

INTÉRPRETE EM FORMAÇÃO: REQUISITOS BÁSICOS,  
ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO  
DAS PRIMEIRAS HABILIDADES E ABORDAGENS AVALIATIVAS

---

*Interpreter-to-Be: Basic Requirements, Preliminary Skills Development Strategies,  
and Evaluation Approaches*

DOI: [10.14393/LL63-v35n2-2019-7](https://doi.org/10.14393/LL63-v35n2-2019-7)

Glória Regina Loreto Sampaio \*

---

RESUMO: Este artigo trata do percurso preliminar da formação em interpretação. Após breve referência aos requisitos básicos e perfil desejável do futuro intérprete, serão focalizadas estratégias de ensino-aprendizagem integradas a uma abordagem de avaliação norteadora e formativa para o desenvolvimento das primeiras habilidades e saberes subjacentes e necessários à aquisição das competências específicas às diferentes modalidades interpretativas exigidas no exercício profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Intérprete em formação. Requisitos básicos. Primeiras habilidades. Estratégias de ensino-aprendizagem. Abordagens avaliativas.

ABSTRACT: This article deals with the preliminary stage of interpreter training. After a brief reference to the prerequisites and desirable qualities the budding interpreter should have, the focus will be teaching and learning strategies integrated with a formative approach to evaluation for the development of the first skills and basic knowledge that pave the way towards the acquisition of the competencies specific to the different interpreting modes a professional interpreter should master.

KEYWORDS: Interpreter-to-be. Basic requirements. Preliminary skills. Teaching and learning strategies. Evaluation approaches.

---

---

\* Doutora em Comunicação e Semiótica (PUC-SP). Professor Assistente-Doutor, Departamento de Ciências da Linguagem e Filosofia - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. ORCID: 0000-0002-7951-923X. E-mail gloria\_sampaio(AT)hotmail.com

## 1 Preâmbulo

A etapa preliminar da formação do intérprete é um momento crucial para a construção dos saberes e desenvolvimento gradativo das competências que virão a constituir um profissional bem capacitado para o exercício de seu ofício.

A exposição e argumentação aqui apresentadas, concernentes a essa fase introdutória da formação do intérprete, estão ancoradas em quase duas décadas de experiência docente da autora na formação de intérpretes.<sup>1</sup>

## 2 O intérprete em formação: expectativas e metas

Quando se pensa a respeito da formação do intérprete, faz-se necessária uma visada holística que contemple, tanto aspectos mais gerais quanto aqueles de caráter específico, em um percurso seriamente comprometido com o ensino-aprendizagem das modalidades tradutório-interpretativas que venham a propiciar, futuramente, um desempenho de qualidade.

Em um horizonte ideal, um intérprete devidamente qualificado seria capaz de oferecer uma reformulação do discurso de origem sem distorção da mensagem nele contida, capturando toda e qualquer informação de caráter extralinguístico que afete a apreensão do sentido da referida mensagem. Evidentemente, o atingimento de um grau qualitativo absolutamente excelente demanda condições externas adequadas, como pontua Moser-Mercer (1996)<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> A autora foi a coautora do Projeto do Curso de Intérprete em Língua Inglesa da PUC-SP, corresponsável por sua implementação, havendo ministrado disciplinas introdutórias e específicas de 1999 a 2017.

<sup>2</sup> Optimum quality in professional interpreting implies that an interpreter provides a complete and accurate rendition of the original that does not distort the original message and tries to capture any and all extra-linguistic information that the speaker might have provided subject to the constraints imposed by certain external conditions. (...) Optimum quality is the quality an interpreter can provide if external conditions are appropriate. (MOSER-MERCER. 1996, p. 44).

## 2.1 Requisitos Básicos, Aptidões e Qualidades Pessoais

As características do intérprete profissional competente englobam conhecimento profundo dos idiomas de trabalho e capacidade de transitar sem maiores dificuldades entre eles, com amplo domínio do registro oral em todas as suas variedades de gênero; conhecimentos abrangentes e enciclopédicos sobre o mundo em geral e âmbitos particulares, somados a conhecimentos culturais, em especial aqueles atinentes aos idiomas de trabalho.

Somam-se a esses fatores aptidões e qualidades intelectivas, pessoais e atitudinais, tais como capacidade cognitiva para captação de sentido, abstração, análise e síntese; intuição, criatividade, desenvoltura na solução de problemas, agilidade mental para tomada de decisões rápidas, boa memória, em especial de curto-prazo; curiosidade, interesse, desejo de aprender, autoconfiança, controle emocional frente a pressão psicológica, desafios, imprevisibilidade; tato, diplomacia, sensibilidade, postura ética e integridade; boa saúde, disposição e resistência física.

## 2.2 Requisitos e Competências Específicas

O intérprete experiente e no pleno exercício de sua profissão detém conhecimentos operacionais estratégicos específicos a cada uma das modalidades de interpretação e essenciais ao desempenho de sua função, abrangendo amplo domínio das modalidades interpretativas básicas, quais sejam, a tradução oral à prima vista, a interpretação consecutiva e a interpretação simultânea, incluindo as diferentes variedades e espaços de ocorrência de cada uma delas.

Acrescentem-se a isso: o domínio das técnicas de falar em público e do uso profissional da voz; conhecimentos sobre o utilização e exploração de fontes de informação e tecnologias aplicadas à interpretação e essenciais ao período de preparação ou, até mesmo, no decorrer da atuação; conhecimentos declarativos sobre interpretação, incluindo familiaridade com os princípios que regem a interpretação e seus aspectos profissionais, ou seja, conhecimentos teóricos ou teórico-práticos que sustentam o bom desempenho. Tudo isso, de modo a garantir a eficácia do processo interpretativo, permitindo seu adequado controle e coordenação.

Em suma, tomando como base o percurso já desbravado pelo grupo PACTE em relação à aquisição da Competência Tradutória (HURTADO-ALBIR *et al.*, 2005), teríamos o que se poderia chamar de Competência em Interpretação, com notáveis pontos de contato com a Competência em Tradução, porém com importantes diferenças ou acréscimos, particularmente operacionais ou no modo de realização.

