

O USO DA AUTOAVALIAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA EXPERTISE EM INTERPRETAÇÃO

The use of self-assessment in the development of expertise in interpreting

DOI: [10.14393/LL63-v35n2-2019-6](https://doi.org/10.14393/LL63-v35n2-2019-6)

Christiano Sanches do Valle Silva*

RESUMO: A adoção de um modelo baseado no desenvolvimento da expertise e na capacitação para a aprendizagem autônoma e a educação continuada geram a necessidade de os alunos serem capazes de se autoavaliar, de forma a determinar em que elementos investir. O uso de ficha de autoavaliação proposto pela Formação de Intérpretes da PUC-Rio é apresentado, após uma reflexão teórica, e seus efeitos são discutidos. A ferramenta de autoavaliação mostrou-se eficaz não somente no tocante à avaliação em si, mas na consolidação de uma linguagem comum clara e objetiva que estrutura a relação entre alunos e professores e entre os próprios alunos, além de oferecer outros benefícios.

PALAVRAS-CHAVE: Interpretação. Autoavaliação. Expertise. Prática Deliberada. Aprendizagem Autônoma.

ABSTRACT: Adopting a model based on developing expertise and the ability to engage in autonomous learning and continuing education creates the need for students to be able to self-assess in order to determine which elements to invest in. The use of the self-assessment form proposed by the PUC-Rio Interpreter Training is presented and its effects are discussed, after a theoretical discussion. The self-assessment tool proved to be effective not only in terms of the assessment itself, but in consolidating a clear and objective common language that structures the relationship between students and teachers and between students themselves and offers other benefits.

KEYWORDS: Interpreting. Self-Assessment. Expertise. Deliberate practice. Autonomous learning.

* Mestre e doutorando em Estudos da Linguagem pela PUC-Rio. Membro do corpo docente da Formação de Intérpretes da PUC-Rio desde 2013. ORCID: [0000-0002-1408-2532](https://orcid.org/0000-0002-1408-2532). E-mail: christianosanches(AT)gmail.com

1 Introdução

Em 2016, a Formação de Intérpretes de Conferência da PUC-Rio precisou passar por uma reforma curricular, a fim de se adaptar a exigências de grade horária e de mercado. Como curso de especialização *lato sensu*, a Formação destoava de outros cursos do mesmo nível por oferecer uma carga horária elevada e distribuída em dias de semana, sendo a tendência entre as especializações a oferta de aulas aos sábados, com carga horária inferior à oferecida até então pela Formação. Ficou claro, portanto, que seria preciso alterar a maneira de se promover o conhecimento necessário aos futuros intérpretes se o objetivo fosse oferecer a mesma qualidade em menos tempo.

Toda essa mudança gerou reflexões acerca dos objetivos do curso e como alcançá-los, tendo em mente conceitos como o de expertise e aprendizagem autônoma (ERICSSON, 2000) e a importância de os alunos serem capazes de avaliar o próprio desempenho, visto que a redução de horas em sala de aula seria, em certa medida, compensada pela proposta de atividades extraclasse.

A linha de raciocínio não se detinha somente no período da Formação, mas levava em consideração a necessidade de os alunos continuarem, mesmo formados e atuando no mercado, a desenvolver suas habilidades profissionais. Foi justamente na identificação dessa necessidade que se fundamentou a escolha de um ensino que incluísse fazer com que os alunos aprendessem a se autoavaliar, sendo assim capazes de progredir em termos de desempenho profissional ao longo de suas carreiras.

Por trás desse currículo estaria a ideia de que o profissional experto é aquele que continua a se aperfeiçoar e a aplicar os novos conhecimentos adquiridos ao longo de seu percurso de trabalho.

Neste artigo, serão explicados os conceitos de expertise e de aprendizagem autônoma e descrito o papel central que a autoavaliação desempenha no percurso de aprendizagem da Formação de Intérpretes da PUC-Rio.

