

CURRÍCULO, ENSINO E DIDÁTICA EM QUESTÃO: DIMENSÕES DA FORMAÇÃO DE TRADUTORES/INTÉRPRETES DE LÍNGUA DE SINAIS

Neiva de Aquino Albres
Vinícius Nascimento

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a formação de tradutores/intérpretes de Libras/Português no que tange ao processo de ensino-aprendizagem. Pretendemos contribuir para a reflexão sobre a didática e ensino de tradutores, e sistematização didático-metodológica para o campo da formação. Os pressupostos teórico-metodológicos estão ancorados na concepção enunciativo-discursiva da linguagem. Trata-se de um abordagem qualitativa em que seis alunos ouvintes, participantes de curso de extensão e de uma sequência didático-pedagógica de tradução de um livro de literatura infanto-juvenil, registraram sua percepção do processo de ensino-aprendizagem respondendo a um questionário semiaberto. A partir destes discursos, constatamos que a aplicação de sequência didática desenvolvida de uma perspectiva teórico-prática do processo formativo contribuiu para a construção do conhecimento tradutório.

PALAVRAS-CHAVE: formação de tradutores/intérpretes, currículo, didática.

RESUMEN. El presente artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la formación de traductores/intérpretes de Libras/Portugués en lo que toca al proceso de enseñanza-aprendizaje. Pretendemos contribuir a la reflexión sobre la didáctica y la enseñanza de traductores y la sistematización didáctico-metodológica para el campo de la formación. Las propuestas teórico-metodológicas están anclados en la concepción enunciativo-discursiva del lenguaje. Se trata de un abordaje cualitativo en que seis alumnos oyentes, participantes de un curso de extensión

universitaria, en una secuencia didáctico-pedagógica de traducción de un libro de literatura infanto-juvenil, registraron su percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje respondiendo un cuestionario semiabierto. A partir de estos discursos, constatamos que la aplicación de una secuencia didáctica desarrollada desde una perspectiva teórico-práctica del proceso formativo contribuyó para la construcción del conocimiento traductorio.

PALABRAS CLAVE: formación de traductores/intérpretes, currículo, didáctica.

INTRODUÇÃO

Os cursos de extensão, enquanto modalidades de formação constituinte do ensino universitário brasileiro possuem grande contribuição com o desenvolvimento da nossa sociedade, pois revelam “o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza [m] a relação transformadora entre Universidade e Sociedade” (BRASIL, 2012) Esses cursos podem ser oferecidos por instituições de ensino superior e surgem de um mapeamento social em relação às demandas específicas, em relação àquilo que a sociedade precisa do ponto de vista formativo e de como a universidade, como instituição que trabalha em prol da melhoria da vida social, pode contribuir ativamente na resposta dessas demandas.

Dentre as demandas sociais que podem ser respondidas com cursos de extensão consta-se a formação de tradutores/intérpretes de libras/português (TILSP). A necessidade atual de formação desses profissionais se estabeleceu com a ampliação da inclusão social de surdos na sociedade e com seus devidos deslocamentos sócio-históricos quando, nesse processo, passaram a serem, também, locutores, na e por meio de sua língua, ao invés de serem, apenas, interlocutores de discursos orais (NASCIMENTO, 2012).

Essa formação é recente e escassa em muitas regiões do país, mas ela deve ser promovida, conforme determina o decreto 5.626 de 2005, por instituições de ensino superior, órgãos representativos da comunidade surda ou secretarias de educação. No Decreto ainda consta que os cursos de formação para esses profissionais podem ser oferecidos em cursos superiores de tradução e interpretação, formação continuada, extensão universitária, ou especialização. (BRASIL, 2005).

Neste artigo, apresentamos um recorte de uma proposta de sequência didática composta de onze partes utilizada em um curso para

TILSP⁹⁰ em nível de extensão cujo objetivo foi trabalhar a tradução de textos escritos de uma produção literária infanto juvenil para a língua de sinais por meio do registro de vídeo. Os dados correspondem ao produto da parte 9 (nove) da sequência em que os TILSP, em formação, realizam registros escritos da experiência do trabalho de colaboração em dupla durante a gravação da tradução do texto em português escrito para a língua de sinais.

Procuramos evidenciar a contribuição de uma perspectiva reflexiva⁹¹ nas atividades propostas em um curso de formação para tradutores/intérpretes. Para isso, durante o texto, discutiremos sobre a dimensão curricular do curso buscando superar a visão comum e restrita de currículo como lista de disciplinas e conteúdos e expandiremos esse olhar para o fenômeno educacional (MOREIRA, 2002), principalmente para a prática curricular e seus sentidos para a formação de tradutores/intérpretes.

A sequência didática aqui apresentada foi aplicada em um curso de formação para TILSP em nível de extensão que corresponde a um projeto de extensão universitária realizada em uma instituição de ensino superior particular localizada na cidade de São Paulo e o objetivo foi direcionar a formação para a prática de interpretação em contextos educacionais nos diferentes níveis, da educação infantil à pós-graduação.

Com este trabalho pretendemos responder às seguintes questões: (i) em que medida um curso de formação de TILSP os instrumentaliza para lidar com a dimensão teórico-prática do processo de tradução? E (ii) que tipo de atividade didático pedagógica pode contribuir com o ensino-aprendizagem de tradutores em formação?

⁹⁰O curso analisado tinha como objetivo a formação de tradutores/intérpretes, mas a atividade objeto de análise neste trabalho consistia de atividade de tradução, a distinção que se faz é que “a ênfase no conhecimento linguístico necessário ao processo de tradução está na língua escrita, ao passo que para a interpretação se faz necessário o domínio da língua oral” (PAGURA, 2003, p. 230). Desta forma, quando tratarmos da atividade analisada utilizaremos o termo tradução.

