

# FORMAÇÃO DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL DE LIBRAS-PORTUGUÊS: REFLEXÕES A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DA PROPOSTA DIDÁTICA DO PACTE

## *THE LIBRAS EDUCATIONAL TRANSLATOR/INTERPRETER TRAINING: REFLECTIONS BASED ON THE PROPOSAL OF THE PACTE RESEARCH GROUP*



Keli Simões Xavier SILVA<sup>i</sup>  
Universidade Federal do Espírito Santo

Maria Lúcia Barbosa de VASCONCELLOS<sup>ii</sup>  
Universidade Federal de Santa Catarina

**Resumo:** Neste artigo, temos como objetivo apresentar uma proposta de Unidade Didática (UD) voltada para a formação do Intérprete Educacional de Libras-Português a partir do arcabouço teórico-metodológico proposto por Hurtado Albir, coordenadora do Grupo PACTE. Sendo assim, este estudo é desenvolvido na interface de dois campos investigativos: a Competência Tradutória e a formação do Intérprete Educacional de Libras-Português. No que tange à contribuição do Grupo PACTE, este estudo é informado pelo quadro teórico que ele adota, o qual se apoia em três bases, a saber, a conceitual, a pedagógica e a metodológica. A base conceitual salienta os conceitos de tradução, competência tradutória e aquisição de competência tradutória. A pedagógica utiliza uma composição conceitual que envolve Piaget, Vigotsky e Ausubel para assim advogar uma formação por competências. Já a metodológica tem como foco principal dar subsídios para uma organização curricular que sirva de inspiração na gestão de formações de tradutores de qualquer área ou par linguístico. No que tange ao Intérprete Educacional de Libras-Português, este artigo perpassa um complexo de discussões, dentre as quais destacamos a consolidação da Libras enquanto língua, a profissionalização da atividade de tradutor e intérprete de Libras-Português, o crescimento do ramo de Intérprete Educacional de Libras-Português e a necessidade de propostas formativas que contemplem esse ramo específico. Por fim, como ilustração da proposta, esta publicação mobiliza as contribuições desenvolvidas por Hurtado Albir e pelo Grupo PACTE e apresenta a elaboração de uma UD direcionada para a formação do Intérprete Educacional de Libras-Português.

**Palavras-chave:** Intérprete Educacional. Libras. Formação. PACTE

**Abstract:** In this paper, our goal is to present a proposal of a Teaching Unit (TU) aimed at the training of the Libras Educational Translator/Interpreter based on the theoretical-methodological framework put forward by Hurtado Albir, coordinator of the PACTE Group. In this context, this study is carried out at the interface between the two research fields mentioned: The process of acquisition of Translation Competence (CT) and Libras Translator/Interpreter education. Regarding the contribution by the PACTE group, this study is informed by the theoretical framework adopted by this research group, which is based on 3 (three) axes, namely, the conceptual, pedagogical and methodological bases. The conceptual basis emphasizes the concepts of translation, translation competence and acquisition of translation competence. The pedagogical basis draws on a conceptual composition that involves Piaget, Vigotsky and Ausubel, in order to advocate a competence-based training of translators. The methodological basis focuses on providing subsidies to a curricular organization that can be used as an inspiration in the management of translator training in any area or language pair. Regarding the Libras Educational Translator/Interpreter, this paper draws on a complex of discussions among which we highlight the consolidation of Libras as a language, the professionalization of the activity of the Libras translator interpreter, the growth of the branch of the Libras Educational Translator/Interpreter and the need for training proposals that address this

*specific field. Finally, as an illustration of the proposal, this paper mobilizes the contributions by Hurtado Albir and the PACTE group and presents the elaboration of a TU directed to the Libras Translator/Interpreter education.*

**Keywords:** *Educational Translator/Interpreter. Libras. Training. PACTE.*

**RECEBIDO EM:** 20 de março de 2018

**ACEITO EM:** 13 de dezembro de 2018

**PUBLICADO EM:** janeiro 2019

## 1. Considerações iniciais

As atividades de tradução e de interpretação<sup>1</sup> entre línguas não é recente. Não é difícil dimensionarmos o quão longínquas e relevantes foram (e são) tais atividades, nas quais pessoas intermedeiam a comunicação entre diferentes indivíduos e povos. No entanto, a constituição da tradução como campo disciplinar e a discussão a respeito da formação sistematizada de profissionais para atuar nesse campo é algo, em termos históricos, recente. Foi apenas no ano de 1972 que Holmes propôs, em um trabalho considerado posteriormente como fundacional (cf. GENTZLER, 1993), o delinear de um novo campo disciplinar “Estudos da Tradução”, fato este que impactou significativamente a sistematização das investigações na área. Entre os diferentes ramos desse campo, exploramos neste artigo o ramo aplicado, com foco na “Formação de Tradutores”.

Inicialmente, a compreensão de como um tradutor era constituído perpassava a noção de aquisição natural de uma habilidade que alguns tinham e que era aprimorada ao longo da vida, no cotidiano das relações. Nesse contexto, a competência necessária para traduzir era adquirida por um processo de ensaio/erro e/ou mentoria junto a colegas mais experientes (KELLY, 2005). No entanto, com a demanda por pessoas que executassem tal atividade, o processo de formação foi se institucionalizando e ganhando centralidade em diversos estudos. Kelly (2005) nos apresenta uma gama de autores que se dedicaram a discutir esse assunto: Delisle (1980; 1993), Nord (1991), Gile (1995), Kiraly (1995; 2000), Vienne e Gouadec (1994), Hurtado Albir (1999), González Davies (2003), Robinson (1997). Todos contribuem com reflexões sobre a Didática da Tradução, que, por sua vez, representa o conjunto de pesquisas que se dedica a compreender, teorizar e implementar processos de formação voltados para os tradutores. Dentre os autores relacionados acima, iremos nos ater na Didática da Tradução proposta por Hurtado Albir (1999; 2001; 2005 e 2007), que coordena o grupo de pesquisa

PACTE<sup>2</sup>. Tal escolha se justificará à medida em que apresentarmos as contribuições teóricas propostas pelo referido grupo na elaboração deste artigo.

Nesse sentido, nosso objetivo é apresentar uma proposta de Unidade Didática (UD) voltada para a formação de Intérpretes Educacionais de Libras-Português<sup>3</sup>. Organizamos o artigo nas seguintes subseções: (i) sobre o PACTE, a caracterização geral do PACTE com ênfase em sua base pedagógica; (ii) sobre a Libras, o surdo e o tradutor e intérprete, as temáticas que atravessam a atuação do tradutor e intérprete de Libras-Português no contexto educacional; (iii) uma possibilidade de organização curricular e elaboração de UD para formação continuada, via extensão universitária, de intérprete educacional de Libras-Português e as considerações que fecham esse escrito.

## 2. Sobre o PACTE

Conforme mencionamos anteriormente, o PACTE é um grupo de pesquisa da Universidade Autônoma de Barcelona, Espanha, que tem como pesquisadora principal a professora Dra. Amparo Hurtado Albir e como objeto de estudo a tradução, investigada a partir de três frentes principais: a competência tradutória, as tecnologias da informação e comunicação (TICs) na tradução e a didática da tradução, que originam diversas pesquisas com enfoques próprios. O grupo PACTE se embasa na teorização de natureza cognitivo-construtivista, que se constitui como base teórica do grupo.

