilhado com sua equipe. Essa ferramenta possibilita a organização de colunas, a inclusão de vídeos ou gifs, permitindo que você e sua dupla colaborem na construção do glossário de forma conjunta.

Converse com sua equipe sobre as colunas que vão incluir e a forma que vão se organizar para montar o glossário.

Construa o glossário na plataforma, compartilhe o link de acesso aqui:

.

Revise com seu colega os termos que foram incluídos por todos os membros da equipe, estudem os termos, para que se sinta confortável para a interpretação. Se houver dúvidas, novamente converse com seus colegas de equipe.

Tarefa Final: Utilizando e avaliando as estratégias aprendidas

Ficha 1- Adquirindo conhecimento sobre o assunto da interpretação

Abaixo você encontrará materiais adicionais para aquisição de conhecimentos relacionados à conferência para a qual você está se preparando.



Material adicional para conferência recebido. Acesse:



<https://drive.google.com/drive/folders/1O-BzZdW0vim8VmLfyyqRzmjF8-YbqCxI>

Ao receber o material adicional para a conferência, prossiga com os passos já executados na Ficha 1 da Tarefa 2.

Analise minuciosamente o conteúdo do material, identifique eventuais problemas de compreensão ou tradução e desenvolva estratégias para possíveis soluções. Colabore com seu colega na negociação de ajustes necessários e, posteriormente, acrescente os novos termos e soluções ao glossário previamente elaborado.

Problemas de compreensão

- .
- .

Problemas de reexpressão/tradução (interpretação)

- .
- .
- .
- .
- .
- .

Problema

- .
- .
- .
- .
- .
- .

Possível estratégia/ solução

Monte um glossário na plataforma <https://boothmate.app/>

Ficha de Autoavaliação:

Quais obstáculos específicos sua equipe enfrentou ao encontrar lacunas terminológicas?

- .
- .
- .
- .
- .
- .

De que maneira eu vejo os glossários como benéficos para que eu possa interpretar em equipe nas conferências?

-
-
-
-

O que eu aprendi de novidade sobre a fase de pré-conferência em termo de negociação e padronização de terminologia?

-
-
-
-

Referências

CAVALLO, Patrizia. Necessidades terminológicas dos intérpretes vs. as dos tradutores: análise de três produtos terminográficos multilíngues. **Cadernos do IL**, v. 54, p. 47-65, 2017.

KRINGS, Hans P. Translation problems and strategies of advanced German Learners of French (L2). *In*: HOUSE, Juliane; BLUM-KULKA, Shoshana (ed.). **Interlingual and intercultural communication**, Tübingen: Gunter Narr, P. 263-275. 1986.

NECKEL, Felipe Mendes; VASCONCELLOS, Maria Lúcia. **Traduzir e Refletir: Unidades Didáticas para a formação inicial de tradutores**. (Livro do professor (a)). 1ed. Campinas: Pontes, v. 1. 2023.

NECKEL, Felipe Mendes; VASCONCELLOS, Maria Lúcia. **Traduzir e Refletir: Unidades Didáticas para a formação inicial de tradutores**. (Livro do aluno (a)). 1ed. Campinas: Pontes, v. 1. 2023.

NOGUEIRA, Tiago Coimbra. **Intérpretes de Libras-Português no contexto de conferência: uma descrição do trabalho em equipe e as formas de apoio na cabine**. 2016. Dissertação (Mestrado profissional em Estudos da tradução) – Centro de comunicação e expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/167619>. Acesso em: 10 abr. 2024.

NOLAN, James. **Interpretation: Techniques and Exercises**. Professional Interpreting in the Real World. Channel View Publications. Ed. Multilingual Matters, p. 329. 2012.

POCHHACKER, Franz. **Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies**. London: Routledge. 2015.

ROBERSON, Len; RUSSEL, Deb; SHAW, Risa. American Sign Language/English Interpreting in Legal Settings: Current Practices in North America. **Journal of Interpretation**, Flórida, v. 21, ed. 1, p. 64-79, 2011. Disponível em: <https://digitalcommons.unf.edu/joi/vol21/iss1/6>. Acesso em 25 nov. 2023

RUSSELL, Debra. **Team Interpreting: Best Practices**, AVLIC, 2011. Disponível em: [https://www.avlic.ca/sites/default/files/docs/201107Team Interpreting Best Practices Article-by Debra Russell.pdf](https://www.avlic.ca/sites/default/files/docs/201107Team%20Interpreting%20Best%20Practices%20Article%20by%20Debra%20Russell.pdf) . Acesso em: 14 ago. 2023.

TUXI, Patrícia. . **Terminologia na Língua de Sinais Brasileira: Proposta de Organização e de Registro de Termos Técnicos e Administrativos do Meio Acadêmico em Glossário Bilíngue**. 2017. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília.

VALE, Luciana Moreira. **A importância da Terminologia para atuação do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais Brasileira: proposta de glossário de sinais-termo do Processo Judicial Eletrônico**. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Universidade de Brasília, Brasília.

VALENTINI, Cristina. **Uso del computer in cabina di interpretazione. Inchiesta suibisogni terminologici degli interpreti prima e durante la simultanea**. In: AIIC. 2002. Disponível em: <<http://aiic.net/page/656/uso-delcomputerin-cabina-de-interpretazione/lang/72>>. Acesso em: 20 set. 2023.

APÊNDICE 6 - UNIDADE DIDÁTICA 3



Curso: Bacharelado em Letras - Tradutor e Intérprete de Libras (Libras-português e português- Libras),

Disciplina: Interpretação em equipe em conferências

Local: Lab de interpretação, sala 114

Horário: Terça-feira das 14h10 às 16h50

Carga horária: 60 horas/aula.

UNIDADE DIDÁTICA 3.
(UD3)

UD 3 - Fase durante a conferência: monitoramento ativo da interpretação

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM: “Ao final desta UD você será capaz de”

5- Acompanhar as escolhas linguísticas, **manter** consistência terminológica ao usar os mesmos termos comuns e especializados, **estabelecer** os mesmos locais de referência no espaço e **manter** da sequência lógica do texto na língua-alvo.

6- Acompanhar a reação dos interlocutores e manter olhar frequente para o colega de equipe e para o público-alvo.

Estrutura da Unidade

Tarefa 1. Treinando o olhar

Tarefa 2. Mantendo a consistência terminológica e manutenção da sequência lógica

Tarefa 3. Interpretando e mantendo as escolhas

Tarefa Final. Exercitando e refletindo sobre o que aprendeu

Tarefa 1: Treinando o olhar

Material de Apoio: Compreendendo sobre o olhar na interpretação em equipe

Na interpretação de língua de sinais o monitoramento visual entre os intérpretes desempenha um papel importante durante a interpretação; conforme Hauser; Finch; Hauser, (2008) manter o olhar fixo, são comportamentos comuns na interpretação em equipe. Nesse sentido, o processo de interpretação envolve de os intérpretes manterem um olhar frequente um para o outro durante a interpretação. O contato visual possibilita uma comunicação não verbal constante, permitindo que os intérpretes ofereçam e recebam apoio durante a interpretação, auxiliando na compreensão, produção e na correção de possíveis erros, contribuindo para a manutenção coesa do discurso.

Ao manterem um olhar atento um para o outro, os intérpretes podem detectar sinais de hesitação, confusão ou dificuldade no parceiro, agindo prontamente para fornecer os apoios necessários. Essa colaboração ativa é essencial para superar desafios comuns enfrentados na interpretação, como a velocidade do discurso, a complexidade dos conceitos transmitidos e a fadiga mental.

Além disso, o monitoramento visual entre os intérpretes promove uma sensação de segurança e confiança tanto para os próprios intérpretes quanto para os usuários dos serviços de interpretação. Saber que há um apoio em funcionamento durante todo o processo de interpretação tranquiliza tanto os intérpretes quanto o público que está recebendo a interpretação.

O monitoramento visual entre intérpretes de língua de sinais é uma prática fundamental para garantir uma interpretação de qualidade. Russel (2008) afirma que ao monitorar, os intérpretes conseguem acompanhar a interpretação e garantir interpretações precisas.

Ficha 1- Pisca-Pisca, como realizar a dinâmica?

Materiais: Espaço aberto com um círculo de cadeiras

Para iniciar esta UD, realizaremos uma dinâmica envolvendo toda a turma. Siga as instruções abaixo:

Essa tarefa é descrita por Pereira e Russo (2008, p. 29)

ORGANIZAÇÃO: para esta dinâmica é necessário que se trabalhe com um número ímpar de participantes. Atrás de todas as cadeiras, dispostas em círculo, terá sempre uma pessoa em pé e segurando o encosto. As demais ficarão sentadas, sendo que uma das cadeiras ficará vazia.

