

**O FEEDBACK EM VÍDEO COMO DISPOSITIVO DE AVALIAÇÃO
FORMATIVA EM ATIVIDADES DIDÁTICAS DE TRADUÇÃO
AUDIOVISUAL DA LIBRAS**

***THE VIDEO FEEDBACK AS A DEVICE FOR FORMATIVE
ASSESSMENT IN DIDACTIC ACTIVITIES OF BRAZILIAN SIGN
LANGUAGE AUDIOVISUAL TRANSLATION***

*Vinicius Nascimento¹
Rimar Ramalho Segala*

RESUMO: Este artigo tem por objetivo apresentar o uso de *feedback* em vídeo como dispositivo de avaliação formativa em atividades de tradução envolvendo o par linguístico língua brasileira de sinais (Libras)/língua portuguesa (LP). O dispositivo foi construído a partir da necessidade de oferecer devolutivas objetivas de produções discentes individuais em atividades de tradução audiovisual na direção LP-Libras na disciplina “Libras VI” do curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras e LP oferecido pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Os resultados do uso do dispositivo mostram que, para o aprendiz, é possível observar objetivamente os aspectos da sua prática que precisam ser aperfeiçoados. Estes aspectos vão do uso da língua no processo de tradução à dimensão extralinguística que, nesse caso, corresponde ao tamanho, posição, cor e textura da janela de Libras no vídeo e a incorporação de elementos verbo-visuais durante o processo tradutório. A formação desses profissionais é recente no Brasil e as diferentes formas de ensino e de avaliação de tradutores e de intérpretes de língua de sinais está, ainda, em construção demandando olhares constantes do docente para o percurso construído junto com o discente.

PALAVRAS-CHAVE: tradução audiovisual, Libras, avaliação formativa, feedback, formação profissional

ABSTRACT: This article aims to present the use of *feedback* in video as a formative evaluation device in translation activities involving the linguistic pair Brazilian Sign Language(Libras)/ Portuguese. The device was constructed from the need to offer

¹ Auxílio Regular à Pesquisa – Processo 2017/21970-9 – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

objective feedback to each of the student's productions in audiovisual translation activities on the Portuguese-Libras direction in the discipline "Libras VI" of the Brazilian Sign Language (Libras)/Portuguese Translation and Interpretation Bachelor's Degree offered by the Federal University of São Carlos (UFSCar). The results of the use of this device show that, for students, it is possible to observe objectively the aspects of their practice that need to be improved. It range from the language use in the translation process to the extralinguistic dimension that, in this case, corresponds to the size, position, color and texture of the "Libras window" in the video and the incorporation of verbo-visual elements during the translation process. The training of these professionals is recent in Brazil and the different forms of teaching and evaluation of Sign Language translators and interpreters are still under construction demanding constant teacher's looks for the course built together with the student.

KEYWORDS: Audiovisual translation, Brazilian Sign Language, Formative Evaluation, Feedback, professional education.

INTRODUÇÃO

A formação para o exercício do ofício de tradutor e/ou de intérprete de Libras é novidade no cenário do ensino superior brasileiro. O primeiro curso de formação em nível superior foi aberto pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em 2008 na modalidade à distância e atendeu, ao todo, 15 polos em todo o país formando aproximadamente 400 profissionais (QUADROS & STUMPF, 2014). Depois dessas primeiras turmas, a UFSC passou a ofertar o curso na modalidade presencial na cidade de Florianópolis sendo, na época, a única universidade brasileira a promover a formação de tradutores e intérpretes de Libras por meio de um curso de bacharelado.

Entretanto, a partir de 2011, com o Decreto 7612/11, que instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver Sem Limites e que compõe uma série de medidas que vem sendo implantadas para a promoção e expansão da Libras como meio de comunicação e expressão dos surdos brasileiros, a UFSC deixaria de ser o único espaço possível para essa formação. Dentre as medidas

estabelecidas por essa nova política, foi determinado a criação de cursos de formação desses profissionais por todo o país e, por isso, em 2014, seis universidades federais iniciaram a abertura de cursos de Bacharelado em Letras Libras ou em Tradução e Interpretação em Libras Português. São elas: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que, além da oferta na modalidade presencial passou a ofertar, mais uma vez, na modalidade a distância, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Todavia, é importante destacar que a formação desses trabalhadores para promover a mediação comunicacional entre surdos e ouvintes é apontada como uma necessidade emergencial para a promoção da inclusão de surdos muito antes da abertura desses cursos. O primeiro documento que aponta para esta direção é do ano 2000. A lei de acessibilidade, 10.098/00, determina, no artigo 18 do capítulo VII, que

O poder público implementará a formação de profissionais **intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes**², para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação³.

A legislação subsequente, por sua vez, intensificou a necessidade de promover a formação desse profissional e expandir a inclusão dos surdos abrindo caminhos objetivos para que isto acontecesse. Destacam-se, aí, a Lei de Libras, 10.436/02, que reconheceu a Libras como meio de comunicação e expressão dos surdos brasileiros e

² Grifo nosso.