Para além da organização institucional do PACTE, há também a organização de cunho teórico para a Didática da Tradução, que se delinea em três pilares, ou bases: conceitual, pedagógica e metodológica. Cada uma dessas bases abre um leque de reflexões que dialogam entre si e conferem a sustentação aos estudos do grupo em consonância com sua orientação teórica.

Iniciaremos com a base conceitual, que concatena três conceitos sobre os quais falaremos sucintamente. O primeiro é o conceito de tradução, que nas palavras de Hurtado Albir (2001, p. 375) é

[...] um complexo processo que tem um caráter interativo e não linear, no qual são produzidos processos controlados e não controlados, que requer procedimentos de identificação e resolução de problemas, bem como de aplicação de estratégias e tomada de decisões.<sup>4</sup>

Podemos inferir então, que a tradução se relaciona com os processos cognitivos que os tradutores operam no manejo entre textos e seus contextos, para viabilizar o ato de comunicação entre os indivíduos.

O segundo conceito é o de competência tradutória (CT). Hurtado Albir (2005) define a CT como um conhecimento especializado, que integra três tipos de conhecimento: (i) conhecimento declarativo, que “se adquire através da exposição e seu processamento é essencialmente controlado” (HURTADO ALBIR, 2005, p.21), ou seja, adquirido pela via teórica; (ii) conhecimento operacional que consiste no saber “adquirido através da prática e se processa essencialmente de maneira automática” (Ibidem, p. 21); e, finalmente, (iii) conhecimento explicativo que identifica, e torna evidente, o saber que é adquirido pela via teórica. Em linhas gerais, a autora nos diz que os conhecimentos descritos acima representam sucessivamente as “três formas de conhecimento: saber o quê, saber como e saber por quê” (Ibidem, p. 21). Tais formas acabam por configurar o conhecimento especializado, que se apresenta como uma base ampla de saberes organizados em estruturas complexas, que podem ser utilizados para a resolução de problemas.

122

O PACTE reúne toda a discussão mencionada acima para chegar ao seguinte conceito de CT:

[...] um conhecimento especializado que consiste em um sistema subjacente de conhecimentos, declarativos e, em maior proporção, operacionais, necessários para saber traduzir, que está composto de cinco subcompetências (bilíngue, extralinguística, conhecimentos sobre tradução, instrumental e estratégica) e de componentes psicofisiológicos. (HURTADO ALBIR, 2005, p. 28)

Falando sobre cada uma dessas subcompetências, iniciamos com a bilíngue, que se refere aos saberes necessários para a efetivação da comunicação em duas línguas, a qual envolve conhecimentos específicos das gramáticas envolvidas, bem como da pragmática e sociolinguística. A subcompetência extralinguística, por sua vez, relaciona-se tanto aos conhecimentos ditos “enciclopédicos” quanto aos que englobam as culturas subjacentes nas línguas envolvidas. Já a subcompetência “conhecimentos sobre tradução” diz respeito a saberes da área da tradução que são de natureza teórica e também a aspectos das relações de âmbito profissional. A subcompetência instrumental toca em conhecimentos que englobam o manejo de ferramentas tecnológicas na execução da tradução e, também, no uso de fontes na realização de tal processo. A subcompetência estratégica ocupa-se de conhecimentos operacionais que auxiliam no planejamento, na avaliação e na identificação de problemas no processo tradutório. Por fim, há os componentes psicofisiológicos, que tangenciam alguns fatores como memória,

percepção, emoção, curiosidade, criticidade, auto-conhecimento, lógica, poder de síntese, entre outros.

Como pode ser visto, o conceito de CT é componencial, ou seja, diversos componentes ou subcompetências são integrados e seguem uma hierarquização que varia de acordo com cada situação de tradução. Nessa configuração, a subcompetência estratégica ocupa um lugar central, exercendo influência sobre as outras. Vale destacar, a essa altura do texto, que a noção de CT é distinta da noção de competência comunicativa, o que também fomenta a diferenciação entre quem é bilíngue e quem é tradutor.

O terceiro conceito é o de aquisição da CT. Esse conceito encontra-se em íntima relação com a discussão sobre as bases pedagógica e metodológica, de que trataremos a seguir. Por ora, ressalta-se que esse conceito se reporta a “um processo de reconstrução e desenvolvimento das subcompetências da competência tradutória e dos componentes psicofisiológicos” (HURTADO ALBIR, 2005, p. 30). Ou seja, o conceito de aquisição de competência tradutória diz respeito aos processos em que as subcompetências são operacionalizadas nos tradutores em formação, o que nos leva à segunda base do Grupo PACTE.

A base pedagógica do Grupo PACTE, conforme mencionamos anteriormente, apoia-se na teoria cognitivo-construtivista, que no âmbito das teorizações educacionais é denominada construtivismo, com seu maior expoente em Jean Piaget. Vale destacar que tal corrente educacional emerge mediante um contexto mais amplo, em que a visão positivista era central nas relações de produção de conhecimento e o professor era configurado como o centro do processo de ensino/aprendizagem, caracterizando assim o modelo tradicional de educação sistematizada. A proposta construtivista surge em oposição a tal modelo tradicional, entendendo que o desenvolvimento humano tem como ponto de partida o amadurecimento das estruturas cognitivas (de origem biológica). Dessa forma, o aprendizado se dá mediante a interação entre sujeito e conhecimento, descentralizando assim o professor nesse processo e atribuindo ao aluno o protagonismo na construção do seu saber.

O Grupo PACTE, ao se embasar na teoria cognitivo-construtivista, elege dois conceitos defendidos por Piaget (1896-1980) como ponto de ancoragem em sua discussão pedagógica: os conceitos de assimilação e acomodação, sobre os quais falaremos mais adiante. No entanto, o grupo amplia seus pontos de ancoragem lançando mão de outros dois autores e conceitos desenvolvidos por eles. Os autores e conceitos são Vygotsky (1896-1934), com o conceito de aprendizagem mediada, e Ausubel (1918-2008), com o conceito de aprendizagem significativa.

Iniciaremos a explanação de tais conceitos com Piaget (1996). Para esse autor, a assimilação e a acomodação são dois momentos de um mesmo processo que se dá no campo cognitivo. Tal processo ocorre quando os indivíduos se deparam com uma nova situação, seja ela de natureza motora, conceitual ou perceptiva. Em momentos como esse, a pessoa busca integrar esse novo dado classificando-o por similaridades, ou seja, ela assimila esse estímulo às estruturas cognitivas que já detém e busca acomodá-lo. O processo de construção desse conhecimento tem sua origem na reformulação cognitiva que o cérebro percorre, uma vez que, a partir de uma estrutura precedente, ele produz uma nova estrutura cerebral.

O próprio Piaget define a assimilação e a acomodação como

[...] uma integração a estruturas prévias, que podem permanecer invariáveis ou são mais ou menos modificadas por esta própria integração, mas sem descontinuidade com o estado precedente, isto é, sem serem destruídas, mas simplesmente acomodando-se à nova situação. (PIAGET, 1996, p. 13)

Diante de tal cenário, o papel a ser desempenhado pelo professor está em consonância com a proposta construtivista exposta acima, ou seja, ele deixa de ser protagonista no processo de ensino, e o aluno, de ser passivo, uma vez que este constrói seu aprendizado. O professor é um facilitador dessa construção, incentivando e estimulando o aluno em seu percurso formativo.