DESCRIÇÃO: o participante que estiver atrás da cadeira vazia percorrerá com o olhar todos as pessoas que estiverem sentadas e, discretamente, piscará os olhos “chamando” uma delas para rapidamente levantar-se, correr e ocupar o lugar vago. Cabe a quem estiver atrás da pessoa chamada ficar atento para não a deixar escapar, tocando-a nos ombros. Caso a pessoa escape, quem estiver atrás da cadeira vazia deverá ser o próximo “piscador”, dando assim, continuidade à dinâmica. Neste jogo a fala não poderá ser usada.

Esta dinâmica visa promover a interação, a comunicação não verbal, a habilidade de observação e o trabalho em equipe.

VARIAÇÃO: Para tornar a brincadeira mais desafiadora, os alunos podem trocar de papéis ao longo do jogo, permitindo que todos experimentem ser o jogador solitário, a pessoa sentada e o guardião.

Ficha 2- Relacionando a dinâmica com a atividade de interpretação em equipe

Após a dinâmica, reflita com seus colegas sobre o jogo e busque relacionar a atividade com a interpretação em equipe. As perguntas abaixo podem te ajudar nesse processo de reflexão.

1. Como você se sentiu ao ser o jogador solitário?
2. Como a dinâmica influenciou sua percepção da comunicação não verbal?
3. Na sua opinião, quais foram os principais desafios ao tentar se comunicar apenas através de piscadelas?
4. Quais habilidades foram necessárias para desempenhar o papel de guardião com sucesso?
5. Se você trocou de papéis durante a brincadeira, como foi a transição de ser o jogador solitário para a pessoa sentada ou o guardião?
6. Quais aprendizados você obteve ao assumir diferentes funções?
7. Como as habilidades desenvolvidas nesta brincadeira podem ser aplicadas na interpretação de conferências reais no contexto profissional?
8. Como a comunicação não verbal pode ser crucial na interpretação de conferências?
9. O que você aprendeu sobre si mesmo e sobre a importância da cooperação durante essa atividade?
10. Como esses aprendizados podem ser relevantes em situações futuras de interpretação em equipe?

Tarefa 2: Mantendo a consistência terminológica e manutenção da sequência lógica

Ficha 1: Montando uma história de forma coletiva

A segunda atividade desta UD consiste em realizar a construção de uma história coletiva. Abaixo, apresentamos uma explicação detalhada da dinâmica:

Os alunos se posicionam em um círculo onde todos podem se ver. O professor atua como facilitador e pode fornecer um tema inicial ou iniciar a história com uma introdução, como por exemplo: “Em um planeta distante, onde todas as cores eram invertidas, vivia um personagem chamado João, que trabalhava como intérprete, em conferências com a Naza...”

Cada aluno, em sequência, contribui com uma parte à história, sendo incentivado a usar a criatividade. Não há restrições específicas, mas os participantes devem esforçar-se para manter uma certa coerência narrativa, conectando suas contribuições às anteriores. Isso inclui manter os nomes dos personagens, termos específicos citados e os locais onde a narrativa está sendo desenvolvida.

O último aluno encarregado de contar a história deve buscar um desfecho para ela.

Registro da história:

A história deve ser registrada, seja por meio de gravação em áudio e vídeo. A dinâmica deve ser realizada duas vezes, uma vez em português e a segunda em Libras.

Na dinâmica da história em Libras os alunos devem se atentar aos aspectos linguísticos da Libras, sintaxe espacial e terminologia utilizada.

Ficha 2- Relacionando a dinâmica com a atividade de interpretação em equipe

Após atividade em grupo reflita sobre como essa atividade da história coletiva e como ela pode se relacionar com a interpretação em equipe nas conferências:

1. Como a colaboração na construção da história coletiva se assemelha à dinâmica de trabalho em equipe na interpretação de conferências?

2. Quais estratégias utilizadas na atividade podem ser aplicadas para fortalecer a coesão e a colaboração em uma equipe de interpretação?
3. Como a prática da escuta ativa/atenção visual (monitoramento ativo) foi crucial para manter a coerência narrativa na história coletiva?
4. De que forma a habilidade de ouvir/ver atentamente pode impactar positivamente a interpretação em equipe durante uma conferência?
5. Como a flexibilidade e a capacidade de adaptação podem ser aplicadas em situações de interpretação de conferências com desafios inesperados?
6. Como a distribuição de papéis na atividade (quem inicia, quem continua, quem finaliza) se relaciona com a distribuição de funções em uma equipe de interpretação?
7. Quais são os paralelos entre coordenar uma narrativa conjunta e coordenar a interpretação de diferentes partes em uma conferência?

Tarefa 3: Interpretando e mantendo as escolhas

Ficha 1: Usando o material gravado para praticar

Essa tarefa consiste em aproveitar o material gravado anteriormente.

Com base nas gravações das duas histórias coletivas, vocês, alunos devem agora formar grupos de 4 participantes. Dois alunos assumirão a função de participante-intérprete, enquanto outros dois atuarão como participante-observador (as funções serão trocadas posteriormente).

Cada equipe de participante-intérprete será designada para interpretar ambas as histórias previamente criadas pela turma. Durante a interpretação, os dois alunos participantes-intérpretes se revezarão, e os outros dois participante-observador registrarão suas observações.

Os participantes-intérpretes, ao se revezarem durante a interpretação, têm a responsabilidade de manter a consistência terminológica, estabelecer os mesmos locais de referência no espaço (durante a interpretação para Libras) e assegurar a manutenção da sequência lógica do texto na língua-alvo.

Os alunos que desempenharam o papel do participantes-observadores têm a responsabilidade de identificar se os colegas intérpretes conseguiram, ou não, manter a consistência terminológica, estabelecer os mesmos locais de referência no espaço e garantir a manutenção da sequência lógica do texto na língua-alvo.

As duplas devem interpretar os dois vídeos, nas duas direções Libras-português e português- Libras e trocar as funções.

Ficha 2: As reflexões sobre a interpretação

Após as interpretações, vocês, em grupo, devem discutir sobre a experiência coletivamente. Os participantes-observadores devem destacar especificamente os momentos em que as escolhas de interpretação foram eficazmente mantidas ou, caso contrário, identificar os pontos em que houve desafios ou inconsistências. As perguntas abaixo podem ajudar na discussão:

1. Como a experiência de interpretar em equipe durante a dinâmica de histórias coletivas influenciou a importância da colaboração e da coerência na interpretação?
2. Quais foram os desafios específicos ao tentar manter a consistência terminológica durante a interpretação das histórias? Como esses desafios podem se assemelhar a situações reais de interpretação?
3. De que maneira estabelecer os mesmos locais de referência no espaço contribuiu para uma interpretação mais eficaz? Como essa prática pode ser aplicada em ambientes de interpretação?
4. Como a manutenção da sequência lógica do texto na língua-alvo influenciou a compreensão global das histórias interpretadas? Em que medida essa prática é importante na interpretação de conferências?
5. No papel de observadores, quais foram os momentos em que identificaram eficácia na interpretação em equipe? E quais foram os desafios ou inconsistências que observaram?
6. Como as habilidades desenvolvidas na dinâmica podem ser aplicadas em situações reais de interpretação de conferências? Quais aprendizados podem ser transferidos para contextos profissionais?

Ficha 3: Reflexão individual sobre a tarefa

O que você aprendeu enquanto Participante-intérprete?

-
-
-
-

O que você aprendeu enquanto Participante-observador?

-
-
-
-

Tarefa Final: Exercitando e refletindo sobre o que aprendeu

Material de apoio: Estratégias para interpretação

No quadro 01 a seguir, você encontrará dez (10) estratégias em que as autoras Napier, McKee e Goswell (2006) explicitam sobre a interpretação em equipe. Algumas dessas estratégias, você já teve a oportunidade de praticar nas Unidades Didáticas anteriores. Destaca-se especialmente a estratégia número nove (9).