Um ponto digno de nota é que, no caso do futuro intérprete, os requisitos, conhecimentos e outros elementos aqui referidos podem já estar presentes em maior ou menor medida ou em estado potencial, devendo ser desenvolvidos, ampliados e aprimorados ao longo do período de formação. Evidentemente, a formação trará provavelmente mais benefícios para os iniciantes já dotados de aptidões desejáveis.

### 3 O processo de aquisição das primeiras habilidades: percurso preliminar

Como mencionado anteriormente, a competência em interpretação consiste na capacidade de captar o sentido de um determinado texto oral (ou escrito, no caso da tradução à prima vista) e de apresentar imediatamente (ou decorrido um curto período de tempo no caso da consecutiva clássica) uma versão, em outro idioma, do que foi apreendido, dando conta dos desafios da reformulação em outro ambiente linguístico-cultural. Tudo isso de tal modo que o conteúdo informacional e nuances de sentido sejam respeitados, ou seja, que a comunicação entre as partes ocorra com sucesso.

Segundo Seleskovitch e Lederer (1995), o estágio preparatório é de vital importância, uma vez que tomará como ponto de partida as habilidades, hábitos e reflexos adquiridos que os alunos iniciantes já trazem consigo. Evidentemente, tendo sido aprovados nos testes de admissão ao curso, esses alunos demonstraram aptidão para se beneficiarem de um programa de treinamento. Porém, antes de conhecerem as técnicas da interpretação consecutiva e, posteriormente, da simultânea, os alunos devem aprender a analisar e compreender o que ouvem e o que isso realmente demanda.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> *“Before students of interpretation are introduced to the techniques of consecutive and then simultaneous interpretation, they must first learn how to analyze and understand what they hear. (...) It is important for the students to understand from the very beginning what analyzing and understanding a text really entails. Having passed the tests to be admitted to the program, they will already have demonstrated they have the necessary*

Visando à aquisição das primeiras habilidades e saberes, que constituirão o esteio para o posterior aprendizado das modalidades interpretativas específicas, o percurso preliminar da formação deve ter metas bem definidas, abrangendo componentes curriculares adequados ao fim almejado, de modo a (i) propiciar o desenvolvimento das habilidades preliminares e subsidiárias<sup>4</sup>; (ii) conscientizar o futuro profissional acerca dos processos cognitivos que subjazem às etapas de compreensão e reformulação próprias do exercício tradutório-interpretativo; (iii) permear os exercícios com uma avaliação coerente e continuada, integrada às atividades de forma sutil ou declarada, fundamentada em princípios claros e mecanismos pontuais concernentes ao desempenho do aluno iniciante; não desconsiderando uma perspectiva holística, tal avaliação deve ser marcada por uma abordagem de caráter formativo e motivador, que auxilie o futuro intérprete a conhecer suas qualidades e limitações, superar suas dificuldades, enfrentar obstáculos e engendrar táticas de enfrentamento.

A meta precípua desse percurso inicial é fomentar o atingimento de estado de prontidão para as disciplinas específicas que comporão o currículo em etapas posteriores.

Para a consecução dessas metas, uma metodologia adequada se faz necessária. Dentre os componentes desejáveis nesse percurso inicial, focalizaremos a Intelecção de Textos Orais para Intérpretes, com foco principal na Língua B<sup>5</sup>. Essa atividade é acompanhada, inicialmente, de Reexpressão Oral Intralingual e, posteriormente, de Reformulação Resumida (*gist interpretation*)<sup>6</sup> para a Língua A, em nível preliminar.

Passos metodológicos e atividades arquitetadas com propósito bem definido permitirão aos intérpretes-aprendizes aprimorar suas habilidades de compreensão de textos

---

*aptitude to benefit from the training. The teacher guides the students through this vital preparatory stage by building on what they bring with them and using as a point of departure their present ability, their acquired habits and their reflexes.”( SELESKOVITCVH; LEDERER, 1995, p. 1-2)*

<sup>4</sup> Cf. “*preliminary and ancillary skills*” (PÖCHHACKER, 2004, p. 187).

<sup>5</sup> Língua B, no âmbito da interpretação, refere a língua estrangeira que o intérprete domina com alto grau de excelência. Contrapõe-se à Língua A, que é usualmente a língua materna da qual o intérprete tem domínio total, e à Língua C, que aquela sobre a qual tem um domínio passivo, compreendendo-a suficientemente bem para interpretar dela para a Língua A ou B.

<sup>6</sup> *Gist Interpretation* ou interpretação resumida consiste em apresentar uma versão sintética do conteúdo principal do texto, no outro idioma de trabalho.

orais e expressão oral, incluindo exercícios preliminares de transição entre os idiomas de trabalho (*gist Interpretation*). Dessa forma, a etapa inicial servirá de direcionamento e fundamentação para as etapas posteriores da formação.

## 4 Processamento da informação: caminhos e estratégias

### 4.1 Escuta ativa

Dentre os pontos de destaque no processamento da informação que cabe ao intérprete, emerge, de modo preponderante, a ESCUTA ATIVA, que é um tipo processamento cognitivo diferente da escuta comum. Trata-se de escutar atentamente, com o propósito definido de apreender, do modo mais completo possível, o sentido do discurso, para posteriormente reexpressar, da forma mais completa possível, sua intenção comunicativa e conteúdo informacional. Na escuta ativa não há espaço para desatenção, distração e falta de foco. Há uma missão a ser cumprida.