O outro conceito que o PACTE agrega é o de aprendizagem mediada em Vygotsky, precursor da psicologia histórico cultural. De acordo com Vygotsky (1984), o processo de aprendizagem tem suas origens na externalidade dos sujeitos, ou seja, se dá a partir do contexto social, que vai se interpor aos seres humanos fazendo com que estes se apropriem de uma série de conhecimentos. Essa apropriação é mediada. É a partir dessa mediação que as novas gerações têm acesso aos conhecimentos que a humanidade produziu ao longo da história. Ao contrário do que possa parecer à primeira vista, essa forma de aprendizagem e de relação com o conhecimento não se dá de forma passiva, pois uma vez que os conhecimentos são apresentados e apropriados pelos sujeitos, estes passam a deter os subsídios mínimos para contestar o saber já consolidado, passando a refutá-lo, transformá-lo ou ampliá-lo. Diante desse cenário, o professor tem um papel importante no processo de aprendizagem. Contudo, assumir a importância do professor nesse processo não significa dizer que ele é o agente principal, mas sim que a centralidade está na relação entre professor e aluno, ou seja, no processo de mediação que se estabelece.

O terceiro conceito que também serve de ponto de ancoragem na base pedagógica do PACTE é o de aprendizagem significativa de Ausubel (1967). Este autor teve como base de suas produções as teorizações de natureza cognitivo-construtivista e, munido delas, teceu uma análise que confrontava o ensino pautado apenas na memorização, em ações mecânicas, sem relação direta com o sujeito. Para ele, tais ações produzem a “aprendizagem mecânica”. Em seus estudos, ele mostrou como ações que permanecem nessa lógica mecânica levam à desmotivação e a uma relação superficial e artificializada com o conhecimento. Ausubel (1967) define aprendizagem significativa como uma experiência consciente que acontece quando os indivíduos, ao serem apresentados a situações ou conceitos novos, fazem uma ligação desses elementos novos com seus conhecimentos prévios, incorporando assim o “novo” à sua estrutura cognitiva.

Nas palavras de Marco Antônio Moreira (1999, p.155),

pensada para o contexto escolar, a teoria de Ausubel leva em conta a história do sujeito e ressalta o papel dos docentes na proposição de situações que favoreçam a aprendizagem. De acordo com este autor, há duas condições para que a aprendizagem significativa ocorra: o conteúdo a ser ensinado deve ser potencialmente revelador e o estudante precisa estar disposto a relacionar o material de maneira consistente e não arbitrária.

125

O conceito de aprendizagem significativa obteve destaque nos estudos que combatiam o fenômeno do fracasso escolar. É importante lembrar que, em suas elaborações, Ausubel não execrava a aprendizagem mecânica como um todo. Ele apenas ponderou que não se deve privilegiar exclusivamente a aprendizagem mecânica, que, juntamente com a aprendizagem significativa, deve fazer parte de um processo contínuo, no qual, em certas ocasiões, a memorização de algumas informações se fará necessária (que serão armazenadas de forma aleatória, sem se relacionar com outras ideias existentes). Para esse autor, o processo de aprendizagem não pode parar aí, devendo haver outras situações de ensino, como a interação com as demais crianças, pois também seriam nessas circunstâncias de estabelecimento de novas relações que os conhecimentos seriam construídos.

Mediante a composição conceitual do PACTE, salta aos olhos a busca do grupo em evidenciar alguns elementos de base pedagógica. Em Piaget, o destaque feito é sobre as ações cognitivas do aprendiz, ou seja, o aluno; em Vygotsky, o que se evidencia é a mediação que emerge na relação aluno e professor, trazendo o professor para o centro desse debate; em Ausubel, o foco está na aprendizagem significativa, sublinhando assim a importância do

currículo que é trabalhado. Nessa composição, é possível identificarmos os elementos aluno, professor e currículo, que suscitam a discussão a respeito da formação de tradutores, o que no PACTE ocorre com base nos princípios da formação por competências.

A noção de formação por competências é embasada na discussão realizada anteriormente sobre aquisição de competência tradutória, que tem relação com o processo ensino e aprendizagem no desenvolvimento das subcompetências. O ensino e a aprendizagem são, na formação por competências, componentes indissociáveis. No esteio dessa discussão, passemos à terceira e última base do PACTE, a metodológica.

A base metodológica busca primordialmente oferecer subsídios para uma organização curricular que sirva de inspiração na gestão de formações de tradutores de qualquer área ou par linguístico. Muitos são os aspectos abordados nessa base, sobre os quais iremos tratar a partir de quatro eixos.

O primeiro eixo dialoga com as competências específicas na formação de tradutores. Pautadas nas subcompetências que compõem a CT, as competências específicas na formação de tradutores se distribuem em seis: metodológicas e estratégicas; contrativas; extralinguísticas; ocupacionais/profissionais; instrumentais e textuais (HURTADO ALBIR, 2007). Essas competências darão origem aos objetivos de aprendizagem no momento da organização curricular.

O segundo eixo diz respeito à UD, que, segundo Hurtado Albir (1999, p. 250), é o “[...] conjunto coerente de atividades pedagógicas relacionadas com um objetivo de aprendizagem e estruturadas em torno das tarefas de tradução”<sup>5</sup>. Esse eixo ocupa-se em discutir a administração das UD, que são organizadas em função das competências específicas na formação de tradutores, de tal maneira que é a partir de tais competências que o sequenciamento das UD é delineado.

O terceiro eixo vem nos falar sobre o enfoque por tarefas. Uma vez que a mola propulsora de toda a discussão da base metodológica é a formação de tradutores, o enfoque por tarefas se revela como uma proposta metodológica em que a “[...] tarefa de tradução é definida como uma unidade de trabalho em sala de aula, representativa da prática tradutória [...]”<sup>6</sup> minha tradução (HURTADO ALBIR, 1999, p.56). As tarefas concretizam os objetivos de aprendizagem postulados, inscritos em uma sequência que baliza a intencionalidade do trabalho de cunho pedagógico.



Por fim, o quarto eixo discute as questões concernentes à avaliação, que também é informada pelas competências a serem desenvolvidas no processo de aprendizagem do aluno<sup>7</sup>. Nesse contexto, o grupo PACTE se conecta com as discussões educacionais sobre os três tipos de avaliação: a avaliação somativa, a qual é expressa pelas notas e/ou conceitos que categorizam o aprendizado do aluno dentro de um ranqueamento; a avaliação formativa, que busca tomar o aluno como parâmetro de si e observar o desenvolvimento do aprendizado dele; e a avaliação diagnóstica, que apresenta o nível de compreensão inicial do aluno acerca de uma determinada área do conhecimento.

### 3. Sobre a Libras, o surdo e o tradutor e intérprete

Uma determinada área de conhecimento não emerge do nada. Ela é, antes de tudo, uma demanda que circula no contexto social, a qual posteriormente é acolhida pelo meio denominado como científico, onde estudos se empenham em cancelar aquela área de conhecimento. Esse movimento, tão recorrente nos mais diversos âmbitos do conhecimento científico, foi também percorrido pela tradução e interpretação<sup>8</sup> da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

A Libras é a língua das comunidades de surdos brasileiros, e para compreendermos a sua consolidação também é necessário entendermos o movimento dessas comunidades. Diversos autores (e.g. LULKIN, 2000; THOMA e LOPES, 2006; VIEIRA-MACHADO, 2010) nos falam sobre esse percurso demonstrando que os surdos eram considerados seres inferiores e limitados intelectualmente e que foram impedidos de comunicar-se a partir da sua língua natural, a língua de sinais. É digno de nota que o termo “natural” utilizado aqui está em consonância com que Skliar (1998, p. 27) destaca:

“Natural”, entretanto, não se refere a uma certa espontaneidade biológica. Língua natural, aqui, deve ser entendida como uma língua que foi criada e é utilizada por uma comunidade específica de usuários, que se transmite de geração em geração, e que muda tanto estrutural como funcionalmente com o passar do tempo.