³ É importante destacar que o uso das expressões “pessoa portadora de deficiência” e “linguagem de sinais” estão de acordo com o documento citado e à época de uso. No que diz respeito à primeira expressão, foi apenas em 2015, com a Lei Brasileira de Inclusão, que houve uma substituição legal por “pessoa com deficiência”. Sobre a segunda expressão, em 2002, com a Lei que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira, o sintagma “linguagem de sinais” não foi mais utilizado em documentos oficiais.

determinou o ensino desta língua em cursos de formação de professores e de Fonoaudiologia; o Decreto 5.626/05 – que determinou, dentre outras medidas, a formação de TILSP em nível superior; a Lei 12.319/10 – que regulamentou a profissão e, recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), 13.146/15, que instituiu o Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Antes da abertura de cursos de graduação nas universidades federais, os profissionais que atuavam como tradutores e intérpretes eram familiares de surdos ou pessoas sem relação afetivo-familiar que aprendiam a língua de sinais no convívio com essa comunidade, em instituições civis representativas da comunidade surda e em instituições religiosas (LACERDA, 2009; NASCIMENTO, 2016). Por essa razão, a formação de intérpretes acontecia em serviço, nas práticas de interpretação, nas situações emergenciais de comunicação entre surdos e ouvintes junto a pares surdos e ouvintes de modo informal. O saber profissional, conforme aponta Nascimento (2016), se constituiu, até então, no limbo das necessárias tomadas de decisões frente às emergencialidades comunicacionais estabelecidas entre os surdos e ouvintes.

Segundo Martins e Nascimento (2015), com a inserção da formação de TILSP no rol de cursos oferecidos pelas universidades federais vem acontecendo mudanças no perfil desses profissionais. Se antes os TILSPs eram pessoas que aprendiam Libras no contato e convivência com surdos e, a partir daí, iniciavam as práticas profissionais de tradução e de interpretação, no cenário atual esses profissionais terão uma formação institucional promovida pela esfera universitária configurando, nesse sentido, para esse segundo público, uma necessidade de aproximação dos alunos com a comunidade surda dentre e/ou a partir do espaço universitário. Movimento parecido com o que aconteceu nos Estados Unidos na década de 1970 quando, conforme mostra Cokely (2005), a atuação de tradutores e intérpretes de língua de sinais ganhou estatuto de profissão e a formação passou a ser ofertada em diferentes regiões do país em cursos de ensino superior por determinação legal.

Nesse sentido, o cenário de formação estabelecido vem demandando dos docentes que estão atuando nesses novos cursos reflexões sobre as formas de ensino, avaliação e *feedback* das práticas tradutórias e interpretativas em contexto de universitário. Isto porque, no campo da tradução e da interpretação interlíngua como um todo, especialmente no segundo, independentemente da língua, as pessoas que vem assumindo a posição de formadores de novos profissionais possuem significativa experiência no campo da tradução e da interpretação. Possuem também, além disso, a “licença para o ensino” oferecida pelos cursos de pós-graduação *stricto sensu* ou *lato sensu* em áreas que não necessariamente centram-se nesta temática. Estes professores de tradução e de interpretação, quando possuem esse perfil, buscam sistematizar suas práticas, sua *expertise*, para compartilhá-las com os que pretendem aperfeiçoar a prática existente ou se tornar um trabalhador do campo⁴.

Desde 2015, a UFSCar, uma das universidades federais que aderiram ao Plano Viver Sem Limites, oferece o curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras/Língua Portuguesa. Com a abertura do curso via Sistema de Seleção Unificada (SISU) e a entrada de alunos com pouco – ou quase nenhum – conhecimento linguístico de Libras, sobre os surdos, sua comunidade e cultura, um desafio se colocou para a equipe que atua na área de tradução e de interpretação: como abordar a tradução e a interpretação do ponto de vista didático na formação de tradutores e de intérpretes de Libras/LP em sala de aula? Como proporcionar aos alunos a aquisição e o aperfeiçoamento dos saberes e competências necessários à prática profissional de tradução e de interpretação da Libras/LP?

⁴ Este é o caso dos autores deste artigo. Apesar de terem experiência como tradutores e como intérpretes, ambos são formados em áreas distintas da tradução e da interpretação e aproximaram-se da temática do ponto de vista da docência e da pesquisa a partir da pós-graduação *stricto sensu*. Destaca-se, no entanto, que um atuou como tradutor e intérprete de língua de sinais por um longo período antes da entrada no magistério do ensino superior público e o outro, por ser surdo, possui a Libras como primeira língua o que o fez utilizar os serviços de tradução e de interpretação de língua de sinais em sua vida.