¶ A perspectiva reflexiva consiste de uma perspectiva teórica da educação que tem por objetivo apresentar, discutir e indicar atividades e práticas que podem ser realizadas em sala de aula visando à aquisição e ao desenvolvimento habilidades e competências, bem como à reflexão do aluno (tradutor aprendiz) durante o exercício da tradução. Paralelo e convergente a esta teoria está a nossa perspectiva teórico metodológica de fazer pesquisa (MOREIRA, 2002).

A proposta de curso de extensão que apresentaremos, bem como a sequência didática realizada no processo de formação de TILSP coloca os alunos participantes e os professores pesquisadores como coautores do processo de produção, proporcionando-lhes oportunidade de tematização da prática docente à luz das teorias que lhes dão sustentação, para contribuir com a discussão sobre formação de tradutores. Nesse sentido, fazemos coro com Pagano & Vasconcelos (2006, p. 1) quando, ao falarem da formação de tradutores de uma perspectiva história, afirmam que

a elaboração de currículos/ementas que atendessem à necessidade de promover o processo autônomo de tomada de decisão por parte do tradutor começava a suscitar reflexões sobre questões multifacetárias no ensino de tradução e na formação de tradutores e pesquisadores. Nesse cenário, e a partir de iniciativas incipientes de mapeamento do campo disciplinar (cf. Pagano et al., 2001), emergiram, simultaneamente, indagações sobre a identidade dos estudos da tradução e sobre formas de construir conhecimento e representar a pesquisa nesse campo.

Desta forma, as práticas reflexivas no currículo do curso de formação de tradutores/intérpretes constituem-se fio condutor deste texto. Para isto, consideramos importante, primeiramente, incursionar o leitor na discussão teórica já existente sobre a formação, a partir de estudiosos da área, tanto de tradutores/intérpretes de línguas orais quanto de línguas de sinais.

Formação de tradutores/intérpretes e práticas de ensino

Para promovermos essa incursão, realizaremos um diálogo entre os Estudos da Tradução e a perspectiva bakhtiniana de estudo da língua e da linguagem. No que diz respeito ao primeiro, traremos contribuições de autores que consideram a formação de tradutores e as devidas especificidades envolvidas tanto no currículo como na prática formativa. Em relação ao segundo, abordaremos um dos pilares da teoria elaborada e proposta no conjunto das obras de Bakhtin e o Círculo: a língua em uso e a concretude da linguagem constituindo todo e qualquer tipo de interação humana e, no caso deste trabalho, as atividades de tradução e interpretação.

No início do artigo anunciamos que a proposta que trazemos corresponde a um curso de formação, em nível de extensão, para *tradutores* e *intérpretes* de libras/português. No entanto, a sequência didática apresentada corresponde a uma atividade promovida com foco em um ato tradutório, isto é, mobilização de textos escritos para textos “orais”.

Compreendemos que, mesmo diante da importante diferenciação entre tradução e interpretação e seus devidos encaminhamentos práticos para a atuação dos profissionais que a realizam amplamente abordada pelos teóricos da tradução e interpretação, a tradução envolve interpretação e a interpretação envolve tradução, visto que estamos falando de diferentes dimensões da mobilização de discursos (SOBRAL, 2008).

Essa discussão, já exaustiva nesse campo, é recuperada sempre que a temática dos atos tradutórios e interpretativos é abordada. Não obstante à discussão promovida, abordamos, neste artigo, essa diferenciação no cerne da atividade, mas também na amplitude conceitual que ambas apresentam, isto porque, de uma perspectiva enunciativo-discursiva, não se fala de tradução sem falar de interpretação e vice-versa (NASCIMENTO, 2011).

Em Sobral (2008), por exemplo, teórico da tradução e pesquisador da abordagem bakhtiniana de estudos da língua e da linguagem encontramos que traduzir implica deixar marcas, independente da dimensão material verbal e de modalidade envolvida, justamente por envolver sujeitos que as mobilizam e, por isso, realizam escolhas:

[...] traduzir é sempre “transferir”, ou seja, transportar algo de um lugar para outro, mesmo que sejam lugares abstratos. Esse transporte, esse “trans”, envolve contudo um “ferir”, que entendo como uma alteração/adaptação inevitável do sentido do que é traduzido. Logo, traduzir é um ato que sempre deixa uma marca do processo de alteração daquilo que é transportado – de maneira legítima, ainda que haja casos de transposição legítima (SOBRAL, 2008, p. 33).

Essa discussão sobre as definições dos atos causam efeitos diretos nos programas de formação de profissionais que mobilizam discursos entre diferentes línguas. Percebemos isso quando notamos,

coerentemente, cursos que se propõe formar *tradutores*, aqueles que lidam com textos escritos e cursos que visam formar *intérpretes*, que lidam com textos orais.

Nesse prisma, Gonçalves e Machado (2006) discutem sobre programas e currículos de cursos de tradução e consideram que os perfis de competência do tradutor propostos por diferentes cursos são diversos não havendo, portanto, consenso em relação aos contornos didático-metodológicos para a formação do tradutor profissional.

Alves, Magalhães e Pagano (2007, p.7) também questionam essa diversidade na formação de tradutores:

A ideia de levar o tradutor em formação a desenvolver estratégias de tradução está imbuída do espírito de conscientizá-lo da complexidade do processo tradutório e da necessidade de monitorar suas ações e examinar com cuidado as decisões tomadas ao longo do processo tradutório. A conscientização deste tradutor envolve um redimensionamento do conceito de aprender, o qual passa a demandar que o aprendiz se torne diretamente responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem. Em outras palavras, espera-se que o aprendiz se torne autônomo para escolher o caminho mais adequado, para selecionar e gerenciar as ações que melhor respondam a seus interesses e necessidades e para buscar formas de apreensão e utilização de conhecimentos que sejam mais apropriadas ao seu estilo individual de aprendizagem (ALVES, MAGALHÃES & PAGANO, 2000, p. 7).