Quadro 1 – Estratégias de Napier, McKee e Goswell (2006)

Número	Estratégia
--------	------------

1	Decidir onde e se sentar ou ficar de pé, garantindo uma posição clara em relação ao outro, e, se necessário, contribuindo ou alertando com sinais.
2	Decidir como dividir o trabalho. Em algumas situações, como reuniões, pode ser mais eficaz um intérprete se concentrar em uma única direção de interpretação. As direções acordadas podem ser alternadas, para que se iguale a carga de trabalho.
3	Discutir a melhor forma de dar e receber contribuições, quando a informação é perdida.
4	Usar anotações para ajudar uns aos outros; o intérprete de apoio anota itens que são difíceis de reter tais como nomes e números grandes, para que o intérprete atuante possa olhar e recuperar sem interromper o fluxo da interpretação.
5	Negociar os turnos de interpretação e quando realizar a troca; o intérprete de apoio geralmente controla o tempo, mas o intérprete do turno é quem geralmente decide o momento preciso para essa troca.
6	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).
7	Esclarecer a forma de dar e receber <i>feedback</i> sobre o trabalho de cada um.
8	Discutir e acordar opções de termos especializados de antemão.
9	Monitorar um ao outro, no estabelecimento de locais de referência no espaço e manutenção da sequência lógica do texto na língua-alvo e, caso seja preciso, realizar a alteração ao longo da apresentação.
10	Em contextos de conferência, onde há uma série de apresentadores, dividir os discursos entre os intérpretes. Dessa forma, aproveita-se o conhecimento pessoal do assunto e/ou familiaridade com o palestrante.

Fonte: Napier, McKee e Goswell (2006, p. 137 trad. Nogueira, 2016, p. 88).

Ficha 1- Colocando em prática o que aprendeu

Leia atentamente as estratégias de Napier, McKee e Goswell (2006) e busque utilizá-las com sua equipe. Propicie um diálogo aberto, destacando os pontos considerados mais relevantes neste momento, tendo em mente que em breve realizarão uma interpretação simultânea em equipe.

Considere o texto abaixo como material de estudo prévio para aquisição de conhecimento sobre o assunto da interpretação.

“Marcelo Alves correu 7 maratonas em 7 continentes em 7 dias consecutivos. As trilhas da vida o levaram do Polo Norte até o Everest na busca dos lugares mais inóspitos do mundo. Aprendeu, na prática, o peso de grandes desafios e como lidar com eles sem desmoronar. Fundou a Overstress, a primeira e maior empresa de prevenção a stress em ambiente de trabalho”.

Ficha 2- Interpretando e monitorando ativamente

Faça a interpretação simultânea da palestra disponível abaixo com seu colega de equipe. Gravem a interpretação, considere principalmente o que Napier, McKee e Goswell (2006) abordam na estratégia nove (9).

(façam a gravação por uma plataforma de videochamada, em que os dois fiquem com a câmara ligada o tempo todo, permitindo na gravação observar a atuação dos dois).



Fonte: <https://pt.vecteezy.com/arte-vetorial/22217458-casal-do-pessoas-sentado-dentro-frente-do-computador-com-video-conferencia-vetor-ilustracao-projeto>

“Monitorar um ao outro, no estabelecimento de locais de referência no espaço e manutenção da sequência lógica do texto na língua-alvo e, caso seja preciso, realizar a alteração ao longo da apresentação”.

Vídeo da interpretação



https://www.youtube.com/watch?v=DaTM_w6iSkw

Ficha 3- Refletindo sobre a manutenção das decisões e monitoramento da interpretação

Como você avalia a importância de manter as decisões do colega de equipe?

-
-
-
-

Em quais situações ou momentos você avalia que não é adequado seguir utilizando as mesmas escolhas durante a interpretação em equipe?

-
-
-
-

Referências

HAUSER, Peter C.; FINCH, Karen L.; HAUSER, Angela B. **Deaf Professionals and Designated Interpreters: A New Paradigm**. Washington: Gallaudet University Press, 2008.

NAPIER, Jemina; McKEE, Rachel; GOSWELL, Della. **Sign Language interpreting: Theory and practice in Australian and New Zealand**. Leichhardt: The Federation Press, 2006.

PEREIRA, Maria Cristina Pires; RUSSO, Ângela. Tradução e Interpretação de Língua de Sinais: técnicas e dinâmicas para cursos. São Paulo: **Cultura Surda**, v. 1. p.90. 2008.

RUSSELL, Debra; HALE, Sandra (eds.). **Interpreting in Legal Settings**. Washington: Gallaudet University Press. v. 4, 2008. p. 123-147. Disponível em: [10.2307/j.ctv3006zggq.8](https://doi.org/10.2307/j.ctv3006zggq.8). Acesso em: 10 out. 2023.

APENDICÊ 7 - UNIDADE DIDÁTICA 4



Curso: Bacharelado em Letras - Tradutor e Intérprete de Libras (Libras-português e português- Libras),

Disciplina: Interpretação em equipe em conferências

Local: Lab de interpretação, sala 114

Horário: Terça-feira das 14h10 às 16h50

Carga horária: 60 horas/aula.

UNIDADE DIDÁTICA 4. (UD4)

UD 4 - Fase durante a conferência: reconhecimento e oferta de apoio

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM: “Ao final desta UD você será capaz de”

- 6 - Identificar** momentos de pausas na interpretação, que representam necessidade de apoio e/ou de *feedback* imediato.
- 7 - Identificar** momentos de oferta de apoio adicional e correções (*feedback*) conforme necessário.

Estrutura da Unidade

Tarefa 1. Conhecendo as funções dos membros de uma equipe

Tarefa 2. Identificando necessidade de apoio

Tarefa 3. Tipos e formas de apoio conforme Hora (2010)

Tarefa 4. Tipos e formas de apoio conforme Nogueira (2016)

Tarefa Final. Interpretando e refletindo

Tarefa 1: Conhecendo as funções dos membros de uma equipe

Material de apoio: Necessidades de apoio

Na UD 2 conversamos sobre o conceito de “apoio” que se refere à prática de oferecer e receber suporte mútuo entre os intérpretes que compõem a mesma equipe. Essa forma de colaboração engloba diversas estratégias e interações destinadas a otimizar a qualidade e eficácia da

interpretação, abrangendo desde a troca de informações até correções, suporte emocional e outras práticas colaborativas essenciais.

O “apoio” ocorre durante a interpretação entre os membros da equipe, que assumem duas funções distintas, o intérprete do turno e o intérprete de apoio.

O profissional que está desempenhando a interpretação, ou seja, que está direcionado seu corpo ou voz para o público é referido como “intérprete do turno”. O profissional que está monitorando a interpretação, aguardando a sua entrada e oferecendo contribuições imediatas denominadas como “apoios” é denominado “intérprete de apoio”.

Conforme Nogueira e Nascimento (2022) no contexto da interpretação de línguas gesto-visuais, a contribuição do intérprete de apoio desempenha um papel significativo na produção da interpretação. O acesso a esse intérprete de apoio por parte do intérprete de turno deve ser garantido de maneira estrutural pela equipe. O intérprete na função de apoio acompanha o desenvolvimento da interpretação e monitora tanto a mensagem na língua-fonte quanto a mensagem produzida na língua-alvo pelo intérprete de turno.

Conforme Hoza (2010) destaca, o intérprete na função de apoio desfruta de uma posição mais flexível em comparação ao intérprete de turno, podendo observar as necessidades específicas. Este intérprete de apoio pode concentrar-se em diversas necessidades da equipe, como atender a solicitações do intérprete de turno ou oferecer sugestões, além de lidar com questões relacionadas ao ambiente em que a interpretação está ocorrendo.

Essa configuração de interpretação em que há duas funções evidencia atribuições para cada momento em que a interpretação é demandada, e “ambos os intérpretes estão trabalhando” (Napier; Mckee; Goswell, 2006, p. 137), o intérprete na função de apoio “é responsável por apoiar o trabalho do parceiro, ao invés de se desligar completamente” (Napier; Mckee; Goswell, 2006, p. 137). Há o revezamento de funções, a cada 15 ou 20 minutos, este revezamento de funções não apenas reduz o estresse físico e mental, mas também promove a melhoria da interpretação. Enquanto um intérprete está em ação, direta ao público o outro permanece ativo no apoio, evitando desconexões completas. Esse sistema de trabalho colaborativo não apenas alivia a fadiga, mas também fortalece a qualidade da interpretação.

Chmiel (2008) afirma que o apoio entre os intérpretes de uma mesma equipe é uma questão sensível e que “regras devem ser estabelecidas claramente antes de começar a interpretação” (p. 4), ou seja, a equipe deve aproveitar bem a fase de pré-conferência; segundo a autora o apoio não pode ser contraproducente, não pode perturbar a concentração do colega.

Para Chmiel (2008, p. 14), “a forma como o apoio é oferecido é tão importante quanto o apoio em si”

Para Russel (2008), apesar de os intérpretes estarem atuando em conjunto, algumas pesquisas têm revelado que nem sempre há monitorização eficaz, comunicação ou apoio dentro das equipes; por

exemplo, erros de interpretação muitas vezes não são corrigidos, afetando a qualidade do trabalho e a experiência da equipe. Segundo a autora, a interação da equipe de intérpretes pode afetar a pessoa surda que pode perder a confiança no trabalho dos intérpretes.