Este artigo tem por objetivo apresentar uma proposta de *feedback* em vídeo construído para atividades didáticas de tradução interlíngue envolvendo o par linguístico Libras/LP como forma de avaliação formativa. O dispositivo foi elaborado a partir da necessidade de oferecer devolutivas pontuais de exercícios de tradução na direção LP-Libras na disciplina de “Libras VI”, que compõe o eixo A, “Libras”, da matriz curricular do curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras e LP oferecido pela UFSCar no *campus* São Carlos. Inicialmente faremos uma discussão teórica sobre o espaço da formação profissional e, na sequência, descreveremos o contexto de produção do dispositivo, sua elaboração e uso.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: (RE)PENSANDO O ESPAÇO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

O processo de formação profissional envolve diferentes dimensões: dos usos específicos da linguagem por meio dos diferentes gêneros discursivos que circulam na esfera educacional às pluralidades constitutivas do ensinar e do aprender. Por essa razão, neste trabalho, baseamo-nos em dois pressupostos teórico-metodológicos que consideram esses aspectos: o dialogismo bakhtiniano e a filosofia deleuziana. Do primeiro, invocamos o conceito de *discurso*, também denominado de *relações dialógicas* (BRAIT & PISTORI, 2012, p. 376), que corresponde a linguagem na sua dimensão concreta e real e que se relaciona com os sujeitos que a usam estabelecendo consigo, com o outro e com o contexto relações de produção de sentidos para além da dimensão lógica-abstrata dos sistemas semióticos por eles mobilizados (BAKHTIN, 2013, 2015). Do segundo, trazemos a reflexão do *aprender como encontro com signos* (DELEUZE, 2003), no qual o “aprender” não está submetido, apenas, ao “ensino” organizado e sistematizado cartesianamente, ou seja, não é cativo à “emissão” de signos de um só indivíduo (GALLO, 2012). *Aprender*, para Gilles Deleuze, está no encontrar-

se com os signos que são emitidos por todo o horizonte da aprendizagem, que por sua vez, estão além daquilo que é, sistematicamente, ensinado.

A partir dessas perspectivas, a formação profissional será aqui considerada como um constate movimento de interlocução no qual os participantes alternam suas posições enunciativo-discursivas durante o ensino-aprendizagem. Os sujeitos são ativos e, embora haja hierarquização institucional das posições de professor e aluno, aprender é horizontal porque ambos estão envolvidos no fluxo contínuo da produção, emissão e troca de signos discursivos ligados ao objeto-alvo da aprendizagem. Esse movimento acontece por meio da linguagem, materializada em sistemas semiótico-ideológicos diversos e mobilizada por sujeitos sociais e históricos, que constroem os objetos, neste contexto didatizados, a serem tecidos na atividade profissional pelos futuros trabalhadores. No contexto em tela, esses *objetos de aprendizagem* e, futuramente para os aprendizes, *de trabalho* são, de certa forma, intangíveis, são “*linguagem como trabalho*” (NOROUDINE, 2002), pois são práticas discursivas de mediação linguístico-cultural que colocarão em contato sujeitos e comunidades diferentes. Essa característica implica metarreflexão discursiva e pedagógica constante para a sua aprendizagem e aperfeiçoamento.

Desse modo, por ser a atividade de ensino e de trabalho *toda* linguagem, há que se considerar as condições concretas do uso das línguas que constituem esse *objeto*, no caso a Libras e a LP, e a aprendizagem para além das limitações sistêmicas dada pelos docentes: os alunos podem aprender com o estudo autônomo de produções linguísticas em plataformas virtuais, podem aprender pela e com a organização da sala de aula, com o uso das ferramentas tecnológicas, pela interação discursiva com os textos a serem mobilizados em tradução ou interpretação, pelo diálogo e negociação de espaços e de sentidos com os colegas, docentes e, sobretudo, consigo mesmos.

Nesse prisma, lecionar em contextos de formação profissional significa promover relações dialógicas, que são “[...] irredutíveis às relações lógicas” (BAKHTIN, 2013, P.

209), no qual sujeitos sociais e históricos aprendem com o outro, mas também observam seus percursos – sejam eles de quais ritmos forem – como aspectos constitutivos da construção da profissão. O docente, nessa perspectiva, é um maestro que direciona o grupo às diferentes percepções das semioses envolvidas no percurso do aprender. E o aprender, então, não se submete ao planejamento sistemático, que é necessário em um espaço institucional de ensino-aprendizagem, mas é livre e incontrolável.

Se tomarmos a *aula como acontecimento*, tal como defende Geraldi (2015), levando em consideração de que, nela, há a eleição do fluxo movimento interlocutivo entre os atores como inspiração e a rejeição da permanência do mesmo e da fixidez de elementos pré-determinados – mesmo que pelo autoritarismo curricular – veremos que o aprender é constante e ininterrupto sendo, impossível, nesse prisma, equacionar as formas de aprendizagem em apenas um instrumento de avaliação. Quando se trata de ensino-aprendizagem de línguas aplicadas às atividades de tradução e de interpretação, essa questão se intensifica uma vez que é impossível qualificar a condição de falante de segunda língua pelo número de palavras ou de sinais que o aluno, de fato, aprendeu. A língua vai além do corpo léxico que a compõe. Tão pouco é possível, por meio de um instrumento apenas, observar se um aprendiz adquiriu as habilidades necessárias ao exercício dessas atividades.