Somente após muitos anos de repressão é que tais comunidades passaram a se organizar em associações e reivindicar um novo *status* social. Foi nesse contexto que a academia passou a considerar as questões das comunidades surdas e reverberar conhecimentos a respeito delas. Dentre essas conquistas, a Libras ganha destaque.

Se em um primeiro momento a forma de se comunicar dos surdos brasileiros não era reconhecida por grande parcela da sociedade como língua, a partir de estudos de pesquisadores da linguística tal situação se transforma (BRITO, 1995; QUADROS, KARNOPP, 2004b). A modificação do cenário nacional se deu de tal forma que, atualmente, temos a Lei 10.436/2002 e o Decreto 5.626/2005, os quais, respectivamente, reconhecem a Libras como língua dos surdos e dispõem sobre sua regulamentação. No bojo dessa metamorfose, um campo de investigação tem se consolidado, aquele que se dedica à tradução e à interpretação de Libras.

Dentre os estudos que versam sobre tradução e interpretação de Libras (SANTOS, 2006; RODRIGUES, 2013; SANTANA, 2010), destacamos a obra de Quadros (2004a), por considerarmos se tratar da primeira publicação de expressividade nacional que aborda o assunto. No que tange à história do tradutor e intérprete de Libras-Português, Quadros (2004a) aponta que as primeiras atividades desse ramo se davam em contextos familiares ou de igrejas e que somente com o passar dos anos e com o fortalecimento das mobilizações das comunidades de surdos foi possível observar a introdução dessa atividade em outros setores da sociedade.

Atualmente, a interpretação de Libras-Português no âmbito educacional tem despontado como uma das atividades mais pesquisadas (SANTOS, 2013). Essa alta incidência nos indica que esse contexto tem se configurado como o maior campo de atividade profissional de tradutores e intérpretes de línguas de sinais. Alguns estudos se destacam por discutir especificamente esse ramo de atuação (e.g. LACERDA, 2009; MARTINS, 2013; ALBRES, 2015).

Voltando nossas atenções ao fato de os Intérpretes Educacionais de Libras-Português representarem uma parte significativa dos tradutores e intérpretes de sinais que se encontram atuando no Brasil, uma das inquietudes que nos atravessa é a formação desse profissional. Para falarmos dessa inquietude, faremos uso dos dados apresentados na pesquisa de Xavier (2012), que, ao discutir o lugar do Intérprete Educacional nos processos de escolarização do aluno surdo, levanta alguns dados interessantes no que diz respeito à formação dos profissionais que estão atuando. Contudo, é importante destacarmos que, ao nos referirmos a tal profissional, permaneceremos com a terminologia que assumimos desde o título deste artigo, ou seja, Intérpretes Educacionais de Libras-Português, o que se distingue da terminologia utilizada na referida pesquisa.

Dentre os dados que mencionamos acima, destacamos dois. O primeiro é o fato de não haver um consenso no que diz respeito à formação mínima exigida para desempenhar a função

de Intérprete Educacional de Libras-Português. Em muitos casos, o que se observa são pessoas que têm a formação inicial em Licenciatura e aprenderam Libras em diferentes contextos, dos mais informais aos institucionalizados, atuando como intérpretes na educação de surdos. O segundo dado é que nas escolas encontram-se pessoas com diferentes níveis de fluência em Libras, que variam entre os que só sabem o elementar para uma comunicação simples os que, além de fluentes, possuem competência tradutória. Talvez fosse o caso de indagarmos se o primeiro agrupamento mencionado realmente pode ser identificado como intérpretes profissionais. No entanto, atentas aos limites que um artigo nos apresenta, e em consonância com seu objetivo, não iremos adentrar tal discussão. Apenas tomaremos como dado concreto a existência de pessoas nos mais diversos graus de apropriação da Libras exercendo o trabalho de Intérpretes Educacionais de Libras-Português.

O panorama descortinado a partir dos dados mencionados acima é que nos instiga a ensaiar uma proposta de formação continuada para aqueles que se encontram atuando como Intérpretes Educacionais de Libras-Português, sobre a qual falaremos a seguir.

#### **4. Uma possibilidade de organização curricular e elaboração de UD para formação continuada de Intérpretes Educacionais de Libras-Português.**

129

Considerando o estudo que originou este artigo, bem como o objetivo que nos mobilizou em sua escrita, apresentamos nossa proposta de organização curricular e a elaboração de uma UD para a formação continuada de Intérpretes Educacionais de Libras-Português.

Tomamos como ponto de partida o conceito de formação continuada, voltada para formação de educadores, que Chimentão (2009, p. 3) apresenta:

A formação continuada de professores tem sido entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos.

Com a expectativa de somar às discussões que visam a promover uma melhora na qualidade dos serviços de interpretação prestados aos estudantes surdos é que nos lançamos ao desafio de apresentar uma UD situada em um curso de formação continuada. Tal formação se caracteriza como um curso de extensão universitária que tem como público alvo Intérpretes Educacionais de Libras-Português que se encontram atuando nas escolas e compreenderá o total

de 120 horas presenciais. Todavia, antes de chegarmos até a UD, apresentaremos a organização curricular deste curso de formação de Intérpretes Educacionais de Libras-Português.

Com base em Xavier (2012), nota-se que a atuação de Intérpretes Educacionais de Libras-Português abarca dois campos distintos: educação e interpretação. Sendo assim, a organização do curso que estamos propondo tem estes dois campos como áreas de concentração do currículo: as Ciências da Educação e os Estudos da Tradução e da Interpretação. O quadro a seguir apresenta a organização curricular:

Quadro 1- Organização curricular

ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA*
Ciências da Educação	Sociedade, educação e subjetividade	4 encontros
	Introdução à formação social da mente	4 encontros
	Políticas Educacionais	4 encontros
Estudos da Tradução e da Interpretação	Ensino de Língua para Tradutores e Intérpretes -Libras	6 encontros
	Fundamentos Teóricos e Práticos da Interpretação	6 encontros
* Carga horária total de 120h, distribuídas em encontros com 5h de duração, o que resultará em 24 encontros ao todo.		