Um dos primeiros estudos mapeados sobre a interpretação em equipe é o Cokely; Hawkins (2003), na análise dos autores distinguiu-se entre pedidos verbais, que envolvem comunicação linguística entre os membros da equipe, e pedidos não verbais, que se baseiam em comportamentos físicos. Os pedidos verbais estão diretamente relacionados com a comunicação linguística, por meio da qual os intérpretes fazem um pedido linguístico específico ou não específico. Isso pode incluir indicadores linguísticos claros ou sugestões sutis de que o apoio é necessário. Por outro lado, os pedidos não verbais estão mais associados a comportamentos físicos ou sinais que indicam a necessidade de apoio, sem a utilização explícita da linguagem. O estudo examina a estrutura linguística do apoio e como os intérpretes, tanto no papel principal quanto no papel de apoio, se comunicam e oferecem esse apoio. Na fase de pré-conferência os intérpretes informaram que, para pedir apoio, poderiam: (i) inclinar-se em direção ao colega; (ii) olhar para o colega; (iii) tocar levemente no colega; (iv) ficar em silêncio por um longo período; e (v) fazer um pedido específico. Os autores ainda descrevem pedidos de apoio que podem acontecer de forma verbal ou pedidos que combinam um comportamento físico com um comportamento linguístico, chamados de “pedidos específicos simultâneos”. No quadro abaixo você verá sobre cada um dos tipos de pedidos de apoio:

Quadro 2 – Síntese dos pedidos de apoio e confirmação Cokely e Hawkins (2003)

Pedido verbal não específico	Estes são pedidos feitos pelo intérprete do turno quando não compreende uma mensagem da língua de origem e busca apoio do intérprete no papel de apoio. São geralmente manifestados por expressões como “Hmmm?” ou “Huh?”. A natureza não específica desses pedidos pode ser problemática, pois o intérprete de apoio pode não saber exatamente qual parte da mensagem não foi compreendida.
Pedido verbal específico	São pedidos em que o intérprete do turno busca confirmação da precisão de uma interpretação ou apoio para um segmento específico problemático. Normalmente, tomam a forma de perguntas diretas, como “Isso está certo?”.
Pedidos não específicos simultâneos	Esses pedidos combinam um comportamento físico com um comportamento linguístico. Exemplos de comportamentos físicos incluem inclinação da cabeça e balanço da cabeça. No entanto, a combinação de um comportamento físico com um pedido não específico não necessariamente elimina a incerteza do tipo de suporte solicitado.
Pedidos específicos simultâneos	A maioria desses pedidos envolve um comportamento físico que exige que o intérprete do turno pare de olhar para o material do estímulo da interpretação e olhe para o intérprete de apoio. Isso significa que o intérprete do turno não pode receber uma parte da mensagem de origem contínua enquanto produz o pedido verbal.
Confirmação verbal	A confirmação verbal pode reafirmar a precisão de uma interpretação de forma um tanto não específica (por exemplo, “Sim, isso está certo”) ou pode ser mais específica, repetindo o item lexical em questão (por exemplo, “... cinco anos?” “Cinco”). Em ambos os casos, fica claro para o intérprete do turno que a parte da interpretação sendo questionada foi confirmada como precisa pelo intérprete de apoio.
Reconhecimento por oferta	A confirmação de um pedido de apoio também pode ser fornecida oferecendo novo apoio a ser incorporado na interpretação. Uma oferta de novo apoio é inerentemente um reconhecimento do pedido. A maioria dos pedidos reconhecidos foi respondida oferecendo novo apoio, que pode ser na forma de um único item lexical ou uma frase curta.

Fonte: elaborado por Nogueira (2024)

Diante dessas explicações é possível entender que a comunicação entre os intérpretes pode ajudar a reduzir a ansiedade dos membros da equipe, principalmente do intérprete no papel de apoio,

melhorando assim o funcionamento geral da equipe e que, para o bom funcionamento seria benéfico estabelecer um sinal claro para indicar a necessidade de uma troca de papéis. Uma sugestão seria tocar a perna do intérprete no papel de apoio. Além disso, para que o silêncio não seja confundido como um sinal de necessidade de apoio, é preciso uma postura ativa dos membros da equipe para desambiguar esses momentos.

Ficha 1- Verdadeiro ou Falso sobre a interpretação em equipe

Considere o texto fornecido no Material de Apoio e os conhecimentos já desenvolvidos na disciplina e marque como verdadeiras (V) ou falsas (F) as afirmações a seguir:

(V) O “apoio” na interpretação refere-se à prática de oferecer e receber suporte mútuo entre os intérpretes que compõem a mesma equipe.

(F) O “intérprete do turno” é aquele que está monitorando a interpretação, aguardando a sua entrada e oferecendo contribuições imediatas denominadas como “apoios”.

(V) O acesso ao intérprete de apoio pelo intérprete de turno deve ser garantido de maneira estrutural pela equipe, conforme destacado por Nogueira e Nascimento (2022).

(F) O intérprete de apoio desfruta de uma posição mais rígida em comparação ao intérprete de turno, conforme destacado por Hoza (2010).

(F) O revezamento de funções, a cada 15 ou 20 minutos, não contribui para a redução do estresse físico e mental, segundo Napier; Mckee; Goswell (2006).

(F) Chmiel (2008) destaca que o apoio entre os intérpretes não necessita de regras claras estabelecidas antes de começar a interpretação.

(F) Russel (2008) revela que sempre há monitorização eficaz, comunicação e apoio dentro das equipes de intérpretes.

(F) O estudo de Cokely; Hawkins (2003) distingue entre pedidos verbais e pedidos não verbais, sendo os pedidos verbais mais associados a comportamentos físicos.

(V) Os pedidos específicos simultâneos envolvem um comportamento físico que exige que o intérprete do turno pare de olhar para o material do estímulo da interpretação e olhe para o intérprete de apoio.

(V) A sugestão de tocar a perna do intérprete no papel de apoio é considerada uma maneira eficaz de indicar a necessidade de uma troca de papéis.

Considerando as afirmações que foram marcadas como falsas anteriormente, transforme-as em afirmações verdadeiras e escreva-as abaixo:

- O “intérprete do turno” é aquele que está desempenhando a interpretação, direcionando seu corpo ou voz para o público.

- O intérprete de apoio desfruta de uma posição mais flexível em comparação ao intérprete de turno, conforme destacado por Hoza (2010).
- O revezamento de funções, a cada 15 ou 20 minutos, contribui para a redução do estresse físico e mental, segundo Napier; Mckee; Goswell (2006).
- Chmiel (2008) destaca que o apoio entre os intérpretes requer regras claramente estabelecidas antes de começar a interpretação.
- Russel (2008) revela que nem sempre há monitorização eficaz, comunicação ou apoio dentro das equipas de intérpretes.
- O estudo de Cokely; Hawkins (2003) distingue entre pedidos verbais e pedidos não verbais, sendo os pedidos não verbais mais associados a comportamentos físicos.

Ficha 2- Quais são as atribuições do intérprete do turno e do intérprete de apoio?

Com base em sua leitura e conhecimentos prévios, das atribuições descritas abaixo, identifique quais são específicas do intérprete do turno e do intérprete de apoio.

Atribuição	Função (Intérprete de apoio ou do turno)
Acompanhar atentamente a interpretação do intérprete que está produzindo o discurso	Apoio
Prestar atenção nos sinais (técnicos) e referentes locais usados no decorrer do discurso	Apoio
Pesquisar sinais/termos usando a tecnologia para fornecer apoio	Apoio
Fornecer a soletração adequada de palavras ou números não percebidas pelo intérprete que está produzindo o discurso	Apoio
Fornecer motivação quando a interpretação está boa (dar segurança)	Apoio
Controlar o tempo de troca	Apoio
Dar suporte de ambiente (infraestrutura-microfone)	Apoio
Indicar ao surdo informações sobre o fluxo da informação- interpretação	Apoio
Preparação documental/anotações	Apoio
Tomar o turno quando necessário se houver interações entre os participantes;	Apoio
Cuidar para que não haja falas sobrepostas dos interlocutores-orientando os participantes.	Apoio
Auxilia para que erros observáveis sejam corrigidos.	Turno
Interpretar (enunciado para o público geral)	Turno
Olhar para o apoio	Turno
Olhar para as pessoas surdas (ou para a câmara)	Turno
Olhar ao redor para apreender aspectos contextuais e situacionais do discurso	Turno
Pedir ajuda e/ou feedback quando necessitar	Turno
Acompanhar a reação dos interlocutores	Turno
Decide a hora que vai trocar as funções;	Turno
Aceita ou não o apoio oferecido	Turno

Tarefa 2- Identificando necessidade de apoio

Ficha 1- Observando algumas situações de interpretação em equipe

Refletir e dialogar com seu colega de equipe acerca dos casos apresentados, a seguir. Analisem as necessidades específicas em cada situação de interpretação. Identifiquem estratégias colaborativas que os intérpretes podem adotar para aprimorar a interação dentro da equipe.