2 Os conceitos de expertise e de prática deliberada

Em um artigo de 2000, Ericsson argumenta que, ainda que qualquer pessoa possa adquirir experiência em uma área específica, alguns se desenvolvem mais rapidamente do que

outros, sendo considerados, após anos de experiência, expertos (p. 189). Com base nessa ideia, cursos e formações aplicam testes de aptidão, procurando identificar os candidatos que tenham essa “capacidade inata”, o talento necessário para ser bem-sucedidos.

Contudo, conforme o próprio Ericsson (2000), autores diversos demonstraram haver pouca evidência empírica para sustentar o argumento da capacidade inata. Assim, por exemplo, uma maior duração da formação profissional não é garantia de sucesso ou competência na profissão e profissionais muito experientes não atingem um limite de progressão em sua capacidade, mitos desbancados por observações mais recentes.

Em suas pesquisas, o autor conclui que não há nível de desempenho que não possa ser modificado por treinamento intensivo e extenso (ERICSSON, 2000, p. 192). Ou seja, pessoas altamente motivadas possuem uma capacidade muito maior de influenciar o nível de desempenho que já alcançaram do que se imaginava (p. 192).

Partindo desse princípio, Ericsson (2000) explora o conceito de prática deliberada, que seria justamente o envolvimento em atividades de treinamento especialmente concebidas para se alcançar um determinado fim (p. 193). Seguindo-se a uma série de pesquisas que procuravam basear-se em evidências empíricas para mensurar o desenvolvimento de capacidade em tarefas específicas e como este desenvolvimento se produzia, Ericsson conclui que a evolução do desempenho acontece de forma gradual, sem saltos abruptos, que, na área de esportes, é em torno dos 25 anos que se atinge o ápice de desempenho, o mesmo ocorrendo em torno dos 30 a 40 anos para as artes e as ciências (p. 194).

Foi com base nas concepções utilizadas por Ericsson e em suas pesquisas que Moser-Mercer (2000) decidiu verificar se o mesmo se aplicaria à interpretação, propondo uma série de experimentos que pudessem fornecer evidências da aquisição de expertise por meio de prática deliberada. Moser-Mercer entende a expertise como um alto nível de desempenho em determinada área obtido como resultado de anos de experiência (p. 108). Em seu estudo, a autora utilizou atividades de *shadowing*, *delayed auditory feedback*, ou feedback auditivo retardado, e fluência verbal para observar se haveria diferenças de desempenho entre intérpretes iniciantes e intérpretes experientes.

Seu experimento demonstrou existir diferença somente com relação ao DAF, em que os mais experientes se saíram melhor. Entretanto, não foi possível determinar a causa da

variação encontrada (menor dependência do monitoramento / maior capacidade de processar de forma simultânea e consciente duas fontes de elocução). Suas conclusões deixam em aberto se o melhor desempenho esteve relacionado com um processamento mais eficiente tendendo a uma automatização do processo, ou a uma reestruturação do próprio procedimento observado (MOSER-MERCER, 2000, p. 126). Ou seja, não foi possível estabelecer uma relação causal entre o tempo de experiência e o desempenho melhorado.

Ainda que autores como Sawyer (2004) considerem a expertise como um elemento fundamental na formação de intérpretes, o único elemento que pôde ser demonstrado de forma experimental, por autores como Liu (2009), como constituinte de um desempenho melhorado foi a capacidade de realizar um bom gerenciamento dos recursos mentais na coordenação da interação entre os processos de compreensão, tradução e produção envolvidos no ato de interpretar. Ou seja, os intérpretes expertos desenvolvem a capacidade de direcionar sua atenção a diferentes processos de forma eficiente e de acordo com a demanda da tarefa em mãos. Acontece que, para que essa mudança de atenção bem coordenada possa ocorrer, é preciso ter uma boa percepção da situação geral de interpretação para que a atenção do intérprete seja alocada de maneira eficiente (LIU, 2009, p. 174). Para Liu, ainda não se tem uma boa ideia de quais elementos fazem parte da construção da expertise, mas ficou claro que o julgamento adequado da situação por parte do intérprete é fundamental para que seus processos de escolha sejam feitos da maneira mais adequada.

