

RACIOCÍNIO ÉTICO BASEADO NO CONTEXTO DA INTERPRETAÇÃO: UMA PERSPECTIVA DO ESQUEMA DE CONTROLE DE DEMANDA*

CONTEXT-BASED ETHICAL REASONING IN INTERPRETING: A DEMAND CONTROL SCHEMA PERSPECTIVE



Robyn K. DEAN
Professora assistente
Rochester Institute of Technology
National Technical Institute for the Deaf
Estados Unidos da América
<https://orcid.org/0000-0003-3886-6937>
rkdns@rit.edu

Robert Q. POLLARD, JR.
Professor
University of Rochester Medical Center
School of Medicine and Dentistry
Estados Unidos da América
<https://orcid.org/0000-0002-1276-5436>
rqpnop@rit.edu

Layla Cesaro PENHA
Pesquisadora Autônoma
São Paulo, São Paulo, Brasil
<https://orcid.org/0000-0003-1036-4003>
laylapenha@gmail.com

Traduzido por:

Vinícius NASCIMENTO
Professor adjunto II
Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Departamento de Psicologia
São Carlos, São Paulo, Brasil
<https://orcid.org/0000-0003-3057-5828>
nascimento_v@ufscar.br

269

Resumo: A prática de interpretação ética deve se basear em uma análise contínua dos fatores contextuais relevantes que surgem em uma situação de interpretação. Embora apoiada em certa medida na pedagogia da interpretação, essa afirmação vai contra grande parte da história e da contínua retórica do campo da interpretação. Os alunos de interpretação recebem uma mensagem dúbia quando os professores defendem uma abordagem não contextual, baseada em regras à ética, enquanto simultaneamente respondem a perguntas éticas e de tradução com “isso depende,” o que é uma referência óbvia à centralidade do contexto na tomada de decisões. Este artigo elucida uma estrutura de raciocínio ético teleológico (focado em resultados) que depende de uma análise contínua do contexto dinâmico da situação de interpretação. Fundamentada na construção da responsabilidade profissional da profissão, essa abordagem examina o diálogo cocriado entre o intérprete, os usuários presentes e o contexto de seu encontro coletivo. Argumenta-se aqui que o raciocínio crítico a serviço da eficácia do trabalho equivale ao raciocínio ético, mesmo na ausência de um dilema ético. A abordagem dos autores de uma análise do trabalho de interpretação baseado no contexto e na tomada de decisões – o esquema de controle de demanda (DC-S – *Demand Control Schema*) – tem sido objeto de vários estudos e pesquisas, incluindo um projeto recentemente concluído envolvendo 15 programas de formação de intérpretes nos Estados Unidos.

Palavras-chave: Formação de intérpretes. Ética. Esquema de demanda e controle. Supervisão. Profissão prática. Práticas reflexivas de aprendizagem. Tomada de decisão.

Licensed by Taylor and Francis, St. Jerome Publishing Manchester

This is an official translation into Brazilian Portuguese of the article “Context-based ethical reasoning in interpreting: a demand control schema perspective” written by Robyn K. Dean and Robert Q. Pollard Jr. that appeared at The Interpreter and Translator Trainer journal (v. 5, n. 1, 2011) a Taylor & Francis publication. Translation authorized by Taylor & Francis, who holds the copyright of this work.

Licenciado por Taylor e Francis, St. Jerome Publishing Manchester

Esta é uma tradução oficial para o Português do Brasil do artigo “Context-based ethical reasoning in interpreting: a demand control schema perspective” escrito por Robyn K. Dean e Robert Q. Pollard Jr. publicado na revista The Interpreter and Translator Trainer Journal (v. 5, n. 1, 2011) uma publicação da Taylor & Francis. Tradução autorizada por Taylor & Francis, proprietária dos direitos autorais da obra.

Abstract: Ethical interpreting practice must be predicated on an ongoing analysis of relevant contextual factors that arise in the interpreting situation. Although endorsed to some degree in interpreting pedagogy, this assertion runs counter to much of the history and continuing rhetoric of the interpreting field. Interpreting students receive a mixed message when educators assert a non-contextual, rule-based approach to ethics while simultaneously responding to both ethical and translation questions with "It depends" – an obvious reference to the centrality of context in decision making. This article elucidates a teleological (outcomes-focused) ethical reasoning framework which hinges on a continuing analysis of the dynamic context of the interpreting situation. Grounded in the construct of practice profession responsibility, this approach scrutinizes the co-created dialogue between the interpreter, the consumers who are present, and the context of their collective encounter. It is argued here that critical reasoning in the service of work effectiveness equates to ethical reasoning, even if an ethical dilemma per se has not arisen. The authors' approach to context-based interpreting work analysis and decision making, the demand control schema (DC-S) has been the subject of several research studies, including a recently-concluded dissemination project involving 15 interpreter education programmes across the United States.

Key-words: Interpreter education. Ethics. Demand control schema. Super-vision. Practice profession. Reflective learning practices. Decision-making.

270

Nossa primeira publicação (DEAN; POLLARD, 2001) destacou as consequências para a saúde ocupacional daquilo que percebemos como uma estrutura ou esquema inadequado para conceituar a natureza do trabalho de interpretação. Especificamente, criticávamos a formação de intérpretes por se concentrar nas habilidades técnicas de tradução da língua de partida para a de chegada, com exclusão de outros fatores, especialmente contextuais, igualmente pertinentes à prática de interpretação eficaz. Desde então, desenvolvemos um esquema alternativo para conceituar o trabalho de interpretação, conhecido como esquema de controle da demanda para a interpretação (DC-S – *Demand Control Schema*)**. O DC-S é baseado na teoria de controle da demanda (KARASEK, 1979; KARASEK; THEORELL, 1990) e enfatiza uma interação dinâmica baseada no contexto entre as demandas de trabalho e os recursos de controle dos intérpretes (definidos abaixo). Nossa pesquisa mostrou que a abordagem DC-S leva a capacidades de raciocínio crítico mais eficientes, incluindo o raciocínio ético e uma maior confiança tanto para estudantes quanto para intérpretes profissionais (DEAN; POLLARD, 2009b; DEAN *et al.*, 2004; JOHNSON *et al.*, 2010). Continuamos a realizar pesquisas sobre riscos de saúde ocupacional na profissão de intérprete (DEAN *et al.*, 2010), mas nosso trabalho em DC-S é cada vez mais focado na filosofia profissional, na tomada de decisão ética e efetiva e nas questões pedagógicas relacionadas ao campo da interpretação.

Em grande parte, nossas visões sobre essas questões surgem da nossa opinião de que a interpretação é melhor entendida como uma *profissão prática* e não como uma profissão técnica (DEAN; POLLARD, 2004, 2005, 2009c; DEAN *et al.*, 2010). As profissões práticas, como a medicina, o ensino e o direito envolvem o aprendizado e a aplicação de habilidades técnicas,

mas essas habilidades técnicas são sempre aplicadas em um contexto social dinâmico e interativo (ou seja, com pacientes, estudantes e cidadãos/suspeitos, respectivamente). Em contrapartida, as profissões técnicas, como as ciências laboratoriais e a engenharia, aplicam habilidades técnicas em situações mais distantes da interação social com os consumidores. Argumentamos que intérpretes e consumidores¹ tendem a ver a profissão de interpretação como uma profissão técnica (DEAN; POLLARD, 2005), visto que as habilidades de mobilização entre língua de chegada e língua de partida e o conhecimento cultural são percebidos como suficientes para a competência ocupacional na maioria dos ambientes de serviço. A subsequente falta de foco pedagógico na importância do contexto social dinâmico para a tomada de decisões de interpretação (que não seja um “depende” em resposta às perguntas dos alunos, como explicamos abaixo) sufoca a capacidade de pensamento crítico dos intérpretes quando estes entram no mercado de trabalho, não apenas em termos de tomada de decisão ética, mas também em termos de decisões relacionadas a tradução de comportamentos e idiomas. Embora todas as profissões práticas enfrentem a natureza imprevisível das pessoas e os desafios de decisão associados ao contexto, outras profissões têm encontrado maneiras eficientes de transmitir a capacidade de pensamento crítico aos alunos – normalmente por meio de oportunidades de aprendizado e prática *in vivo*, como residência, estágio e formação e supervisão contínua – sem recorrer ao difícil e esquivo método de usar o “depende” que o campo da interpretação ainda lança mão continuamente (DEAN; POLLARD, 2005; DEAN *et al.*, 2003; WINSTON, 2005).

1 Perspectivas teleológicas vs. deontológicas sobre ética

Um recurso fundamental que outras profissões práticas compartilham, permitindo um raciocínio crítico mais eficaz e baseado no contexto, é uma estrutura ética teleológica. Uma abordagem teleológica do raciocínio ético concentra-se nos resultados ou nas consequências das decisões do indivíduo (COKELY, 2000; DEAN; POLLARD, 2006, 2008C, 2009a). O raciocínio teleológico é flexível por necessidade; ocorre dentro de dinâmicas situacionais complexas, nas quais o indivíduo está continuamente avaliando decisões potenciais e reais com relação aos resultados que essas decisões podem causar ou estão causando. Um cirurgião, por exemplo, pode abordar uma operação de acordo com um protocolo padrão, mas quando confrontado com circunstâncias inesperadas (por exemplo, uma mudança súbita no estado do paciente ou nos recursos médicos disponíveis), pode mudar ligeiramente ou radicalmente sua abordagem para lidar com estas realidades imediatas. Ao fazê-lo, as decisões do cirurgião serão guiadas pelo mandato ético teleológico mais amplo da profissão médica – “não fazer mal” – e

DEAN, Robyn K; POLLARD, JR, Robert Q. Raciocínio ético baseado no contexto da interpretação: uma perspectiva do esquema de controle de demanda. *Belas Infieis*, Brasília, v. 9, n. 5, p. 269-299, out./dez., 2020. e-ISSN: 2316-6614. DOI: 10.26512/belasinfeis.v9.n5.2020.28282

um objetivo teleológico correspondente de buscar os melhores resultados possíveis à luz da situação.

Em comparação, a profissão de intérprete nos EUA tem endossado historicamente uma estrutura ética deontológica (COKELY, 2000, FRITSCH-RUDSER, 1986). A deontologia está preocupada com a adesão a regras pré-ordenadas. Os Dez Mandamentos são um exemplo de um sistema de regras deontológicas; as regras não dependem ou diferem em relação às circunstâncias. Os códigos de ética na profissão de intérprete, conforme concebidos por muitas associações de intérpretes de línguas de sinais e orais nos EUA (por exemplo, *National Association of the Deaf*, *Registry of Interpretes for the Deaf*, e *Language Line Services*), são em grande parte de natureza deontológica. Esses códigos normalmente apresentam afirmações declarações sobre o que o intérprete “deverá ... irá ... [ou] nunca irá fazer” – o que implica uma base na deontologia.