Para uma escuta ativa de qualidade, o intérprete em formação terá de aprender a mais básica das lições: ouvir além das palavras, buscando o sentido. Seleskovitch e Lederer (1995) ressaltam que

Ouvir buscando o sentido é a chave para todas as modalidades da interpretação. A primeira tarefa do professor é ensinar aos alunos essa habilidade crucial. (...) o intérprete concentra-se totalmente no sentido pretendido pelo falante, apreendendo cada nuance e sutileza. (SELESKOVITCH; LEDERER, 1995, p. 2, nossa tradução)<sup>7</sup>

Na etapa preliminar da formação, para aferir se o aluno está de fato logrando realizar uma escuta ativa de qualidade razoavelmente compatível, o professor pode propor apresentação oral em forma de paráfrase ou resumo no mesmo idioma. Um pouco mais adiante, abre-se espaço as primeiras tentativas de reformulação no outro idioma de trabalho.

Ainda segundo as referidas autoras, por mais estranho que possa parecer àqueles não familiarizados com a interpretação, o intérprete em formação

---

<sup>7</sup> “Listening for sense is the key to all modes of interpretation. The teacher’s very first task is to teach the students this critical skill. (...) the interpreter listens in an altogether different kind of way (...) the interpreter concentrates wholly on the speaker’s intended meaning, picking up on every nuance or subtlety.” (SELESKOVITCH; LEDERER, 1995, p. 2)

(...) deve aprender a desconsiderar as palavras que ouve para prestar total atenção à mensagem. Ao ouvir para além das palavras, ele conseguirá tanto compreender tais palavras quanto relacioná-las a seu próprio conhecimento. O significado linguístico (*significação*) de um enunciado é uma coisa, mas o sentido que ele assume em determinado contexto para um determinado indivíduo é algo inteiramente diferente. (SELESKOVITCH; LEDERER 1995, p. 3, nossa tradução)<sup>8</sup>

Dentre os aspectos mais salientes para uma escuta ativa eficiente, o professor deve encaminhar os trabalhos em sala de aula ao aluno e utilizar estratégias e passos metodológicos que, gradativamente, auxiliem os intérpretes em início de formação a (i) desenvolver ou aprimorar a capacidade de enxergar através do texto, isto é, perceber como ele está estruturado, qual sua intenção comunicativa, qual sua tipologia, registro e gênero; (ii) ser capaz de detectar e distinguir ideias principais e secundárias, argumento e contra-argumento, assim como o que constitui síntese e conclusão do argumento; (iii) ativar memórias latentes que auxiliem na captação da intenção comunicativa e sentido do discurso; (iv) dar a devida atenção a elementos de caráter linguístico, idiomático ou cultural, próprios de cada um dos idiomas de trabalho, que posteriormente demandarão determinadas estratégias de reformulação para imprimir inteligibilidade do conteúdo no que tange ao receptor.

No que tange à escolha do material de trabalho, um fator importante é questão da velocidade e ritmo do texto escolhido. Como ressaltam Seleskovitch e Lederer (1995)

A finalidade última do treinamento é habilitar os alunos a interpretar no ritmo normal da fala. (...). Trabalhar com velocidade inferior àquela do discurso normal apenas dificulta aos alunos apreender o sentido: sentenças pronunciadas muito lentamente desconectam as palavras do contexto normal do discurso, levando o ouvinte a focar-se no significado linguístico isolado de cada palavra. Um ritmo de discurso normal, por outro lado, funde esses significados com conceitos maiores por meio dos quais as ideias são expressadas. (SELESKOVITCH; LEDERER, 1995, p. 8, nossa tradução)<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> "Curious as this may sound to anyone unfamiliar with interpretation, the student interpreter must learn practically to disregard the words he hears in order to pay full attention to the message. Listening beyond the words, he will be able to both understand what those words mean and relate his own knowledge to the words. The linguistic meaning (*signification*) of a statement is one thing, but the sense that the statement takes on in a given context for a given individual is something entirely different." (SELESKOVITCH; LEDERER, 1995, p. 3)

<sup>9</sup> "The ultimate goal of the training is to enable students to interpret at the pace of normal speech. (...) Working with any speed that is slower than that of normal discourse only makes it harder for the students to grasp the meaning: sentences uttered too slowly disconnect words from their normal context within the discourse,

As etapas do processo de ensino-aprendizagem no percurso inicial da formação devem ser levadas em conta. A referidas autoras argumentam que somente após os alunos terem aprendido as técnicas e estarem capacitados a dissociar os dois idiomas, a atenção pode se voltar à expressão na língua meta.<sup>10</sup> Em outras palavras, os alunos de interpretação em fase inicial devem aprender e ter em mente a noção de escuta ativa e saber como lidar com tudo que ela envolve, antes de se preocuparem com a reformulação interlingual.

## 4.2 Memorização

Outra questão que emerge e preocupa os alunos na fase inicial da formação, em especial quando há escuta ativa, é a memorização. Nesse caso, as técnicas preliminares dependerão do tipo de texto de trabalho. No caso de narrativas, por exemplo, dentre as estratégias mais usuais está a construção de uma “imagem mental” ou “filme” – com utilização de todo e qualquer recurso mental de caráter sinestésico (cores, sons, texturas, aromas, sabores) ou emotivo (alegria, prazer, raiva, etc.) de que o intérprete aprendiz por razões intuitivas ou idiossincráticas deseje utilizar, para então retroceder até o início e retomar o roteiro no momento da reformulação. Nas palavras de Seleskovitch e Lederer (1995):

Por exemplo, eles visualizam situações tanto quanto possível e reagem a tudo o que ouvem, mesmo que seja para anotar mentalmente cada nova informação. A associação de ideias ajuda os intérpretes a captar o sentido do que está sendo dito e a fixá-lo em sua memória de modo mais eficiente do que se tentassem lembrar as palavras. (SELESKOVITCH; LEDERER, 1995, p. 3, nossa tradução)<sup>11</sup>

Esse procedimento pode ser acompanhado pela tomada de notas em nível preliminar, etapa essa que, evidentemente, constitui um processamento de informação. Contudo, o ideal

---

*prompting the listener to focus on the isolated linguistic meaning of each word. A normal rhythm of speech, on the other hand, merges these meanings into the larger concepts through which ideas are expressed.”* (SELESKOVITCH; LEDERER, 1995, p. 8).