Tiselius (2013) refaz o percurso dos autores mencionados acima em suas investigações sobre expertise e prática deliberada. A autora lembra que a expertise não é mero resultado de talento inato, mas uma combinação de “diferentes táticas para adquirir, desenvolver e manter uma dada habilidade” (p. 194). Entre as características necessárias para se alcançar a expertise, Tiselius menciona a prática deliberada, ter objetivos claros e estar aberto a receber feedback, entre outros. Seu foco nos três elementos mencionados se justifica pelo fato de que todos se revestem de um caráter relativamente subjetivo, de difícil observação por parte de pesquisadores. Além disso, Tiselius (2013) parte do princípio de que a interpretação se compõe de habilidades e sub-habilidades, ou habilidades secundárias. A habilidade principal seria a própria capacidade de interpretar, em si um conceito mal definido, sendo as secundárias, por exemplo, a proficiência nos idiomas de trabalho, conhecimento geral, capacidades

comunicativas, entre outros. A lista de habilidades é mais extensa, porém, interessa aqui somente entender que existe a possibilidade de se trabalhar uma ou outra delas, sem necessariamente realizar uma prática com foco na melhoria da habilidade principal de interpretar. Entende-se que o desenvolvimento das sub-habilidades proporciona um resultado de maior qualidade.

Para verificar se a prática deliberada estaria de fato relacionada ao desenvolvimento da expertise, Tiselius (2013) entrevistou três intérpretes experientes, com percursos profissionais relativamente semelhantes. Ao analisar o resultado das entrevistas, a autora observou que nenhuma das intérpretes tinha o hábito de treinar a habilidade principal de interpretar, contentando-se com atividades relacionadas às sub-habilidades, como ler e escutar programas nos idiomas de trabalho para reforçar sua proficiência linguística, por exemplo. Mas nenhuma delas julgava necessário dedicar algum tempo do dia, de forma regular e constante, para praticar a interpretação em si, como verificado em atividades como os esportes, o xadrez e outras que serviram de modelo para os estudos iniciais de prática deliberada. Além disso, o feedback com o qual contavam as entrevistadas baseava-se em suas próprias observações e julgamento de seu desempenho. Elas se utilizavam do que haviam aprendido durante sua formação para continuar a se avaliar. Para a autora, não se poderia nem afirmar categoricamente que as intérpretes se utilizavam de prática deliberada, tal como definida por autores como Ericsson, ainda que suas descrições do que faziam remetessem a ela. Tiselius (2013) estima que a maneira como as entrevistadas se envolviam em atividades de prática deliberada era inconsciente. Ou seja, as atividades não eram concebidas formalmente como prática deliberada.

Em suas conclusões, Tiselius (2013) aponta para a necessidade de se reconsiderar o arcabouço teórico relacionado à prática deliberada da forma como se aplica à interpretação e levanta duas perguntas importantes: “Seria possível ser um experto sem praticar deliberadamente a habilidade principal? Seria suficiente refinar suas sub-habilidades? Seria a teoria da expertise aplicável aos Estudos da Interpretação?” (p. 204).

Como se pode observar, ainda que superficialmente, a pesquisa sobre expertise e prática deliberada, aplicada à interpretação desde os anos 1990 (TISELIUS, 2013), não é conclusiva, sendo a relação entre os dois elementos passível de questionamentos. Entretanto,

pode-se depreender do exposto acima que, pelo menos, um elemento se destaca como sendo fundamental para a boa aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação e atuação profissional, a boa capacidade de julgamento e percepção do contexto de interpretação. Por contexto, referimo-nos ao ambiente no qual ocorre a interpretação (se congresso, seminário, reunião, etc.), sua modalidade (consecutiva, simultânea) e à própria tarefa de interpretar, podendo esta ser afetada por fatores tão diversos quanto tema, idioma, velocidade da fala, sotaque, entre outros.