Fonte: Organização curricular elaborada e apresentada na disciplina “Didática da Tradução” (PGET/UFSC 2017/2)

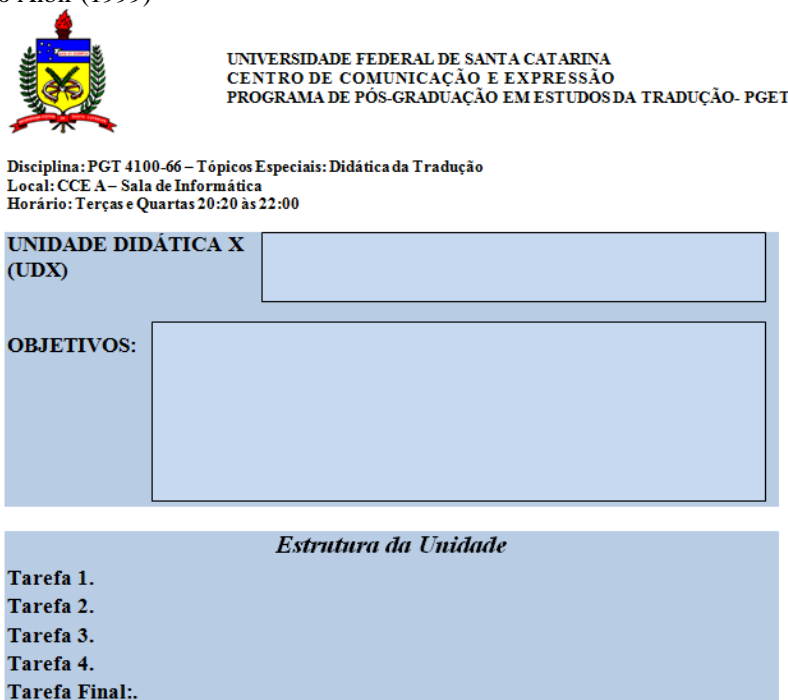
Como mostra o Quadro 1, ambas as áreas de concentração perfarão a carga horária de 60 horas, distribuídas em disciplinas que abordarão aspectos que classificamos como fundamentais, mediante a leitura das pesquisas sobre Intérpretes Educacionais de Libras-Português (e.g. LACERDA, 2009; XAVIER, 2012; MARTINS, 2013; ALBRES, 2015).

Dentre as disciplinas relacionadas, selecionamos “Fundamentos teóricos e práticos da interpretação” para expormos como será o desenvolvimento dos estudos a partir da abordagem por tarefas defendida por Hurtado Albir.

A abordagem por tarefas (HURTADO ALBIR, 1999; 2007), em consonância com a perspectiva cognitivo-construtivista, não se configura como uma justaposição de atividades que têm fim em si mesmas, mas sim em um sequenciamento didático que concatena as subcompetências que são trabalhadas nos alunos. Norteia-se por objetivos gerais a serem alcançados na disciplina e objetivos de aprendizagem, os quais se relacionam diretamente com os conhecimentos e subcompetências que serão apropriados pelos alunos, o que revela o caráter integralizador desta abordagem.

Dessa forma, utilizando como base o material didático ofertado na disciplina Didática de Tradução, do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da UFSC (PPGET/UFSC, 2017.2), no âmbito da qual foram discutidas as premissas que permitiram a elaboração desta UD, temos a proposta da seguinte estrutura para a elaboração da Unidade Didática:

Figura 1 - Estrutura de uma Unidade didática (UD), organizada em torno de tarefas de tradução, com base na proposta de Hurtado Albir (1999)



Fonte: Material didático utilizado na disciplina Didática da Tradução (PGET/UFSC 2017/2).

Os objetivos de aprendizagem da disciplina que elencamos, Fundamentos teóricos e práticos da interpretação, foram elaborados com o intuito de responder a seguinte indagação “Ao final da disciplina, os alunos serão capazes de ...?”. Tais objetivos são:

1. Conhecer os estudos que versam sobre os Estudos da Interpretação da Língua de Sinais;

2. Identificar os estudos acerca do Intérprete Educacional;
3. Aplicar processos interpretativos que envolvam o par linguístico Libras-Português.

Para atender a esses objetivos, a UD foi estruturada em 3 tarefas, as quais foram nomeadas da seguinte forma: Tarefa 1- (Re)Conhecendo as áreas; Tarefa 2- Práticas de interpretação português-libras: Consecutiva; Tarefa Final – Práticas de interpretação português-Libras: Simultânea.

Chamamos a atenção, novamente, para o fato de o público alvo dessa formação continuada ser constituído por pessoas com diferentes graus de fluência em Libras, que variam desde o conhecimento de vocabulário simples até o domínio aprofundado da língua. Tal destaque se dá a fim de justificar a escolha das tarefas, as quais intentam contemplar esse público de perfil tão diverso.

### **TAREFA 1 - (RE)CONHECIMENTO DAS ÁREAS E IDENTIFICAÇÃO DOS ESTUDOS ACERCA DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL**

132

A Tarefa 1, do ponto de vista do professor, tem como objetivo familiarizar os estudantes com os conhecimentos declarativos acerca (i) da interpretação da língua de sinais e (ii) do intérprete educacional. O objetivo de aprendizagem da tarefa pode ser descrito assim: ao final da tarefa, o aluno compreenderá as discussões teóricas e políticas que perpassam o trabalho do intérprete educacional Libras-Português. Para seu desenvolvimento, sugere-se que inicialmente aconteçam aulas expositiva dialogadas que terão como material de base Rodrigues e Beer (2015) e Albres (2015).

A escolha de tais obras se justifica por serem publicações atuais, bem como por tratarem dos Estudos da Interpretação da Língua de Sinais e sobre o Intérprete Educacional, respectivamente. À medida que cada temática for suficientemente explanada e debatida, os alunos deverão se organizar em grupos para discutirem e responderem a ficha abaixo:

Quadro 2 - Ficha de trabalho 01

<b>FICHA DE TRABALHO: CONHECIMENTO DECLARATIVO</b>	
<b>1. O que aprendi com as leituras? Indique as três ideias mais importantes.</b>	
<b>2. O que constituiu a maior novidade para mim?</b>	
<b>3. Mudou algo com referência ao</b>	

<b>que eu sabia? Em que sentido?</b>	
<b>4. O que mais me interessou?</b>	
<b>5. O que menos me interessou?</b>	
<b>6. O que eu gostaria de ter visto e não vi?</b>	
<b>7. O que não ficou claro para mim?</b>	

Fonte: Ficha de trabalho aplicada na disciplina Didática da Tradução (PGET/UFSC 2017/2).

Vale esclarecer que esse momento de debate e registro será realizado em datas distintas, uma após o estudo do texto de Rodrigues e Beer (2015) e outra depois de debaterem a parte I do livro de Albres (2015, p. 21-64).

Posteriormente aos momentos em que os estudantes responderão à ficha de trabalho 01 sobre o debate, cada aluno deverá redigir um texto narrando suas impressões e aprendizados acerca das temáticas exploradas. Para isso, tomará como base a Ficha de trabalho 01.

## **TAREFA 2 - APLICAÇÃO DOS PROCESSOS INTERPRETATIVOS: PRÁTICAS DE INTERPRETAÇÃO PORTUGUÊS-LIBRAS - CONSECUTIVA**

A Tarefa 2 tem como objetivo de aprendizagem (“ao final da disciplina, o aluno será capaz de...”) realizar interpretações consecutivas e aprimorar os conhecimentos no âmbito do uso de Libras.

A tarefa consiste em cada cursista realizar a interpretação consecutiva Português-Libras do seu próprio texto, que foi produzido na Tarefa 1. Para tanto, o professor deverá conduzir os alunos a se organizarem em duplas, pedindo que eles troquem os textos entre si. Tendo em

mente que essa tarefa tem como foco trabalhar a interpretação consecutiva, será solicitado aos alunos que se familiarizem com a produção textual do parceiro de atividade e planejem coletivamente a estruturação da sequência dos fragmentos dos textos que serão lidos.