<sup>10</sup> *“Once the students have acquired these techniques and are able to dissociate the two languages, then some attention may be paid to target language expression.”* (SELESKOVITCH; LEDERER, 1995, p. 18)

<sup>11</sup> *“For instance, they visualize situations as much as possible and they react to everything they hear, if only to make a mental note of some new bit of information. Association of ideas helps interpreters grasp the sense of what is being said and anchor it in their memory much more efficiently than if they tried to recall the words.”* (SELESKOVITCH; LEDERER, 1995, p. 3)



é que a tomada de notas não ocorra logo de início, para evitar o risco de os alunos se fixarem mais nas palavras que no sentido da mensagem. A orientação e o *feedback* do professor devem reiterar esse princípio fundamental, constituindo um encaminhamento avaliativo norteador e formativo importante, mesmo sem utilizar o rótulo “avaliação” ostensivamente.

Nessa fase preliminar, se for o caso, o aluno pode anotar intuitivamente, seguindo algumas orientações básicas do professor, dentre as quais, anotar de forma abreviada ou simbólica as ideias principais, palavras-chave, elementos discretos do texto (cifras, siglas, nomes próprios), e marcadores do discurso.

### 4.3 *Shadowing*

Outro tipo de atividade aconselhável, a despeito de reservas de alguns a respeito de sua aplicação, são exercícios de *shadowing*, os quais, consistem na repetição, no mesmo idioma, do discurso oral concomitante à sua própria elocução por parte do palestrante.

Dentre os objetivos visados, incluem-se: a possibilidade de aprimoramento da pronúncia, no caso da Língua B; percepção e aprimoramento da prosódia e, em decorrência **disso**, desenvolvimento da capacidade de acompanhar e internalizar, dentre outros fatores, a musicalidade do idioma em questão, produzir o discurso no mesmo ritmo do palestrante, com articulação clara dos sons, respeito às pausas, ênfases e outros elementos.

Um dos pontos de destaque é o de que, nessa fase, o aluno exercita a atenção dividida (*split attention*), isto é, o ter de processar duas atividades cognitivas superpostas (tais como o ouvir e o falar, por exemplo), como forma de preparação para interpretação simultânea. KURZ (1992) diz que conseguir ouvir e falar simultaneamente é uma habilidade essencial a ser adquirida, uma vez que o intérprete não nasce sabendo fazer isso. A pesquisadora acrescenta:

Exercícios monolíngues que exijam que os alunos escutem e falem ao mesmo tempo constituem um estágio preliminar útil ao treino para a interpretação simultânea. Ajudam os alunos a ganhar confiança, visto que,

muitos reclamam de se distraírem com o som da própria voz. (KURZ, 1992, p. 247, nossa tradução)<sup>12</sup>

Carsten (2013), ao citar Lambert (1992), comenta que:

(...) usualmente, o *shadowing* faz parte do método de treinamento empregado com intérpretes iniciantes, os quais, primeiramente, precisam aprender a ouvir e a falar simultaneamente (de início, de uma língua para aquela mesma língua), antes de tentarem interpretar de uma língua para uma outra. (LAMBERT, 1992 *apud* CARSTEN, 2013, p. 11, nossa tradução)<sup>13</sup>

Os críticos desse tipo de atividade argumentam que os alunos não estariam raciocinando, mas, simplesmente, repetindo sons e palavras mecanicamente. Contudo, tal problema pode ser resolvido ou atenuado se o professor inserir o exercício de *shadowing* tão somente após a escuta ativa e a reformulação oral, na forma de resumo ou paráfrase, no mesmo idioma. Dessa maneira, ao realizar o exercício, o aluno já terá internalizada a mensagem e a intenção comunicativa do texto em questão e sua fala será consciente e com propósito. No caso da experiência docente da autora, essa foi a forma regular de aplicação do *shadowing*, com a recomendação adicional de que os alunos articulassem bem as palavras. Recomenda-se então, que os exercícios de *shadowing* sejam realizados no Laboratório de Línguas, estando os alunos cientes dos objetivos almejados, desde o início. O professor, por sua vez, deve estar atento e monitorar o desempenho, de forma a tecer comentários pertinentes ao final do exercício, após a livre expressão de cada aluno acerca da tarefa. Tais comentários, constituem, mais uma vez, uma ferramenta avaliativa formativa.

Carsten (2013) sugere ainda exercícios da língua de partida para a língua de partida, denominados de *smart shadowing*, nos quais acontece a produção de uma versão simplificada ou abreviada de partes do discurso, junto com a manutenção do *shadowing* nos trechos mais difíceis. Tudo isso, para que a mensagem e a relação entre as ideias se mantenham coerentes e fluentes. Segundo a autora, “o valor pedagógico do *smart shadowing*

---

<sup>12</sup> “*Monolingual exercises which require trainees to listen and speak at the same time are a useful preliminary stage in simultaneous interpreter training. They will help build confidence among students, some of whom usually complain that they are distracted by their own voice.*” (KURZ, 1992, p. 247)

<sup>13</sup> “*(...) shadowing is usually part of the training method employed with beginner interpreters, who first need to learn how to listen and speak simultaneously (first from one language into the same language), before attempting to interpret (from one language into another).*” (LAMBERT, 1992 *apud* CARSTEN, 2013, p.11)

está na eliminação temporária de determinados esforços, reduzindo assim, a sobrecarga da capacidade [de processamento cognitivo]" (CARSTEN, 2013, p.14, nossa tradução).<sup>14</sup>

#### 4.4 Reformulação da mensagem

Como sugerido, para levar o intérprete em formação a atentar ao sentido e ao desprendimento das palavras usadas pelo palestrante, a fase de reformulação pode assumir a forma de paráfrase ou de resumo, no mesmo idioma do discurso de origem.