É justamente nessa capacidade de fazer uma boa avaliação das situações de trabalho e do próprio desempenho do intérprete que este trabalho se concentra, uma vez que esta seria a habilidade primária que permitiria o desenvolvimento de outras habilidades e sua adequada aplicação à tarefa de interpretar.

Para construir tal capacidade de julgamento, considera-se necessário aquilo que será aqui chamado de autoavaliação.

3 A autoavaliação como ferramenta de aprendizagem

Para que um aluno ou profissional, de qualquer área, tenha capacidade de orientar o seu desenvolvimento e avaliar o seu próprio desempenho, é preciso que domine os conceitos e marcadores básicos de qualidade na sua área. Uma das maneiras de aprender esta capacidade é a prática da autoavaliação, como instrumento pedagógico, durante a formação, e como prática de aprendizagem autônoma, após o término da formação e consequente acesso ao mercado de trabalho.

Boud *et al.* (2005) definem tal capacidade como sendo julgamentos efetivos sobre o seu próprio trabalho, argumentando que, sem essa habilidade, alunos não conseguem ser aprendizes efetivos (p. 1) e, da mesma forma, profissionais não conseguem traçar um percurso em direção à expertise. O que está em jogo, justamente, é a possibilidade de determinar se a tarefa realizada apresenta a qualidade e os requisitos esperados. Boud (2005) e sua equipe, num estudo com alunos de graduação, sugere que práticas de autoavaliação ajudam os estudantes a desenvolver seu julgamento e que, aliadas ao feedback dos professores, tais práticas contribuem para a melhora das capacidades de autorregulação (p. 20).

Andrade (2019) faz uma importante distinção entre autoavaliação somativa, ou classificatória, e a autoavaliação formativa, que permite acompanhar a progressão do aluno em relação a diferentes habilidades. A autora define autoavaliação como sendo o “ato de monitorar seus próprios processos e produtos para realizar ajustes que aprofundem o aprendizado e melhorem o desempenho” (p. 10). Segundo ela, evidências sugerem que a autoavaliação gera melhores resultados quando usada de maneira formativa e integrada ao percurso de formação.

Em um experimento realizado com alunos de um curso à distância, Basnet *et al.* (2011) procuraram verificar se, de fato, a autoavaliação era eficaz como ferramenta para melhoria do desempenho escolar dos alunos. Assim como os autores anteriores, Basnet *et al.* verificaram que a autoavaliação foi eficaz na melhora do aprendizado por meio de uma percepção melhorada de si mesmo. A autoavaliação, de forma evidente, melhorou a autopercepção e o desenvolvimento do comportamento metacognitivo por parte dos alunos, a maioria dos quais avaliou a prática como uma “ferramenta de aprendizagem útil” (p. 6).

Já na área específica de ensino de interpretação, Pinazo (2008), numa longa revisão de bibliografia, reforça a importância da mesma numa atividade profissional na qual a preparação (para o evento) é primordial. Saber se preparar bem, levantando terminologia e adquirindo conhecimento geral sobre determinado tema, requer, minimamente, uma boa noção de seus próprios limites e potencialidades. É durante a formação que a avaliação e a autoavaliação desempenham um papel fundamental no estímulo à autorregulação, habilidade que será importante durante toda a vida profissional do intérprete (p. 174). Além disso, a profissão de intérprete é considerada exigente e versátil, exigindo atualização e aprendizagem contínuas, o que, por si só, requer suficiente capacidade de auto percepção por parte dos intérpretes, uma vez que deverão determinar que habilidades aperfeiçoar em seu percurso de educação continuada. Pinazo (2008) cita autores como Riccardi¹ para reafirmar a importância de criar nos futuros intérpretes, durante o período de formação, o hábito de reconhecer seus pontos fortes e fracos. Tal

¹ RICCARDI, Alessandra. Evaluation in Interpretation: Macrocriteria and Microcriteria. In: HUNG, E. (Ed.). **Teaching translation and interpreting**. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 2002. p. 115-126.