Consideramos relevante para a formação do tradutor/intérprete o desenvolvimento de estratégias tradutórias (compreendendo aqui essas estratégias como ligadas a todo e qualquer tipo de mobilização entre línguas – textos escritos e orais). No entanto, essas estratégias precisam contemplar a dimensão discursiva da linguagem, isto é, seu uso concreto, possibilitando aos aprendizes uma reflexão sobre os processos de construção de sentidos a partir das situações concretas de enunciação.

Esta autonomia não se conquista sozinha, mas pela reflexão coletiva na e pela linguagem (SCHÖN, 2000). Assim, o professor de tradução/interpretação, ao propor atividades em sala de aula que suscitem a discussão sobre o ato tradutório que envolvem o planejamento, execução e análise do produto final (tradução), o que certamente terá

influência direta sobre o perfil do futuro profissional para o trabalho colaborativo e em equipe, contribuirá para que essa formação se fundamente por meio de um autorreflexão sobre as estratégias construídas e trabalhadas durante esse processo.

Os cursos de formação de tradutores de línguas orais no Brasil é relativamente recente. Nos últimos 40 anos, os estudos da tradução tem se desenvolvido margeando o fazer dos tradutores/intérpretes (PAGURA, 2010), e aí se encontra a relação entre teoria e prática. Assim, os “Estudos da Tradução” configuram-se como um campo de pesquisa mapeado em várias áreas, incluindo Estudos Inter-Culturais, Estudos de Interpretação, Tradução Literária, Tradução (auxiliada) por Computador, Estudos Orientados ao Processo, Metodologia de Pesquisa, Interpretação de Línguas Sinalizadas, entre vários outros, e mais recentemente incluído neste mapeamento a categoria “formação de tradutor e intérprete” (VASCONCELOS, 2010).

Um campo extremamente recente nesse contexto é o da formação de tradutores/intérpretes de línguas de sinais. O primeiro curso de graduação em letras libras (bacharelado) lançado em 2008 pela UFSC para a formação de Tradutores e Intérpretes de Libras/Português inaugura um campo formativo acadêmico para profissionais que, historicamente, se viram atuando sem qualquer formação específica para essa profissão.

Gurgel (2010) aponta que os Cursos Superiores de formação específica de TILSP da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) e Estácio de Sá no Rio de Janeiro, precederam o primeiro curso de graduação lançado pela UFSC. Além desses pioneiros, outros cursos de extensão/atualização mais breves e cursos de especialização (360 horas) que requerem uma graduação anterior foram importantes para a instauração de um novo campo de formação. Em pesquisa sobre a temática, Albres (2010) mostrou que os cursos de especialização em Libras ou em tradução/interpretação de Libras cresceram consideravelmente após o decreto 5.626 de 2005, tendo com o intuito a formação deste profissional, sem qualquer orientação ou avaliação.

A questão didática de cursos de formação de tradutores e intérpretes é pouco investigada. No currículo são registradas as disciplinas, carga horária e conteúdos, todavia na interação em sala de aula e a proposta de cada professor são material rico para se compreender os modos da ação pedagógica e de base para a reflexão sobre as possibilidades de estratégias formativas, colaborando para se desenvolver

outros modos de conduzir os aprendizes a dizer/traduzir e trabalhar com distintas línguas.

Almeida e Lodi (2014, no prelo), a partir de experiências de formação de intérpretes de língua e sinais, consideram que "a prática do aluno analisar sua própria atividade interpretativa e desta ser discutida com os docentes surdos e ouvintes e pares em formação logo após sua ocorrência" se faz profícuo para a conscientização das estratégias adotadas e para as possibilidades de compreensão dos sentidos dos textos.

A visão tradicional de tradução de que "traduzir se resume a portar atributos especiais para compreensão de um sentido já presente no texto original e, portanto, indiferente a qualquer variação interpretativa" (STUPIELLO, 2006, p. 131) interferem diretamente nas práticas pedagógicas do ensino desse ofício. Assim, fatores sociais e culturais não são levados em consideração no momento da tradução, visto que, o "sentido real" do texto original teria, obrigatoriamente, que ser passado.

Todavia, concordamos que o tradutor/intérprete é um tipo específico de interlocutor e de locutor que transita entre textos e discursos e que faz "uma leitura que é ao mesmo tempo desvelamento da estrutura discursiva dos textos traduzidos, dos momentos (no sentido filosófico) que deram vida a essa estrutura, dos efeitos que ela traz de si" (SOBRAL, 2003, p. 204).

Para Stupiello (2006) o tradutor manifestaria fatores sociais, culturais e, sobretudo, identitários na atividade tradutória. A tradução se adequaria à situação e ao público que se destina. Como consequência, ela não corresponderia a apenas uma transferência intacta de significados pré-existentes porque os atos tradutórios e interpretativos mobilizam discursos por meio de enunciados e, com isso, posicionamentos e valores de seus respectivos locutores.

A palavra/língua, em termos bakhtinianos, será sempre determinada pelo uso, pela relação que estabelece com outros enunciados e com os sujeitos dessas interações (BAKHTIN, 2010). O que torna a forma linguística um signo é "a orientação que é conferida à palavra por um contexto e por uma situação precisos" (BRAIT, 1997, p.110).

Nesta perspectiva, a palavra não tem um sentido único, mas possui uma multiplicidade de sentidos, que são construídos em situações concretas de interação. A significação produz-se, continuamente, na interação social e, portanto, só acontece no processo de compreensão ativa e responsiva, no contexto de interação verbal (BAKHTIN, 2010). Dessa forma, "os sentidos da palavra são determinados por um contexto enunciativo particular. Há tantos sentidos quanto o número de contextos

possíveis e determinados pelas diversas relações sociais" (LACERDA, 2010, p. 174).

Para Harrison (2008), as noções de esferas de atividade e dos gêneros do discurso na formação de Intérpretes Libras/Língua Portuguesa podem contribuir para se ampliar as competências desse profissional ao compreender quão complexo é sua atividade de interpretação e o quanto esta atividade é envolvida da conjuntura em que a enunciação é produzida.