Por essa razão, faz sentido falar em *avaliação formativa* como aspecto inerente ao processo de construção do percurso profissional de novos trabalhadores em tradução e interpretação da língua de sinais. Segundo Mendes (2005), “*avaliação formativa* é toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino”. E, conforme alerta a autora, essa prática requer novas metodologias, novas formas de ver e compreender o processo de aprendizagem do aluno. A avaliação formativa pode ser estabelecida como um dos princípios centrais da formação profissional porque

pressupõe que o ato de avaliar não faz sentido por si só, e sim que ele deve ser parte integrante de todo processo de ensino-aprendizagem [...]. Nesse sentido, todas as informações produzidas pela interação de professores e alunos, bem como entre os alunos, são relevantes para a verificação do grau de aprendizado e para eventuais ajustes necessários a fim de que o estudante consiga atingir os objetivos definidos (BORGES, et. all, 2014, p. 325).

Dentre os dispositivos utilizados no âmbito de uma avaliação formativa, o *feedback* é apontado como um dos mais eficazes porque possibilita “*ativar* os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos [...]”, bem como “melhorar a sua motivação e autoestima” (FERNANDES, 2006, p. 31). Pode-se acrescentar nessa definição que o *feedback* promove, por meio da linguagem, um encontro do sujeito consigo mesmo mediado pela posição de “maestro” do docente. Segundo Borges et. all (2014, p. 327),

o feedback refere-se à informação que será dada ao aluno para descrever e avaliar o seu desempenho em uma determinada atividade, comparando o resultado observado com aquele que realmente era esperado que ele obtivesse, que deve ser baseado em premissas pré-estabelecidas de competências para aquele determinado grau de formação.

Entendemos, então, que a prática de *feedback* poderia compor o percurso formativo e de avaliação dos estudantes de modo a garantir que eles, durante o processo de ensino-aprendizagem, observassem os aspectos técnicos ligados à tradução e, por consequência, às construções linguístico-discursivas constitutivas desta atividade. Diante dessa proposta, viu-se a necessidade da produção de um dispositivo para dar *feedback* das atividades de tradução realizadas em sala de aula que coadunasse com as questões de modalidade linguística presente nas línguas que compõe o par linguístico e de trabalho do TILSP. Nesse sentido, a construção do *feedback* em vídeo como dispositivo de avaliação formativa considerou a necessidade de o estudante olhar a si mesmo, durante a

sua atividade, observar as reações do docente frente ao que foi produzido enquanto atividade da disciplina e captar aspectos objetivos de adequação e inadequação do uso das línguas envolvidas durante o processo tradutório. Além disso, o uso do *feedback* em vídeo também foi adotado porque durante as aulas não há tempo suficiente para dar devolutiva individual e, ao receber um vídeo com comentários sobre sua produção, o aluno tem a possibilidade de rever o material quantas vezes achar necessário.

CONTEXTO DE PRODUÇÃO E A ELABORAÇÃO DO DISPOSITIVO

A matriz curricular do curso de bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras e Língua Portuguesa da UFSCar é dividida em quatro grandes eixos: *Eixo A – Libras*, que congrega todas as disciplinas de ensino da Libras como segunda língua; *Eixo B – Língua, linguagem e cultura*, que congrega todas as disciplinas que objetivam tratar do saber declarativo e metarreflexivo sobre as línguas, suas culturas e literaturas; *Eixo C – Tradução e interpretação*, que reúne todas as disciplinas teórico-práticas que visam promover nos alunos as competências de tradução e de interpretação; e *Eixo D - Processos de Desenvolvimento Humano e de Aprendizagem*, que oferece ao aluno conhecimentos básicos e gerais sobre processos de desenvolvimento humano e de aprendizagem.

A disciplina “Libras VI”, em que o dispositivo de *feedback* em vídeo foi criado e utilizado, faz parte do Eixo A e possui como ementa “uso da língua em contextos da esfera jornalística. Atividades práticas e vocabulário específico em Libras para a tradução e interpretação em eventos científicos de diferentes áreas de saber” (UFSCar, 2015, p. 44). O objetivo geral apresentado no plano de ensino é “reconhecer o uso da língua em diferentes contextos/gêneros da esfera jornalística e eventos científicos. Praticar e aprofundar os vocabulários específicos em Libras para tradução e

interpretação em esferas jornalística e eventos científicos”. Os objetivos específicos, por sua vez, são (i) ampliar vocabulário da Libras ligado aos contextos midiáticos e acadêmicos, (ii) aprender sobre a estrutura sintática espacial da Libras; (iii) aplicar os conceitos da teoria dos espaços mentais (token, sub-rogado e real) e expressões corporais e faciais para a prática de tradução da Libras; (iv) praticar tradução de textos jornalísticos e de outros gêneros midiáticos; e (v) praticar tradução de textos acadêmicos. Nesse sentido, embora a disciplina esteja alocada no eixo que visa aprendizagem da Libras como segunda língua, ela é híbrida porque também objetiva que esse conhecimento linguístico esteja aplicado à tradução e interpretação de textos jornalísticos (midiáticos) e científicos. O conteúdo a ser abordado para o ensino de segunda língua, nesse caso, pode ser advindo de diferentes contextos e é o uso desses conteúdos e o direcionamento didático pedagógico que se faz que podem promover o ensino-aprendizagem da Libras como segunda língua.