abordagem é ainda mais relevante no contexto europeu, que tem na Declaração de Bolonha uma orientação para a aplicação de modelos pedagógicos baseados no construtivismo e na aprendizagem autônoma (p. 188). Com a aplicação de autoavaliação de maneira consistente e integrada ao modelo de ensino, Pinazo observou melhoras na produção dos alunos em poucos meses. Entre os benefícios de uma abordagem pedagógica que integre a autoavaliação, a autora destaca:

- “- Motivar os alunos a ampliar seu conhecimento linguístico e cultural e melhorar suas capacidades de interação e retórica,
- Fazer com que os alunos se responsabilizem por seu próprio aprendizado,
- Estabelecer metas baseadas em padrões profissionais,
- Melhorar a autoestima individual e coletiva dos alunos,
- Estimular a comunicação direta entre alunos e formadores e melhorar o ambiente de ensino-aprendizagem.” (PINAZO, 2008, p. 197)²

Outra importante consideração levantada por Pinazo (2008) foi o efeito da redução do tempo em sala de aula, uma tendência global, levando os alunos a realizar mais tarefas extraclasse. Essa tendência também tem sido observada no Brasil, tornando a capacidade de autoavaliação fundamental para a adequada execução e posterior aproveitamento das tarefas propostas.

Foi justamente uma reforma curricular que incluía redução de carga horária em sala de aula que levou o corpo docente da Formação de Intérpretes de Conferência da PUC-Rio a revisar seu currículo e suas práticas pedagógicas. Veremos em seguida o papel que a autoavaliação desempenha no atual modelo da Formação.

4 O contexto da Formação de Intérpretes da PUC-Rio

Em 2016, quando de sua primeira reformulação curricular, a Formação de Intérpretes de Conferência da PUC-Rio sofreu uma redução drástica de carga horária. Até

² Tradução do autor.

então, entre outros elementos, a Formação se apoiava muito no grande número de horas de prática de interpretação em laboratório. Atualmente, conforme se pode observar na Figura 1, a Formação compreende três semestres, com aulas aos sábados, num total de 360 horas, bem distante das 930 horas oferecidas de 2008 a 2015.

Figura 1: Evolução da Formação de Intérpretes de Conferência da PUC-Rio

Fase	Ano	Status do curso	Duração	Carga horária
Primórdios	1968	Bacharelado: revisor-trad.-intérprete	4 anos	--
	1974	Bacharelado: tradutor-intérprete	4 anos	--
	1976	Bacharelado: tradutor-intérprete ou tradutor	4 anos	--
	1978	Bacharelado: intérprete	4 anos	--
Expansão e consolidação	1985	Bacharelado: reforma curricular	4 anos	--
	1988	Abertura para alunos de Extensão	2 anos	720 horas
	1998?	Aumento da carga horária	2 anos	840 horas
	2004	Curso Sequencial	2 anos	870 horas
Maturidade	2008	Pós-graduação lato sensu	2 anos	930 horas
	2016	1ª reformulação curricular	1 ano (+monografia)	400 horas
	2017	2ª reformulação curricular	1 ano (+monografia)	510 horas
	2019	3ª reformulação curricular	18 meses+mgr	360 horas

Fonte: Quental, 2018

A drástica redução de carga horária, que inicialmente poderia parecer um fator puramente negativo, foi um importante motor na busca por práticas pedagógicas que estimulassem e oferecessem suporte a uma abordagem de aprendizagem autônoma e educação continuada. Entre outros aspectos, procurou-se fundamentar o currículo na promoção e desenvolvimento da expertise, conforme definida por Ericsson (2000). Para tal, verificou-se a necessidade de fomentar o desenvolvimento da capacidade de autoavaliação entre os alunos, de maneira que pudessem, como sugerido por Pinazo (2008), Basnet (2011), Andrade (2019) e Boud (2005), calibrar suas autopercepções e assumir maior responsabilidade por seus processos de aprendizagem.