As diferenças entre deontologia e teleologia são claras (DEAN; POLLARD, 2006, 2008c, 2009), embora ambas sejam abordagens respeitadas e legítimas ao raciocínio ético. No entanto, os especialistas em ética advertem que as duas abordagens são distintas e não devem ser combinadas nem aplicadas de maneira inconsistente. Embora o resultado final de uma abordagem de tomada de decisão teleológica *versus* deontológica para uma dada situação possa de fato ser a mesma decisão, ela também pode não ser.

272

Vamos supor, por exemplo, que um terapeuta de saúde mental ouvinte (não sinalizador) esteja há várias semanas tentando engajar uma paciente surda de oito anos bastante reticente em uma terapia lúdica. Apesar da presença de um intérprete em cada sessão, a comunicação da paciente e seu nível de interação foram limitados pela sua introspecção. Uma semana, a menina indica que gostaria de jogar basquete. O terapeuta pergunta: "Quem você quer no seu time?". A criança surda aponta para o intérprete. A criança e o terapeuta olham para o intérprete, aguardando sua resposta. Uma perspectiva deontológica provavelmente levaria o intérprete a seguir a regra de “não participar” (comum nos códigos deontológicos de ética) e, assim, negar o pedido da criança. Uma perspectiva teleológica, em contraste, levaria o intérprete a primeiro considerar as consequências de recusar ou aceitar o pedido da criança. Dada a novidade que esta criança está fazendo, sua reticência em participar de sessões anteriores de terapia, o valor potencial de aceitar essa oferta a serviço do objetivo situacional de engajar a criança no processo terapêutico e até mesmo a ética teleológica em “não fazer mal”, o intérprete pode escolher aceitar a oferta da criança para participar, embora guiada pela contribuição do terapeuta e por seu próprio monitoramento contínuo das consequências positivas e negativas de sua

participação à luz de seu papel profissional e responsabilidades como intérprete. O que desejamos destacar aqui não são as diferentes decisões tomadas pelos dois Intérpretes, mas as distinções entre o processo de raciocínio que cada um deles usou para chegar a sua decisão. Uma abordagem informada do raciocínio ético deve começar com um claro reconhecimento de qual abordagem de raciocínio ético se procura empregar.

Como consideramos a interpretação como uma profissão prática, favorecemos a abordagem teleológica, assim como outras profissões práticas. Consequentemente, consideramos a abordagem predominante e deontológica na profissão de intérprete como insensata e impraticável por causa de sua incapacidade de promover um processo de raciocínio ético dinâmico e baseado no contexto e sua capacidade limitada de promover uma consideração do intérprete em relação a uma gama de resultados focados no consumidor que sejam mais ou menos preferíveis. Os padrões profissionais da prática ou códigos de ética que prescrevem ou proíbem determinados comportamentos do intérprete, sem comentários sobre o contexto situacional ou resultados de trabalho preferíveis, levam a maioria dos intérpretes a concluir que a decisão ética correta é aderir o máximo possível aos ditames comportamentais e perceber seus desvios como antiéticos ou permitidos apenas temporária e/ou secretamente (ANGELELLI, 2004; DEAN; POLLARD, 2005; TATE; TURNER, 1997).

2 Raciocínio com base no contexto no campo da interpretação

Certamente, não somos os primeiros a reconhecer a importância do contexto na prática de interpretação. Muitos outros estudiosos da interpretação observaram que a tomada de decisões deve se basear em uma análise de fatores contextuais (COKELY, 1992; GISH, 1987; HUMPHREY; ALCORN, 1995; METZGER; BAHAN, 2001; NAMY, 1977; POCHHACKER, 2004; ROY, 2000; TURNER, 2005; WADENSJO, 1998; WINSTON, 1989). Não obstante, afirmações sobre a primazia do contexto parecem contrariar a maior parte da retórica do campo da interpretação e o que os estudantes aprendem nos programas de formação (ANGELILI, 2001; DEAN; POLLARD, 2001, 2005; METZGER, 1999).

Nosso público nas formações se relaciona universalmente com a experiência de receber (e empregar) a resposta “depende” para perguntas aparentemente diretas sobre a prática da interpretação. Em uníssono, quando perguntamos sobre o que professores e mentores lhes disseram (ou que resposta eles mesmos deram a alunos e aprendizes) para perguntas como “Qual é o sinal para ...?” e “O que você faria se ... ?” a resposta é sempre “depende!”. A natureza onipresente da resposta “depende” (DEAN; POLLARD, 2004, 2006; WINSTON, 2005) é uma

indicação de que o esquema predominante, principalmente técnico, do trabalho de interpretação é insuficiente para orientar o diálogo e a formação sobre a prática da interpretação. Isso implica que o esquema predominante não pode articular elementos críticos da prática de interpretação que, no entanto, são entendidos, pelo menos no nível intuitivo, por intérpretes experientes, daí sua resposta a essas perguntas através do veículo “depende”. Sem um esquema de prática interpretativa que dê peso suficiente a fatores contextuais que possivelmente se encontram fora da proficiência da língua de partida e de chegada e do conhecimento cultural, estudantes e intérpretes menos experientes não podem se beneficiar prontamente da sabedoria de seus professores e mentores. Não se pode extrair lições de raciocínio crítico de histórias baseadas em isso “depende” ou transferidas para situações de trabalho futuras, uma vez que não há duas situações idênticas.

Embora a resposta “depende” comunique que os fatores contextuais devem e influenciam fortemente as decisões éticas e outras práticas, esse método pedagógico é indireto e ineficaz. Além disso, há outros fatores na formação de intérpretes e na profissão de interpretação que geralmente parecem contrariar a mensagem que o contexto importa. Códigos de ética prescritivos, comportamentais (deontológicos) e um mantra ético elevando a transparência (invisibilidade) como o ideal ético (por exemplo, “o que aconteceria se eu não estivesse aqui?”) sufocam o reconhecimento da primazia e fluidez do contexto na tomada de decisões e deixa os jovens profissionais mal equipados para realidades éticas complexas e outras realidades práticas do trabalho de interpretação (ANGELELLI, 2001, 2003; METZGER, 1999; TURNER, 2005). Argumentamos que uma abordagem teleológica para a tomada de decisões e um código de ética correspondente que enfatiza valores e princípios associados a resultados ideais de práticas (em vez de ditar ou proibir comportamentos específicos) são os meios preferidos para ensinar e avaliar as decisões de interpretação, ou seja, uma abordagem decisória que é apropriada a uma profissão prática.

3 Decisões práticas são decisões éticas

Uma das principais características das profissões práticas é a consideração conjunta do papel e das responsabilidades profissionais de cada um. É a parte das responsabilidades dessa diáde que mais se aproxima da ética. Como observado acima, a ética ou responsabilidade definitiva do médico é “não fazer mal”. A aplicação dessa ética envolve uma avaliação contínua de possíveis decisões, suas prováveis consequências, as reais decisões tomadas e, por sua vez, suas consequências. Nesse sentido, uma miríade de decisões tomadas momento a momento na

profissão prática de medicina são decisões verdadeiramente éticas, embora talvez não sejam de uma natureza severa que pode ser associada ao termo “dilema ético”. Como afirma o teólogo e eticista Richard Niebuhr (1963, p. 64), “a responsabilidade reside no agente que permanece em sua ação, que aceita as consequências na forma de reações e que olha além de uma ação presente para uma interação continuada”. Assim, a manifestação de responsabilidade em qualquer profissão prática, incluindo a interpretação, envolve necessariamente a tomada de decisão momentânea e a reavaliação da eficácia das decisões em andamento à luz de suas consequências. Acreditamos que atuar com responsabilidade nesse sentido é sinônimo de raciocínio ético – não apenas quando se está em uma encruzilhada ética evidente, mas durante todo o dia de trabalho rotineiro. De fato, acreditamos que a aplicação do pensamento crítico teleológico, baseado no contexto, ao longo de um dia de trabalho, tem o benefício de evitar ou minimizar os chamados dilemas éticos. Nossa abordagem de ensinar e supervisionar os intérpretes infunde a ética em todos os elementos da prática de interpretação, por meio do foco na responsabilidade profissional e na perspectiva teleológica da eficácia do trabalho.

É impressionante a intensidade com que intérpretes e estudiosos de interpretação discutem o tópico do papel do intérprete sem um foco correspondente em responsabilidade. Isso não ocorre em outras profissões práticas, em que “papel e responsabilidades” estão ligados com tanta frequência que virtualmente transmitem um conceito unitário. O foco singular dos intérpretes no seu papel é um resultado provável da influência deontológica, onde as consequências das decisões não são investigadas – simplesmente supõe-se que as coisas fluirão favoravelmente como resultado natural de um comportamento de acordo com as regras preestabelecidas, especialmente aquelas associadas ao ideal da invisibilidade. Niebuhr (1965) e Mandelbaum (1955) argumentariam que a tomada de decisão baseada em regras, desconectada de uma análise do contexto situacional, é, por conseguinte, antiética. A própria pergunta “o que aconteceria se eu não estivesse aqui?” é uma manifestação gritante da abdicação da responsabilidade. Como alguém pode ser responsável quando uma pessoa (supostamente) não está lá (DEAN; POLLARD, 2006)? Não surpreende, portanto, que as discussões sobre ética na profissão de intérprete sejam quase sempre expressas em termos de dilemas éticos, em vez da aplicação mais rotineira do raciocínio ético que endossamos. Em nossa experiência, a perspectiva deontológica e sem responsabilidade tende a engendrar e agravar os dilemas éticos, em vez de preveni-los ou minimizá-los.

Quando os intérpretes se concentram em seu papel, e não na sua responsabilidade, existe uma abordagem reativa ao raciocínio ético; uma abordagem que tipicamente aparece após o

surgimento de um dilema ético. Em contraste, uma perspectiva baseada na responsabilidade estimula o raciocínio ético proativo, *à la* Niebuhr, isto é, enfatiza o aspecto contínuo da “resposta” dentro do princípio de responsabilidade na “resposta-habilidade”***. O principal meio pelo qual a DC-S operacionaliza sua abordagem proativa ao raciocínio ético é através de um procedimento de *análise dialógica do trabalho* (descrito abaixo), refletindo pelo seu nome o “diálogo” contínuo e baseado no contexto que ocorre entre o intérprete e os consumidores (DEAN; POLLARD, 2006). É mais provável que a tomada de decisões usando essa abordagem dialógica contorne dilemas éticos que tendem a surgir de uma abordagem reativa.