Com base nessa intersecção teórica, propomo-nos refletir sobre o processo de formação de tradutores/intérpretes, sobre a construção de uma didática que envolva teoria e prática durante uma proposta de atividade tradutória (textos escritos) e analisar uma atividade pedagógica. Composto assim o campo de pesquisas de formação de tradutores e intérpretes a partir de experiências pedagógicas, podendo contribuir para o crescimento do diálogo entre formadores.

Retratando o contexto

O curso de formação de Tradutores/Intérpretes de Libras/Português em que foi proposta a sequência didática corresponde a um curso de extensão universitária de cento e trinta (130) horas, promovidos por uma instituição particular de ensino superior na cidade de São Paulo. A proposta curricular do curso dividiu-se em dois módulos organizados em nove disciplinas da seguinte maneira:

Disciplinas	Conteúdo	Total horas
Módulo I		
Políticas Educacionais de Inclusão	- Educação Especial x Educação Inclusiva; - Legislação, Diretrizes e Orientações do Ministério da Educação; - Projetos de Educação Bilingue;	16
Esfera escolar e atuação do Intérprete Educacional	- Ética - Relações interinstitucionais Relação Professor - Intérprete - Aluno Surdo - Interpretação Simultânea e Consecutiva	16
Práticas Interpretativas I	- Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II - Aspectos linguísticos, tradutórios e pedagógicos da interpretação	16
Práticas Interpretativas II	- Ensino Médio, Graduação e Pós-	16

	Graduação - Aspectos linguísticos, tradutórios e pedagógicos da interpretação	
Módulo II		
Aspectos biopsicossociais da surdez	- Anatomia e fisiologia da audição - Patologia da surdez	16
Surdez, sociedade e escola	- Concepção médica-patológica da surdez - Concepção sócio-antropológica da surdez - Aquisição da linguagem e surdez - Desenvolvimento da linguagem escrita do surdo	16
Práticas Interpretativas III	- Aspecto enunciativo-discursivo da tradução/interpretação - Aspectos linguísticos da Libras - Aspectos linguísticos do Português - Verbo-visualidade no processo interpretativo - Exercícios de interpretação - Português - Libras	16
Práticas Interpretativas IV	- Aspectos enunciativo-discursivo da tradução/interpretação - Verbo-visualidade no processo interpretativo - Exercícios de interpretação - Libras - Português (versão voz)	16
Estágio de observação	Observação de interpretação da libras em sala de aula	2
TOTAL DE HORAS		130

Tabela 1: Currículo do curso de extensão universitária

A sequência didática foi aplicada na disciplina *Práticas Interpretativas IV* que, na proposta curricular, organiza-se sequencialmente como a última do curso. Os objetivos dessa disciplina, conforme consta em plano de ensino, foram 1) compreender os aspectos enunciativos e discursivos na interpretação da língua de sinais; 2) compreender as relações dialógicas do processo de interpretação; 3) aprofundar os conhecimentos linguísticos na língua brasileira de sinais; 4) compreender as especificidades da modalidade gestual-visual-espacial da libras; 5) praticar a interpretação do português para a libras.

Como atividade/objeto a compor a sequência didática foi escolhida a tradução do livro de literatura infanto-juvenil *Vira-lata*⁹², produção discursiva que chamaremos aqui de produção verbo-visual, pois corresponde a uma

[...] enunciação, um enunciado concreto articulado por um projeto discursivo do qual participam, com a mesma força e importância, a linguagem verbal e a linguagem visual. Essa unidade significativa, essa enunciação, esse enunciado concreto, por sua vez, estará constituído a partir de determinada esfera ideológica, a qual possibilita e dinamiza sua existência, interferindo diretamente em suas formas de produção, circulação e recepção (BRAIT, 2010).

A atividade foi desenvolvida em dupla, envolvendo (i) a leitura do material na língua fonte e (ii) a discussão sobre a construção de sentidos e as possibilidades de expressão em língua de sinais (língua alvo). As duplas foram orientadas pelos dois professores - surdo e ouvinte realizando a filmagem páginas por página do livro.

Fase	Contexto de sala de aula do discurso analisado
1	Discussão sobre tradução de literatura infanto-juvenil com base em texto científico no campo da linguística (MOREIRA, 2007) e de tradução (ALBRES, 2012).
2	Assistir a uma contação de história em Libras por surdo e discutir com o grupo sobre os recursos linguísticos explorados neste gênero discursivo.
3	Assistir a uma tradução de literatura infanto-juvenil e discutir com o grupo sobre as técnicas interpretativas empregadas na tradução deste gênero discursivo.
4	Exposição da professora sobre a leitura de material verbo-visual.
5	Leitura coletiva do livro de literatura infanto-juvenil (Vira Lara, 2004).
6	Leitura do livro e discussão em duplas, em que dois professores (surdo e ouvinte) iam orientando a coesão textual e a sensibilidade para a produção verbo-visual.
7	Produção de anotação para auxiliar na tradução (por página do livro), a fim de ser utilizado como registro dos procedimentos e da construção de sentidos adotados pela dupla.

⁹² KING, [Stephen Michael](#). *Vira lata*. Tradução Gilda Aquino. São Paulo: Brinque Book, 2004.

8	Gravação em duplas, em que dois professores (surdo e ouvinte) iam orientando a coesão textual e a sensibilidade para a produção verbo-visual.
9	Registro escrito da experiência com a aula, do trabalho em dupla e da gravação.
10	Sobreposição do vídeo à página do livro utilizando o PowerPoint.
11	Assistir às traduções coletivamente e discutir as escolhas e produção final.

Tabela 2: Sequência didática da disciplina Práticas interpretativas IV

Na tabela 2, apresentamos a organização didática a que os alunos foram expostos neste módulo, permeada por atividades teóricas (partes 1 e 4), teórico-práticas (partes 2,3,5,6, 7 e 11) e práticas (parte 8). Algumas atividades da sequência didática são classificadas como teórico-práticas, como na parte 6 em que o professor senta com os alunos e orienta a produção em Libras (língua alvo) para que a mensagem chegue ao público alvo, em que o professor como mediador conduza o aluno à reflexão do processo de tradução e à articulação entre teoria e prática. Ao final da atividade de gravação, solicitamos aos alunos que respondessem a um questionário (fase 9), onde registrassem, por escrito, a experiência do trabalho em dupla e da tradução proposta neste módulo.