A autoavaliação tornou-se parte integrante das atividades em sala de aula, nas disciplinas de interpretação consecutiva e interpretação simultânea, de caráter

eminentemente prático, configurando-se como importante ferramenta de acompanhamento do desempenho, identificação de pontos fracos e fortes e, muito importante, instrumento de mediação entre alunos e professores e entre os próprios alunos em momentos de feedback.

Antes de chegar a atuar na calibragem da expectativa e percepção dos alunos sobre seu próprio desempenho, o instrumento de autoavaliação, da forma como foi construído, serve para o estabelecimento de uma metalinguagem comum, clara e objetiva para se falar sobre aspectos qualitativos da interpretação. Assim, se no início da Formação os alunos formulavam julgamentos sobre seu próprio desempenho empregando termos e conceitos subjetivos, como “foi bom”, “foi ruim”, “gostei”, “não gostei”, a partir da aplicação do instrumento de avaliação/autoavaliação, tal subjetividade dá lugar a conceitos mais precisos e verificáveis na prática.

A Figura 2, na próxima página, apresenta uma ficha de autoavaliação para a prática de interpretação na modalidade consecutiva. Pode-se observar nela diferentes categorias de marcadores de desempenho utilizadas e agrupadas, por motivos pedagógicos, em FORMA ou CONTEÚDO. Essa ficha de avaliação, como é chamada, é resultado do trabalho de Raffaella Quental, coordenadora da Formação de Intérpretes da PUC-Rio, com a colaboração do corpo docente e utilização de elementos oriundos de fontes diversas ao longo dos últimos anos. Sua aplicação consolidou-se a partir de 2016, após a primeira reformulação curricular.

Ainda que o objetivo principal da ficha seja possibilitar ao aluno se autoavaliar de maneira objetiva ao longo do curso, mantendo um registro de seu desempenho, a mesma ficha também é usada pelos professores no momento de avaliar os alunos. Essa dupla utilização é pensada justamente para que alunos e professores utilizem os mesmos referenciais, de maneira a estabelecer uma metalinguagem comum que facilite a compreensão, ajudando a evitar mal entendidos e oferecendo suporte à identificação de elementos concretos a serem trabalhados.

Figura 2: Ficha de avaliação/autoavaliação para prática de interpretação consecutiva

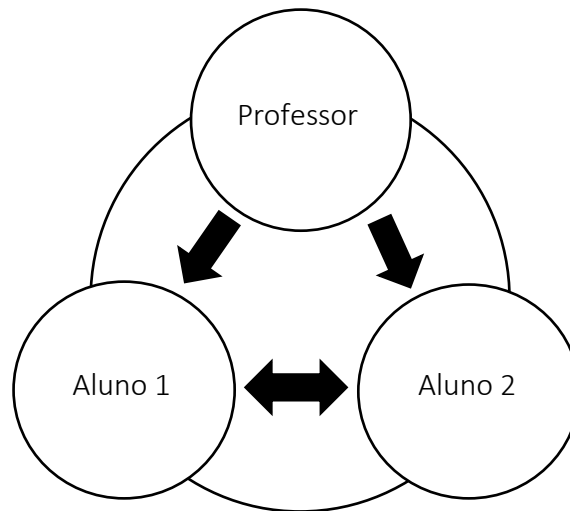
NOME DO ALUNO:		IDIOMA: DE					PARA		
MATERIAL:									
CATEGORIA	DETALHAMENTO	DESEJÁVEL	+					- INACEITÁVEL	Exemplos (caso se lembre de algum)
			5	4	3	2	1		
FORMA	Atitude	confiante						nervosa	
	Intenção e emoção do orador	transmitida						perdida	
	Pronúncia / sotaque	(quase) nativo						dificulta compreensão	
	Contato visual com o público	sim						não	
	Hesitação	raras						constantes	
	Dificuldade perceptível de ler as notas	não						sim	
	Expressões faciais indevidas	não						sim	
	Voz, dicção, entonação	clara						comprometida	
CONTEÚDO	Mensagem (omissões, mudança de sentido, imprecisão, coesão, transmissão de mensagem aproximada e vaga)	transmitida						perdida	
	Fatos, nomes e números (não reproduz fielmente informações pontuais)	preservados						perdidos	
	Registro (formal, informal)	adequado						inadequado	
	Uso idiomático da língua	sim						não	
	Frases incompletas, false starts	raros						constantes	
	Erros gramaticais	raros						constantes	
	Erros de terminologia	raros						constantes	
	Solução de problemas / jogo de cintura (encontra uma solução adequada em caso de dificuldade)	sim						não	
	Riqueza vocabular	muita						pouca	
	Autocorreção sem necessidade	raras						constantes	
Principal ponto positivo:									
Principal ponto a melhorar:									
Compartilhe alguma dica que funciona/funcionou para você:									