Em nossa experiência, o ideal da invisibilidade faz com que muitos intérpretes adotem uma postura de “não fazer nada” até que as circunstâncias cheguem a um ponto em que essa posição seja claramente insustentável. A esta altura, já surgiu um problema, muitas vezes ético. Em nossas discussões de casos, os participantes rotineiramente compartilham narrativas em que tais dilemas éticos foram obviamente precedidos por uma cadeia de decisões de “não fazer nada” – mesmo que os antecedentes do eventual dilema fossem claramente manifestos e, possivelmente, mais conducentes à resolução se a postura proativa tiver sido tomada. Da mesma forma, os alunos de interpretação frequentemente nos contatam buscando informações sobre como responderíamos a um dado dilema ético. Invariavelmente, à medida que examinamos mais detalhes sobre a origem do dilema, nossa decisão teria sido responder à situação emergente muito antes que o aluno percebesse ser possível ou apropriado. Grande parte do discurso de ética em programas de formação de intérpretes e espaços de educação continuada nos EUA é consistente com essa forma de raciocínio reativa, de intervenção crítica, em vez da forma proativa, momento a momento, baseada no contexto e na responsabilidade, do raciocínio ético que endossamos via análise de trabalho dialógico DC-S (descrita abaixo). Nesta perspectiva, a instrução ética não é relegada a um curso de ética. Ao contrário, a ética é abordada como parte integrante do raciocínio crítico que, nos currículos fortemente infundidos com DC-S, começa nos cursos introdutórios e é mantida por todo o currículo (FORESTAL; WILLIAMS, 2008; JOHNSON *et al.*, 2010; STORME, 2008; WITTER-MERITHEW, 2008).

4 Centralidade do contexto na instrução DC-S

O esquema de controle de demanda evoluiu da pesquisa de Robert Karasek sobre saúde ocupacional e eficácia do trabalho (KARASEK, 1979; KARASEK; THEORELL, 1990). O estudo de Karasek sobre o trabalho e o estresse suplantou as conceitualizações anteriores do estresse como uma condição ligada ao “trabalho” (por exemplo, um controlador de tráfego

aéreo ou um neurocirurgião) e enfatizou a interação dinâmica entre o trabalho e o trabalhador. O trabalho apresenta demandas, Karasek afirma, às quais qualquer trabalhador em sua posição deve responder. Uma demanda pode ser um objeto de 25kg que esteja em uma prateleira superior ou um vaso sanguíneo de um paciente entupido por placas. Os trabalhadores, por sua vez, trazem recursos de controle que podem ou não ser adequados para responder às demandas apresentadas pelo trabalho. O conceito de controle é amplo, da forma que Karasek o utiliza, que inclui uma miríade de recursos potencialmente úteis para responder às demandas de trabalho, tais como formação, características físicas, experiência, autoridade, recursos materiais ou fiscais e muito mais. Quando os recursos de controle dos trabalhadores (Karasek também usa o termo *latitude de decisão* em referência aos controles) são adequados para responder às demandas de trabalho, o trabalho é eficaz e o trabalhador não corre risco de estresse ou outros problemas de saúde ocupacional. Quando há um descompasso entre as demandas e os controles, a incidência de problemas de saúde ocupacional é muito maior (KARASEK; THEORELL, 1990). Assim, os problemas de estresse e saúde ocupacional não estão inexoravelmente ligados ao trabalho em si, mas refletem uma interação fluida e dinâmica entre o trabalho (demandas) e o trabalhador (controles). A pesquisa de Karasek também aborda o impacto do *redesenho do trabalho* na promoção de um trabalho mais eficaz e na melhoria da saúde dos funcionários. O redesenho do trabalho, nesse contexto, refere-se ao exame e à modificação das características do trabalho (demanda) e do trabalhador (controle) para obter uma interação equilibrada e efetiva entre demandas e controles. É essa perspectiva contextualizada sobre eficácia do trabalho e saúde ocupacional que lançou nosso desenvolvimento do esquema de controle de demanda para interpretação (DC-S), influenciado ainda mais, conforme observado acima, pela perspectiva do trabalho de interpretação como profissão prática. Deve-se notar que nosso desenvolvimento de DC-S foi moldado por nossa intenção e nossas experiências de aplicá-lo dentro de programas de formação de intérpretes, e com intérpretes de língua de sinais, primariamente nos Estados Unidos.

277

O DC-S considera as demandas como *qualquer fator na tarefa que atinge um nível de significância que impacte o trabalho de interpretação*. Muitos fatores nos ambientes em que os intérpretes trabalham exigirão a devida consideração sobre seu impacto potencial na tarefa. Identificamos quatro categorias das quais derivam as demandas de interpretação: *ambientais, interpessoais, paralinguísticas e intrapessoais*, ou quando referidas coletivamente, as demandas EIPI – *Environmental, Interpersonal, Paralinguistic Intrapersonal* (DEAN; POLLARD, 2001; DEAN *et al.*, 2004). Do ponto de vista do DC-S, as demandas EIPI definem

o contexto a que os intérpretes e formadores se referem quando emitem respostas do tipo “depende” para questões de tomada de decisão ética, comportamental ou tradutória. As formas específicas que as demandas se manifestam em cada tarefa de interpretação são o “depende” “de quê”. A avaliação abrangente do EIPI sobre as demandas da tarefa fornece uma estrutura teórica para a conceituação de profissão prática do trabalho de interpretação – incorporando minuciosamente os elementos contextuais críticos que cada tarefa sinaliza. Um esquema de profissão técnica (limitado aos construtos da língua de partida-chegada e aos fatores culturais) é insuficiente para conter essa informação contextual de forma útil e, assim, assegurar a transferência do conhecimento da prática de interpretação baseada no contexto. Em outras palavras, enquanto os professores podem estar abordando fatores contextuais em sala de aula (via “depende” ou outros métodos), a falta de um esquema de prática interpretativa capaz de incorporar e reforçar os aspectos contextuais da ocupação deixa os alunos mal equipados para ancorarem, reterem ou aplicarem esse conhecimento (DEAN; POLLARD, 2005).

Os controles incluem todo e qualquer recurso (muito amplamente definido) que o trabalhador possa usar em resposta às demandas de trabalho. É útil pensar na aplicação de controles como *respostas* (às demandas de trabalho), reconhecendo assim que a *não resposta* também é um tipo de resposta. No ensino de DC-S, enfatizamos que as respostas podem ser observáveis, como com ações comportamentais ou decisões específicas de tradução, ou podem ser inobserváveis, como quando um intérprete reconhece mentalmente uma demanda, mas não a responde abertamente.

Além das respostas em si, os controles incluem qualquer recurso à disposição do intérprete que possa pertencer a uma determinada demanda. Até mesmo as características físicas do intérprete podem ser consideradas como controles, se tiverem relevância para uma demanda. Os profissionais práticos reconhecem que, às vezes, seu gênero, sua etnia, sua estatura física, seu modo de vestir, sua aparência e até mesmo sua postura ou seus movimentos físicos dentro de um ambiente de trabalho podem afetar a eficácia de sua interação com os consumidores. Se isso é verdade, estes também são controles. Esses tipos de controles geralmente se tornam relevantes no momento em que um intérprete entra em um ambiente de trabalho. Observe o contraste com a perspectiva da profissão técnica, em que o intérprete está apenas “trabalhando” quando os interlocutores começam a se comunicar.

O DC-S reconhece três oportunidades, ou intervalos de tempo, durante os quais os intérpretes podem empregar controles (responder às demandas EIPI) – antes que a tarefa tenha começado, enquanto a tarefa estiver em andamento ou após o término da tarefa. Dessa forma,

distinguimos entre *controles de pré-tarefa, durante controles de tarefa e controles pós-tarefa*.

5 Demandas e controles como interação: análise dialógica do trabalho

A abordagem do DC-S da tomada de decisão baseada no contexto (ética, comportamental ou tradutória) exige, em primeiro lugar, uma identificação abrangente e específica das demandas EIPI. Isto feito, uma resposta apropriada, ou a aplicação de controles, pode então ser considerada. Se alguém procura tomar decisões com base no contexto das situações, como outras profissões práticas, por definição, estará raciocinando de uma maneira teleológica ou focada nos resultados. É por isso que a aplicação do raciocínio deontológico é incompatível com uma abordagem de tomada de decisão baseada no contexto. Se alguém vai seguir uma regra independentemente das circunstâncias, o contexto não é particularmente relevante. O raciocínio teleológico é refletido na consideração da interação entre demandas e controles: “Qual resultado provável ocorrerá se eu usar o controle A, B ou C para esta demanda, ou *quando* eu optar por usar um controle, e quais dos resultados potenciais dessas diferentes decisões levarão ao desfecho mais desejável?”. Como observado, em uma estrutura teleológica, há pouca distinção entre tomada de decisão ética e tomada de decisão em busca do trabalho mais eficaz possível. “Não fazer mal” é simultaneamente um mantra ético e uma declaração sobre a eficácia do trabalho. Temos repetidamente enfatizado a ligação entre ética e eficácia do trabalho na abordagem DC-S da interpretação (DEAN; POLLARD, 2004, 2005, 2006, 20080, 2009a).

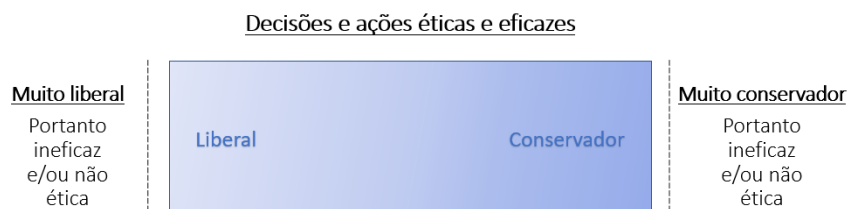
279

Na complexa arena da prática profissional (por exemplo, medicina, educação, direito ou interpretação), nunca há uma única demanda isolada. A prática profissional *in vivo* apresenta múltiplas demandas, competindo continuamente por nossa atenção e, mais importante, interagindo umas com as outras para apresentar um conjunto complexo de dinâmicas. Podemos pensar que as demandas ocorrem em grupos ou, em termos de DC-S, em uma *constelação de demandas*. Além disso, podemos ainda distinguir entre as demandas principais e as concomitantes que existem dentro dessa constelação. As principais demandas são aquelas cuja importância requerem consideração direta de uma resposta de controle (por exemplo, “o intérprete não pode ouvir o falante”), mesmo que a resposta seja para não fazer nada. As principais demandas surgem, na maioria das vezes, da categoria de demanda interpessoal – isto é, geralmente pertencem a elementos da interação entre consumidores e/ou o intérprete. As demandas concomitantes são aquelas que “cercam” a demanda principal e “colorem” ou “estendem” a constelação mais ampla (por exemplo, “o falante [referenciado acima] é um

político fazendo um discurso de posse” vs. “o falante é um professor explicando o conceito de juros compostos em uma aula de economia do ensino médio”). A influência das diferentes demandas concomitantes geralmente leva a decisões de controle bastante diferentes, apesar de uma demanda principal similar. Por exemplo, “peça ao orador para repetir o que você não ouviu” teria menos consequências negativas no cenário da aula de economia no ensino médio do que interromper o discurso de posse de um político. Quando os formadores de intérpretes respondem às perguntas dos alunos com “depende”, geralmente estão sendo apresentados a uma demanda principal, mas reconhecem que (talvez inconscientemente) as demandas concomitantes podem alterar a decisão ideal a ser tomada.