Pagura (2003) considera que no processo de ensino, a teoria pode ser abordada como um componente separado ou, se apresentada em conjunto, com exercícios práticos iniciais, levando os alunos a dominar técnicas e transmitir os sentidos do texto traduzido. Desta forma, a sala de aula foi o espaço enunciativo-discursivo em que buscamos compreender os modos de interpretar o fazer da/na linguagem, por meio dos discursos dos aprendizes que vivenciaram esta sequência didática. Por uma questão de espaço optamos por analisar, neste artigo, o passo 9 da sequência apresentada que corresponde ao *registro escrito da experiência do trabalho em dupla e da gravação*.

Descrição dos alunos participantes

Participaram da atividade e da sequência seis alunos ouvintes, dois do sexo masculino e quatro do sexo feminino, e dois professores, uma professora ouvinte e um professor surdo. Todos os alunos ouvintes são proficientes em Libras e Português e já atuantes como intérpretes de língua de sinais, todavia nunca trabalharam com tradução de livro infanto-juvenil a fim de compor um material verbo-visual.

Instrumentos para a aplicação da sequência

Foi utilizado um questionário elaborado pela primeira docente, divididos em duas partes: (a) análise da própria aprendizagem e (b) práticas assumidas pelos alunos. O questionário, que foi aplicado na fase 9 da sequência didática, era composto das seguintes questões:

1. *O que você aprendeu na atividade de hoje?*
2. *Em que as leituras te ajudaram na produção da atividade?*
3. *Que dinâmica de tradução a sua dupla assumiu? Por quê?*
4. *Que dificuldades vocês sentiram no processo de tradução e interpretação?*

Procedimento de interpretação e análise de dados

Para Bakhtin (2010) compreender é preciso cotejar com outros textos e pensar num novo contexto. Assim o fizemos, vivendo em conjunto com os participantes dessa pesquisa (alunos) a atividade interativa em sala de aula, interpretamos seus discursos (registro em resposta ao questionário), retomando o contexto vivido. Propomo-nos a estudar a linguagem, portanto "o melhor sistema para esclarecer um fenômeno é observá-lo em seu processo de formação e desenvolvimento" (BAKHTIN, 2010, p. 220).

A visão dos alunos sobre a prática pedagógica e sua aprendizagem

Ao longo da análise dos discursos, damos destaque a três aspectos inter-relacionados: a) Teoria e prática, b) trabalho colaborativo, e c) reflexão sobre a aprendizagem, explicitadas pelos próprios alunos em sala de aula, por meio de atividade escrita, respondendo a questionamentos sobre as condições concretas de participação nesta disciplina.

a) Teoria e prática

Nossa visão é de que uma articulação entre teoria e prática é profícua no processo de formação, de modo a desenvolver a capacidade prática e da experiência com a leitura da teoria. Dessa forma, na sequência didática foi solicitada uma leitura prévia de dois textos, assim os alunos poderiam vir para aula com suas dúvidas sobre o conteúdo dos textos, poderiam construir uma compreensão prévia a ser compartilhada com os colegas e professores. Todos os alunos tinham realizado a leitura prévia e trouxeram para a sala suas anotações e questionamentos.

O ponto *teoria e prática* suscitado pela atividade, logo depois da discussão do texto sobre espaços mentais (MOREIRA, 2007) e tradução de literatura infanto-juvenil (ALBRES, 2007) selecionados para a disciplina de *Práticas interpretativas IV*, no curso de formação de intérpretes de Libras focalizado neste artigo, demonstram a complexidade inerente à própria prática de interpretar e apontam para a necessidade de se construir processos formativos que possibilitem aos alunos reflexões teórico-práticas. Eles relatam que:

As leituras nos ajudaram no uso dos espaços, na exploração dos recursos visuais (ilustrações) e na organização da tradução. Conhecendo os espaços mentais (real, token e sub-rogado) podemos escolher qual recurso melhor atende a obra a ser traduzida e fazer escolhas conscientes. (C. e L.)

As informações nos ajudaram a perceber os personagens, e a utilização destes na construção dos espaços. Nos ajudou a perceber as técnicas utilizadas em nosso trabalho, muitas vezes empiricamente, dando-nos embasamento teórico no processo da tradução e em nossas escolhas, nos tornando conscientes. (E. e C.)

Nestas falas emerge uma determinada concepção da relação teoria e prática. "Conhecendo [...] podemos escolher qual recurso melhor [...]" (C. e L.) ou "As informações nos ajudaram a perceber [...] as técnicas utilizadas em nosso trabalho" (E. e C). Compreendem a importância do conhecimento teórico e sua contribuição para a atuação do intérprete de língua de sinais.

Buscando melhor compreender essa relação, Lacerda (2010) rejeita o ponto de vista de que a prática seja diretamente derivada da aplicação de conhecimentos teóricos. "A vivência prática de modos de versar de uma língua para outra deve ser acrescentada à formação teórica sobre as línguas, sobre aspectos linguísticos e culturais, entre outros" (LACERDA, 2010, p. 146).

Por vezes, alunos e profissionais, concebem a tradução como uma atividade a seguir regras, formas ou modelos. Todavia, a partir das leituras indicadas para a aula e a análise de vídeos de tradução (produzida por outros tradutores), os alunos percebem a possibilidade de transpor da teoria para a prática e de na prática reconhecer a teoria. Uma relação dialética (e dialógica porque envolve sujeitos) não havendo uma hipervalorização nem da teoria e nem da prática. "A intenção é superar-se

tanto o estreito pragmatismo que supervaloriza o *como fazer* como o arrogante intelectualismo segundo o qual a aprendizagem da prática decorreria da aprendizagem das teorias e das regras que supostamente a governam" (MOREIRA, 2003, p. 73).