Fatores que merecerão atenção especial incluem: clareza e exatidão da elocução em relação ao conteúdo do texto de origem; coerência e coesão discursiva, completude das frases, sentenças e orações; qualidades da expressão oral: projeção da voz, articulação clara, ritmo, fluidez e desenvoltura para viabilizar a inteligibilidade. De acordo com Seleskovitch e Lederer (1995), a busca da coerência deve se ressaltada nos exercícios preliminares. Os alunos devem se empenhar em se expressarem com clareza. Essa qualidade advém da compreensão da lógica do texto de origem, e os alunos têm de estar conscientes desse fato.<sup>15</sup>

A título de ilustração, apresentam-se orientações para dois exercícios de escuta ativa e demais componentes da fase preliminar da formação, aplicados pela autora em seus alunos. Nos dois casos, os alunos já haviam sido introduzidos aos princípios da escuta ativa e orientados quanto às estratégias de memorização, tomada de notas em nível inicial e *shadowing*. Os exercícios tiveram lugar no segundo e terceiro mês do curso, respectivamente.

---

<sup>14</sup> "(...) the pedagogical value of smart shadowing lies in the temporary elimination of certain efforts thus reducing capacity overload" (CARSTEN, 2013, p. 14)

<sup>15</sup> "Clarity of expression comes from understanding the logic of the original. Once the students have accepted that premise, they will not find it difficult to be complete." (SELESKOVITCH; LEDERER, 1995, p. 21)

<b>Active Viewing &amp; Listening + Oral Reformulation + Gist Interpretation</b>
<p>Example 1 (A DOCUMENTARY) CAVE ART IN THE TROPICS” Source: Youtube [5:11 min]</p> <p><i>In this Nature Video, we explore a cave in Indonesia that’s home to some of the oldest paintings in the world. The hand stencils and paintings of animals were created between 35,000 and 40,000 years ago – making them at least as old as similar artwork in Europe.</i></p> <p>WHAT TO DO: Watch the video film attentively, concentrating on the points made in the documentary. You may choose to take down notes (ideally just key words) to help you remember the main ideas and the framework of the presentation. The video film will be presented twice. Then working with a partner or very small group, provide an oral rendition of the documentary in English (and later a summarized version of it in Portuguese, if you wish). Your partner(s) should pay close attention to your presentation and comment on your performance at the end. Your teacher will supervise the activity and help you along should the need arise. At the end the class as a whole will express their views about the activity, the challenges and possible solutions to the each concrete difficulty encountered.</p>
<p>EXAMPLE 2 (A SHORT FORMAL SPEECH) “Remarks of President X” Source: White House Website [5 min] (Place / Date / Title: XXXXXXXXX)</p> <p><i>[Paragraph with a brief introduction to the topic in question].</i></p> <p>WHAT TO DO: Watch the video film attentively, concentrating on the points made by President X. You may choose to take down a few notes (ideally just key words) to help you remember the main ideas and the framework of the presentation. Then working with a partner, provide an oral rendition of President X’s remarks in English (and then a short version of it in Portuguese, if you wish). Your partner will comment on your performance at the end. You can add any comments about you feel your rendition.</p> <p>FOLLOW-UP ACTIVITY (or HOMEWORK): <i>The audio and video of the address are available online at <a href="http://www.whitehouse.gov">www.whitehouse.gov</a> as from 6:00 a.m. ET, (exact date).</i> While viewing/listening to the presidential address, “shadow” President X’s remarks throughout his presentation. You can do the shadowing exercise a few times if you wish.</p>

É no percurso preliminar que as bases para aquisição das primeiras habilidades e saberes se coloca de modo preponderante. Tais bases abrangem: orientações de caráter geral ou pontual, conscientização a respeito da importância da escuta ativa em busca do sentido, exercícios de compreensão e reformulação oral bem direcionados e em grau de dificuldade compatível com a utilização de materiais autênticos, incluindo exercícios de tomada de notas e *shadowing*, quando o professor considerar relevante.

Como relembra Pöchhacker (2004), independentemente das questões curriculares, a metodologia de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento das habilidades fundamentais da competência em interpretação e a avaliação do desempenho dos alunos são temas de destaque na literatura voltada à formação do futuro intérprete.<sup>16</sup> Assim, a título de completar esse quadro, tem-se a avaliação do desempenho, em detalhes, a seguir.

## 5 A questão da avaliação

Em cada uma e em todas as atividades já elencadas, deve-se aflorar, com maior ou menor grau de explicitação, uma abordagem de avaliação que deve ser, necessariamente, *norteadora e formativa*, e ainda, parte de um ciclo virtuoso, com impacto cumulativo e benéfico ao estudante, no decorrer de seu próprio curso.

Tal abordagem será *norteadora* por se fundamentar, tanto em parâmetros mais amplos quanto, de forma integrada e complementar, em parâmetros mais detalhados e minuciosos, concernentes a determinados aspectos da materialidade da reformulação. Em ambos os casos, os parâmetros serão direcionadores do processo interpretativo.

Outrossim, a abordagem também deve ser considerada *formativa*, não por apenas apontar as características ideais do bom desempenho, mas também, por se deter aos casos concretos de acertos ou inconsistências, cuja análise – por intermédio de mecanismos e dinâmicas avaliativas variadas – busca detectar os fatores desencadeadores do maior ou menor sucesso de reformulação, de modo que, venha a auxiliar o intérprete em formação a superar dificuldades ou aprimorar seu próprio desempenho.

Como ressalta Gile (2001), a avaliação no período de formação tem um forte caráter orientador e se preocupa com os processos subjacentes à interpretação. A partir dessa última, há a legitimidade de se utilizar estratégias e critérios avaliativos ajustáveis às necessidades de formação específicas dos alunos.<sup>17</sup>

Uma avaliação de caráter norteador e formativo, necessariamente terá como base, as constatações advindas das situações vivenciadas em sala de aula. Para cada caso concreto,

---

<sup>16</sup> Cf. PÖCHHACKER, 2004, p.177.