Fonte: Formação de Intérpretes de Conferência da PUC-Rio. Material pedagógico.

No início do primeiro semestre, quando os alunos ainda não estão familiarizados com o contexto da interpretação, alguns elementos teóricos são apresentados, como o Modelo de Esforços de Daniel Gile, a Teoria Interpretativa da Tradução de Danica Seleskovitch, entre outros, para que os alunos se apropriem de termos consagrados que sejam utilizados na descrição dos elementos que compõem a atividade de interpretar. Aos poucos, o foco é colocado na produção e elementos estruturais da prática começam a ser identificados e ressaltados. É nesse momento, ainda no primeiro semestre da Formação, que a ficha de avaliação/autoavaliação é apresentada.

Para calibrar a percepção que os alunos têm de seu desempenho, os professores são os primeiros a preencher uma ficha para cada aluno. As mesmas são usadas como suporte para conversas coletivas e individuais, permitindo a troca de informações objetivas e lançando as bases para a autoavaliação e a avaliação por pares. Ou seja, a mesma ficha, em momentos de atividade em dupla ou grupo, é utilizada pelos alunos na avaliação de seus pares na tarefa, conforme se vê na Figura 3.

Figura 3: Modelo de interação promovido pelo uso de ficha de avaliação



Fonte: elaborada pelo autor.

Como se depreende pela Figura 3, cada aluno recebe uma quantidade significativa de feedbacks, todos estruturados com a mesma metalinguagem, podendo, assim, se apropriar dos conceitos empregados ao mesmo tempo em que calibra sua percepção com base no retorno oferecido por professores e colegas. A figura acima também deixa claro que, nesse modelo, o professor assume um posicionamento menos hierárquico, colocando-se em interação com os alunos e promovendo maior participação dos mesmos.

Com a progressão das aulas e aprofundamento da prática, a turma se habitua com o uso da ficha de avaliação, utilizando-a em sala e na realização de tarefas em casa, quando a ficha passa a facilitar o registro do que foi realizado, a ser entregue ao professor responsável pela disciplina. Ao final de cada período de aprendizagem, no caso da PUC-Rio, ao final de cada módulo de disciplina, a ficha é mais uma vez empregada como ferramenta que viabiliza uma conversa individualizada com cada aluno, identificando avanços e pontos a melhorar e servindo como referência para composição da nota a ser recebida pelo aluno. Para este fim, uma ficha é preenchida na presença do aluno, com comentário de cada elemento nela presente.

Em resumo, a ficha de avaliação/autoavaliação é um elemento central que cataliza:

- a. o desenvolvimento de uma metalinguagem comum, clara e objetiva entre alunos e professores, evitando conceitos subjetivos,
- b. a avaliação entre pares,
- c. a autoavaliação,

- d. o registro de tarefas extra-classe,
- e. e a avaliação final do professor com a colaboração/compreensão de cada aluno.

5 Considerações finais

Na esteira daquilo que já foi observado por diferentes autores, o uso da ficha de avaliação na Formação de Intérpretes da PUC-Rio tem se mostrado importante não somente como instrumento de avaliação/autoavaliação em si, como também na mediação entre alunos e professores e entre diferentes alunos. A identificação de critérios e a padronização de termos e conceitos por ela viabilizados permite uma harmonização das conversas e dos feedbacks em sala de aula, facilitando a consolidação de uma base conceitual para que, ao se formarem, os alunos estejam de posse do ferramental necessário para darem continuidade ao seu aperfeiçoamento profissional, rumo à expertise.