A fim de atender a esses objetivos, a disciplina foi ministrada por dois docentes (um surdo e um ouvinte) e organizada em três unidades. A unidade I, “Língua de sinais, tradução e mídias”, focou a ampliação de repertório e a prática de tradução de discursos que circulam em diferentes suportes de mídia remontando aquilo que tem sido chamado de *tradução audiovisual da língua de sinais* (NASCIMENTO, 2017). A unidade II se direcionou à ampliação de repertório e prática de tradução de discursos que circulam no que os pesquisadores do campo vêm chamando de *esfera acadêmica* (QUADROS & SEGALA, 2015). E a terceira e última unidade da disciplina objetivou a avaliação coletiva das estratégias utilizadas pelos alunos durante as duas unidades anteriores visando a criação de um ambiente comunitário de aprendizagem que fomente, assim, a prática de *feedback* em equipe, algo extremamente relevante para a atuação de tradutores e de intérpretes de língua de sinais e que não é, ainda, amplamente praticada entre os profissionais (NOGUEIRA, 2016). Neste artigo, apresentaremos o uso do dispositivo de *feedback* em vídeo para a atividade final desenvolvida na primeira unidade. As aulas

aconteceram no espaço de sala de aula convencional, especialmente quando o conteúdo abordado era teórico, na sala de gravação e estudo do Instituto de Línguas (IL) e no Laboratório de Estudos da Surdez (LABS) do curso de Licenciatura em Educação Especial da UFSCar⁵.

Na unidade 1 da disciplina os alunos passaram por quatro etapas específicas: a primeira foi a de conhecer, conceitualmente, os aspectos ligados ao processo tradutório e, mais específico, à tradução audiovisual da Libras, bem como a dimensão verbo-visual dos gêneros que circulam no suporte vídeo. Essa primeira etapa aconteceu por meio da leitura e exploração de literatura específica sobre o tema, sobretudo as recentes pesquisas que vem sendo desenvolvidas na área (SEGALA, 2010; QUADROS & SEGALA, 2015; HARRISON & NASCIMENTO, 2013; NASCIMENTO, 2017; BRAIT, 2010). A segunda etapa foi a realização de um levantamento de mídias de diferentes gêneros para visualizarem a possibilidade da inserção das janelas de Libras a partir dos conceitos de tradução audiovisual e de verbo-visualidade observados na etapa anterior. Além disso, os alunos também realizaram uma análise minuciosa das características dos gêneros do discurso que levantaram observando, de acordo com o pressuposto bakhtiniano de gênero (BAKHTIN, 2015), os aspectos composicionais, estilísticos e temáticos de cada um a fim de construir uma competência referencial tradutória do material que, seria, na etapa seguinte, traduzido pelos alunos. Na última etapa os alunos realizaram a tradução individual de um dos vídeos que analisaram na segunda etapa da unidade, editaram e finalizaram o material colocando a tradução em forma de janela de Libras sobre o vídeo traduzido por meio de alguns *softwares* de

⁵ Por questões administrativas internas, o curso TILSP na UFSCar ainda não possui um espaço próprio para a criação de laboratórios de tradução e de interpretação. Por essa razão, os docentes fazem uso de diferentes espaços na universidade para que as disciplinas laboratoriais aconteçam. Caso do LABS que é, gentilmente, cedido pelo curso de licenciatura em Educação Especial e da sala de estudos do IL que foi adaptado às necessidades do curso TILSP com a inserção de um fundo verde para a gravação das atividades em Libras. Deixamos registrados, aqui, nossos agradecimentos a essas unidades pela colaboração e parceria com o curso TILSP.

edição apresentados durante a unidade. Foi o resultado dessa tradução em vídeo que foi analisado por meio do dispositivo do *feedback* em vídeo.

Alguns aspectos, todavia, são importantes de serem destacados. A atividade de tradução realizada nessa unidade foi constituída de materialidade *interlingual e intermodal* (SEGALA, 2010) porque o texto fonte mobilizado, mesmo registrado, era de modalidade oral, ou seja, os alunos, apesar de terem assistido e realizado movimentos recursivos por meio de análise minuciosa do material, incluindo pesquisa terminológica, critério para ser considerado *tradução*, se depararam com a intermodalidade oral dos textos (tanto da LP quanto da Libras). Este aspecto implica temporalidades diferentes durante a tradução, pois se para traduzir textos escritos para a Libras o tradutor possui uma flexibilidade de tempo maior devido a escrita estar pronta, o texto oral tem seu tempo de produção ligado ao fluxo da fala dando, para a atividade tradutória, efeitos de interpretação. Ainda que o texto fonte seja escrito, a Libras não é o que torna, nesse sentido, a o texto alvo, do ponto de vista da produção, mais próximo de uma interpretação. É preciso destacar, também, que pelo fato do texto fonte ser de modalidade oral, os vídeos escolhidos para tradução foram transcritos e legendados⁶ em LP para que o professor surdo tivesse acesso aos conteúdos na primeira língua do vídeo.