Caso 1: Palestra técnica em ambiente acadêmico:

Contexto: Uma palestra técnica sobre inteligência artificial está sendo realizada em uma universidade. O palestrante, especialista na área, utiliza linguagem técnica avançada e apresenta detalhes sobre algoritmos complexos. Alguns alunos surdos estão presentes na plateia.

Desafios: A velocidade da fala do palestrante é rápida, e ele frequentemente utiliza termos técnicos sem explicação prévia. Há um sotaque regional forte no discurso do palestrante, tornando algumas palavras menos compreensíveis. Os alunos surdos precisam não apenas entender o conteúdo técnico, mas também acompanhar o raciocínio do palestrante.

Perguntas para discussão:

- 1- Como o intérprete do turno pode lidar com a velocidade da fala e o uso de termos técnicos avançados?
- 2- De que maneira o intérprete de apoio pode ajudar na explicação de termos específicos e garantir a compreensão detalhada da palestra?

Caso 2: Entrevista de emprego para uma pessoa surda:

Contexto: Um surdo está participando de uma entrevista de emprego em uma empresa multinacional. A entrevista inclui perguntas sobre suas habilidades técnicas em programação e sua adaptação à cultura organizacional da empresa.

Desafios: A velocidade da fala dos entrevistadores pode variar, e eles podem formular perguntas complexas. Os termos específicos da área de programação podem representar desafios de interpretação. A pessoa surda precisa entender claramente as nuances das perguntas para fornecer respostas precisas.

Perguntas para discussão:

- 1- Como o intérprete do turno pode lidar com variações na velocidade da fala e questões técnicas específicas?
- 2- Quais estratégias o intérprete de apoio pode empregar para assegurar que o surdo compreenda completamente as nuances das perguntas?

Caso 3: Debate sobre políticas governamentais:

Contexto: Um debate acalorado está ocorrendo em uma conferência sobre políticas governamentais. Diferentes palestrantes expressam opiniões divergentes sobre reformas fiscais, e alguns participantes são surdos.

Desafios: O debate envolve participantes com sotaques regionais variados, tornando a interpretação mais desafiadora. Os palestrantes podem falar em ritmos acelerados durante momentos de confronto de ideias. Diferentes tipos de informações estão sendo apresentados, desde estatísticas econômicas até argumentos éticos.

Perguntas para discussão:

- 1- Como o intérprete do turno pode lidar com sotaques regionais e variações na velocidade da fala em um ambiente de debate acalorado?

- 2- De que maneira o intérprete de apoio pode apoiar os participantes surdos na compreensão das nuances das discussões e na expressão de suas próprias opiniões?

Ficha 2- Registrando a discussão

Das discussões feitas sobre os casos anteriores descreva abaixo os pontos mais relevantes, e o que você acredita que quando estiver na função de intérprete de apoio ou intérprete do turno você precisa estar atento.

-
-
-
-

Tarefa 3- Tipos e formas de apoio conforme Hoza (2010)

Material de Apoio: Formas de buscar a qualidade da interpretação em equipe

Na busca pela excelência na interpretação, Hoza (2010) destaca dois tipos essenciais de apoio: “correções” e “melhorias”. Estes desempenham papéis cruciais no aprimoramento da qualidade do processo interpretativo.

1. Correções:

- Objetivo: Ajustar eventuais desvios ocorridos durante a interpretação.
- Implementação: O intérprete incorpora a correção de forma explícita, deixando claro para o público que uma alteração foi feita.
- Abordagens: Pode incluir pedidos de desculpas em casos específicos, ou a correção pode ser sutilmente incorporada no fluxo da interpretação.

2. Melhorias:

- Objetivo: Enriquecer o conteúdo entregue na língua-alvo.
- Foco: Aprimoramento do texto em relação à situação, significado e cultura do público-alvo.
- Esforços: Aprofundar o sentido expresso na língua-alvo, tornar o discurso mais culturalmente apropriado e adequado para a situação, facilitando sua compreensão (Hoza, 2010, p. 69).

Embora não categorizada como apoio por Hoza (2010), a “confirmação” desempenha um papel fundamental na comunicação entre os membros da equipe de interpretação. Segundo Hoza (201) a confirmação visa assegurar que a interpretação siga a direção correta, proporcionando mais confiabilidade ao processo. O autor oferece alguns exemplos de “confirmação”:

- Acenos de cabeça.
- Frases curtas e diretas, como “você entendeu” ou “muito bom”.
- Solicitações explícitas de confirmação, como “foi isso mesmo?”.
- Sinais visuais, como inclinar-se em direção ao intérprete de apoio.

Você pode estar pensando, mas como sei que posso oferecer um apoio de confirmação?

- O intérprete de apoio pode perceber a necessidade de confirmação ao identificar pausas grandes, hesitação, olhar incerto ou confuso do intérprete no turno (Hoza, 2010; Nogueira, 2016).

Ficha 1- Identificando tipos e formas de apoio

Recupere o que você anotou na Ficha 1 da Tarefa 4 da UD 1.

Analise novamente a interpretação realizada e gravada em vídeo, buscando identificar se os apoios oferecidos são apoios de “melhoria”, de “correções” ou “confirmação”. Observe como o apoio é oferecido pelo intérprete de apoio e recebido pelo intérprete do turno. Descreva abaixo os apoios os categorizando como de cada tipo.

Apoios de melhoria	Apoios de correção	Confirmação
<ul style="list-style-type: none"> • • • 		

Tarefa 4: Tipos e formas de apoio conforme Nogueira (2016)

Material de Apoio: Aprofundando nos tipos e formas de apoio

Vamos explorar mais a fundo os diferentes tipos de apoio e as maneiras de oferecer e receber durante a interpretação de conferência.

De acordo com Nogueira (2016, p.124), o termo “apoio” refere-se às “intervenções entre os intérpretes, seja com o intérprete do turno solicitando algum suporte ao intérprete de apoio, ou com o intérprete que está na posição de apoio sugerindo algo para o intérprete do turno durante a interpretação”.

Nogueira (2016) conduziu uma pesquisa analisando a atuação de intérpretes de Libras-português em cabines de interpretação simultânea. Seu objetivo era compreender e observar os tipos de ocorrências no comportamento dos intérpretes, destacando como eles se apoiam mutuamente e mobilizam recursos rapidamente para agir com eficiência. Ele baseou suas categorias de apoio nos trabalhos de Hoza (2010) e Silva e Nogueira (2012).

O autor descreve sete categorias de apoio:

1. Feedback com a cabeça;
2. Confirmação;
3. Esclarecimento específico;
4. Esclarecimento contextual;
5. Sugestão de interpretação;
6. Correção;
7. Complemento.

Além disso, Nogueira observou como o apoio é oferecido e como o apoio que foi oferecido é utilizado pelo intérprete do turno. Ele classificou as formas de produção e contato entre os membros da equipe na cabine como “tipos de produção”, que incluem aceno com a cabeça, sussurro, sinal e soletração manual.

Nogueira também observou que o apoio por meio de sussurros se manifesta de três formas linguísticas diferentes: por uma frase longa em língua portuguesa (FLP) - com quatro ou mais palavras -, uma frase curta em língua portuguesa (FCP) - com até três palavras -, ou apenas uma palavra em língua portuguesa (1PP). Os dados do autor também indicam que o apoio pode ocorrer por meio de sinais da Libras, soletração de palavras usando o alfabeto manual da Libras ou através de movimentos da cabeça (afirmando ou negando, por exemplo).