Ficou claro que os intérpretes capazes de ter um olhar crítico sobre sua prática e capazes de avaliá-la são aqueles que se apropriam da metalinguagem aprendida durante seus anos de formação e atuação profissional. Em outras palavras, a aplicação da autoavaliação em sala de aula e sua utilização adequada por parte dos aprendizes é o que possibilitará, ao longo de suas carreiras, perceber onde estão os elementos a serem melhorados e verificar se houve ou não progresso como resultado de uma educação continuada.

Autoavaliar-se não deve, portanto, ser considerado apenas um instrumento pedagógico, mas sim uma habilidade essencial ao atingimento da excelência na atuação profissional. Além disso, o intérprete capaz de uma percepção clara da situação de trabalho em que se encontra saberá onde alocar seus esforços de maneira mais eficiente, o que reforça a necessidade de se compreender os elementos presentes no ato de interpretar, compondo o conjunto de habilidades envolvidas na percepção de si próprio e de seu contexto de atuação.

O caso da PUC-Rio ainda é recente e merece fazer objeto de futuras observações e pesquisas para que se determine o efeito concreto do uso da ficha de avaliação/autoavaliação no ensino aprendizagem de alunos da Formação de Intérpretes. A

observação atual, ainda de caráter inicial, mostra, contudo, que o simples fato de se consolidar uma linguagem comum já apresenta vantagens na dinâmica de sala de aula e na responsabilização do aluno por seu processo de aprendizagem.

Referências

- ANDRADE, H. L. A Critical Review of Research on Student Self-Assessment. *Frontiers in Education*, v. 4, n. 87, p. 1-7, 2019. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00087>
- BASNET, B. Is self-assessment effective in enhancing student learning? *In: AAEE. Proceedings of the 2011 AAEE Conference*, Fremantle, Western Australia, 2011.
- BOUD, D.; LAWSON, R.; THOMPSON, D. The calibration of student judgement through self-assessment: disruptive effects of assessment patterns. *Higher Education Research and Development*, v. 34, n. 1, p. 45-59, 2015. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934328>
- ERICSSON, K. A. Expertise in interpreting: An expert-performance perspective. *Interpreting*, v. 5, n. 2, p. 187-220, 2000/01. <https://doi.org/10.1075/intp.5.2.08eri>
- LIU, M. How do experts interpret? Implications from research in Interpreting Studies and cognitive science. *In: HANSEN, G.; CHESTERMAN, A.; GERZYMISCH-ARBOGAST, H. (Ed.). Effort models in interpreting and translation research*. A tribute to Daniel Gile. John Benjamins, 2009. p. 159-177. <https://doi.org/10.1075/btl.80.14liu>
- MOSER-MERCER, B. *et al.* Searching to define expertise in interpreting. *In: ENGLUND DIMITROVA, B.; HYLSTENSTAM, K. Language processing and simultaneous interpreting: interdisciplinary perspectives*. John Benjamins, 2000. p. 107-131. <https://doi.org/10.1075/btl.40.09mos>
- PINAZO, E. P. Self-assessment in teaching interpreting. *TTR*, v. 21, n. 1, p. 173-209, 2008. <https://doi.org/10.7202/029690ar>
- QUENTAL, Raffaella. Formação de Intérpretes da PUC-Rio: meio século de história. *Tradução em Revista*, v. 24, n. 1, 2018. <https://doi.org/10.17771/PUCRio.TradRev.34532>
- SAWYER, David. **Fundamental aspects of interpreter education: Curriculum and assessment**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2004. <https://doi.org/10.1075/btl.47>
- TISELIUS, E. Expertise without deliberate practice? The case of simultaneous interpreters. *The Interpreters' Newsletter*, v. 18, p. 1-15, 2013.

Recebido em: 28.11.2019

Aprovado em: 25.12.2019