Após esse momento de planejamento e organização, as duplas realizarão em seus assentos a prática da interpretação consecutiva, na qual um aluno irá realizar a leitura do texto do companheiro fazendo as pausas de acordo com estruturação acordada anteriormente. À medida que as pausas forem realizadas, o outro aluno irá efetuar a interpretação consecutiva do trecho. Tal processo se dará até que o texto seja totalmente interpretado, e se repetirá com o outro cursista.

Por fim, esta tarefa tem como ponto de culminância a apresentação da dinâmica descrita acima para toda turma. Após fechado esse ciclo de ações que abrange a Tarefa 2, os alunos serão solicitados a buscar identificar e descrever as dificuldades que enfrentou no processo, registrando-as nesta outra ficha abaixo:

Quadro 3 – Ficha 1 de trabalho 02

134

<b>FICHA 1 DE TRABALHO: AUTO AVALIAÇÃO DAS DIFICULDADES</b>
Registre por escrito se encontrou <u>dificuldades</u> na realização da Tarefa 2, justificando sua resposta. Caso tenha enfrentado <u>dificuldades</u> , descreva-as apontando o porquê delas.

Fonte: Auto avaliação elaborada na disciplina “Didática da Tradução” (PGET/UFSC 2017/2).

Esta Tarefa 2 tem múltiplos propósitos. O primeiro deles é desenvolver a capacidade de trabalhar em cooperação, uma vez que os alunos terão que se organizar em duplas e, juntos, pensar as melhores formas de estruturar o texto que será lido/interpretado, além de também poder pensar juntos nas escolhas para a interpretação. O outro propósito é a própria desenvoltura na realização da interpretação, pois, ao se esmerar em realizar a interpretação consecutiva, o estudante também desenvolve a competência tradutória.

E, por último, o terceiro propósito é possibilitar uma tomada de consciência sobre os próprios processos cognitivos no momento da interpretação. Uma vez que a noção de dificuldade se dá mediante a contraposição à noção de facilidade, o cursista, ao preencher a Ficha 02, irá perceber-se nesse processo, reconhecendo não só as dificuldades enfrentadas, mas também as facilidades.



### **TAREFA 3 - PRÁTICAS DE INTERPRETAÇÃO PORTUGUÊS-LIBRAS: SIMULTÂNEA**

Ao final da Tarefa 3, o aluno será capaz de realizar interpretação simultânea e utilizar o recurso do apoio durante a interpretação. Para tanto, no planejamento para implementação da aula, o professor providenciará a gravação em áudio dos textos que foram produzidos na Tarefa 2.

A sistemática adotada na realização da Tarefa 2 se assemelha em alguns aspectos, com a sistemática adotada na Tarefa 3, e se diferencia em outros. O professor retomará as duplas da tarefa anterior e, mais uma vez, os alunos terão em mãos os textos que escreveram. Contudo, em vez de cada um interpretar seu próprio texto, irão interpretar a história do parceiro de atividade.

No primeiro momento, assim como aconteceu na tarefa anterior, as duplas terão um momento para, colaborativamente, estudar as possibilidades de interpretação. Depois, irão à frente da turma para realizar a interpretação. No entanto, nesse momento, o foco da atividade é a interpretação simultânea, por isso irão realizar tal atividade interpretativa a partir do áudio previamente preparado pelo professor. Destacamos que a dupla trabalhará em sistema de apoio, ou seja, enquanto um integrante da dupla estiver à frente, o outro estará sentado na primeira fila da plateia, de frente para o intérprete, portando-se como um instrumento de suporte e consulta.

Após cada interpretação, abrir-se-á um momento de diálogo aberto, para que os colegas de turma possam ponderar sobre a interpretação realizada. Importante que todos tenham clareza de que esse é um momento formativo e de colaboração mútua, em que dúvidas podem ser sanadas, sugestões dadas e críticas construtivas feitas, tudo com o devido respeito e acompanhado ativamente pelo professor.

Por fim, semelhantemente ao que ocorreu na tarefa 2, será solicitado aos alunos que realizem a auto avaliação, porém a partir de outra perspectiva. Os estudantes terão que identificar e descrever, na ficha de trabalho abaixo, as facilidades encontradas por eles no processo.

Quadro 4 - Ficha de trabalho 03

<b>FICHA DE TRABALHO: AUTO AVALIAÇÃO DAS FACILIDADES</b>
--

Registre por escrito se encontrou alguma facilidade na realização da Tarefa 2, justificando sua resposta. Caso tenha achado algumas facilidades, descreva-as apontando o porquê delas.

Fonte: Auto avaliação elaborada na disciplina Didática da Tradução (PGET/UFSC 2017/2).

A consolidação de competências junto aos estudantes não é algo que se dá mediante a proposição de um único tipo de tarefa. Ao contrário, para que competência tradutória seja aprimorada pelos estudantes é necessário que, reiteradamente, subcompetências sejam suscitadas nas diversas tarefas desenvolvidas pelos docentes.

Dessa maneira, destacamos que as tarefas propostas nessa UD encontram-se alinhadas de tal forma que cada tarefa realizada dá suporte a próxima, conectando-as e perpassando graus de complexidade distintos, o que potencializa o processo formativo de tradutores e intérpretes Libras-Português que atuam em variados contextos, inclusive o educacional, que configurou-se como campo deste artigo.

136

## 5. Considerações finais

Ao nos lançarmos à escrita desse artigo, tínhamos como objetivo apresentar uma proposta de UD inspirada na proposta do PACTE, que tivesse como público alvo os Intérpretes Educacionais de Libras-português que se encontram atuando.

No alcance do referido objetivo atravessamos uma jornada escrita, que percorreu as discussões sobre tradução e interpretação, formação de tradutores, o grupo de pesquisa PACTE, a Libras, a comunidade surda, a educação voltada para pessoas surdas, os tradutores e intérpretes de Libras, sua formação.

Neste momento, em face da necessidade de terminarmos esse artigo, chamamos à baila o escritor Leonardo Boff que, em uma de suas publicações refletindo sobre a condição humana, nos fez a seguinte afirmação, “[...] todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão do mundo” (BOFF, 1998, p. 9). É dialogando com essa citação que queremos encerrar, mesmo que provisoriamente, esse artigo.

Aqui, muitos foram os pontos de vista que se entrecruzaram. A tradução e a educação; o construtivismo e a psicologia histórico-cultural; o sul e o sudeste. Não estamos dizendo que todos esses encontros foram ou são harmônicos e lineares, mas temos consciência de que é a partir das diferenças que emergiu a potência dessa confluência de pontos de vista, que nos possibilitou ensaiar a proposta do PACTE com vistas à formação do Intérprete Educacional de Libras-Português.

Concluimos esta produção visualizando como horizonte a expansão desses diálogos, talvez em diferentes bases ou com outros pares linguísticos, mas sem dúvida contribuindo para a formação de tradutores e intérpretes e, em especial, para a formação do Intérprete Educacional de Libras-Português.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBRES, Neiva de Aquino. **Intérprete Educacional: políticas e práticas em sala de aula inclusiva**. São Paulo: Harmonia, 2015.

AUSUBEL, David Paul. **Learning Theory and Classroom Practice**. Ontario: The Ontario Institute for Studies in Education, 1967.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. O significado da formação continuada docente. In: PALMA, J.A; PALMA, A. P. T; SALADINI, A.C. (Org.). **Anais do IV Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar – Ensino de Educação Física** [CD-ROM]. Londrina: UEL, 2009.