Quando intérpretes ou formadores propõem dilemas éticos ou outros da prática interpretativa, geralmente estão focando na demanda principal. Frequentemente há muitos controles que se podem empregar em resposta a uma demanda principal que se enquadram dentro de uma gama aceitável de decisões “éticas e eficazes” (DEAN; POLLARD, 2004, 2005, 2006). Esse espectro de decisões éticas e eficazes potenciais varia de decisões que envolvem maiores graus de visibilidade ou ação (controles que denominamos de natureza mais *liberal*) àqueles que envolvem ações menos visíveis ou evidentes, ou talvez nenhuma resposta (controles que denominamos de natureza mais *conservadora*; vide Figura 1). Geralmente, existem muitas decisões potenciais de controle que estão entre os extremos liberal e conservador do espectro ético e eficaz (assim como as escolhas de controle que estão *fora* de qualquer um dos extremos do espectro, que levam a resultados amplamente ineficazes e/ou antiéticos)². Escolher dentre essas muitas opções possíveis de controle – selecionar a decisão *ideal* (do ponto de vista teleológico ou baseado em consequências) – requer uma consideração das demandas concomitantes em torno da demanda principal. (Mais uma vez, é essa a conversa do “depende”).

Figura 1 – O modelo de raciocínio ético DC-S da profissão prática



Fonte: Dean e Pollard (2005, p. 270).

Em resumo, ao considerarmos a tomada de decisões através da abordagem DC-S, as demandas EIPI são as primeiras a vir à tona. Daí, as demandas principais são consideradas à

luz das demandas concomitantes relevantes (ou seja, toda a constelação de demandas é identificada). As decisões de controle em potencial são então consideradas dentro de toda a gama de decisões éticas e efetivas (incluindo escolhas potenciais mais liberais e mais conservadoras), conforme a Figura 1. A seguir, uma consideração cuidadosa é dada às prováveis consequências dessas possíveis escolhas de controle (veja abaixo), consistente com uma abordagem teleológica do raciocínio ético. Finalmente, de acordo com os ideais da profissão prática, o intérprete permanece ciente e responsável pelas decisões que toma, caso essas decisões gerem demandas resultantes (definidas abaixo) que devem ser abordadas por meio de novas decisões de controle. Abreviamos esse processo com a sigla D-C-C-R-D, que significa demanda, controle, consequências e demandas resultantes (*Demand, Control, Consequences and Resulting Demands*), e denominamos este processo de *análise dialógica do trabalho* (DEAN; POLLARD, 2006, 2009a, 2009c; DEAN *et al.*, 2004).

A Tabela 1 ilustra o processo. Nesse caso, a principal demanda é que o professor em uma aula de ressuscitação cardiopulmonar (RCP) esteja ensinando via demonstração, explicando ao mesmo tempo o que está fazendo e por quê.

6 Desafios para o aprendizado de uma estrutura de ética baseada no contexto

Existem inúmeros fatores históricos e atuais que impedem que intérpretes e formadores adotem ou sigam consistentemente uma abordagem baseada em contexto para interpretar decisões de prática. Esses fatores incluem: uma base deontológica e não teleológica para a tomada de decisão ética, uma percepção de que a interpretação é uma profissão técnica e não uma profissão prática, e a priorização da transparência ou “invisibilidade” sobre outros valores na tomada de decisões.

Tabela 1 – Ilustração da análise do trabalho dialógico do DC-S (D-C-C-R-D)

Demanda	Opção de controle	Consequência	Demanda resultante	Novo controle
Professor aponta para mostrar direções de um procedimento médico dizendo “isso e aquilo”	(1) Intérprete permite que professor mostre visualmente e não interpreta as palavras faladas	<u>Positiva:</u> intérprete não distrai o aluno da informação visual <u>Negativa:</u> o aluno surdo vê o professor falando, mas o intérprete não	Aluno surdo percebe que	Intérprete assegura ao surdo no final da instrução de que a informação foi toda representada visualmente

		está sinalizando	faltou informação	
	(2) Intérprete interpreta “isso e aquilo” utilizando os nomes dos equipamentos, partes do corpo, etc. referidos	<u>Positiva:</u> os nomes dos equipamentos, etc. são reforçados. <u>Negativa:</u> o aluno surdo é forçado a olhar para o intérprete e não para o professor	Aluno surdo perde informação visual importante	Intérprete explica ao professor e ao aluno que foi perdida informação visual
	(3) Intérprete sinaliza o que é falado e ao mesmo tempo mimetiza informação visual do professor	<u>Positiva:</u> isto reflete a maior quantidade de informação verbal e visual <u>Negativa:</u> o intérprete fica visualmente no caminho das instruções do professor	Professor, aluno surdo e outros alunos sentem a intrusão do intérprete	Intérprete explica a razão por trás de sua decisão e pede instruções de como ser menos intrusivo, mas com controles igualmente eficazes

Fonte: Dean e Pollard (2006, p. 128).

A valorização dos intérpretes da transparência é evidente de várias maneiras. A transparência está por trás da preferência pela tradução em primeira pessoa durante a interpretação. Está por trás das posições físicas que os intérpretes tomam na interpretação (por exemplo, ao lado e ligeiramente atrás da pessoa que ouve no caso da interpretação da língua de sinais). Está por trás de como os intérpretes costumam transmitir aos consumidores como devem trabalhar com eles (“apenas finjam que não estou aqui”). Mais notavelmente, a transparência é um valor evidente nos códigos de ética e nos documentos padrão de prática de muitas organizações de intérpretes de línguas orais e de sinais nos EUA – como exemplificado pelas proibições deontológicas em participar dos encontros, tomar partido ou fornecer opiniões – e também em publicações acadêmicas no campo da interpretação (por exemplo, CARTWRIGHT 1999; SEAL 2004). Isso também foi observado por Angelelli (2001, 2003), Metzger (1999) e Torikai (2009). Em sua forma extrema, como observado anteriormente, o ideal da invisibilidade fundamenta o processo de pensamento ético deontológico adotado por muitos intérpretes como “O que aconteceria se eu não estivesse aqui?”, o que, a nosso ver, pode

levar a uma evidente desconsideração da responsabilidade profissional quando a presença inegável do intérprete exige que ele seja envolvido de alguma forma direta (por exemplo, para evitar um erro médico). O ideal da invisibilidade é diretamente contrário a uma mentalidade de profissão prática (DEAN, 2007; DEAN; POLLARD, 2005). A invisibilidade desconsidera, até denigre, a importância dos próprios relacionamentos que são necessariamente formados por meio do encontro interpretativo. As profissões práticas não apenas valorizam, mas utilizam esses relacionamentos na entrega efetiva do serviço.

Em nossa experiência de ensino, os públicos de interpretação nos EUA e no exterior imediato e quase universalmente afirmam que a mudança de paradigma da profissão técnica para prática, e da tomada de decisão deontológica para teleológica, lhes parece pertinente e prática. Muitos comentam, com grande alívio, o quanto essas alternativas conceituais são significativas. No entanto, quando nosso ensino muda dos aspectos conceituais desses tópicos para sua operacionalização direta e específica na prática da interpretação, o mesmo imediatismo da compreensão é muitas vezes inexistente. As influências da deontologia, da mentalidade da profissão técnica e do ideal da invisibilidade são profundas e difíceis de superar.

Os intérpretes adquirem a maior parte de seus conhecimentos e percepções profissionais a partir da experiência no trabalho (DEAN; POLLARD, 2001, 2005). Para a maioria, sua primeira exposição ao DC-S parece intuitiva e surpreendentemente reflexiva de sua experiência prática. Muitos nos dizem que o DC-S preenche uma lacuna substancial entre o que pensavam que seria a interpretação, com base em sua educação formal, e o que descobriram que é na prática profissional (DEAN; POLLARD, 2001, 2005). Na maior parte, com experiência suficiente no trabalho, os profissionais de interpretação geralmente são capazes de tomar decisões teleológicas efetivas no momento, com base em sua experiência e “intuição” (ANGELELLI, 2004; TURNER, 2005), mas são frequentemente incapazes de refletir e articular por que e como tomam essas decisões. Isso dificulta o ensino e a supervisão e impele os intérpretes a usarem novamente o método ineficaz do “depende” de instrução.

283

7 Em direção à neutralidade: da tomada de decisão à percepção da decisão

Malcolm Gladwell, no *best-seller* *Blink* (2005), descreve o poderoso fenômeno da tomada de decisão *da cognição rápida*, isto é, a habilidade que os humanos têm, às vezes, de tomar decisões efetivas quase instantâneas. Gladwell faz uma importante distinção entre a capacidade de tomar decisões espontâneas e efetivas e a capacidade de articular como ou por que tais decisões foram tomadas ou por que foram superiores a outras decisões potenciais.

Embora a falta de conhecimento humano dos processos que originam a cognição rápida seja comum, isso ainda é indesejável, argumenta Gladwell, uma vez que deixa uma lacuna no conjunto de habilidades cognitivas que pode levar a dificuldades éticas e futuras de aprendizado.

Os intérpretes se relacionam facilmente com a experiência de tomar decisões efetivas “em um piscar de olhos”, mas não conseguem articular como sabiam que a decisão era a correta no momento. Todos os profissionais acumulam sabedoria por meio de uma variedade de fontes: educação formal, experiência, comunicação com colegas, educação continuada, etc. No entanto, o conhecimento acumulado *versus insight* (percepção) da natureza desse conhecimento e como um intérprete o emprega especificamente em uma tomada de decisão baseada em contexto é um assunto diferente. O *insight* é a “meta” para o processo de tomada de decisão em si. A capacidade de tomar decisões efetivas não significa necessariamente a capacidade de explicá-las. Este fato, e a falta de um esquema abrangente baseado em contexto no trabalho de interpretação, é o que tem atormentado a profissão de interpretação e deixado os instrutores com a ferramenta de pedagogia inadequada do “depende”.

284

A cognição rápida de Gladwell pode ser caracterizada como intuição informada (o que ainda não equivale a *insight*). Engajar nossa intuição informada, de fato, pode ser um antecedente eficaz para a tomada de decisão, mas Gladwell alerta sobre seus riscos. A intuição é informada por muitas fontes. A “localização social” do indivíduo (por exemplo, nível socioeconômico, *status* familiar e comunitário) e seus antecedentes culturais, entre muitos outros fatores potencialmente enviesados, informam como vemos e interagimos com as pessoas e lugares que encontramos. Nossa intuição também pode ser mal informada, caso em que a cognição rápida falha a nós e a aqueles que são afetados por nossas decisões. A competência inconsciente, o estágio final dos quatro estágios de aprendizado (*Four Stages of Learning*, 1987) de Maslow, não é um objetivo final satisfatório para Gladwell. É preciso adquirir a habilidade meta-cognitiva de saber o que, como e por que alguém é competente. A única maneira pela qual se avança para além da experiência para ganhar expertise é conhecendo a própria realidade intrapsíquica: “Nossas reações inconscientes saem de uma sala trancada e não podemos olhar para dentro dessa sala. Mas com a experiência nos tornamos especialistas em usar nosso comportamento e nossa formação para interpretar – e decodificar – o que está por trás de nossos juízos instantâneos e primeiras impressões” (GLADWELL, 2005, p. 183). A instrução DC-S busca promover uma percepção abrangente, porém objetiva, do contexto de interpretação que, por sua vez, requer uma conscientização contínua e *insight* da realidade

intrapessoal de cada um e seu potencial viés para influenciar percepções e tomadas de decisão. Estes tópicos – tomada de decisão baseada no contexto e o potencial impacto de viés da realidade intrapessoal do indivíduo – não são abordados suficientemente durante a formação inicial nem depois no desenvolvimento profissional da maioria dos intérpretes. No DC-S, esse tipo de competência requer a capacidade de distinguir entre as demandas *interpessoais* e as demandas *intrapessoais*.