Sobral (2008, p. 17) discute essa questão da formação de tradutores e intérpretes ao afirmar que “[...] não há teoria, por mais ‘perfeita’ que seja que não possa ser simplesmente aplicada a uma prática, ao menos com bons resultados, porque as práticas não são estáticas (nem as teorias, ao contrário do que pensam confortável ou dogmaticamente alguns)”. Para o autor, nem as teorias e nem as práticas são transparentes e aplicáveis a qualquer situação sem adaptações, justamente porque cada “prática” envolve sujeitos diferentes, alocados ideologicamente em *topos* específicos e que enunciam, respondendo a enunciados anteriores e instaurando possibilidade de respostas a partir de si, para determinado auditório social.

Apreendemos nos dois discursos a relação teoria e prática como um perfil da consciência, visto que registram “*fazer escolhas conscientes*” (C. e L.), e “*dando-nos embasamento teórico no processo da tradução e em nossas escolhas, nos tornando conscientes*” (E. e C). A sequência didática iniciada pela discussão de textos (pesquisas) e a discussão coletiva, como também sua retomada em todas as fases da sequência didática contribuiu significativamente para a construção de autonomia e de profissionais conscientes do seu fazer.

b) Trabalho colaborativo

Essa situação de interação entre os formadores e os alunos de tradução pode ser mais bem entendida de uma perspectiva bakhtiniana, em que a alteridade é uma categoria fundamental. Neste sentido, a interlocução entre alunos como tradutores-aprendizes se estabelece na dinâmica da atividade, possibilita questionamentos, o compartilhar de determinados sentidos construídos por cada um. Os alunos tematizam a experiência da tradução/gravação da seguinte forma:

Para poder traduzir foi necessário levar em consideração o texto escrito e as ilustrações, então resolvemos organizar a tradução por meio de palavras-chave ou sentenças e da descrição das ilustrações. O intérprete de apoio fazia a narração destas palavras/sentenças e apontava os espaços/direções onde deveria ocorrer a sinalização, ao mesmo tempo que descrevia as ações e/ou espaços apresentados

na ilustração. Não chegamos a pensar propriamente no uso dessa estratégia (isso ocorreu naturalmente), percebemos que desta forma estava dando mais certo do que simplesmente narrar/ler as frases presentes no livro, a leitura neste caso não estava garantindo que o intérprete se lembrasse de como estava a disposição das imagens e/ou o contexto da cena. (C. e L.)

Utilizamos a dinâmica da sequência decorada na maior parte dos vídeos, por que a intérprete sentiu-se mais segura desta forma. A leitura da sequência era feita apenas quando ela se esquecia do texto. (Y. e E.)

Primeiro fizemos a glosa dos sinais, descrevendo palavra-sinal nas ilustrações, muitas vezes sem o texto, fizemos a tradução juntando o que vimos nas ilustrações com as experiências dos tradutores, e expressamos isso através da libras. Nosso objetivo foi a adaptação da língua portuguesa escrita para a língua de sinais, que é visual-espacial, transformando uma construção linear e não-linear. No início do processo, foi necessário repetir a glosa, em sequência, para o sinalizador. Com certo treino (duas vezes), o tradutor de apoio transmitia a ideia geral para o sinalizador. (E. e C.)

Ao discutir sobre as escolhas de alguns procedimentos para fazer a filmagem, os alunos relatam o que teria fundamentado as escolhas que foram sendo feitas. Na tentativa de explicação desses argumentos, seus dizeres trazem a característica pessoal de memorização.

A primeira dupla assumiu a dinâmica de intérprete de apoio como narrador dos sinais a serem produzidos e de orientador das questões espaciais pré-estabelecidas, como posição do personagem (cachorro) quando da incorporação, direção do olhar e espaço imaginário conforme a ilustração do livro. A segunda e terceira dupla fizeram opção pela memorização da sequência de sinais e, fundamentados na habilidade individual para realizar desta forma a atividade.

Podemos identificar no registro dos alunos que a atividade proporcionou negociação, adaptação ao jeito do outro (colega) e a preocupação com o gênero do discurso a ser interpretado, preocupação com a leitura de material verbo-visual. Em intensa dialogia, no percurso de compreensão do fazer do tradutor, os discursos dos alunos reatualizam argumentos do próprio texto lido sobre o processo de tradução de literatura infanto-juvenil (ALBRES, 2012) e tomam outros fios

discursivos, como: *"Para poder traduzir foi necessário levar em consideração o texto escrito e as ilustrações"* ou *"fizemos a tradução juntando o que vimos nas ilustrações com as experiências dos tradutores, e expressamos isso através da libras."* (E. e C).

"A palavra do outro se transforma, dialogicamente, para tornar-se palavra pessoal-alheia com a ajuda de outras palavras do outro, e depois, palavra pessoal (com, poder-se-ia dizer a perda das aspas)" (BAKHTIN, 2010, p. 405-406).

Constamos nos relatos uma intensa negociação dos procedimentos de tradução e das formas de enunciar na língua alvo, mas todos indicam um "perfil pessoal", ou seja, condições individuais a que os sujeitos se adaptam, como: *"[...] percebemos que desta forma estava dando mais certo [...]"* (C. e L.), *"[...] a intérprete sentiu-se mais segura desta forma [...]"* (Y. e E.), *"No início do processo, foi necessário repetir a glosa, em sequência, para o sinalizado [...]"*. (E. e C).

Com esta experiência, puderam vivenciar a tradução em várias fases e compreender que traduzir é mais que transmitir mensagens, que no processo há intensa negociação, há escolhas individuais e marcadas subjetivamente.