GENTZLER, Edwin. **Contemporary Theories of Translation**. Londres e New York: Routledge, 1993.

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

HURTADO ALBIR, Amparo. **Traducción y Traductología: Introducción a la Traductología**. Madrid: Cátedra, 2001.

HURTADO ALBIR, Amparo. A aquisição da competência tradutória: Aspectos teóricos e didáticos. In: PAGANO, A.; MAGALHÃES, C.; ALVES, F. (Org.) **Competência em tradução: Cognição e discurso**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

HURTADO ALBIR, Amparo. **Competence-based Curriculum Design for Training Translators**. The Interpreter and Translator Trainer. Vol. 1, N. 2. Manchester: St. Jerome Publishing, 2007.

- KELLY, Dorothy. **A Handbook for Translators Trainers**. Manchester: St. Jerome, 2005.
- LACERDA, Cristina. **Intérprete de libras**: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- LULKIN, Sérgio Andrés. **O silêncio disciplinado**: a invenção dos surdos a partir de representações ouvintes. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. **Posição-Mestre**: Desdobramentos Foucaultianos sobre a Relação de Ensino do Intérprete de Língua de Sinais Educacional. Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2013.
- MOREIRA, Antônio Marco. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.
- PIAGET, Jean. **Biologia e Conhecimento**. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- QUADROS, Ronice Muller de. **O tradutor e intérprete de língua de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial, Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC; SEESP, 2004a.
- QUADROS, Ronice. M. de; KARNOPP, Lodenir. **Língua de sinais brasileira**: estudos lingüísticos. Porto Alegre: ArtMed, 2004b.
- RODRIGUES, Carlos Henrique. **A interpretação para a língua de sinais brasileira**: efeitos de modalidade e processos inferenciais. Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.
- 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, nº especial 2, 2015.
- SANTANA, Jefferson Moreira. **Fronteiras Literárias**: experiências e performances dos tradutores e intérpretes de Libras. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Literatura Comparada, Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.
- SANTOS, Silvana Aguiar. **Intérprete de Língua de Sinais**: um estudo sobre as identidades. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.
- SANTOS, Silvana Aguiar. **Tradução/Interpretação de língua de sinais no Brasil**: Uma análise de teses e dissertações de 1990 a 2010. Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.
- SKLIAR, C. B. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: Carlos Skliar (Org.). **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. 1 ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

THOMA, Adriana; LOPES, Maura. **A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

VASCONCELLOS, Maria Lúcia; QUADROS, Ronice Muller de; SANTOS, Silvana Aguiardos; PEREIRA, Maria Cristina. (2012). Mapping libras interpretation research in the context of translation studies. In: QUADROS, Ronice Müller de; FLEETWOOD, Earl; METZGER, Melanie Metzger, (Orgs). **Signed Language Interpreting in Brazil. Studies in Interpretation** 1, 2012, Chapter 1, 3-20. Washington, D.C.: Gaillardet.

VIEIRA-MACHADO, Lucylene. M. C. **Os surdos, os ouvintes e a escola: narrativas, traduções e histórias capixabas.** 1. ed. Vitória: EDUFES, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

XAVIER, Keli Simões. **O lugar do intérprete educacional nos processos de escolarização do aluno surdo.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2012.

## ANEXO 1- UNIDADE DIDÁTICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA ESTRANGEIRAS

**Disciplina: Fundamentos Teóricos e Práticos da Interpretação**

**Ministrante:**

**UNIDADE DIDÁTICA 1  
(UD1)**

Fundamentos Teóricos e Práticos da Interpretação

**OBJETIVOS DE  
APRENDIZAGEM:**

“Ao final desta UD você será capaz de”:

- Conhecer os estudos que versam sobre os Estudos da Interpretação da Língua de Sinais;
- Identificar os estudos acerca do Intérprete Educacional;
- Aplicar processos interpretativos que envolvam o par linguístico Libras-Português.

140

### *Estrutura da Unidade*

**Tarefa 1. (Re)Conhecimento das áreas e identificação dos estudos acerca do Intérprete Educacional**

**Tarefa 2. Aplicação dos processos interpretativos: Práticas de interpretação português-libras: consecutiva**

**Tarefa 3: Aplicação dos processos interpretativos: Práticas de interpretação português-libras: Simultânea.**


### **TAREFA 1: (RE)CONHECIMENTO DAS ÁREAS E IDENTIFICANDO OS ESTUDOS ACERCA DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL**

#### MATERIAL DE APOIO

Nesta UD vamos conhecer as áreas e identificar os estudos acerca do Intérprete Educacional de Libras. É importante para o aluno compreender as discussões teóricas e políticas que perpassam o trabalho do intérprete educacional Libras-Português. Para tanto, sugere-se que você leia o material de base, de autoria de Rodrigues e Beer (2015) e Albres (2015), obras selecionadas por serem publicações atuais na área e por tratarem dos Estudos da Interpretação da Língua de Sinais e sobre o Intérprete Educacional respectivamente.

Você deve ler as obras e preparar-se para uma discussão em sala-de-aula, ao final da qual, deverá completar a Ficha 1, a seguir.

 Veja a figura da FICHA 1 abaixo e siga as instruções.

 Complete o quadro abaixo, com respostas que demonstrem sua reflexão sobre o material teórico lido.

### Ficha 1. Reflexão sobre as leituras teóricas

1. O que aprendi com as leituras? Indique as três ideias mais importantes.

2. O que constituiu a maior novidade para mim?

3. Mudou algo com referência ao que eu sabia? Em que sentido?

4. O que mais me interessou?

5. O que menos me interessou?

6. O que eu gostaria de ter visto e não vi?

7. O que não ficou claro para mim?

141

 Veja a figura da FICHA 2 abaixo e siga as instruções.

Após as discussões e após terminar de completar a Ficha 1, você deverá produzir um texto narrando suas impressões e aprendizados acerca das temáticas exploradas. Escreva seu texto no espaço disponibilizado abaixo

### Ficha 2. Reflexão sobre as leituras teóricas: redação de seu texto

Minhas impressões:

## TAREFA 2: APLICAÇÃO DOS PROCESSOS INTERPRETATIVOS: PRÁTICAS DE INTERPRETAÇÃO PORTUGUÊS-LIBRAS - CONSECUTIVA

#### MATERIAL DE APOIO.

Nesta Tarefa, você vai realizar interpretações consecutivas e aprimorar os conhecimentos no âmbito do uso de libras. A Tarefa consiste em realizar a interpretação consecutiva Português- Libras do seu próprio texto que foi produzido na Tarefa 1.

Você irá trabalhar em dupla, e para a execução da Tarefa, você vai trocar de texto com seu par, para que possa se familiarizar com a produção textual de seu parceiro de atividade; a seguir, você e seu parceiro deverão planejar coletivamente a estruturação da sequência dos fragmentos dos textos que serão lidos e interpretados.

Após esse momento de planejamento e organização, vocês realizarão em seus acentos a prática da interpretação consecutiva, na qual um de vocês irá realizar a leitura do texto do companheiro, fazendo as pausas de acordo com estruturação acordada anteriormente. A medida que as pausas forem realizadas, o outro aluno irá efetuar a interpretação consecutiva do trecho. Tal processo se dará até que o texto seja totalmente interpretado, e se repetirá com o outro colega.