<sup>17</sup> Cf. GILE. 2001, p. 392.

devem ser trazidos à tona, na justa medida das necessidades e dos objetivos estabelecidos pelo professor, seja de forma velada ou declarada, os critérios avaliativos pertinentes. Como ressalta Riccardi (2002), é importante que o professor consiga indicar claramente o que precisa ser melhorado, o que está errado e o porquê, sendo sua tarefa a de separar os diferentes fatores que influenciam o desempenho na interpretação, bem como, reconhecer as prioridades no trabalho com os alunos.<sup>18</sup>

Por exemplo, a orientação de buscar o sentido na fase da compreensão e tê-lo em alta conta na fase de reexpressão, não significa que o intérprete em formação consegue atingir tal meta facilmente. Na sua materialidade, a reformulação da mensagem pode apresentar falhas ou acertos, que serão devidamente analisados. O professor irá, a partir dos casos concretos, tecer comentários avaliativos diretamente relevantes à reformulação do conteúdo tal como se apresentou. Determinado aluno pode demonstrar ter compreendido bem o sentido, mas, sua reformulação, pode apresentar falhas no nível da sintaxe, pronúncia, registro ou prosódia que, embora possam não obstar em maior medida a apreensão do sentido pelo interlocutor, precisam ser levadas em conta e apontadas com indicação de possíveis caminhos ou estratégias de enfrentamento e solução.

A avaliação dos intérpretes em fase inicial de formação e aquisição das primeiras habilidades, far-se-á gradativa, reiterada e cumulativamente. Para se atingir essa meta, há a necessidade de se estabelecer critérios bem definidos e dinâmicas avaliativas variadas, em uma marcha metodológica continuada, do geral ao particular e do particular ao geral.

Dentre os pontos de maior relevância para uma avaliação norteadora e formativa, figuram-se: (i) a conscientização do intérprete em formação sobre os processos cognitivos envolvidos na compreensão do texto e sua posterior reformulação; (ii) a inserção pontual de aportes teóricos e sua aplicação à prática, reiterados, sempre que houver necessidade, para direcionar bem os alunos na consecução das tarefas de escuta ativa e apreensão do sentido, tomada de notas e reformulação oral; (iii) um percurso avaliativo bem arquitetado, estabelecido, a priori, pelo professor, com destaque a determinados aspectos qualitativos e introdução de critérios avaliativos amplos ou detalhados, conforme aplicável; (iv) um

---

<sup>18</sup> Cf. RICCARDI, 2002, p. 117-8.

processo avaliativo que se instaure de forma paulatina e ajustável a situações vivenciadas em sala de aula; (v) dinâmicas de avaliação em contextos variados (apresentações orais de um aluno para seu pares, em duplas, pequenos grupos ou gravadas), com intervenção de diferentes atores (avaliação pelo professor, pelo próprio aluno ou por seus pares) e que sejam formativas, colaborativas e motivadoras, demonstrando respeito pelo profissional em formação, contribuindo para uma análise, percepção e conscientização quanto às suas qualidades e fragilidades, propiciando assim, espaço de experimentação, exposição consentida ao olhar alheio, proposição de caminhos, estratégias e táticas de enfrentamento para a superação de falhas em aspectos gerais ou pontuais.

Vale observar que será necessário indicar, de modo transparente e da forma mais objetiva possível, o que constitui o nível ideal de desempenho de um intérprete em início de formação, como também, disponibilizar os critérios de avaliação.

Como ressalta Moser-Mercer (1996)

A qualidade do desempenho não pode ser acessada no vácuo. (...). Assim como o pesquisador, os professores devem saber o que buscam, que nível de qualidade esperam. Portanto, devem ter em mente o projeto curricular como um todo, o nível de desempenho do aluno em formação e a meta da aula em que a avaliação tem lugar. (MOSER-MERCER, 1996, p. 52, nossa tradução)<sup>19</sup>

As realidades vivenciadas nesse período introdutório e os encaminhamentos propostos facilitarão o trabalho nas disciplinas voltadas a modalidades tradutório-interpretativas específicas, que constituem as etapas posteriores do currículo de formação do intérprete. Longe da proposta do *swim or sink*<sup>20</sup>, trata-se de uma abordagem que contribui para uma aprendizagem gradativa, em grau de dificuldade crescente, de modo a permitir a construção de uma base sólida e de um estado de prontidão.

---

<sup>19</sup> “The quality of student performance cannot be assessed in a vacuum. (...). Just like researchers, teachers need to know what they are looking for, what level of quality they are expecting. Thus, they have to bear in mind overall curriculum design, the level of expertise of the trainee and the goal of the class during which assessment is carried out.” (MOSER-MERCER, 1996, p. 52)

<sup>20</sup> *Swim or sink* significa ‘nadar ou afundar’, ou seja, expor o aluno à situação de desempenho sem qualquer orientação prévia, para que ou encontre uma saída por si próprio ou fracasse, não constituindo, a nosso ver, uma abordagem aceitável.

Dessa forma, comenta-se que os caminhos e propostas aqui sugeridos advêm da experiência docente da autora. Tais sugestões acontecem em conformidade com PÖCHHACKER (2004) que assevera que, “no contexto pedagógico, a ‘avaliação’ engloba uma gama de abordagens para avaliar o desempenho do aluno e o rendimento educacional, poucas das quais foram tratadas na literatura” (PÖCHHACKER, 2004, p. 187, nossa tradução)<sup>21</sup>.

### 5.1 Critérios Avaliativos

Os critérios arrolados nesta seção constituem os parâmetros avaliativos utilizados pela autora no trato com seus alunos, e introduzidos paulatinamente durante os exercícios em sala de aula, na etapa inicial da formação dos futuros intérpretes.

Os parâmetros avaliativos sugeridos dividem-se, para fins pedagógicos (uma vez que tais parâmetros são interdependentes), em duas categorias, que denominaremos, respectivamente, Critérios Globais (Percepção Geral do Desempenho) e Critérios Parciais (Aspectos Pontuais ou Detalhamento).<sup>22</sup>

Os Critérios Globais respondem por uma percepção mais ampla e geral do desempenho e incluem os dois momentos mais cruciais do processo interpretativo: (i) *Compreensão do sentido do texto na língua de partida* e (ii) *Reformulação e produção textual na língua de chegada*.