Ser imparcial ao texto da língua fonte não significa realizar uma tradução literal (visão ainda muito presente em alguns processos formativos, em especial naqueles em que o foco de ensino recai, principalmente, sobre o conhecimento das formas e da gramática da língua, em detrimento dos processos discursivos e enunciativos implicados em ambas as línguas em jogo), mas sim garantir que os sentidos em circulação nos discursos na língua de origem sejam os mesmos construídos na língua alvo (ALMEIDA e LODI, 2013, sp.).

Consideramos que os alunos apreenderam as possibilidades criativas do tradutor/intérprete, principalmente por estarem trabalhando com o gênero literatura infanto-juvenil. Somente a compreensão ativa possibilita a apreensão de um tema e quando a dinâmica discursiva podemos contemplar o trabalho colaborativo e a valoração desse outro, pois consideramos que o eu para Bakhtin só existe na relação com o outro. *"Mergulhando ao fundo de si mesmo o homem encontra os olhos do outro ou vê com os olhos do outro"* (BAKHTIN, 2010, p. 328).

c) Reflexão sobre a própria aprendizagem

A partir de outros registros escritos dos alunos, podemos destacar os movimentos de apropriação do conhecimento.

Aprendemos que a tradução de obras literárias, em especial, de literatura infantil e infanto-juvenil não pode se restringir somente ao texto escrito. Traduzir somente o texto escrito e esquecer-se das imagens/ilustrações presentes na obra, significa comprometer o encantamento inerente a esse tipo de produção e também o sentido e/ou intenção do(s) autor(es) da obra. Aprendemos a explorar as ilustrações (texto imagético) durante a tradução, pois as imagens também fazem parte do texto e têm uma função na obra. Toda obra tem um público alvo, não podemos desconsiderar na tradução as adaptações necessárias para atingir a esse público. Traduzir é muito mais que verter palavras de uma língua para outra. (C. e L.)

Como prática pedagógica, neste curso, as dinâmicas criadas contribuíram para que os alunos vivenciassem, na prática (mesmo que simuladas), os efeitos na negociação, da reflexão teórico-prática e das escolhas de estratégias de tradução e interpretação. Os alunos participaram da atividade com seriedade, como profissionais a desenvolver um serviço de qualidade revelando o compromisso com o público para quem interpretam, neste caso, crianças surdas, e isso pode ser percebido com o discurso "*não podemos desconsiderar na tradução as adaptações necessárias para atingir a esse público*" (C. e L.).

O tradutor atua na fronteira entre os sentidos da língua de origem e da língua alvo. Desta forma, se faz necessário conhecer o funcionamento das línguas, dos diferentes usos da linguagem nas diferentes esferas de atividade humana. Quando do trabalho com textos verbo-visuais (livro de literatura infanto-juvenil) os aprendizes em atividade em dupla e orientados pelos professores revelaram sensibilidade para a tradução de textos verbo-visuais, tomando como base as experiências vistas e discutidas anteriormente em sala de aula no campo da linguística (MOREIRA, 2007) e de estudos da tradução (ALBRES, 2012).

Discutir em trabalho colaborativo (dupla e grupos) os sentidos construídos a partir da leitura na língua fonte e as possibilidades de produção na língua alvo foi pedagógico, no sentido da linguagem mediando a aprendizagem. Tornando-se conscientes do gênero a traduzir,

relatam também que: "*Aprendemos que a tradução de obras literárias, em especial, de literatura infantil e infanto-juvenil não pode se restringir somente ao texto escrito [...] (C. e L.)*".

Pois, quando de livro de literatura infanto-juvenil e de sua materialidade em livro com ilustrações se conscientizá-los sobre a necessidade de tradução a completude dos discursos impresso, complementaridade verbo-visual desse gênero textual.

Considerações finais

Procuramos responder às questões inicialmente levantadas: (i) em que medida um curso de formação de TILSP os instrumentaliza para lidar com a dimensão teórico-prática do processo de tradução? E (ii) que tipo de atividade didático pedagógica pode contribuir com o ensino-aprendizagem de tradutores em formação?

Um ensino significativo para os aprendizes de tradução/interpretação se faz na medida em que este ensino esteja orientado para o fazer do tradutor/intérprete que está envolvido de uma reflexão sobre sua prática com embasamentos teóricos.

Uma formação deve orientar seus aprendizes a compreender que a tradução não é uma atividade mecânica, não é uma cópia de significados, mas sim um ato de construção de sentidos e escolhas. Dentre as propostas dessa formação, o compreender que as escolhas do tradutor são marcadas pelos seus conhecimentos sobre os sistemas linguísticos envolvidos, sobre as teorias da tradução, e pelas suas condições histórico-culturais, passível da subjetividade, também constituem o processo.

Quando um curso de formação propicia o vivenciar de atividades de tradução coletiva, ele pode contribuir para a percepção deste aprendiz das diversas possibilidades de construção de sentidos a partir de um mesmo texto fonte e das diversas possibilidades de produção de enunciados na língua alvo. Podemos afirmar, a partir dos dados deste trabalho, que a aplicação de atividades pedagógica de tradução em colaboração com colegas de sala e orientada pelos professores conduz para a formação dos tradutores/intérpretes mais conscientes.

A análise realizada evidencia a contribuição da perspectiva reflexiva para a relação teoria-prática no currículo do curso de formação, nas atividades que compõem esse currículo, para os saberes dos tradutores e do trabalho coletivo destes, e das instituições de ensino superior enquanto espaço de formação.

Consideramos como fundamental o aperfeiçoamento da prática pedagógica na formação de tradutores por meio do diálogo e debate entre colegas (acadêmicos) e seus professores (surdos e ouvintes), partilhando sentidos construídos como forma de combate a simples reprodução de teorias ou de uma formação técnica como executor de técnicas de tradução.

Aprender a ensinar a compreensão das formas prescritivas e, se assumindo como prática pedagógica a participação em projetos de trabalho coletivo, de pesquisa, de avaliação conjunta, partilhando tarefas e responsabilidades assumir que a cada aula, a cada turma e a cada assunto estaremos envolvidos do novo.