Por fim, vocês deverão apresentar, na Ficha 1 abaixo, a dinâmica descrita acima para toda turma.

 Veja a figura da FICHA 1 abaixo e siga as instruções.

142

Após apresentar a dinâmica para toda a turma, você deverá buscar identificar e descrever suas dificuldades, que enfrentou no processo, registrando no espaço disponibilizado abaixo:  
Escreva seu texto no espaço disponibilizado abaixo

#### **Ficha 1. Autoavaliação das dificuldades: registro, justificativa e tentativa de explicação.**

**Minhas dificuldades:**

### **TAREFA 3: APLICAÇÃO DOS PROCESSOS INTERPRETATIVOS: PRÁTICAS DE INTERPRETAÇÃO PORTUGUÊS-LIBRAS - SIMULTANEA**

#### MATERIAL DE APOIO.

A sistemática adotada na realização da Tarefa 2, se assemelha em alguns aspectos com a sistemática adotada na Tarefa 3 e se diferencia em outros.

Você irá trabalhar com a mesma dupla anterior e terão em mãos os textos que escreveram. Contudo, ao invés de cada um interpretar seu próprio texto, irão interpretar a história do parceiro de atividade.



No primeiro momento, assim como aconteceu na tarefa anterior, vocês terão um momento para colaborativamente estudarem as possibilidades de interpretação. Depois, irão à frente da turma para realizar a interpretação. No entanto, nesse momento o foco da atividade é a interpretação simultânea, por isso irão realizar tal atividade interpretativa a partir do áudio previamente preparado pelo professor.

Você, enquanto dupla, deverão trabalhar em sistema de apoio, ou seja, enquanto um integrante da dupla estiver à frente, o outro estará sentado na primeira fila da plateia, de frente para o intérprete, portando-se como um instrumento de suporte e consulta.

Após cada interpretação, o professor abrirá um espaço para que seus colegas de turma possam ponderar sobre a interpretação realizada. Importante que todos tenham clareza que esse é um momento formativo e de colaboração mútua, em que dúvidas podem ser sanadas, sugestões dadas e críticas construtivas feitas, tudo com o devido respeito e acompanhado ativamente pelo professor. Em seguida, complete a Ficha 1 abaixo:

 Veja a FICHA 1 abaixo e siga as instruções.

Após apresentar a interpretação para toda a turma e após a intervenção dos colegas, você deve realizar sua auto-avaliação, desta vez a partir de uma outra perspectiva: registrando no espaço disponibilizado abaixo: você irá identificar e registrar as *facilidades que encontraram no processo*.

### **Ficha 1. Autoavaliação das *facilidades* encontradas no processo. Justificativa e tentativa de explicação.**

**Minhas facilidades:**

<sup>i</sup> Keli Simões Xavier SILVA – Doutoranda e mestre (2012) em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Especialista em Infância e Educação Inclusiva (2010) e graduada em Pedagogia (2005) pela mesma instituição. É professora assistente na Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, Espírito Santo, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3055427423063718> E-mail: [keli letraslibras@hotmail.com](mailto:keli letraslibras@hotmail.com)

<sup>ii</sup> Maria Lúcia Barbosa de VASCONCELLOS – Doutora em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários (1997) pela Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre em Estudos Literários (1987), Especialista em Letras – Inglês (1983) e Graduada em Letras (1970) pela Universidade Federal de Minas Gerais. Realizou pós-doutorado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2011) e na *Universitat Autònoma de Barcelona* (2012), Espanha. Professora Titular na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5083038168307301> E-mail: [marialuciabv@gmail.com](mailto:marialuciabv@gmail.com)

<sup>1</sup> Para esse momento, assumiremos a justaposição proposta por Holmes (1972) na qual, de modo geral, a interpretação configura-se como uma categoria dos Estudos da Tradução. Desta forma, quando mencionamos a tradução como um campo, estará subjacente a discussão sobre interpretação. Incluímos também nesta categoria a proposta de filiação da pesquisa sobre tradução e interpretação de Línguas de Sinais ao campo disciplinar Estudos da Tradução, com vistas a gerar maior visibilidade e empoderamento da área no meio acadêmico, conforme proposto por Vasconcellos et al. (2012).

<sup>2</sup> O Grupo de Pesquisa PACTE (Procés d'Adquisició de la Competència Traductora i Avaluació), sediado na Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), dedica-se à investigação da Competência Tradutória (CT) e sua aquisição e conta com um ramo aplicado explorando a didática de tradução (did-Trad), tendo como pesquisadora principal Dr<sup>a</sup> Amparo Hurtado Albir. <http://grupsderecerca.uab.cat/pacte/en>

<sup>3</sup> Diversas são as nomenclaturas utilizadas para se referir ao profissional que realiza interpretação Libras-Português no contexto educacional. A esse respeito, Albres (2015, p. 39) nos apresenta um quadro diversificado de termos utilizados e promove reflexão acerca da problemática ao se assumirem precipitadamente algumas terminologias. Não estamos alheias a tal discussão, por isso, para este artigo, assumiremos o termo destacado por dois motivos. O primeiro é para demarcar o par linguístico envolvido no processo, e o segundo para ressaltar o nome, instituído por lei, da língua de sinais do Brasil, ou seja, Libras.

<sup>4</sup> “[...] un complejo proceso que tiene un caracter interactivo y ao lineal, en el que se producen procesos controlados y no controlados, y que requiere procesos de identificación y resolución de problemas, aplicaci[on] de estrategias y toma de decisions.” Todas as traduções cujo original é reproduzido em nota são minhas.

<sup>5</sup> “[...] conjunto coherente de actividades pedagógicas relacionadas con un objetivo de aprendizaje; las unidades didácticas se estructuran a través de una o varias tareas.”

<sup>6</sup> “[...] la tarea de traducción como una unidad de trabajo en el aula, representativa de práctica traductora [...]”

<sup>7</sup> Cumpre esclarecer que, embora cientes da centralidade indiscutível da avaliação no processo de aprendizagem e do fato de a avaliação ser mencionada na proposta em termos de avaliação somativa e formativa, essa discussão está fora do escopo do presente artigo. Apenas julgamos necessário fazer uma rápida distinção entre essas duas modalidades, para fins do presente artigo. Para tanto, vamos nos apoiar nas definições propostas por Kelly (2005, p. 133), as quais dizem que o tipo “de avaliação envolvendo uma nota, ou acreditação, é conhecida como avaliação sumativa. Já em abordagens em que o foco é o aluno, o papel central da avaliação é o processo de aprendizagem. Na avaliação formativa, qualquer atividade avaliativa é elaborada para oferecer aos aprendizes um retorno, ‘feedback’, quanto a seu progresso e dessa forma incrementar a aprendizagem”. (“*of assessment involving a grade, or an accreditation, is known as summative assessment. In more-student centred approaches, a more central role is assigned to the other major form of assessment in the learning process. Formative assessment is any marking, correction or comment which gives students feedback on their learning precisely in order to help them learn more, or better*”)

<sup>8</sup> A partir desse momento também utilizaremos o termo “interpretação” para enfocarmos o ato de versar, do Português falado oralmente (modalidade oral-auditiva) para a Libras sinalizada (modalidade viso-gestual) e vice-versa, as informações em um curto espaço de tempo, sem oportunidades de consultas a materiais de suporte.