Quanto ao primeiro momento, a fase de compreensão, o intérprete o percebe e com ele lida de forma bastante consciente; o público alvo, por outro lado, só se apercebe das possíveis dificuldades encontradas pelo intérprete de modo indireto, ou seja, como se revelam (se for o caso) na fase de reformulação.

---

<sup>21</sup> “Within the pedagogical context, ‘assessment’ covers a range of approaches for evaluating student performance and educational attainment, few of which have been thoroughly treated in the literature.” (PÖCHHACKER, 2004, p. 187)

<sup>22</sup> Ao discorrer sobre a questão da avaliação em interpretação, Riccardi (2002) utiliza os termos *macrocritérios* e *microcritérios* de modo não necessariamente coincidente com a maneira como são definidos os critérios globais e parciais neste escrito. Diz a autora que os parâmetros para a avaliação de intérpretes profissionais inevitavelmente são *macrocritérios* que englobam *microcritérios* que afetam o desempenho, e que os alunos de interpretação estão aprendendo a dominar. Os *macrocritérios* são quatro: equivalência, precisão, adequação e compreensibilidade; os *microcritérios* incluem, dentre outros, desvios fonológicos, lexicais, morfossintáticos, prosódicos, pausas e marcas de hesitação, omissões ou acréscimos, assim como contato visual, boas soluções, postura e controle dos gestos. (Cf. RICCARDI, 2002, p. 117).



Quanto ao segundo momento, as qualidades ou inconsistências podem ser perceptíveis, sendo que, o intérprete pode ter plena consciência dos motivos subjacentes ao seu maior ou menor sucesso, enquanto o público-alvo só tem acesso ao resultado e não aos fatores envolvidos na formulação apresentada (com exceção dos observadores que dominem os dois idiomas de trabalho e que, por alguma razão, estejam aferindo a qualidade do desempenho).

Os Critérios Parciais respondem pelo detalhamento dos elementos pontuais constituintes ou perceptíveis em cada uma das fases do processo interpretativo.

No que se refere à fase de *Compreensão do sentido do texto na língua de partida*, os aspectos a serem considerados na avaliação pelo professor abrangeriam: (i) a presença ou a ausência de omissões ou inconsistências em lidar com fatos e informações objetivas; (ii) a presença ou a ausência de dificuldades perceptíveis acerca de aspectos culturais ou advindas de possível limitação de repertório e de conhecimentos gerais; (iii) a desatenção a elementos de caráter contextual e situacional.

No que concerne à fase de *Reformulação e produção textual na língua de chegada*, os elementos a serem levados em consideração na avaliação englobariam: (i) a presença ou ausência de clareza na expressão das ideias e inteligibilidade, precisão informacional, completude das orações; (ii) a capacidade de síntese (resumir o conteúdo); (iii) as marcas de hesitação ou assertividade na forma de expressão; desenvoltura ou timidez; (iv) o volume e a projeção da voz, ritmo e fluidez do discurso, pronúncia, entonação e prosódia; (v) as questões gramaticais e lexicais: estruturação sintática compatível à tipologia textual (gênero, registro); presença ou ausência de erros de concordância; consistência ou fragilidade no uso de léxicos colocados; uso adequado ou abusivo de cognatos; qualidade e consistência na escolha vocabular; (vi) a capacidade de manejo discursivo, qualidade da reformulação (intra ou interlingual), criatividade nas soluções tradutórias e parafrásicas.

A avaliação, pelo menos na fase inicial da formação do intérprete, deve se valer de conceitos qualitativos maleáveis (Excelente /Muito Bom / Bom / Razoável / Sofrível), uma vez que quantificar numericamente os aspectos acima elencados seria bastante dificultoso e só faria sentido em exames de final de curso para Diplomação, contextos de certificação profissional ou para concursos públicos.

Roberts (2000) refere diferentes tipos de ferramentas de avaliação para determinados fins, incluindo triagem de candidatos antes do treinamento, aferição dos resultados de programa de treinamento e credenciamento profissional de candidatos com base nas habilidades e conhecimentos já adquiridos. Segundo a pesquisadora, haveria diferentes tipos de ferramentas avaliativas adequadas a cada um desses propósitos, sendo que, cada ferramenta testaria diferentes habilidades e aptidões, em graus variados de dificuldade.<sup>23</sup>

Em sentido paralelo, referindo-se ao que distingue avaliação formativa (ou intermediária) de avaliação final (ou somativa), Pöchhacker (2004) comenta que a primeira é aquela utilizada pelo professor como parte do processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, a última é aquela realizada por examinadores ao final de um curso de formação.<sup>24</sup>

No caso do percurso inicial da formação, a maneira de se avaliar é, sem dúvida, formativa. Como relembra e adverte Moser-Mercer (1996)

Usualmente, não pensamos em qualidade quando avaliamos os alunos. Entretanto, é o que buscamos implicitamente. Conforme os iniciantes avançam para se tornar expertos, estamos constantemente avaliando-os e seguindo o único parâmetro que parece significativo: a qualidade da interpretação como um indicativo do progresso do aluno. (MOSER-MERCER, 1996, p. 52, nossa tradução)<sup>25</sup>

## 6 Considerações finais

Neste artigo, centrado na etapa preliminar da formação do futuro intérprete, foram elencadas estratégias de ensino e aprendizagem que, segundo a percepção da autora, são essenciais para a aquisição dos saberes e desenvolvimento paulatino das primeiras habilidades. Isso acontece de forma a conduzir os alunos a um estado de prontidão para os

---

<sup>23</sup> Cf. ROBERTS 2002, p. 105.

<sup>24</sup> “[Saywer] highlights the distinction between intermediate and final assessment in a given curriculum and between formative assessment by the instructor as part of the teaching and learning process, and summative assessment by one or more examiners at the end of a program.” (PÖCHHACKER, 2004, p. 187)

<sup>25</sup> “We don’t usually think of quality when assessing students. It is nevertheless what we are implicitly looking for. As novices move on to become experts we are constantly assessing them along the lines of the only parameter that seems meaningful: the quality of the interpretation as an indicator of a student’s progress.” (MOSER-MERCER, 1996, p. 52)

demais componentes curriculares específicos à formação de um profissional devidamente capacitado para se iniciar no exercício de seu ofício.