O instrumento de *feedback* utilizado em vídeo foi adaptado da proposta original elaborada por Nogueira e Santos (no prelo) que construíram o instrumento para a formação de intérpretes de Libras em contextos de conferências. O dispositivo é utilizado por outros formadores da área em diferentes cursos de extensão, graduação e especialização. Na adaptação aqui apresentada ele é organizado é composto de duas partes: (i) o vídeo produzido pelo discente que fica à direita; e (ii) a imagem de captação via *webcam* do(s) docente(s) que fica à esquerda. Essa composição foi capturada pelo

⁶ A transcrição e legendagem foi realizada pela Sessão de Tradução e Interpretação da Língua de Sinais (SeTILS) da UFSCar. Agradecemos aos TILSPs Aduino Caramano e Anderson Marques e ao técnico de audiovisual Rodrigo Fornari pelo apoio técnico durante a disciplina.

software *OBS Studio* que possibilita gravar as ações na tela do computador. Antes de usar esse software, experimentamos o *Camtasia*, que oferece os mesmos recursos, mas que é pago e a universidade, no momento, não dispõe de recursos para custear a mensalidade do software. Depois, experimentamos o *Active Presenter* que, embora possua as mesmas funções, não produz um vídeo final de alta qualidade. E, finalmente, chegamos no *OBS Studio* que possui as funções de captação de tela por meio de um design intuitivo e com maior usabilidade possibilitando, inclusive, criar atalhos para captação e gravação no teclado no computador. O *feedback*, após finalizado, é salvo em formato MP4 e compartilhado individualmente com o discente via e-mail.

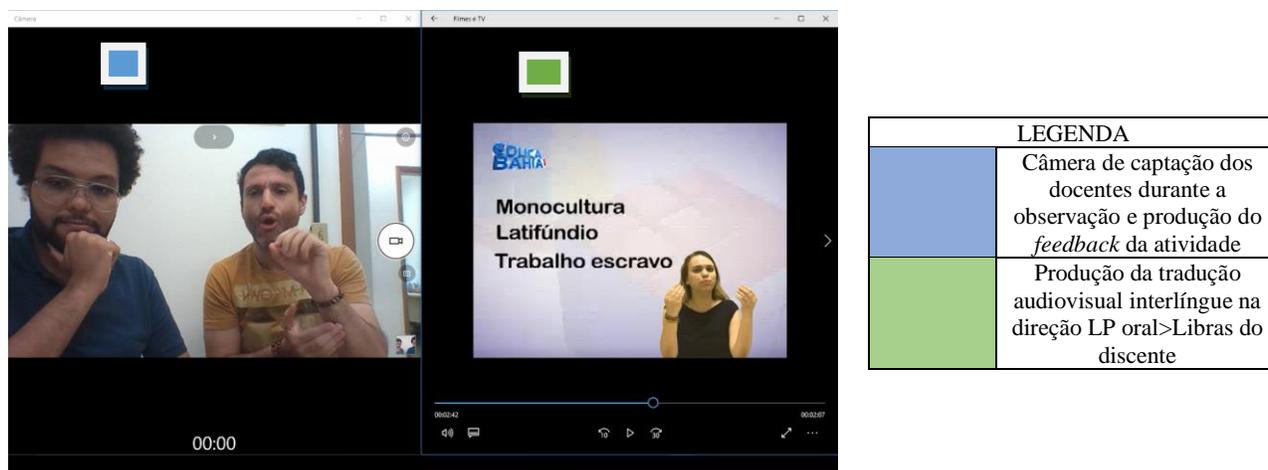


Figura 3
Dispositivo de *feedback* em vídeo enviado ao aluno

Durante o *feedback* os docentes assistem ao material, pausam quando possuem alguma dúvida, comentário, sugestão, comentam entre si quando acham necessário e, depois, direcionam o comentário ao discente que é representado pela câmera. Todo esse movimento é registrado e pode ser acompanhado pelo discente, ou seja, ele vê a si próprio, numa espécie de confrontação com sua própria atividade, e também pode visualizar a reação dos docentes ao assistirem sua produção. Ao final do vídeo, os docentes realizam, cada um, uma síntese das observações realizadas durante o *feedback*

somando um tempo que variou entre 8 a 15 minutos dependendo dos pontos comentados durante a visualização do vídeo.

Durante o *feedback* desta atividade específica, os docentes pontuaram aos discentes especificamente três aspectos:

- (i) *Estrutura linguística* como o uso inadequado dos espaços, aspectos da morfossintaxe, descrições imagéticas, datilologia, léxico, parâmetros fonológicos dos sinais. Esse *feedback* contribuiu especificamente para o aperfeiçoamento do uso das estruturas linguísticas da Libras justamente pelo fato do aluno estar aprendendo-a como segunda língua e aplicando-a, ao mesmo tempo, à tradução e interpretação. Por meio do vídeo, o docente pode pausar no ponto em que percebeu haver algum equívoco e apresentar as possibilidades lexicais e sintáticas mais adequadas para o que o aluno pretendia construir na tradução. Quando assiste o vídeo, o discente consegue ver o que ele produziu e comparar com o que o docente está apresentando como possibilidade. Do mesmo modo quando, na tradução, há alguma inadequação na produção do sinal, por exemplo, como a configuração de mão, a orientação da palma da mão, o ponto de articulação, as expressões não-manuais ou o movimento;
- (ii) *Análise contrastiva entre LP e Libras* quando comparam o texto-fonte do vídeo e a produção em Libras do discente. Neste aspecto, é possível perceber o repertório linguístico e cultural do aluno quanto às línguas envolvidas no processo tradutório, isto é, observa-se se durante a tradução o discente consegue transpor culturalmente expressões da LP para a Libras considerando os aspectos da cultura surda;
- (iii) *Aspectos da totalidade verbo-visual do vídeo* quando são pontuados especificamente as escolhas do discente quanto ao tamanho, posição, recorte e textura da janela para a inserção da tradução da Libras. Considerou-se, nesse ponto, o conforto visual para o docente surdo que representa, no caso, o público que demandará esse tipo de tradução. Esses aspectos são discutidos com os alunos durante a primeira unidade que visa refletir sobre a articulação verbo-visual da janela e do vídeo como um todo.

Os discentes devem se preocupar, então, com a janela de Libras não apenas como um recurso de acessibilidade utilizado para cumprir leis, mas “como acabamento específico dos enunciados produzidos em determinados gêneros do discurso e a tradução como criação de novos enunciados [...]”. Nesse sentido, “a janela de Libras deve ser inserida de modo a compor a totalidade da produção audiovisual a partir das suas peculiaridades genéricas e discursivas” (NASCIMENTO, 2017, p. 475).

O uso do instrumento mostrou que, para o discente, é possível observar quais são os aspectos ligados ao uso da língua no processo de tradução, que vão desde aspectos ortoépicas linguísticas em ambas as línguas até a produção de sentido por uso de expressões idiomáticas inadequadas frente ao texto-fonte a ser mobilizado, que precisam ser aperfeiçoados. O *feedback* é todo realizado na língua-alvo da atividade de tradução, nesse caso a Libras. O que faz com que todo o conteúdo do vídeo que foi alvo do *feedback* esteja acessível ao docente surdo em sua primeira língua, apesar de ele ter tido acesso prévio aos vídeos por meio da legenda em LP. Nesse caso, além de pontuar aspectos da produção discursiva para o aluno, o *feedback* na língua alvo possibilita, também, ao discente apurar o olhar e ampliar a sua habilidade de compreensão dessa língua durante a percepção de quais pontos na produção precisam ser aperfeiçoados. Esse resultado pode ser observado pelo depoimento da discente cuja imagem está utilizada no recorte do dispositivo acima:

“O feedback dado pelos professores me fez compreender mais sobre a naturalidade da língua. Nós alunos, passamos grande parte do tempo preocupados com os sinais e com o contexto, nos esquecendo de que a língua é para ser falada e não reproduzida. A dinâmica dos dois professores, assistindo/avaliando o vídeo juntos e registrando o feedback ao mesmo tempo, pontuou detalhes que talvez não fossem trazidos no caso de um feedback posterior a avaliação. Os trabalhos acadêmicos e atividades de estágio produzidos por mim, desde então, carregaram as dicas e correções que os professores trouxeram. Comentários sobre a estrutura das línguas fonte é alvo, uso de datilologia em alguns casos específicos e estratégias de edição do vídeo, fez com que, durante traduções eu não me sentisse mais presa ao texto fonte em sua forma original, me permiti explorar mais as

possibilidades da língua de sinais e da língua portuguesa, sem deixar o sentido/significado de lado. As traduções passaram a fazer mais sentido” (Flávia Lima - estudante do 4º ano do Bacharelado em TILSP da UFSCar)

O depoimento revela que o uso do dispositivo em vídeo para *feedback* de atividades de tradução pode oferecer ganhos significativos para o estudante. Além disso, por ser um recurso a fim de pontuar a evolução da aprendizagem frente às demandas da disciplina possibilita ao docente contribuir na promoção das relações dialógicas entre o que aluno produz e o que ele observa daquilo que produz. A percepção, nesse caso, é mediada pelo docente que leva o estudante a observar os aspectos que precisam, ainda, serem aperfeiçoados. Se o aprender, conforme a perspectiva de Gilles Deleuze, é livre e inquantificável, a avaliação formativa em forma de *feedback* contribui para ampliação do olhar sobre aquilo que é necessário adequar e oferece possibilidade de revisitação do material, pelo aluno, que produzido em sala de aula tornando, então, o aprender, de certa forma, livre e passível de ser revivido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso do dispositivo trouxe ganhos não apenas aos discentes, mas possibilitou, também, um afinamento do olhar do docente frente à produção do aluno permitindo, a ambos, uma modificação significativa no aprimoramento das habilidades do ponto de vista didático. Destacamos que a construção deste dispositivo partiu da necessidade de acompanhar a evolução dos discentes na aquisição da habilidade tradutória e foi utilizado, pelos autores, pela primeira vez com a primeira turma do curso de Bacharelado em TILSP da UFSCar, cabendo, portanto, adequações e melhorias para os próximos usos. Destacamos, também, que a parceria entre professor surdo de Libras e professor ouvinte de tradução e interpretação ativaram saberes diferentes do ponto de