Na tabela de Nogueira (2016, p. 148-150)

Categorias de apoio	Resumo conceitual	Tipo de produção	Formas linguísticas de apoio
Feedback com a cabeça	Ocorre quando o intérprete que está na função de apoio, acompanha o fluxo da interpretação do intérprete do turno e, percebendo a coerência e adequação na interpretação, informa ao intérprete do turno que ele está no caminho certo e, para isso, realiza um balanço de confirmação com a cabeça, o que serve como retorno ao colega, sendo uma forma de comunicação e apoio entre os membros da equipe.	Aceno com a cabeça	
Confirmação	Tem uma finalidade parecida com o <i>feedback com a cabeça</i> , com a função de ênfase e aprovação da escolha realizada pelo intérprete do turno, porém, nessa categoria são utilizados sinais manuais, frases afirmativas em língua portuguesa ou, até mesmo, a produção de um sinal que reitera o que foi falado pelo intérprete do turno.	Sussurro Sinal	FCP 1 Sinal
Esclarecimento específico	Acontece quando o intérprete do turno demonstra alguma insegurança, incerteza de alguma informação ou de como ela deve ser interpretada para a língua-alvo, observável pela expressão facial de dúvida, da interrupção da interpretação para a língua vocal-auditiva, por uma pausa longa, ou ainda, pela declaração direta ao apoio informando sobre a dúvida. Geralmente é solicitado pelo intérprete do turno ao intérprete de apoio que recebe como retorno uma <i>sugestão de interpretação</i> .	Sussurro Sinais Soletração	FCP, 1PP 1 Sinal SO
Esclarecimento contextual	Ao contrário do <i>esclarecimento específico</i> , não tem uma característica tão pontual; tem como objetivo dar uma visão global sobre o que está sendo dito. Geralmente é oferecido pelo intérprete de apoio, como uma tentativa de descrição e antecipação do apoio do que poderá ser dito pelo palestrante.	Sussurro Sinais Soletração	FLP, FCP, 1PP 1 Sinal SO
Sugestão de interpretação	Está totalmente ligada a um apoio que poderá ser incluído durante a interpretação e tem o intuito de oferecer uma possível solução para um problema interpretativo que o intérprete do turno possa estar enfrentando; ocorre quando a produção da mensagem no texto-alvo ainda não foi	Sussurro Sinais Soletração	FCP, 1PP 1 Sinal SO

		concluída pelo intérprete do turno, possibilitando que o apoio recebido seja inserido na mensagem final que o público irá receber. Esse tipo de apoio também aparece como resposta a uma solicitação de <i>esclarecimento específico</i> , solicitado pelo intérprete do turno.		
Complemento		Acontece quando o intérprete de apoio sugere algo que, em sua opinião, deixaria a interpretação mais clara, ou algo para dar ênfase em algum aspecto. Os apoios acontecem depois do intérprete do turno já ter concluído a sentença, porém, o intérprete de apoio acredita que ainda exista uma informação que não pode deixar de ser dita e então oferece o apêndice, algo que pode ser inserido (ou não) na interpretação pelo intérprete do turno.	Sussurro Sinais Soletração	FLP, FCP, 1PP 1 Sinal SO
Correção		Ocorre quando há algum equívoco na interpretação; normalmente é julgado pelo intérprete de apoio que a escolha realizada pelo intérprete do turno não foi adequada, sendo assim, o apoio sugere uma forma alternativa, que corrija a informação.	Sussurro Sinal Soletração	FLP, FCP, 1PP 1 Sinal SO

Ficha 1- Observando a interpretação

Observe a equipe de interpretação realizando o seu trabalho, com base nos tipos de apoio de Nogueira (2016) busque identificar quais apoios foram recebidos e quais não foram. Registre conforme o quadro abaixo.

<https://drive.google.com/drive/folders/1oZCmINMrFj-pKc-AO41R99I5TwuzxW67>

Tipo de apoio conforme Nogueira (2016)	Tipo de produção	Forma linguística do apoio

Tarefa Final- Interpretando e refletindo

Ficha 1- Hora de interpretar

Chegou o momento do evento, e você e seu colega de equipe estão prestes a atuar no evento para o qual se prepararam, adquirindo conhecimento e realizando negociações e combinações. Agora é a hora de colocar em prática tudo o que aprenderam. Vocês irão interpretar o vídeo abaixo, simulando um contexto real de interpretação. Não se esqueçam de gravar a interpretação realizada. Durante o processo, lembrem-se de praticar os tipos de apoio ensinados na UD. Estes são

essenciais para qualidade do trabalho, proporcionando apoio mútuo entre os intérpretes e contribuindo para a compreensão da mensagem para o público-alvo.

<https://drive.google.com/drive/folders/1J6kapQJvdyVtVUiX1zCLPuaxJ8ZZIncl>

Analise a interpretação realizada com seu colega, concentrando-se em observar se se conseguiram se apoiar, quais tipo de apoio foi mais comum. Registre aqui a experiência.

- .
- .
- .
- .

Ficha 2- Hora de refletir: Autoavaliação

Como eu avalio a *importância* do apoio mútuo da equipe durante a interpretação?

- .
- .
- .
- .

O que eu aprendi de novidade sobre a ‘Habilidade de reconhecimento da necessidade e oferta de apoio durante a interpretação’?

- .
- .
- .
- .

O que não ficou claro para mim? O que posso fazer para melhorar essa situação?

- .
- .
- .
- .

Referências

CHMIEL, Aginiezka. Boothmates forever? — On teamwork in a simultaneous interpreting booth. **Across Languages and Cultures**. Hungria, v. 9, n. 2, 2008. p. 261-276. DOI: <https://doi.org/10.1556/Acr.9.2008.2.6>. Acesso em: 03 out. 2024

COKELY, Dennis; HAWKINS, J. Interpreting in teams: A pilot study on requesting and offering support. **Journal of Interpretation**, [S.l.], 2003, p. 49-93.

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

NAPIER, Jemina; McKEE, Rachel; GOSWELL, Della. **Sign Language interpreting: Theory and practice in Australian and New Zeland**. Leichhardt: The Federation Press, 2006.

NOGUEIRA, Tiago Coimbra; NASCIMENTO, Marcus Vinicius Batista. Formas de apoio no trabalho em equipe durante a interpretação remota de português-libras em conferências. **Tradução em Revista**, Rio de Janeiro, v. 2022, n. 33, p. 112-143, 28 nov. 2022. Faculdades Católicas. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17771/pucrio.tradrev.61347>. Acesso em: 12 abr. 2024

RUSSELL, Debra. Interpreter Preparation Conversations: Multiple Perspectives. *In*:

RUSSELL, Debra; HALE, Sandra (eds.). **Interpreting in Legal Settings**. Washington: Gallaudet University Press. v. 4, 2008. p. 123-147. Disponível em: 10.2307/j.ctv3006zgg.8. Acesso em: 10 Out. 2023.

SILVA, Aline Miguel da; NOGUEIRA, Tiago Coimbra. Considerações acerca da interpretação de língua oral para a língua de sinais com a presença do intérprete de apoio. In: **II Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação da Língua de Sinais**. Florianópolis, UFSC, 2012. Disponível em: <http://www.congressotils.com.br/anais2012.html>. Acesso em: 15 mar. 2023.

APÊNDICE 8 - UNIDADE DIDÁTICA 5



Curso: Bacharelado em Letras - Tradutor e Intérprete de Libras (Libras-português e português- Libras),

Disciplina: Interpretação em equipe em conferências

Local: Lab de interpretação, sala 114

Horário: Terça-feira das 14h10 às 16h50

Carga horária: 60 horas/aula.

UNIDADE DIDÁTICA 5. (UD5)

UD 5 - Fase pós- conferência: avaliação do trabalho em equipe

OBJETIVOS DE APRESENTIZAGEM: “Ao final desta UD você será capaz de”

- 8- **Avaliar** a colaboração entre os colegas em termos de apoio, compartilhamento de conhecimento e produção conjunta da interpretação.
- 9- **Avaliar** o impacto positivo da preparação na qualidade da interpretação, diminuição de estresse, bem como diminuição de erros de interpretação e interrupções.

Estrutura da Unidade

Tarefa 1. Entendendo o valor do feedback

Tarefa 2. As percepções sobre a interpretação

Tarefa 3. Hora de avaliar

Tarefa 4. Oferecendo e recebendo *feedback*

Tarefa Final. Planejando melhorar com o uso do *feedback*

Tarefa 1: Entendendo o valor do feedback

Material de apoio 1- O valor do *feedback* na interpretação em equipe

Para o intérprete em formação, é importante entender o significado de *feedback*, uma vez que vai trabalhar em equipe e conta com a colaboração mútua entre os membros. O livro de Douglas Stone e Sheila Heen, 2016, “Obrigado pelo *feedback*: A ciência e a arte de receber bem o retorno de chefes, colegas, familiares e amigos”, pode nos ajudar nesse entendimento.

Os autores apresentam algumas dicas interessantes a respeito de como dar e oferecer *feedback*. Com base nesse livro, o canal no Youtube ‘Camisa Preta Libras’ [<https://www.youtube.com/@camisapretalibras1651>] elaborou uma série de vídeos apresentando motivos para oferecer *feedback* aos colegas intérpretes, como forma de aperfeiçoamento contínuo.