Em uma trajetória bem definida e bem organizada, os futuros profissionais aprenderão, passo a passo, a transitar entre os idiomas de trabalho de modo eficaz, sendo capazes de apreender o sentido do discurso. Além disso, levarão em conta, tanto seus conhecimentos linguístico-culturais e bagagem cognitiva quanto fatores de caráter situacional, contextual e emocional, que em sua interação, constituem a intenção comunicativa e a mensagem a ser reformulada oralmente.

No decorrer do período de formação, por intermédio de exercícios continuados, gradativos e crescentes quanto à complexidade e dificuldade dos materiais trabalhados em sala de aula, as primeiras habilidades constituirão a competência interpretativa. Essa, por sua vez, consiste na capacidade de reexpressar com naturalidade, idiomática e precisão, o sentido do texto de origem em outra língua, seja qual for a modalidade interpretativa utilizada. Para o sucesso dessa empreitada, os formadores devem considerar a motivação, um fator essencial para que o intérprete em formação ganhe alento continuado e persevere.

A exposição a uma ampla variedade de tópicos e ao uso de materiais de áudio e vídeo autênticos e atuais, a pequenas apresentações orais dos próprios alunos sobre temas de seu agrado, entre outras atividades, poderão servir de estratégias para uma prática intensiva das primeiras habilidades. Objetivos claros para cada atividade, em uma sequência permeada de pausas para análise, reflexão e avaliação do desempenho à luz dos princípios preconizados pelo professor; um *feedback* constante sobre o progresso alcançado a cada etapa, com recurso de acesso a critérios de avaliação claros e pertinentes a cada situação concreta, serão as balizas que encaminharão o trabalho em sala de aula. Os critérios avaliativos, como ressaltado anteriormente, devem ter um caráter norteador e formativo, que, de forma cumulativa, colaborem positivamente para um desempenho consciente e em curva ascendente de qualidade. Outras recomendações são desejáveis, tanto para o reforço da aprendizagem quanto para que novas questões aflorem no trabalho do intérprete. Dentre elas, destacam-se: o estímulo à prática extraclasse, quer individualmente, quer em pequenos grupos de estudo; a observação de intérpretes profissionais no exercício de sua função; e a

participação em eventos e palestras da área. Vale enfatizar que, envolvimento, empenho, dedicação, autodisciplina e força de vontade do aluno são caminhos para o sucesso.

Lidar com as primeiras habilidades (escuta ativa e reformulação oral, estratégias de memorização e exercícios de *shadowing* com propósitos variados) na etapa inicial da formação é um fator preponderante ao processo, pois, propicia ao aluno: (i) a reavaliação de suas habilidades e capacidades inerentes; uma orientação adequada e tempo para ajustar o que for necessário; uma introdução gradual à tradução oral, levando-se em conta uma série de fatores específicos; a oportunidade de se apresentar e falar em público (a seus colegas de classe); ganhar autoconfiança e aprender a manter controle emocional; e construir uma base sólida para a aquisição posterior das competências específicas da tarefa de interpretação.

## Referências

- CARSTEN, S. A different shade of shadowing: Source text to source text as efficient simultaneous processing exercise. **Vertimo Studijos**, v. 6, p. 9-33, 2013. Disponível em: [http://www.vsk.flf.vu.lt/upl/File/Vertimo\\_studijos\\_6\\_170x240.pdf](http://www.vsk.flf.vu.lt/upl/File/Vertimo_studijos_6_170x240.pdf). Acesso em: 26 nov. 2019. <https://doi.org/10.15388/VertStud.2013.6.10542>
- GILE, D. L'évaluation de la qualité de l'interprétation en cours de formation. **Meta – Journal des traducteurs**, v. 46, n. 2, p. 379-393. 2001. Disponível em: <https://id.erudit.org/iderudit/002890ar>. Acesso em 25 nov. 2019. DOI <https://doi.org/10.7202/002890ar>
- HURTADO-ALBIR, A. Aquisição da competência tradutória – aspectos teóricos e didáticos. *In*: PAGANO, A.; MAGALHÃES, C.; ALVES, F. (Ed.). **Competência em tradução: cognição e discurso**. Belo Horizonte. UFMG, 2005. p. 19-57.
- KURZ, I. 'Shadowing' exercises in interpreter training. *In*: DOLLERUP, C.; LODDEGAARD, A. (Ed.). **Teaching translation and interpreting: training, talent and experience**. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 1992. p. 245-50. <https://doi.org/10.1075/z.56.37kur>
- MOSER-MERCER, B. Quality in interpreting: some methodological issues. **The Interpreters' Newsletter**, n. 7, p. 43-55, 1996.
- PÖCHHACKER, F. **Introducing interpreting studies**. London and New York: Routledge, 2004. <https://doi.org/10.4324/9780203504802>
- PÖCHHACKER, F. **Introducing interpreting studies**. London and New York: Routledge, 2004. <https://doi.org/10.4324/9780203504802>

RICCARDI, A. Evaluation in interpretation. Macrocriterias and microcriterias. *In*: HUNG, E. (Ed.). **Teaching translation and interpreting 4 - Building bridges**. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, 2002. p. 115-26. <https://doi.org/10.1075/btl.42.14ric>

ROBERTS, R. P. Interpreter assessment tools for different settings. *In*: ROBERTS, R. P. *et al.* (Ed.). **The Critical Link 2 – Interpreters in the Community**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins 2000. p. 103-20. <https://doi.org/10.1075/btl.31.13rob>

SELESKOVITCH, D.; LEDERER, M. **A systematic approach to teaching interpretation**. Translated by Jacolyn Harmer. Silver Spring, MD: Registry for the Deaf, 1995.

Recebido em: 30.11.2019

Aprovado em: 25.12.2019