vista da experiência, mas que se articularam didática e pedagogicamente a fim de promover a formação de novos tradutores e intérpretes. A parceria foi, ao nosso ver, bem-sucedida justamente porque permitiu a aparição e intercâmbio das diferenças tanto do ponto de vista identitário e subjetivo – um surdo e outro ouvinte – quanto do ponto de vista linguístico – falante de Libras e falante de LP. O cruzamento de olhares, saberes e experiências e o direcionamento desses olhares para a mesma direção – a atividade de tradução dos alunos – concretizou o pressuposto da horizontalidade do aprender no qual, por meio das relações estabelecidas nesse contexto, todos os sujeitos vivenciaram relações dialógicas no qual os sujeitos se encontram por meio das interações no espaço da sala de aula. Foram duas visões sobre a mesma atividade, uma de usuário do serviço da tradução e outra de profissional da tradução, o que significa que o encontro dessa *expertise* promoveu aprendizagem não apenas para o aluno, mas também para os próprios docentes que, juntos, viram na parceria pedagógica a possibilidade de ampliar as percepções sobre o mesmo objeto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da Criação Verbal*. Trad. Paulo Bezerra São Paulo: Martins Fontes, 2010 [1952-53].

_____. *Problemas da poética de Dostoievski*. Trad. Paulo Bezerra. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2013.

BRAIT, B.; PISTORI, M. H. C. *A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo*. Alfa, São Paulo, v. 56, p. 371-401, 2012.

BRAIT, B. *Literatura e outras linguagens*. São Paulo: Contexto, 2010.

BORGES, M. C.; MIRANDA, C. H.; SANTANA, R. C.; BOLLELA, V. R. Avaliação formativa e *feedback* como ferramenta de aprendizado na formação de profissionais da saúde. *Medicina (Ribeirão Preto)* 47(3): 324-31, 2014.

COKELY, D. Shifiting positionality: a critical examination of the turning point in the relationship of Interpreters and the Deaf Community. In: MARSCHARK, M.; PETERSON, R.; WINSTON, E. (Orgs). *Sign Language Interpreting and Interpreter Education: directions for research and practice*. New York: Oxford University Press, 2005.

DELEUZE, G. *Proust e os Signos*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista portuguesa de Educação*. 19(2), pp. 21-50, 2006.

GALLO, S. As múltiplas dimensões do aprender. In: *Congresso de Educação Básica: aprendizagem e currículo*, 2012. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf

HARRISON, K.; NASCIMENTO, V. Verbo-visualidade no gênero jornalístico televisivo: leituras para a construção de estratégias de interpretação da língua de sinais. *Bakhtiniana, Revista de Estudos do Discurso*. Vol. 8, n. 2, São Paulo, 2013.

LACERDA, C. B. F. *Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

MARTINS, V. R. O; NASCIMENTO, V. Da formação comunitária à formação universitária (e vice e versa): novo perfil dos tradutores e intérpretes de língua de sinais no contexto brasileiro. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 35, nº especial 2, p. 78-112, 2015.

MENDES, O. M. Avaliação formativa no ensino superior: reflexões e alternativas possíveis. In: NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (Orgs.) *Currículo e avaliação na educação superior*. São Paulo: Junqueira & Marin, 2005.

NASCIMENTO, V. Janelas de Libras e gêneros do discurso: apontamentos para formação e atuação de tradutores de língua de sinais. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 56, n.2, maio/ago 2017.

NASCIMENTO, M. V. B. *Formação de intérpretes de libras e língua portuguesa: encontros de sujeitos, discursos e saberes*. (Tese). Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

NOGUEIRA, T. C. *Intérpretes de Libras-Português no contexto de conferência: uma descrição do trabalho em equipe e as formas de apoio na cabine*. (Dissertação). Mestrado em Estudos da Tradução. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

NOGUEIRA, T. C.; SANTOS, S. A. *Tarefas de interpretação de Libras-Português: reflexões sobre uma proposta metodológica de ensino para contexto de conferência*. Revista Transversal, UFC, 2018 (no prelo).

NOROUDINE, A. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C.; FAITA, D. (Org.). *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002.

SEGALA, R. R. *Tradução intermodal e intersemiótica/interlinguística: português escrito para a língua de sinais*. (Dissertação). Mestrado em Estudos da Tradução. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

UFSCar. *Projeto Político-Pedagógico do Curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Língua Portuguesa*. São Carlos: UFSCar, 2015. Disponível em:
http://www.tilsp.ufscar.br/assets/anexos/ppc_tilsp_ufscar.pdf

QUADROS, R. M.; STUMP, M. R. Letras Libras Ead. In: QUADROS, R. M. (Org.) *Letras Libras: ontem, hoje e amanhã*. Florianópolis: Editora UFSC, 2014.

QUADROS, R. M.; SEGALA, R. R. Tradução intermodal, intersemiótica e interlinguística de textos escritos em português para a libras oral. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 35, nº especial 2, p. 354-386, 2015.