Assista aos vídeos abaixo:

- 1- Pró cultura do Feedback (<https://www.youtube.com/watch?v=kFYt8HIUkGc&t=16s>)
- 2- O valor de um Feedback
(<https://www.youtube.com/watch?v=QttLay1OKCM&t=24s>)
- 3- Tipos de Feedback
(<https://www.youtube.com/watch?v=A00p1iZILcU>)

Depois de assistir aos vídeos, trabalhe na Ficha 1 a seguir.

Ficha 1- Refletindo sobre o *feedback*

A partir dos vídeos assistidos, discuta com seus colegas de equipe os seguintes aspectos:

1. Qual é a importância de criar uma cultura de *feedback* para a interpretação em equipe?
.
2. Quais são os benefícios tanto para os profissionais (de forma individual) quanto para a categoria profissional de ter uma cultura de *feedback* ?
.
3. Quais são os principais desafios enfrentados ao tentar estabelecer uma cultura de *feedback* ?
.
4. Como o vídeo define *feedback* e qual é sua importância no desenvolvimento pessoal e profissional?
.
5. Quais são os elementos-chave de um *feedback*, de acordo com o vídeo?
.
6. Por que é crucial aceitar e utilizar *feedback* de forma construtiva?
.
7. Quais são os diferentes tipos de *feedback* apresentados no vídeo e como eles se diferenciam uns dos outros?
.
8. Em que situações cada tipo de *feedback* é mais apropriado?
.
9. Como podemos utilizar os diferentes tipos de *feedback* para auxiliar o crescimento e o aprendizado?
.

Ficha 2- Registrando suas reflexões

Após a discussão com seu colega, registre agora:

- 1- Qual foi o principal aprendizado que você obteve assistindo a esses vídeos?
.
- 2- Quais aspectos eram desconhecidos por você.
.
- 3- Como você pode aplicar o que aprendeu sobre *feedback* em sua vida pessoal, acadêmica e futuramente profissional?
.
- 4- Quais são as práticas recomendadas que você pode implementar para melhorar a maneira como você dá e recebe *feedback*?

Tarefa 2: As percepções sobre a interpretação

Material de apoio 2: A pós- conferência

Vamos na Tarefa 2 aprender sobre a fase de pós-conferência.

Hoza (2010) destaca que equipes comprometidas se esforçam para dialogar e processar o trabalho em equipe após a sessão de interpretação. Esse diálogo pode ocorrer imediatamente após a interpretação, durante um café ou até mesmo por *whatsapp* ou uma videochamada *online*. De acordo com seus estudos, o autor sugere que o relacionamento e a conexão entre os membros da equipe são reforçados e mantidos por meio dessas interações.

Existem três motivos principais para a realização da pós-conferência: (i) avaliar ou revisar o processo de preparação e atuação em equipe; (ii) começar a planejar futuras atuações em conjunto; e, (iii) identificar aspectos de melhoria. Segundo Hoza (2010, p.175) “cada intérprete pode identificar o que foi aprendido sobre si mesmo, e a equipe poderá descobrir coisas um sobre o outro”.

Nesta fase da conferência:

- ✓ este é o momento ideal para repensar, aprimorar e desenvolver novas estratégias, além de descobrir novas formas de atuar de maneira colaborativa com sua equipe;
- ✓ esta é uma oportunidade para refletir sobre as experiências vivenciadas até o momento, identificar pontos fortes e áreas de melhoria, e buscar maneiras de otimizar o trabalho em equipe para garantir uma interpretação de qualidade.

Ao estar aberto para novas aprendizagens, você e sua equipe podem avançar e alcançar boas experiências na interpretação de conferências.

Ficha 1- Concordando (ou não) com as afirmações

Com base em sua experiência com a interpretação e as etapas realizadas nas UDs, qual é a sua opinião sobre as afirmações a seguir? (Assinale um -x- a opção que corresponde a sua opinião.

1. A colaboração entre os colegas é essencial para uma interpretação em equipe bem-sucedida.

- Concordo
- Concordo em parte
- Discordo em parte
- Discordo

2. O apoio mútuo entre os membros da equipe de interpretação contribui significativamente para o sucesso geral da atividade.

- Concordo
- Concordo em parte
- Discordo em parte
- Discordo

3. Compartilhar conhecimento entre os colegas de equipe é fundamental para enriquecer a compreensão coletiva e a qualidade da interpretação.

- Concordo
- Concordo em parte
- Discordo em parte
- Discordo

4. A produção conjunta da interpretação, com a colaboração ativa de todos os membros, resulta em uma performance mais eficaz e confiável.

- Concordo
- Concordo em parte
- Discordo em parte
- Discordo

5. A falta de preparação prévia está diretamente relacionada ao aumento de erros durante a interpretação em equipe.

- Concordo
- Concordo em parte
- Discordo em parte
- Discordo

6. O nervosismo durante a interpretação pode ser minimizado através de uma preparação adequada e compartilhamento de responsabilidades entre os membros da equipe.

- Concordo
- Concordo em parte
- Discordo em parte
- Discordo

7. O aumento do estresse durante a interpretação muitas vezes está associado à falta de preparação e coordenação insuficiente entre os membros da equipe.

- Concordo
 Concordo em parte
 Discordo em parte
 Discordo

8. Os erros de interpretação podem ser reduzidos significativamente quando há uma colaboração eficaz entre os membros da equipe, permitindo uma verificação mútua e correção de equívocos.

- Concordo
 Concordo em parte
 Discordo em parte
 Discordo

9. As interrupções durante a interpretação são mais prováveis quando os membros da equipe não estão adequadamente preparados ou não compartilham responsabilidades de forma equitativa.

- Concordo
 Concordo em parte
 Discordo em parte
 Discordo

10. A relação entre a falta de preparação e o aumento de erros durante a interpretação é clara e evidente, destacando a importância da dedicação prévia ao processo de preparação.

- Concordo
 Concordo em parte
 Discordo em parte
 Discordo

Ficha 2: Roda de conversa

Discuta as respostas em uma roda de conversa com seus colegas.

Tarefa 3: Hora de avaliar

Ficha 1- Definindo critérios 1

Considerando a fase de *pré-conferência*, agrupe-se em três ou quatro colegas, discuta e elabore uma lista de critérios que vocês consideram relevantes para avaliar a qualidade da *pré-conferência* em equipe.

Registre os critérios selecionados, justificando suas escolhas.

-
-
-

Ficha 2- Definindo critérios 2

Considerando a fase *durante a conferência* e o trabalho em equipe, agrupe-se em três ou quatro colegas, discuta e elabore uma lista de critérios que vocês consideram relevantes para avaliar a qualidade da pré-conferência em equipe.

Registre os critérios selecionados, justifiquem suas escolhas.

-
-
-
-

Tarefa 4: Oferecendo e recebendo *feedback*

Ficha 1- Hora do *feedback*

A partir dos critérios elaborados anteriormente em grupo, converse com seu colega de equipe sobre a interpretação realizada na Tarefa-final da UD 4, simulando uma vivência de oferecer *feedback* e receber *feedback* sobre a atuação em equipe.

Na sequência, utilize os critérios abaixo para avaliar seu processo de oferecer e receber *feedback*:

- 1- a interação da equipe;
- 2- o comprometimento com a preparação;
- 3- o compartilhamento de informações;
- 4- atenção e monitoramento durante a interpretação; e,
- 5- a oferta de apoio.

Ao término desta Ficha, o professor irá convidar uma equipe para compartilhar a vivência com todo o grupo.

Tarefa Final: Planejando melhorar com o uso do *feedback*

Ficha 1- O que vou fazer com o *feedback*

A partir do *feedback* que recebeu e a partir de sua autoavaliação, o que acredita que pode fazer diferente em outras interpretações em equipe? O que você deve manter? Registre e justifique suas respostas.

-
-
-
-

Referências

HEEN Sheila; STONE, Douglas. Obrigado pelo *feedback* (Tradução de Renata Guerra) Ed. **Portfolio-Penguin**. p. 440. 2016.

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



UNIDADE DIDÁTICA 6.
(UD6)

UD6 – Autoavaliação final: O que aprendi?

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM: “Ao final desta UD você será capaz de”

11- Autoavaliar o cumprimento das expectativas iniciais, comparando o estado do conhecimento inicial ao final do processo.

Estrutura da Unidade

Tarefa 1. Nível de competência desenvolvido sobre a interpretação em equipe

Tarefa 2. Concepção sobre a interpretação em equipe

Tarefa 3. Expectativas de aprendizagem

Tarefa Final. Relato final de autoavaliação

Tarefa 1- Nível de competência desenvolvido sobre a interpretação em equipe Relato final de autoavaliação

Ficha 1- Seu nível de desenvolvimento da competência

Qual o percentual das tarefas e do projeto você realizou? Explique o motivo de sua situação. Considere toda sua participação nas tarefas e projetos.