O curso tem um currículo, com módulos e ementas prescritas, os docentes envolvidos de seu fazer pedagógico delineiam caminhos para atividades em sala de aula, criam para construir a transposição didática do objeto de ensino que tomam para a docência.

Assim, a discussão colaborativa pode ser uma estratégia que, se implementada e incentivada, poderá vir a ser uma alternativa para a consolidação da formação reflexiva. A partir de um referencial teórico, redimensionar os saberes experienciais, longe da exaltação de um ou de outro conhecimento.

Julgamos ser particularmente conveniente a produção de investigações que priorizem as ações que se passam em sala de aula, visando compreendê-las mais profundamente; contribuindo com os profissionais envolvidos na formação de tradutores/intérpretes, possibilitando a revisão de conteúdos e métodos de ensino que compõem os currículos dos cursos de formação de tradutores/intérpretes.

REFERENCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. Processos de produção e legitimação de saberes para o currículo de pós em libras na formação de intérpretes. Para uma especialização? Eixo temático: Formação de intérpretes de língua de sinais. In: *II Congresso Brasileiro de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Florianópolis-SC: UFSC. 08 a 10 novembro de 2010.

_____. Tradução de literatura infantil: entre a construção de sentidos e o uso dos recursos linguísticos. In: *III Congresso Brasileiro de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Florianópolis-SC: UFSC. 15 a 17 de agosto de 2012.

ALVES, F., MAGALHÃES, C. e PAGANO, A. *Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação*. São Paulo: Contexto, 2000.

ALMEIDA, Elomena Barboza de; e LODI, Ana Claudia Balieiro. Formação de intérpretes de Libras - língua portuguesa: reflexões a partir de uma prática formativa. In: ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Sylvania Lia Grespan. *Libras em estudo: formação de profissionais*. São Paulo: FENEIS, no prelo.

BAKHTIN, M. M. (VOLOCHINOV, V. N.). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].

BAKHTIN, Mikhail. [1940]. Metodologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 5ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 393-410.

BRASIL. Decreto-lei n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dez. 2000. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso: 22 mai. 2007. V

BRASIL. Política Nacional de Extensão Universitária / elaborado pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. 74 p. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/prorext/arquivos-diversos/PNE_07.11.2012.pdf/view](http://www.ufrgs.br/prorext/arquivos/diversos/PNE_07.11.2012.pdf/view)>.

BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

_____ Tramas verbo-visuais da linguagem. In: *Literatura e outras linguagens*. São Paulo: Contexto, 2010.

GONÇALVES, José Luiz Vila Real; MACHADO, Ingrid Trioni Nunes. Um panorama do ensino de tradução e a busca da competência do tradutor. In: PAGANO, Adriana e VASCONCELOS, Maria Lúcia

(orgs.). *Cadernos de tradução*. n.17. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de comunicação e expressão. Pós-graduação em estudos de tradução, 2006, pp. 45-69.

GURGEL, Taís. M. do Amaral. *Práticas e formação de tradutores intérpretes de língua brasileira de sinais no ensino superior*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP – Piracicaba, 2010.

HARRISON, K. M. P. *Qualificação profissional do intérprete de LIBRAS e contribuições das noções de esfera de atividade e gênero do discurso para sua formação*. In: XIII Enapoll, 2008, Goiânia. Caderno de resumos on-line, 2008.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. *Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [36]: 133 - 153, maio/agosto 2010.*

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. O campo do currículo no Brasil: os anos noventa. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MOREIRA, Renata Lucia. *Uma descrição de Dêixis de Pessoa na língua de sinais brasileira: pronomes pessoais e verbos indicadores*. Dissertação de mestrado em Linguística. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH)- USP, 2007.

NASCIMENTO, M. V. B. *Interpretação da língua brasileira de sinais a partir do gênero jornalístico televisivo: elementos verbo-visuais na produção de sentidos*. (Dissertação). Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: PUC-SP, 2011.

_____. Interpretação da língua de sinais para o português na modalidade oral: considerações dialógicas. *Tradução & Comunicação. Revista Brasileira de Tradutores*, n. 24, 2012. Disponível em: <http://sare.anhanguera.com/index.php/rtcom/article/view/3733/1368>

PAGANO, Adriana e VASCONCELOS, Maria Lúcia. Apresentação. In: PAGANO, Adriana e VASCONCELOS, Maria Lúcia (orgs.). *Cadernos de*

tradução. n.17. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de comunicação e expressão. Pós-graduação em estudos de tradução, 2006, pp. 09-17.

PAGURA, Reynaldo José. A interpretação de conferência no Brasil: história de sua prática profissional e a formação de intérpretes Brasileiros. Tese de doutorado. Programa de pós-graduação em estudos linguísticos e literários do inglês. São Paulo: USP, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/.../2010_ReynaldoJosePagura.pdf>

_____. A interpretação de conferências: interfaces com a tradução escrita e implicações para a formação de intérpretes e tradutores. *DELTA* [online]. 2003, vol.19, n.spe, pp. 209-236.

SCHÖN. D. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000, 256 p.

SOBRAL, Adail. Posfácio. In: BENEDETTI, Ivone C. & SOBRAL, Adail (org.) *Conversas com tradutores: balanços e perspectivas da tradução*. São Paulo: Parábola, 2003, pp. 201-214.

STUPIELLO, Érika Nogueira de Andrade. O ideal e o real no ensino universitário da tradução. In: PAGANO, Adriana e VASCONCELOS, Maria Lúcia (orgs.). *Cadernos de tradução*. n.17. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de comunicação e expressão. Pós-graduação em estudos de tradução, 2006, pp. 129-139.

VASCONCELLOS, Maria Lúcia. Tradução e interpretação de língua de sinais (TILS) na pós-graduação: a afiliação ao campo disciplinar “estudos da tradução”. In: *Cadernos de Tradução*. Florianópolis. v2 n.26. 2010. p. 119-143. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2010v2n26p119> Acesso em: 23 de ago de 2011.