Uma das mais importantes dificuldades que observamos é a tentativa do intérprete de distinguir entre as demandas *interpessoais* e *intrapessoais* (DEAN, 2009). Resumidamente, as demandas *interpessoais* são demandas que surgem da *interação* entre os indivíduos presentes na situação. Normalmente, essas interações são aquelas que ocorrem entre os consumidores, bem como entre consumidores e intérprete. Qualquer outra pessoa presente no ambiente, seja ou não um consumidor diretamente envolvido na situação interpretada, também pode estimular as demandas *interpessoais* (por exemplo, um paciente morrendo no leito ao lado no pronto-socorro). Em contrapartida, as demandas *intrapessoais* são demandas que surgem exclusivamente do intérprete, como fadiga, fome, frio, medo, preocupações sobre seu desempenho ou outras demandas físicas ou psíquicas que surgem no contexto da interpretação e são significativas o suficiente para afetar seu trabalho.

Nas oficinas e discussões de casos de DC-S, as demandas *intrapessoais* são menos comumente articuladas de forma clara e direta pelo intérprete (por exemplo, “Eu estava com raiva do professor ouvinte”). Em vez disso, as demandas *intrapessoais* são frequentemente evidenciadas de maneiras indiretas – tipicamente em como o intérprete (erroneamente) articula uma demanda *interpessoal* (por exemplo, “o professor ouvinte não está interessado nas necessidades de aprendizado do aluno”). Tal linguagem de julgamento ou linguagem avaliativa (por exemplo, “a sala de aula estava caótica”) não fornece informações suficientes sobre a demanda. Em vez disso, ela nos dá informações sobre os sentimentos do intérprete. Uma maneira eficaz de identificar a demanda *interpessoal* que geralmente está no centro dessa linguagem avaliativa é perguntar: “Se eu estivesse lá, o que teria visto?”. Isso geralmente ajuda o intérprete a ignorar sua avaliação do evento e articular a demanda *interpessoal* que desencadeou sua reação ou julgamento interno.

Aprender a reformular apropriada e objetivamente a linguagem do julgamento, reenquadrando esses pensamentos como demandas *intrapessoais*, atenua a “sensação” emocional de certas demandas *interpessoais*. Isso, por sua vez, diminui a influência das próprias demandas *intrapessoais*. Imagine dizer as seguintes mensagens contrastantes para si mesmo

durante uma tarefa de interpretação médica: “a demanda interpessoal é que o médico ainda não respondeu à pergunta do paciente surdo, mas, em vez disso, continua a fazer perguntas ao paciente” (uma demanda interpessoal bem descrita) *versus* “o médico está ignorando a pergunta do paciente surdo” (linguagem do julgamento) ou pior, “o médico não está interessado nas preocupações do paciente surdo”. A primeira demanda é descrita sem avaliação e contém menos conteúdo emocional do que a segunda ou a terceira. A primeira afirmação é menos provável de provocar uma resposta de controle influenciada pela emoção do intérprete. Além disso, identificar as demandas interpessoais e intrapessoais separadamente (especialmente quando elas parecem interligadas) permite que um intérprete reconheça a diferença entre esses dois tipos de demandas e trabalhe para encontrar respostas mais éticas e eficazes.

Todas as profissões da prática reconhecem a importância das demandas intrapessoais (embora não usem essa terminologia) e a importância de reconhecer e lidar com o panorama físico e psíquico interno para que esse não afete indevidamente o produto de trabalho. A televisão americana está repleta de programas que incluem médicos, advogados e policiais que se esforçam para trabalhar de forma eficaz, apesar dos poderosos sentimentos e distrações intrapessoais. O campo da psicologia também coloca grande ênfase nas demandas intrapessoais, por meio de conceitos como *projeção e contratransferência*, e enfatiza como os psicoterapeutas devem conhecer e regular essas dinâmicas internas, para que não afetem indevidamente seu trabalho. Pollard (1998) discutiu o impacto da transferência e contratransferência especificamente no trabalho de interpretação.

Na busca do objetivo profissional de prática de neutralidade, ou seja, a falta de viés pessoal no produto de trabalho, a capacidade de distinguir entre demandas interpessoais e intrapessoais é crucial. Acreditamos que esse processo seja difícil para muitos intérpretes novos ao conceito de demandas intrapessoais. Isso ocorre principalmente porque muitos foram treinados para acreditar que reações pessoais significativas entram em conflito com o ideal ético da neutralidade. Assim, em vez de reconhecer as reações pessoais como inevitáveis (especialmente dadas as intensas dinâmicas comuns nas profissões de prática), os intérpretes acabam por descartar, negar ou se sentir em conflito com tais reações (HELLER *et al.*, 1983). No entanto, se não reconhecermos e lidarmos adequadamente com as potenciais influências intrapessoais sobre nosso próprio trabalho, há um risco considerável de que essas dinâmicas internas mancharão nossa percepção da dinâmica *interpessoal* que ocorre na situação de interpretação (levando à projeção e/ou contratransferência). A consequência frequente de não reconhecermos a influência de fatores intrapessoais nas percepções do mundo é expressa no

ditado do Talmude: “Não vemos as coisas como são, vemos as coisas como *nós somos*”. Smyth (1984), ao discutir esse assunto no que se refere ao ensino, aponta que o ideal da objetividade perfeita é um mito e, ao contrário, incentiva os profissionais a lutarem pela “subjetividade disciplinada”.

Uma das maneiras mais eficazes de promover o *insight* da distinção entre as demandas intrapessoais e interpessoais e desenvolver habilidades profissionais para administrar o limite entre elas é envolver-se na discussão e supervisão de casos (DEAN; POLLARD, 2001, 2009c). Aqui, usamos o termo *supervisão* na forma como os psicólogos e outros profissionais de saúde mental o utilizam – descrevendo um diálogo de apoio, confidencial e interativo entre dois (ou mais) profissionais em relação ao trabalho com consumidores, cujo objetivo é aprimorar a prática profissional. Envolver-se na *aprendizagem reflexiva*, por meio de supervisão, por exemplo, é uma maneira que muitos profissionais de prática buscam para manter uma conscientização e administração efetivas dos elementos intrapessoais presentes em suas atividades profissionais, embora outras habilidades profissionais também sejam aprendidas via supervisão.

Cokely (2000, p. 28), baseando-se nos primeiros estudos sobre ética, sugere que “a reflexão intencional e focada na ação” é a própria manifestação do comportamento ético e que esse tipo de reflexão construtiva que deve ou deveria acontecer dentro da companhia de seus colegas é uma tradição consagrada pelo tempo de muitas profissões de prática, e, portanto, apropriada para a profissão de interpretação (ATWOOD, 1986; DEAN; POLLARD, 2001; FRITSCH-RUDSER, 1986; TURNER, 2005). No entanto, ao contrário de outros profissionais práticos, os intérpretes geralmente acreditam que falar sobre o próprio trabalho, mesmo no contexto de supervisão profissional, é uma quebra de confidencialidade (DEAN; POLLARD, 2009c). Por conseguinte, os intérpretes que procuram melhorar o seu trabalho falando (necessariamente) com os colegas, recebem frequentemente pouco apoio; a profissão de intérprete não valoriza ou pratica a supervisão confidencial ou a discussão de casos da mesma forma que outras profissões práticas.

Em nossas sessões de supervisão (DEAN; POLLARD, 2009b, 2009; DEAN *et al.*, 2004, GIBSON, 2005), identificamos que a supervisão não apenas ajuda os intérpretes a reconhecerem como suas demandas intrapessoais específicas podem impedir sua capacidade de manter a objetividade, mas também os ajuda a apreciar a gama mais ampla de controles que eles e seus colegas trazem a uma determinada tarefa (por exemplo, paciência, confiança ou uma base de conhecimento singular) e a oportunidade de aprender novas opções de controle uns com

os outros. Recomendamos que as práticas de aprendizagem reflexiva, como a supervisão, se tornem um componente obrigatório da educação pós-secundária e da educação continuada para intérpretes, e que a profissão estabeleça um certo número de horas de supervisão como pré-requisito para certificação (DEAN; POLLARD, 2001, 2009c), como é o caso dos profissionais de saúde mental que buscam o licenciamento.

8 Introdução do DC-S nos currículos dos programas de formação de intérpretes: os projetos FIPSE

Por meio do apoio financeiro do Fundo de Melhoria do Ensino Superior (FIPSE – *Fund for the Improvement of Post-Secondary Education*) do Departamento de Educação dos EUA, e da cooperação de vários colegas em programas de educação de intérpretes (IEP – *Interpreter Education Program*) em todo os Estados Unidos, realizamos pesquisas sobre a eficácia da introdução dos conceitos de DC-S e práticas de ensino em IEPs desde 2001 (DEAN *et al.*, 2003, 2004; JOHNSON *et al.*, 2010; POLLARD; DEAN, 2008). Nossa primeira verba FIPSE subsidiou estudos sobre a introdução de DC-S no IEP da Universidade do Tennessee. As lições valiosas que aprendemos com esse projeto (DEAN *et al.*, 2003, 2004) resultaram em uma bolsa de 3 anos FIPSE para avaliar diferentes abordagens de introdução de DC-S entre 15 IEPs participantes de todo os EUA.

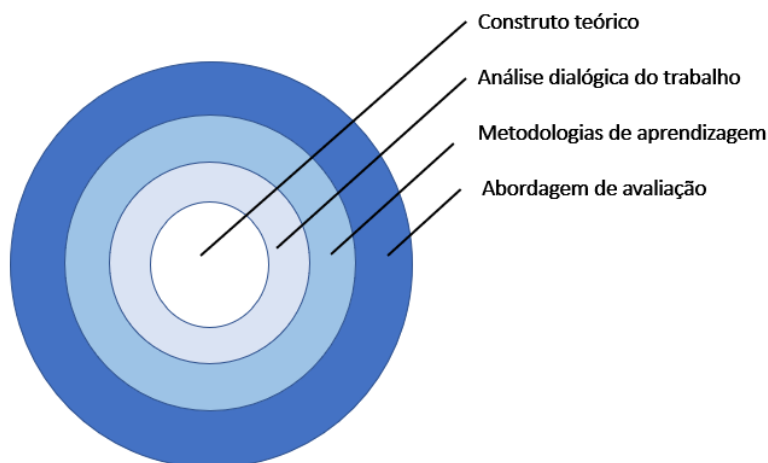
Nossas aplicações de ensino do IEP podem ser melhor entendidas como organizadas em um círculo concêntrico, como mostrado na Figura 2. O primeiro nível introduz *o construto teórico* do DC-S. Essa é a base ou o núcleo intelectual do DC-S, sobre o qual outros elementos do esquema, como raciocínio ético, métodos de ensino e métodos de avaliação, são baseados. Este nível inclui as instruções sobre DC-S como uma aplicação específica da teoria de controle de demanda de Karasek (1979) para a profissão de interpretação; o conceito de esquemas profissionais; as distinções entre considerar a interpretação como uma profissão técnica *versus* uma profissão prática; a natureza das demandas e a categorização das demandas pelo EIPI; a natureza dos controles e os três períodos em que os controles podem ser empregados; o espectro liberal a conservador das decisões de controle éticas e efetivas; e a natureza dinâmica da interação entre demandas e controles. Este núcleo do DC-S é geralmente introduzido em sala de aula, na maioria das vezes na teoria da interpretação ou em outros cursos introdutórios.

O segundo nível da instrução DC-S avança para a análise dialógica do trabalho, empregando a sequência D-C-C-R-D descrita acima e lidando com a constelação de demandas; demandas principais e concomitantes, consequências positivas e negativas para o controle das

decisões e as demandas resultantes. Este nível é muitas vezes introduzido através de discussões em sala de aula, em cursos de teoria ou de ética, mas também pode ser incorporado em cursos práticos e nas discussões que ocorrem durante a supervisão.

O terceiro nível, DC-S como metodologia de aprendizagem, é tipicamente empregado em cursos que tratam de interpretação em ambientes especializados (por exemplo, interpretação médica ou jurídica), cursos práticos ou estágios. Este nível inclui as práticas de supervisão (através da análise dialógica do trabalho e de apresentações de casos) da *observação-supervisão*, que não discutimos neste artigo, mas já descrito em artigos anteriores (DEAN; POLLARD, 2009b; DEAN *et al.*, 2003, 2004; GIBSON, 2005).

Figura 2 - Aspectos Pedagógicos do DC-S



O quarto nível envolve o uso do DC-S como *uma abordagem de avaliação* com os alunos (ou em educação continuada ou pesquisa). Desenvolvemos uma série de ferramentas úteis para este fim (POLLARD; DEAN, 2008), que têm sido empregadas na avaliação de nossos projetos de introdução do DC-S em IEPs (JOHNSON *et al.*, 2010).

Acima, notamos que, em uma estrutura de profissão prática teleológica, há pouca distinção entre a tomada de decisão ética e a tomada de decisão focada em resultados excelentes de prática. Como todos os níveis e elementos do DC-S são voltados para otimizar os resultados da prática profissional, todos eles têm relevância para o ensino de ética em programas de formação de intérpretes (IEPs). Dada a grande variedade de características do IEP (por exemplo, tamanho, duração do programa, flexibilidade curricular, familiaridade do corpo docente com DC-S), nenhuma abordagem única à introdução de DC-S foi recomendada em

nossos projetos FIPSE. Encorajamos os IEPs participantes a incluir o DC-S em seus currículos de maneiras que “façam sentido” para eles e fomos os aconselhando na medida que o faziam. Queríamos saber quão adaptáveis os DC-S poderiam ser, examinando as diferentes estratégias de introdução empregadas, descrevendo essas estratégias e avaliando sua eficácia para que outros programas pudessem determinar como o DC-S poderia se encaixar melhor em seus currículos e características de programa.

O projeto de disseminação do FIPSE terminou efetivamente no final de 2009, embora o trabalho continue em um livro-texto de DC-S com previsão de conclusão até o final de 2010. Um relatório abrangente de avaliação do projeto dos autores (JOHNSON *et al.*, 2010) está disponível. O apêndice no final deste artigo oferece um resumo dos destaques desse relatório.

9 Recomendações para introdução DC-S

Os resultados de nossos projetos FIPSE sugerem uma série de recomendações para a introdução dos conceitos e práticas do DC-S nos currículos do IEP. Novamente enfatizamos que o enfoque do DC-S na tomada de decisão baseada no contexto e na eficácia do trabalho equivale a uma ênfase no raciocínio ético *per se* (além de nossas práticas de ensino específicas em relação à ética), consistente com nossa abordagem teleológica da prática profissional.

Primeiro, professores e formadores interessados devem reconhecer a amplitude do corpo de trabalho do DC-S e não apenas apresentar o DC-S através da primeira publicação de Dean e Pollard, em 2001. Recomendamos iniciar a exploração pedagógica do DC-S com uma revisão do corpo de trabalho do DC-S, conforme apresentado em Pollard e Dean (2008), uma publicação que também oferece perspectivas de vários docentes do IEP sobre como empregaram os conceitos e práticas DC-S em seus programas. Nossa série de filmes educativos sobre DC-S (DEAN; POLLARD, 2008a, 2008b, 2008d, 2008e) e as oportunidades de formação on-line também podem ser ferramentas valiosas.

Mais especificamente para a instrução DC-S *per se*, identificamos as seguintes quatro questões como cruciais: (1) construir uma constelação de demanda é necessário antes de entender a sabedoria ou as consequências das escolhas de controle; (2) as opções de controle podem (e devem) ser identificadas a partir de vários pontos ao longo do espectro liberal-conservador; (3) todos os controles têm consequências positivas e negativas que devem ser avaliadas; e (4) a responsabilidade profissional é enfatizada com o conceito de demandas resultantes que exigem novos controles.

Finalmente, recomendamos que, na medida do possível, os DC-S sejam incluídos ou

infundidos amplamente em todo o currículo. Os maiores benefícios são obtidos quando os alunos podem desenvolver o aprendizado de DC-S em "camadas". Idealmente, a introdução dos conceitos e práticas do constructo teórico do DC-S começaria no(s) primeiro(s) curso(s) introdutório(s) e continuaria em cursos subsequentes, para incluir o nível de análise dialógica do trabalho em cursos de ética e prática, e nível de metodologia de aprendizagem em cursos de conteúdos especiais, práticas e estágios (ver Figura 2). Desenvolvemos muitos materiais educativos para cada um desses níveis de instrução, bem como materiais e métodos para empregar o DC-S como uma metodologia de avaliação, e estamos felizes em compartilhá-los e aconselhar professores e formadores sobre seu uso.

O esquema de controle de demanda para interpretação está tendo um impacto significativo na pedagogia de formação de intérpretes nos EUA. Muitos intérpretes e professores de IEP adotaram a ideologia da profissão prática a que se vinculam, bem como a abordagem teleológica baseada no contexto para a tomada de decisões éticas e eficazes. Estudos de pesquisa em andamento estão construindo um corpo notável de evidências que demonstram os efeitos benéficos da formação baseada em DC-S. Damos boas-vindas a sugestões e comentários sobre o nosso trabalho e estamos prontos para ajudar o corpo docente, estudantes e outros interessados de IEP a explorar mais as aplicações e os resultados dos DC-S.

291

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGELELLI, C. *Deconstructing the Invisible Interpreter: A Critical Study of the Interpersonal Role of the Interpreter in a Cross-cultural/Linguistic Communication Event*. Unpublished doctoral dissertation, Standford, CA: Standford University, 2001.

ANGELELLI, C. The Visible Co-participant: The Interpreter's Role in Doctor-Patient Encounters'. In: METZGER, M.; COLLINS, S.; DIVELY, V.; SHAW, R. (eds.). *From Topic Boundaries to Omission: New Research in Interpretation*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 2003. p. 3-26.

ANGELELLI, C. *Revisiting the interpreter's role*. A study of conference, Court and Medical Interpreters in Canada, Mexico, and the United States. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 2004.

ATWOOD, A. Clinical Supervision as a Method of Providing Behavioral Feedback to Sign Language Interpreters and Students of Interpreting. In: McINTIRE, M. (ed.). *New Dimensions in Interpreter Education: Curriculum and Instruction*. Proceedings of the 6th National Convention of the Conference Interpreter Trainers (CIT). Chevy Chase MD: CIT, 1986. p. 87-93.

CARTWRIGTH, B. E. *Encounters with reality: 1,001 interpreter scenarios*. Silver Springs,

MD: RID Press, 1999.

COKELY, D. *Interpreting: A Sociolinguistic Model*. Burtonsville, MD: Linstok Press, Inc., 1992.

COKELY, D. Exploring Ethics: A Case for Revising the Code of Ethics, *Journal of Interpretation*, p. 25-60, 2000.

DEAN, R. K. Review of Revisiting the Interpreter's Role: A study of conference, Court and Medical Interpreters in Canada, Mexico, and the United States. *The Sign Language Translator and Interpreter*, v. 1, n. 2, p. 305-08, 2007.

DEAN, R. K. Challenges in Interpreting Addressed by Demand-control Schema Analysis. In: CARTWRIGTH, B. E. (ed.). *Encounters with reality: 1,001 interpreter scenarios*. 2nd ed. Silver Springs, MD: RID Press, 2009. p. 307-317.

DEAN, R. K.; POLLARD JR, R. Q. The Application of Demand-control Theory to Sign Language Interpreting: Implications for Stress and Interpreter Training. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, v. 6, n. 1, p. 1-14, 2001.

DEAN, R. K.; POLLARD JR, R. Q. A Practice-profession Model of Ethical Reasoning. *VIEWS*, v. 21, n. 9, p. 28-29, 2004.

292

DEAN, R. K.; POLLARD JR, R. Q. Consumers and Service Effectiveness in Interpreting Work: A Practice Profession Perspective. In: MARSCHARK, M.; PETERSON, R.; WINSTON, E. (eds.). *Interpreting and Interpreter Education: Directions for Research and Practice*. New York: Oxford University Press, 2005. p. 259-282.

DEAN, R. K.; POLLARD JR, R. Q. From Best Practice to Best Practice Process: Shifting Ethical Thinking and Teaching. In: MARONEY, E. M. (ed.). *A New Chapter in Interpreter Education: Accreditation, Research and Technology*. Proceedings of the 16th National Convention of the Conference of Interpreter Trainers (CIT). Monmouth, OR: CIT. p. 119-131.

DEAN, R. K.; POLLARD JR, R. Q. (Producers). *Demands and Controls Together*. Rochester: Deaf Wellness Center, 2008a. Motion Picture: Third in a Series of Four Instructional Films on the Demand Control Schema for Interpreting.

DEAN, R. K.; POLLARD JR, R. Q. (Producers). *Ethics and Interpreting*. Rochester: Deaf Wellness Center, 2008b. Motion Picture: Fourth in a Series of Four Instructional Films on the Demand Control Schema for Inter-pretfing.

DEAN, R. K.; POLLARD JR, R. Q. "Just when I figured out the answers, someone changed the questions": Thoughts about the Interview Portion of the MC. *VIEWS*, v. 25, n. 8, p. 21-22, 2008c.

DEAN, R. K.; POLLARD JR, R. Q. (Producers). *The Controls of interpreting*. Rochester: Deaf Wellness Center, 2008d. Motion Picture: Second in a Series of Four Instructional Films on the Demand Control Schema for Interpreting.

DEAN, R. K.; POLLARD JR, R. Q. (Producers). *The Demands of Interpreting*. Rochester: Deaf Wellness Center, 2008e. Motion Picture: First in a Series of Four Instructional Films on the Demand Control Schema for Interpreting.

DEAN, R. K.; POLLARD JR, R. Q. Deontological and Teleological Ethics. *Newsli: Magazine for the Association of Sign Language Interpreters for England, Wales and Northern Ireland*, n. 67, p. 3-5, 2009a.

DEAN, R. K.; POLLARD JR, R. Q. Effectiveness of Observation-supervision Training in Community Mental Health Interpreting Settings. *REDIT E-journal on the Didactics of Translation and Interpreting*, v. 3, p. 1-17, 2009b.

DEAN, R. K.; POLLARD JR, R. Q. "I don't think we're supposed to be talking about this": Case Conferencing and Supervision for Interpreters. *VIEWS*, v. 26, p. 28-30, 2009c.

DEAN, R. K.; DAVIS, J.; BARNETT, H.; GRAHAM, L. E.; HAMMOND, L.; HINCHEY, K. Training Medically Qualified Interpreters: New Approaches, New Applications, Promising Results. *VIEWS*, v. 20, n. 1, p. 10-12, 2003.

DEAN, R. K.; POLLARD JR., R. Q.; DAVIS, J.; GRIFFIN, M.; LACAVA, C.; MORRISON, B.; PARMIR, J.; SMITH, A.; STOME, S.; SUBACK, L. The Demand-control Schema: Effective Curricular Implementation. In: MARONEY, E. M. (ed.). *CIT: Still Shining after 25 Years*. Proceedings of the 15th National Convention of the Conference of interpreter Trainers (CIT), Monmouth, OR: CIT, 2004. p. 145-161.

DEAN, R. K.; POLLARD JR., R. Q.; ENGLISH, M. A. Observation-supervision in Mental Health Interpreter Training. In: MARONEY, E. M. (ed.). *CIT: Still Shining after 25 Years*, Proceedings of the 15th National Convention of the Conference of Interpreter Trainers (CIT), Monmouth, OR: CIT, 2004. p. 55-75.

DEAN, R. K.; POLLARD JR., R. Q.; SAMAR, V. J. RID Research Grant Underscores Occupational Health Risks: VRS and K-12 Settings Most Concerning. *VIEWS*, v. 27, n. 1, p. 41-43, 2010.

DISTANCE OPPORTUNITIES FOR INTERPRETER TRAINING CENTER (n.d.) Entry-to-Practice Competencies for ASL/English Interpreters. Disponível em: [http://www.utico.eduidoit/Competencies_brochure handout.pdf](http://www.utico.eduidoit/Competencies_brochure%20handout.pdf). Acesso em: jun. 2010.

FORESTAL, E. M.; WILLIAMS, C. L. Teaching and Learning Using the Demand Control Schema. In: DEAN, R. K.; POLLARD, R. Q. (eds.). *Applications of Demand Control Schema in Interpreter Education*. Proceedings of the August 3rd 2007 Pre-conference Meeting at the National Convention of the Registry of Interpreters for the Deaf. Rochester: University of Rochester, 2008. p. 23-29.

FRITSCH-RUDSER, S. The RID Code of Ethics, Confidentiality and Supervision. *Journal of Interpretation*, v. 3, p. 47-51, 1986.

GIBSON, S. A First-hand Account of Observation-supervision Training. *VIEWS*, v. 22, n. 4,

p. 1; p. 16, 2005.

GISH, S. 'I understood all the words, but I missed the point': A Goal-to-detail/Detail-to-goal Strategy for Text Analysis. In: McINTIRE, M. (ed.). *New Dimensions in Interpreter Education Curriculum and Instruction*. Silver Spring, MD: RID Publications, 1987. p.125-137.

GLADWELL, M. *Blink: The Power of Thinking without Thinking*. New York: Back Bay Books/Little, Brown & Company, 2005.

HELLER, B.; STANSFIELD, M.; STARK, G.; LANGHOLTZ, D. Sign Language Interpreter Stress: An Exploratory Study. In: *Proceedings of the 1985 Convention of the American Deafness and Rehabilitation Association*. Little Rock, AR: ADARA, 1986.

HUMPHREY, J. H.; ALCORN, B. J. *So You Want to Be an Interpreter?* 2nd. ed. Portland, OR: Sign Enhancers, 1995.

JOHNSON, L. J.; SKOLITS, G.; WITTER-MERITHEW, A. *Optimizing and Disseminating Proven Reforms in Interpreter Education* (Evaluation Report: Year 3, 1 October 2008-30 September 2009). Unpublished manuscript, available from the University of Rochester, Deaf Wellness Center, 2010.

294 KARASEK, R. A. Job Demands, Job Decision Latitude, and Mental Strain: Implications for Job Redesign. *Administrative Science Quarterly*, v. 24, p. 285-307, 1979.

KARASEK, R. A.; THEORELL, T. *Healthy Work: Stress, Productivity, and the Reconstructing of Work Life*. New York: Basic Books, 1990.

MANDELBAUM, M. *The Phenomenology of Moral Experience*. Glenroe: Free Press, 1955.

MARSCHARK, M.; PETERSON, R.; WINSTON, E. (eds.). *Interpreting and Interpreter Education: Directions for Research and Practice*. New York: Oxford University Press, 2005.

MASLOW, A. *Motivation and Personality*. 3rd. ed. New York: Addison-Wesley, 1987.

METZGER, M. *Sign Language Interpreting: Deconstructing the Myth of Neutrality*. Washington, DC: Gallaudet University Press, 1999.

METZGER, M.; BAHAN, B. Discourse Analysis. In: LUCAS, C. (ed.). *The Sociolinguistics of Sign Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 112-144.

NAMY, C. Reflections on the Training of Simultaneous Interpreters: Metalinguistic Approach. In: GERVER, D.; SINAICO, H. W. (eds.). *Language Interpreting and Communication*. New York: Plenum, 1977. p. 25-33.

NIEBUHR, H. R. *The Responsible Self*. Louisville: Westminster John Knox Press, 1963.

PÖCHHACKER, F. *Introducing Interpreting Studies*. London: Routledge, 2004.

POLLARD JR., R. Q. *Mental Health Interpreting: A Mentored Curriculum*. Nine-chapter Text with Accompanying Videotape of Interpreting Vignettes. Rochester: University of Rochester, 1998.

POLLARD JR, R. Q.; DEAN, R. K. (eds.). *Applications of Demand Control Schema in Interpreter Education*. Proceedings of the 3rd August 2007 Pre-conference Meeting at the National Convention of the Registry of Interpreters for the Deaf. Rochester: University of Rochester, 2008.

ROY, C. B. *Interpreting as Discourse Process*. New York: Oxford University Press, 2000.

SMYTH, J. Teachers as Collaborative Learners in Clinical Supervision: A State of the Art Review. *Journal of Education for Teaching*, v. 10, n. 1, p. 24-37, 1984.

SEAL, B. C. *Best Practices in Educational Interpreting*. 2nd. ed. Boston: Allyn & Bacon, 2004.

STORM, S. DC-S Applications across the Curriculum: Reflections and Illustrations from the Teaching and Learning Journey. In: POLLARD JR., R. Q.; DEAN, R. K. (eds.). *Applications of Demand Control Schema in Interpreter Education*. Proceedings of the 3rd August 2007 Pre-conference Meeting at the National Convention of the Registry of Interpreters for the Deaf. Rochester: University of Rochester, 2008. p. 31-37.

TATE, G.; TURNER, G. H. The Code and the Culture: Sign Language Interpreting – In Search of the New Breed's Ethics. *Deaf Worlds*, v. 13, n. 3, p 27-34, 1997.

TORIKAL, K. *Voice of the Invisible Presence*. Diplomatic Interpreting in Post World War II Japan. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 2009.

TURNER, G. H. Toward Real Interpreting. In: MARSCHARK, M.; PETERSON, R.; WINSTON, E. (eds.) *Interpreting and Interpreter Education: Directions for Research and Practice*. New York: Oxford University Press, 2005. p. 29-56.

WADENSJO, C. *Interpreting as Interaction*. London: Longman, 1998.

WINSTON, E. A. Transliteration: What's the Message? In: LUCAS, C. (ed.). *The Sociolinguistics of the Deaf Community*. San Diego: Academic Press, 1989. p. 147-164.

WINSTON, E. A. Designing a Curriculum for American Sign Language/English Interpreting Educators. In: MARSCHARK, M.; PETERSON, R.; WINSTON, E. (eds.). *Interpreting and Interpreter Education: Directions for Research and Practice*. New York: Oxford University Press, 2005. p. 208-234.

WITTER-MERITHEW, A. Infusing Demand Control Schema into an Interpreter Education Program Curriculum. In: POLLARD JR., R. Q.; DEAN, R. K. (eds.). *Applications of Demand Control Schema in Interpreter Education*. Proceedings of the 3rd August 2007 Pre-conference Meeting at the National Convention of the Registry of Interpreters for the Deaf. Rochester, NY: University of Rochester, 2008. p. 15-22.

WITTER-MERITHEW, A.; JOHNSON, L. J. *Toward Competent Practice: Conversations with Stakeholders*. Alexandria: Registry of Interpreters for the Deaf, 2005.

WITTER-MERITHEW, A.; JOHNSON, L. J.; TAYLOR, M. A National Perspective on Entry-to-practice Competencies. In: MARONEY, E. (ed.). *Proceedings of the 15th National Convention of the Conference of interpreter Trainers*. CIT Publications, 2004. p. 23-42.

Apêndice – Equipe de avaliação do projeto de disseminação FIPSE, método e resultados

A equipe de avaliação independente foi formada por dois especialistas americanos em pedagogia de interpretação de língua de sinais e administração/avaliação de IEP (Leilani Johnson e Anna Witter-Merithew) e o diretor (Gary Skolits) do Instituto de Avaliação da Universidade do Tennessee (IAE), especializada na realização de avaliações de programas, em particular, avaliações de programas educacionais. Cada membro da equipe de avaliação trabalhou com os desenvolvedores do DC-S (Dean e Pollard) em projetos anteriores. As fontes de dados para o relatório de avaliação final incluíram: (1) uma pós-pesquisa do corpo docente dos 15 IEPs participantes; (2) uma avaliação pré-pós dos alunos participantes; e (3) uma análise pré-pós dos mapas curriculares dos IEPs participantes. Esses mapas curriculares eram documentos preenchidos pelo corpo docente, em parte para ajudar a equipe de avaliação a medir o grau de “dosagem” de DC-S (profundidade e amplitude da introdução) planejado (ano 1) *versus* implementado (ano 3) por cada IEP. As grades curriculares também permitiram que a equipe de avaliação comparasse os resultados da introdução DC-S com uma lista abrangente *de competências de prática de entrada desenvolvidas* pelo Centro de Formação de Oportunidades à Distância para Intérpretes (DO-IT Center, s/d; ver também WITTER-MERITHEW; JOHNSON, 2005; WITTER-MERITHEW *et al.*, 2004).

Mais da metade dos 28 professores do IEP que responderam à pesquisa relataram que participar do projeto FIPSE resultou em “grandes aumentos” em seus conhecimentos sobre aplicações DC-S em cursos teóricos (64%), de ética ou práticos (58%) e cursos focando em ambientes especializados de interpretação (65%). Quase metade dos respondentes (48%) relataram “grandes aumentos” no conhecimento sobre a aplicação do DC-em cursos de técnicas de interpretação – um achado surpreendente para os desenvolvedores do DC-S que não haviam previsto muita aplicação do DC-S nesses tipos de cursos. Mais de 70% dos respondentes relataram aumentos “moderados” ou “grandes” na aplicação de DC-S na avaliação dos alunos.

A grande maioria dos IEPs introduziu o DC-S durante a teoria de interpretação ou em outros cursos introdutórios. Infelizmente, alguns dos IEPs participantes apenas utilizaram a primeira publicação do DC-S (DEAN; POLLARD, 2001) ao ensinar os alunos sobre o esquema,

apesar da grande evolução no corpo de trabalho do DC-S desde então³. Isso é problemático porque a publicação de 2001 incluiu terminologia DC-S que foi posteriormente alterada. Além disso, a publicação de 2001 enfoca o estresse do intérprete e a saúde ocupacional, em vez da ênfase em nossas publicações posteriores, que enfatizam a eficácia do trabalho, o conceito de profissão prática, o raciocínio ético teleológico e supervisão e discussão de casos.

A maioria dos IEPs participantes introduziu a análise do trabalho dialógico (D-C-C-R-D – *Demands, Controls, Consequences, Results Demands*) em cursos de ética ou práticos, como uma continuação dos tópicos do DC-S abordados nos cursos de teoria da interpretação. Estes docentes tipicamente usaram as publicações de 2004 e 2006 de Dean e Pollard, nossa técnica de *análise de imagens e/ou a técnica de observação-supervisão* (DEAN *et al.*, 2003, 2004; DEAN; POLLARD, 2009b). A série de filmes educativos DC-S também foi utilizada empregada (DEAN; POLLARD, 2008a, 2008b, 2008d, 2008e). Apresentações de casos sobre tarefas reais de interpretação por professores e palestrantes foram os estímulos preferidos para discussões em sala de aula em cursos práticos e cursos de ética. Durante essas apresentações de casos, os alunos fizeram perguntas sobre detalhes da tarefa e as decisões do intérprete com profundidade suficiente para conduzir uma análise dialógica do trabalho D-C-C-R-D. Em contrapartida, os IEPs participantes que empregaram cenários de interpretação publicados frequentemente descobriram que esses forneciam detalhes insuficientes para conduzir uma análise de qualidade D-C-C-R-D. Além disso, os cenários publicados tendiam a ser do tipo dilema ético, orientado para a crise, que, como observado anteriormente, é menos apropriado para o estilo proativo de DC-S de análise dialógica de trabalho.

Quanto aos resultados, o corpo docente participante relatou que os alunos melhoraram tanto nas suas habilidades de tomada de decisão quanto na capacidade de discutir e analisar situações de interpretação, observando que esses resultados excederam os observados em alunos formados antes de o programa participar do projeto FIPSE. Os resultados dos alunos também foram avaliados por meio de uma comparação pré-pós das respostas dos alunos a um conjunto de cenários baseados em problemas relativos à prática de interpretação. Enquanto a taxa de resposta pós-teste foi limitada (N = 57), a equipe de avaliação concluiu que a abordagem DC-S melhorou a detecção dos alunos do contexto situacional e as consequências da interpretação das decisões. Também foi observado um afastamento da perspectiva técnica da interpretação em direção a uma perspectiva de profissão prática. Os alunos demonstraram maior consideração pelo profissionalismo e pelo aspecto das relações humanas no trabalho de interpretação em suas respostas pós-teste, bem como a importância da preparação adequada

para melhorar a tomada de decisão de interpretação e o valor de atender às demandas intrapessoais.

Os resultados da análise da grade curricular indicaram uma variação considerável entre os 15 IEPs participantes sobre os resultados auto avaliados pelos estudantes em relação à entrada nas competências práticas (DO-IT Center, s/d) selecionadas como mais relevantes para a instrução DC-S (isto é, aquelas envolvendo tomada de decisão, raciocínio ético e habilidades interpessoais). Enquanto alguns alunos relataram progressos favoráveis em todas as competências, outros não o fizeram. Os alunos que reportaram resultados favoráveis geralmente os atribuíram diretamente ao DC-S. A equipe de avaliação concluiu que as habilidades dos alunos *dentro* dos níveis de competência “melhoraram de forma consistente”, embora o avanço para níveis mais avançados fosse menos evidente. Os avaliadores concluíram que isto se devia à exposição de estudantes a um número e variedade limitado de consumidores naquele ponto da formação. Entre os dados que sugerem o avanço dos estudantes nos níveis de domínio estavam os comentários favoráveis dos supervisores de estágio em relação à confiança e ao desempenho dos alunos—o que foi associado a introdução de DC-S.

298

Em seu resumo sobre o projeto de disseminação do FIPSE (JOHNSON, *et al.*, 2010), os avaliadores declararam:

A quantidade determinada de introdução nos diferentes IEPs obviamente impactou os resultados dos alunos, assim como outras variáveis... Apesar disso, houve melhorias documentadas nos resultados dos alunos, particularmente [os domínios de Relações Humanas e Profissionalismo], como esperado, os materiais educativos (por exemplo, ferramentas de avaliação, estratégias de ensino) e escopo, sequência, profundidade e amplitude do currículo (JOHNSON, *et al.*, 2010, p. 18).

Parece que os IEPs comprometidos com uma baixa dosagem não demonstraram crescimento suficiente neste projeto para garantir mais investimento de tempo e recursos. Sugere-se que tais esforços sejam reconsiderados. (JOHNSON, *et al.*, 2010, p. 19).

Como o DC-S tem sido aplicado em uma variedade de cursos em múltiplos programas de formação de interpretação, seu valor e adequação à educação de intérpretes continua a aparecer. É razoável ser cautelosamente otimista, enquanto se espera mais mudanças na sala de aula e desempenho dos alunos. Em última análise, a mudança na prestação de serviços provavelmente será mensurável nos próximos anos à medida que os graduados do programa ingressarem na força de trabalho. (JOHNSON, *et al.*, 2010, p. 19).

* A tradução deste artigo foi autorizada pelos autores por e-mail, em 27 de novembro de 2017, bem como pela editora Taylor & Francis, em 8 de fevereiro de 2019. Os custos para a autorização desta tradução junto à editora foram arcados pelos autores do artigo, a quem agradecemos a possibilidade e autorização para a realização da

tradução e publicação.

Traduzido de: DEAN, R. K.; JR, POLLARD, R. Q. Context-based ethical reasoning in interpreting: a demand control schema perspective. *The interpreter and translator trainer*, v. 5, n. 1, 2011. p. 155-82. St. Jerome Publishing Manchester, licenced by Taylor and Francis.

** N.T.: As siglas serão apresentadas como no texto fonte e acompanharão as devidas transcrições entre parênteses.

¹ Nos EUA, o termo “consumidores” é frequentemente usado para se referir a surdos e ouvintes participando de um evento interpretado e que dependem do intérprete para entender a comunicação um do outro. O termo “clientes” é usado às vezes, assim como “participantes” e “interlocutores”. Estamos mais familiarizados com o termo “consumidores”, que utilizamos em nossas publicações. Respeitosamente reconhecemos outras possíveis preferências.

*** N.T.: Em inglês, os autores fazem referência à “response-ability” colocando resposta e habilidade como constitutiva da responsabilidade e como parte da atividade.

² A pedagogia de DC-S não pretende afirmar onde esses limites externos se encontram, nem quem deve determinar onde estão em relação a uma decisão específica de controle. De fato, oferecemos o modelo da Figura 1 como um meio de transmitir visualmente os principais conceitos de que, primeiro, há uma série de decisões éticas e eficazes que podem ser aplicadas à maioria das situações de interpretação; segundo, que essas decisões podem ser caracterizadas como mais ou menos liberais ou conservadoras; e terceiro, que isso não significa que “ tudo vale” – há limites para o número e natureza das decisões éticas e eficazes. Deixamos isso para a crescente compreensão do campo da interpretação e de seus consumidores para analisar em maior detalhe a natureza específica desses limites.

³ Vide Pollard e Dean (2008) para uma listagem do corpo de trabalho do DC-S disponível, além de trabalhos mais recentes, como Dean e Pollard (2008a, 2008b, 2008d, 2008e, 2009a, 2009b, 2009c) e Dean *et al.* (2010).

NOTA DOS AUTORES

Robyn DEAN – Professora no National Technical Institute for the Deaf do Rochester Institute of Technology. Doutora em Estudos da Tradução e Interpretação (2015) pela Heriot-Watt University, na Escócia. Mestre em Estudos Teológicos (2006) pela Colgate Rochester Crozer Divinity School. Bacharel em Interpretação de Língua de Sinais (1990) pelo Maryville College. Rochester Institute of Technology, National Technical Institute for the Deaf, Department of ASL and Interpreting Education. Rochester, New York, Estados Unidos da América.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3886-6937>

Currículo acadêmico: <https://www.rit.edu/directory/rkdns-robbyn-dean>

E-mail: rkdns@rit.edu

Robert POLLARD – Professor de Psiquiatria na University of Rochester Medical Center. Doutor (1984) e Mestre (1983) em Psicologia Clínica pela State University of New York. Graduado em Psicologia e Biologia (1980) pelo BS Union College. University of Rochester Medical Center, School of Medicine and Dentistry, Department of Psychiatry. Rochester, New York, Estados Unidos da América.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1276-5436>

Currículo acadêmico: <https://www.urmc.rochester.edu/people/21391699-robert-q-pollard-jr>

E-mail: rqnop@rit.edu

NOTA DOS TRADUTORES

Layla Cesaro PENHA – Mestre em Linguística Aplicada (2016) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Graduada em Língua e Literatura Inglesas (1993) pela mesma instituição. São Paulo, São Paulo, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1036-4003>

Currículo acadêmico: <http://lattes.cnpq.br/8999152905814280>

E-mail: laylapenha@gmail.com

Vinícius NASCIMENTO – Professor Adjunto II do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos. Doutor (2016) e Mestre (2011) em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Bacharel em Fonoaudiologia (2009) pela mesma instituição. Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Psicologia. São Carlos, São Paulo, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3057-5828>

Currículo acadêmico: <http://lattes.cnpq.br/1893740212695470>

E-mail: nascimento_v@ufscar.br