-
-
-
-

Quais aspectos você identifica que ainda precisam de maior prática para que se sinta confortável para atuar em equipe.

-
-
-
-

Tarefa 2: Concepção sobre a interpretação em equipe

Ficha 1- O que se pensa sobre interpretação em equipe

Você considera a interpretação em equipe:
 Muito fácil Fácil Difícil Muito Difícil
Justifique o motivo de ter marcado o item acima:

-
-
-

Em sua opinião, quais conhecimentos e habilidades são essenciais para interpretar em equipe em conferências?

-
-
-
-

Em sua concepção qual é a maior dificuldade ao interpretar em equipe?

-
-
-
-
-

Como você definiria a interpretação em equipe?

-
-
-
-

Tarefa 3: Comparação entre as competências adquiridas e o conhecimento prévio

Ficha 1- Nesta Tarefa, você é solicitado a responder novamente o questionário que foi apresentado no início do curso, para verificar se houve mudanças em relação ao que você pensava antes de ter passado pela experiência desta disciplina.

RESPONDA A PARTIR DE SUA SITUAÇÃO HOJE.

1- Já realizou alguma interpretação em conferências?

Não Sim Em que situação? _____

2- Já teve oportunidade de interpretar em equipe?

Não Sim Em que situação? _____

- Se teve oportunidade de interpretar em equipe, indique, aproximadamente, qual a porcentagem de seu trabalho envolveu a interpretação em equipe?

- 0 - 10%
- 11% - 20%
- 21% - 30%
- 31% - 40%
- 41% - 50%
- 51% - 60%
- 61% - 70%
- 71% - 80%
- 81% - 90%
- 91% - 100%

3- O que você considera necessário para realizar uma interpretação em equipe em conferências? Marque as opções que refletem sua opinião.

- Uso de linguagem clara e concisa.
- Habilidade de escuta/visualidade ativa.
- Coerência na transmissão de mensagens.
- Proficiência nas línguas de origem e destino.
- Familiaridade com gírias e expressões culturais.
- Colaboração.
- Coordenação para evitar sobreposições ou lacunas na interpretação.
- Familiaridade com o contexto cultural e temático.
- Conhecimento prévio sobre os participantes e suas origens.
- Habilidade em utilizar equipamentos de interpretação.
- Conhecimento de terminologia técnica relacionada ao tema.
- Capacidade de se adaptar a diferentes estilos de fala.
- Flexibilidade para ajustar o tom e estilo conforme necessário.
- Respeito à confidencialidade e privacidade.
- Manutenção de uma postura imparcial e neutra.
- Revisão antecipada de materiais relevantes.
- Pesquisa sobre termos específicos relacionados ao evento.
- Habilidade de lidar com situações de alta pressão.
- Resiliência diante de desafios durante a interpretação.
- Oferecer e receber feedback para aprimorar a interpretação.
- Compartilhar experiências para melhorar o desempenho geral.

8 - Responda: Qual/Quais das opções acima constitui(em) novidade para você?

9 - Como você acredita que alguém pode aprender a interpretar em equipe?

- Interpretar e apreendendo por ensaio e erro.
- Trabalhando com um colega mais experiente e aprendendo com ele.
- Fazendo cursos de curta duração em agências ou associações de intérpretes de conferência
- Cursando disciplinas em um curso formal na universidade.
- outros (_____)

Seção B

Qual a sua opinião sobre as afirmações a seguir? (Assinale um X, a opção que corresponde a sua opinião)

1. Antes de uma conferência, a pesquisa detalhada sobre os tópicos abordados é crucial para uma interpretação em equipe.

- Concordo completamente
- Concordo em parte
- Discordo em parte
- Discordo completamente

2. A comunicação entre os membros da equipe de interpretação durante a fase de preparação é essencial.

- Concordo completamente
- Concordo em parte
- Discordo em parte
- Discordo completamente

3. Estabelecer uma estratégia clara para lidar com possíveis desafios durante a conferência é importante na fase pré-conferência.

- Concordo completamente
- Concordo em parte
- Discordo em parte
- Discordo completamente

4. A atuação colaborativa e interdependente entre os membros da equipe de interpretação é essencial para evitar lacunas ou sobreposições na interpretação.

- Concordo completamente
- Concordo em parte
- Discordo em parte
- Discordo completamente

5. A adaptação rápida a diferentes estilos de fala/sinaização e contextos é fundamental para a interpretação simultânea durante a conferência.

- Concordo completamente
- Concordo em parte
- Discordo em parte
- Discordo completamente

6. A capacidade de gerenciar o estresse e manter a calma diante de desafios e imprevistos é importante durante a interpretação de conferências.

- Concordo completamente
- Concordo em parte
- Discordo em parte
- Discordo completamente

7. Acompanhar a interpretação e manter os termos e escolhas linguísticas durante a interpretação em equipe é tão essencial quanto oferecer apoio durante a interpretação.

- Concordo completamente
- Concordo em parte
- Discordo em parte
- Discordo completamente

8. A discussão pós-conferência entre os membros da equipe é essencial para identificar pontos fortes e áreas de melhoria.

- Concordo completamente
- Concordo em parte
- Discordo em parte
- Discordo completamente

9. A oferta de feedback construtivo entre os membros da equipe é fundamental para aprimorar as habilidades de interpretação.

- Concordo completamente
 Concordo em parte
 Discordo em parte
 Discordo completamente

10. A reflexão individual sobre a performance na conferência é valiosa para o desenvolvimento contínuo como intérprete.

- Concordo completamente
 Concordo em parte
 Discordo em parte
 Discordo completamente

Tarefa 4- Expectativas de aprendizagem

Ficha 1- Reveja suas expectativas de aprendizagem, apontadas no Questionário Diagnóstico

Em que medida você conseguiu (ou não) aprender o que pretendia?

-
-
-
-

Ficha 2- Reveja cada uma das UDs e considere em que medida você alcançou os objetivos de aprendizagem.

O que você deve fazer:

Para cada UD atribua uma nota de 1 a 10 em relação ao seu desempenho e indique o que você acredita que deveria melhorar a fim de alcançar os objetivos de aprendizagem.

UD1- Interpretação em equipe, fases da interpretação e preparação pré-conferência
 Objetivos de aprendizagem:

1- Negociar a forma de dar e receber apoio e estabelecer acordos em relação ao uso de vocabulário comum para comportamentos de solicitação e oferta de apoio.

2- Determinar preferenciais de apoio, como escolha de língua, vocabulário especializado, posicionamento, interrupções, palavras e expressões.

Nota:

Justificativa da nota:

O que fazer para melhorar:

UD2 - Fase de pré-conferência: negociação e padronização de terminologia

Objetivos de aprendizagem:

3- Entender, negociar e padronizar a terminologia referente ao tópico da interpretação, tendo em vista o contexto e público-alvo

Nota:

Justificativa da nota:

O que fazer para melhorar:

<p>4- Montar e compartilhar glossário.</p>	
<p>UD3 - Fase durante a conferência: monitoramento ativo da interpretação Objetivos de aprendizagem: 5- Acompanhar as escolhas linguísticas, manter consistência terminológica ao usar os mesmos termos comuns e especializados, estabelecer os mesmos locais de referência no espaço e manutenção da sequência lógica do texto na língua-alvo. 6- Acompanhar a reação dos interlocutores e manter olhar frequente para o colega de equipe e para o público-alvo.</p>	<p>Nota:</p> <p>Justificativa da nota:</p> <p>O que fazer para melhorar:</p>
<p>UD4 - Fase durante a conferência: reconhecimento e oferta de apoio Objetivos de aprendizagem: 7- Identificar momentos de pausas na interpretação, que representam necessidade de apoio e/ou de <i>feedback</i> imediato. 8- Identificar momentos de oferta de apoio adicional e correções conforme necessário</p>	<p>Nota:</p> <p>Justificativa da nota:</p> <p>O que fazer para melhorar:</p>
<p>UD5- Fase pós- conferência: avaliação do trabalho em equipe Objetivos de aprendizagem: 9- Avaliar a colaboração entre os colegas em termos de apoio, compartilhamento de conhecimento e produção conjunta da interpretação. 10- Entender a relação direta entre a falta de preparação e o aumento de erros, nervosismo, aumento do estresse, erros de interpretação e interrupções.</p>	<p>Nota:</p> <p>Justificativa da nota:</p> <p>O que fazer para melhorar:</p>

Tarefa Final: Relato final de autoavaliação

Faça um relato de autoavaliação sobre seu processo de aprendizagem e participação nessa disciplina, *ressaltando* os aspectos mais importantes que aprendeu, *descrevendo* os desafios e o que foi feito para superá-los.

-
-
-
-

Nome:

Data: