

EFICÁCIA DE PROPOSTA FORMATIVA DE TRADUTORES NO PAR LIBRAS-PORTUGUÊS A PARTIR DA GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA: ASPECTOS DE VALIDAÇÃO POR MEIO DO MÉTODO DELPHI¹

Maria Lúcia Barbosa Vasconcellos²
Universidade Federal de Santa Catarina

Wharley dos Santos³
Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo:

A formação de tradutores e intérpretes de Libras-português (TILSP) no Brasil tem avançado nas últimas décadas, impulsionada por políticas públicas e pela ampliação das demandas em contextos especializados, como a Tradução Audiovisual (TAV) (Rodrigues, 2018; Normes, 2023). Nesse cenário, a proposta TAV Sem Mistérios foi concebida como uma formação gamificada orientada pela Formação por Competências (FPC), com o propósito de superar limitações de modelos generalistas. Este estudo objetivou validar a proposta a partir das impressões de docentes especialistas da área de tradução no Brasil, mediante a aplicação do Método Delphi. O referencial teórico articula a FPC (Hurtado Albir, 2005, 2017; PACTE, 2005; Yániz; Villardón, 2006), a gamificação (Bunchball, 2010; Zichermann; Cunningham, 2011; Marczewski, 2012; Vianna *et al.*, 2013; Busarello, 2016; Burke, 2015) e o Método Delphi (Turoff; Linstone, 2002; Marques, 2018). Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de campo exploratória, desenvolvida no ambiente Moodle. A plataforma incorporou elementos de gamificação e disponibilizou a Unidade Didática 10 – Edição, composta por tarefas progressivas e recursos diversificados. Participaram onze docentes especialistas, que acessaram o ambiente como cursistas e responderam a um questionário estruturado. O Método Delphi foi adaptado para uma única rodada. Os resultados indicaram níveis elevados de engajamento, considerando o tempo de permanência e a conclusão das atividades, além de consenso quanto à usabilidade, à organização e à relevância da proposta. A gamificação foi reconhecida como facilitadora do engajamento, enquanto a FPC assegurou a coerência do percurso. Concluímos que a TAV Sem Mistérios apresenta validade pedagógica e potencial de aplicação ampliada, contribuindo para modelos formativos inovadores destinados aos TILSP.

Palavras-Chave: Formação por Competências; Ambientes virtuais de aprendizagem; Educação a distância; Inovação pedagógica.

¹ Artigo derivado de recorte da tese doutoral intitulada “Inovação na formação de tradutores de Libras-português: gamificação como estratégia pedagógica e competências para tradução audiovisual”, defendida no Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina em 2024, apresentado em forma de comunicação oral no X Seminário Internacional de História da Tradução e da Tradução Literária (SHTTL), V Seminário Internacional de Pedagogia e de Didática da Tradução (SEDITRAD) e no XV Encontro Nacional e IX Encontro Internacional de Pesquisa em Tradução (ENTRAD).

² Professora Titular da Carreira do Magistério Superior da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com atuação no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET) e Líder do Grupo de Pesquisa Pedagogia e Didática da Tradução e da Interpretação (Peditradi). E-mail: marialuciabv@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-8364-5423>

³ Professor Assistente da Universidade Federal de Minas Gerais. Doutorando em Comunicação Social (PÓSOM/UMESP), Doutor e Mestre em Estudos da Tradução (PGET/UFSC). E-mail: professorwharley@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0001-5438-0895>

A FORMAÇÃO DO TILSP NOS ÚLTIMOS ANOS

A formação de TILSP no Brasil tem avançado nas últimas décadas, impulsionada por políticas públicas e marcos legais que reconhecem os direitos linguísticos das comunidades surdas (Rodrigues, 2018; Luchi, 2019). Entre esses marcos, destacam-se a Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação, e o Decreto nº 5.626/2005, que estabelece diretrizes para a formação profissional. Esses dispositivos consolidam a atuação do TILSP em diferentes contextos e, simultaneamente, demandam respostas formativas mais específicas, sobretudo para os ambientes midiáticos e digitais.

Nesse contexto, observamos o surgimento de propostas pedagógicas que buscam superar modelos tradicionais de ensino (Gysel, 2017), mediante a incorporação de abordagens centradas no estudante, na articulação entre teoria e prática e no desenvolvimento de competências como vimos em Nogueira (2024) e Jesus (2026). É nesse movimento que se insere a proposta formativa TAV Sem Mistérios, concebida para a formação de tradutores em Tradução Audiovisual (TAV) e fundamentada na gamificação como estratégia pedagógica, considerando que ainda são limitadas as iniciativas destinadas ao ensino dessa área (Normes, 2023).

Desenvolvida por Dos Santos (2024) no ambiente virtual Moodle⁴, a proposta articula a Formação por Competências com elementos de gamificação (Zichermann; Cunningham, 2011; Busarello, 2016). Sua estrutura organiza-se em unidades didáticas compostas por tarefas tradutórias (Hurtado Albir, 2008), alinhadas às demandas reais do campo audiovisual. Trata-se, portanto, de uma proposta que responde a lacunas formativas identificadas no ensino superior, especialmente no que se refere à atuação de TILSP em contextos intermodais mediados por tecnologias.

A partir desse cenário, orientamos o estudo pela seguinte questão-problema: de que maneira e com base em quais impressões a proposta formativa TAV Sem Mistérios foi validada, por meio do Método Delphi, por especialistas docentes da área de tradução no Brasil? Deslocamos, assim, o foco para a análise da validação da proposta, compreendida como um processo sistemático de apreciação crítica fundamentado no consenso de especialistas.

⁴ *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*

Nosso objetivo geral consiste em validar a proposta formativa gamificada TAV Sem Mistérios por meio da aplicação do Método Delphi (Grisham, 2009; Linstone; Turoff, 2002) com docentes especialistas na formação de TILSP. Como objetivos específicos, buscamos planificar a formação com base no perfil profissional delineado por Dos Santos (2024), modelar a proposta no ambiente Moodle e coletar as percepções consensuais dos especialistas para fins de validação.

A relevância deste estudo reside na proposição de uma abordagem sistematizada para a validação de propostas formativas no campo da TILS, articulando Formação por Competências, gamificação e Método Delphi. Ao apresentar um modelo formativo passível de replicação, contribuímos para o avanço das discussões sobre a formação de TILSP tanto no contexto brasileiro quanto em cenários internacionais.

O artigo está organizado da seguinte forma: inicialmente, discutimos a Formação por Competências; em seguida, apresentamos o Método Delphi; posteriormente, descrevemos os procedimentos metodológicos; na sequência, analisamos os dados obtidos; e, por fim, apresentamos as considerações finais.

A formação de TILSP no Brasil apresenta um percurso marcado por transformações sociais, políticas e educacionais. Nas décadas de 1980 e no início dos anos 1990, ainda não se constituía como um campo institucionalizado (Quadros, 2004) e desenvolvia-se, sobretudo, em contextos religiosos (Strabeli, 2024), nos quais a mediação comunicativa respondia às demandas práticas de participação das pessoas surdas em atividades comunitárias (Rodrigues; Santos, 2018). A atuação estava fortemente associada ao voluntariado e a perspectivas assistencialistas, enquanto a ausência de referenciais teóricos e de diretrizes formativas estruturadas favorecia uma aprendizagem baseada na experiência empírica. Embora esse movimento tenha sido fundamental para a constituição inicial do campo, também contribuiu para a permanência de compreensões simplificadas da atividade tradutória e interpretativa.

A partir da década de 1990, em um movimento intensificado nos anos 2000, observamos transformações impulsionadas pelas lutas das comunidades surdas. O reconhecimento da Libras e a ampliação da presença de pessoas surdas nos contextos educacionais evidenciaram a necessidade de uma formação mais sistematizada. A atuação do TILSP passou, então, a exigir não apenas domínio linguístico, mas também conhecimentos pedagógicos, éticos e contextuais.

Esse processo consolidou-se com a Lei nº 10.436/2002 e, sobretudo, com o Decreto nº 5.626/2005, que estabelece a formação em nível superior como requisito para a atuação

profissional. A partir desse marco, a formação deslocou-se para o âmbito universitário e consolidou-se como área de ensino, pesquisa e prática pedagógica.

Observamos, então, a expansão dos cursos de Bacharelado em Letras-Libras, inicialmente impulsionados pela UFSC, com diferentes configurações curriculares e concepções formativas (Rodrigues, 2018). Nesse período, a formação assumiu caráter generalista, buscando atender a múltiplas demandas sociais, especialmente em contextos comunitários, como educação, saúde e serviços públicos.

Entretanto, essa perspectiva generalista mostra-se insuficiente diante da complexificação dos contextos de atuação. Estudos recentes (Dos Santos, 2024) evidenciam lacunas na formação para áreas específicas, entre as quais se encontra a TAV, frequentemente tratada de maneira periférica nos currículos. Paralelamente, a crescente demanda de atuação em contextos midiáticos e digitais requer competências específicas relacionadas à produção audiovisual e à articulação de diferentes modos semióticos. Esse cenário demonstra, objetivamente, a necessidade atual de propostas formativas que articulem uma formação ampla a percursos especializados em TAV.

Diante disso, compreendemos ser necessária a reconfiguração dos modelos formativos, mediante a articulação entre bases generalistas e percursos especializados. É nesse contexto que se insere a proposta TAV Sem Mistérios, a qual, ao integrar Formação por Competências, gamificação e tecnologias digitais, busca responder às demandas contemporâneas de formação para a Tradução Audiovisual e contribuir para a profissionalização do TILSP.

A FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS

A discussão sobre a Formação por Competências (FPC) se insere em um movimento mais amplo de reconfiguração dos paradigmas educacionais, especialmente a partir da segunda metade do século XX, quando se intensificam as críticas aos modelos tradicionais de ensino centrados na transmissão de conteúdos. Nesse cenário, emerge a necessidade de pensar a formação profissional a partir da articulação entre saberes teóricos, habilidades práticas e atitudes, de modo a responder às demandas concretas do mundo do trabalho. A noção de competência, nesse contexto, passa a ser compreendida como a capacidade de mobilizar, integrar e transferir conhecimentos em situações reais, superando a fragmentação disciplinar e aproximando a formação das práticas profissionais.

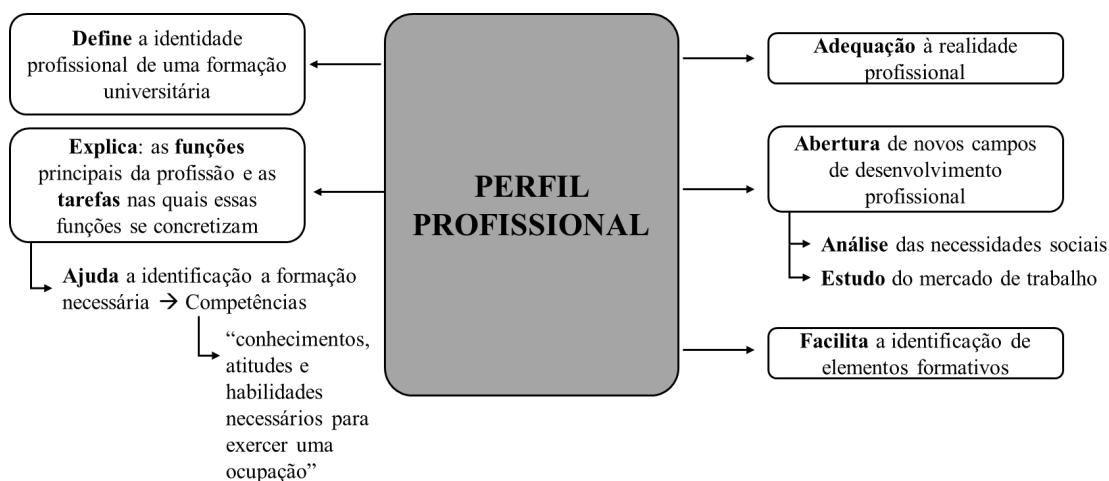
No campo dos Estudos da Tradução, essa perspectiva ganha relevância a partir das contribuições de autores como Hurtado Albir (2005), que propõe a Competência Tradutória (CT) como um constructo complexo e multifacetado, composto por diferentes

subcompetências que se articulam dinamicamente no processo tradutório (PACTE, 2005; Hurtado Albir, 2017). Tal abordagem desloca o foco da formação de uma lógica conteudista, até então praticada, para uma perspectiva orientada à ação, na qual o aprendiz é concebido como sujeito ativo na construção de seu conhecimento, em consonância com pressupostos construtivistas aplicados ao ensino de tradução (Arcego; Costa, 2020). Do ponto de vista metodológico, a FPC se operacionaliza por meio de propostas didáticas baseadas em tarefas, nas quais situações próximas da realidade profissional são utilizadas como eixo estruturador do processo de ensino-aprendizagem, permitindo que o estudante desenvolva competências em contextos significativos.

No âmbito didático, essa perspectiva implica a reorganização do ensino em torno de objetivos de aprendizagem (Delisle, 1980) claramente definidos, alinhados às competências que se deseja desenvolver. Isso demanda a construção de unidades didáticas (UD) que articulem conteúdos, atividades e formas de avaliação de maneira coerente, em um movimento que privilegia a progressão do aprendiz e a reflexão sobre sua própria prática. Nesse sentido, a FPC não se limita a uma mudança terminológica, mas implica uma reestruturação profunda das práticas pedagógicas, exigindo do docente um papel de mediador e do estudante uma postura ativa e reflexiva.

Um dos princípios centrais da FPC é a definição do perfil profissional (Figura 1) do egresso como ponto de partida para o desenho formativo, respondendo à pergunta: *ao final da proposta formativa o aluno será capaz de que?*

Figura 1 - Etapas de identificação do perfil de um profissional



Fonte: adaptado por Dos Santos (2024, p. 126) a partir de Yániz e Villardón (2006 traduzido por Gomes; Dantas; Gomes 2016, p.373)

A partir dessa premissa, o mapeamento do perfil profissional pode ser operacionalizado de forma didática por meio de um movimento analítico que parte de uma noção central, isto é, o próprio perfil profissional, e se desdobra em dimensões constitutivas da atuação como observado em (Yániz e Villardón, 2006; Gomes; Dantas; Gomes, 2016) na figura abaixo. Inicialmente, se delimita o campo de atuação do profissional, identificando os contextos específicos em que ele estará inserido.

Em seguida, se descrevem as funções que esse profissional desempenha nesses contextos, o que permite explicitar seu papel social e técnico. A partir das funções, se identificam as tarefas concretas que compõem sua prática cotidiana, detalhando o que ele efetivamente faz. Por fim, a análise converge para a identificação das competências necessárias para a realização dessas tarefas, compreendidas como a articulação entre conhecimentos, habilidades e atitudes. Esse encadeamento do contexto, função, tarefa e competência que assim permite transformar uma noção abstrata de perfil profissional em um constructo operacionalizável, diretamente mobilizável para o planejamento curricular e para a definição de objetivos de aprendizagem.

Isto significa que a organização curricular deve ser orientada pelas demandas reais do campo de atuação, de modo que as competências adquiridas e desenvolvidas ao longo do curso estejam diretamente relacionadas às funções e tarefas (Yániz; Villardón, 2006) que o profissional desempenhará. No caso da formação de TILSP, esse princípio se torna ainda mais relevante diante da diversidade de contextos de atuação e da crescente complexificação das práticas tradutórias e interpretativas, especialmente em ambientes mediados por tecnologias.

Além da realização profissional atual, para definir o perfil profissional é possível levar em consideração funções profissionais potenciais, aplicações, âmbitos de intervenção, serviços etc. que não tenham sido executadas anteriormente (Yániz; Villardón, 2006, p. 19).

É nesse ponto que a contribuição de Dos Santos (2024) se torna particularmente significativa. Em sua investigação, o autor realiza um mapeamento empírico do perfil profissional dos TILSP que atuam exclusivamente com tradução no contexto da TAV no Brasil, a partir de sessenta entrevistas com profissionais do campo a partir das funções e tarefas como preconiza Yániz e Villardón (2006). Esse levantamento permitiu a identificação de um conjunto de funções, tarefas e competências que caracterizam a atuação desses profissionais, oferecendo uma base concreta para o desenho de propostas formativas alinhadas às demandas reais do mercado.

O problema não reside simplesmente no fato de que a TAV é atrelada às regras: a indústria, de forma agressiva, reforça certas práticas, de modo que a regulação é a realidade dos tradutores em todo o mundo. Entretanto, o ensino de TAV envolve muito mais do que simplesmente introduzir regras relativas e objetivas (Normes, 2023, p. 186).

Os dados analisados por Dos Santos (2024) evidenciam que a atuação do TILSP em TAV se organiza, na prática profissional, em três etapas, sendo: a pré-tradução, a tradução propriamente dita e a pós-tradução em concordância com o proposto por Jakobsen (2002), cada uma delas composta por funções e tarefas específicas que demandam subcompetências distintas.

Figura 2 - Competências identificadas por Dos Santos (2024)

Competências relacionadas à fase da pré-tradução	Competências relacionadas à fase da tradução propriamente dita	Competências relacionadas à fase de pós-tradução
Negociação	Vestimenta e Maquiagem	Revisão própria ou por terceiros
	Atuação em homestudio: montagem e configuração	Segunda Gravação
Recebimento da demanda	Atuação em Estúdio Externo	Edição própria ou por terceiros
		Entrega
Preparação para a Tradução	Primeira Gravação	Feedback
		Pagamento

Fonte: Dos Santos (2024, p. 348)

Na fase de pré-tradução, se destacam atividades como negociação com o cliente, recebimento da demanda e preparação para a tradução, que envolvem competências de natureza comunicativa, organizacional e estratégica. Já na etapa da tradução propriamente dita, emergem aspectos relacionados à performance tradutória em vídeo, incluindo decisões sobre vestimenta, enquadramento, uso do espaço sinalizado e adequação linguística ao gênero audiovisual, o que evidencia a necessidade de competências linguísticas, discursivas e multimodais.

Na fase de pós-tradução, por sua vez, são identificadas tarefas como revisão, regravação, edição, entrega do material e interação com o cliente, o que amplia o escopo de atuação do TILSP para além da tradução em si, incorporando conhecimentos técnicos relacionados à edição de vídeo, uso de softwares específicos e gestão do produto final. Esses achados revelam que o profissional que atua em TAV não se limita a realizar a tradução

intermodal, mas participa de todo o processo de produção audiovisual, o que exige uma formação que contemple competências técnicas, tecnológicas e colaborativas.

Além disso, o estudo evidencia que muitos desses profissionais não possuem formação específica para atuar nesse contexto, apesar de já estarem inseridos no mercado, o que reforça a existência de uma lacuna formativa significativa. Tal constatação reafirma a importância de propostas formativas que partam de um diagnóstico preciso do campo profissional, como é o caso da formação baseada em competências, que se orienta justamente pela identificação das demandas reais de atuação.

Dessa forma, ao incorporar os achados de Dos Santos (2024), a FPC se consolida, neste estudo, não apenas como um referencial teórico, mas como um princípio estruturante do desenho da proposta formativa TAV Sem Mistérios. Ao tomar como ponto de partida o perfil profissional empiricamente mapeado, a proposta busca alinhar seus objetivos de aprendizagem às competências efetivamente requeridas no contexto da TAV, contribuindo para a construção de uma formação mais situada, coerente e responsiva às demandas contemporâneas do campo de atuação do TILSP.

A GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

A gamificação pode ser compreendida no âmbito das metodologias ativas de aprendizagem, na medida em que desloca o foco do ensino para a atuação do estudante (Luchesi *et al.*, 2022). Ao propor desafios, metas e percursos progressivos, incentiva a participação ativa, a tomada de decisões e a resolução de problemas. Sua aplicação não se limita, portanto, à inserção de elementos estéticos ou recursos associados aos jogos, mas envolve a reorganização do processo de ensino-aprendizagem com base na experiência do estudante. Nessa perspectiva, sua articulação com a Formação Pedagógica Continuada (FPC) possibilita estruturar percursos orientados ao desenvolvimento de competências.

A gamificação consiste na aplicação de elementos, dinâmicas e mecânicas de jogos em contextos não lúdicos, com o objetivo de promover engajamento, motivação e aprendizagem (Bunchball, 2010; Zichermann; Cunningham, 2011; Marczewski, 2012; Vianna *et al.*, 2013; Busarello, 2016; Burke, 2015). Entre esses elementos, encontram-se sistemas de pontuação, níveis, rankings, desafios, feedbacks imediatos e narrativas estruturadas. Contudo, sua eficácia não decorre da adoção isolada desses componentes, mas da construção de um sistema coerente, no qual eles operam de forma integrada, orientam a participação e organizam a experiência do estudante ao longo do percurso formativo.

No campo educacional, a gamificação tem sido utilizada como estratégia pedagógica para tornar a aprendizagem mais dinâmica, significativa e centrada no estudante (Silva, 2013). A organização dos conteúdos em etapas progressivas e a oferta de retornos constantes sobre o desempenho contribuem para a manutenção do interesse e para a autorregulação da aprendizagem. Ao incorporar desafios, metas e conquistas, essa estratégia também favorece o desenvolvimento de competências cognitivas, metacognitivas e socioemocionais, alinhando-se a propostas formativas que articulam a participação do estudante às situações de aprendizagem.

No contexto desta pesquisa, conforme fundamentado em Dos Santos (2024), a gamificação articula-se à FPC na estruturação da proposta formativa TAV Sem Mistérios. Essa articulação se manifesta na organização do percurso em tarefas tradutórias progressivas, na promoção do engajamento e na criação de um ambiente que simula desafios reais do campo da TAV. Dessa forma, a gamificação não apenas sustenta a participação dos estudantes, mas também orienta a progressão da aprendizagem e potencializa o desenvolvimento das competências necessárias à atuação profissional, configurando-se como um elemento central da proposta analisada.

O MÉTODO DELPHI⁵ E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA ESSA PESQUISA

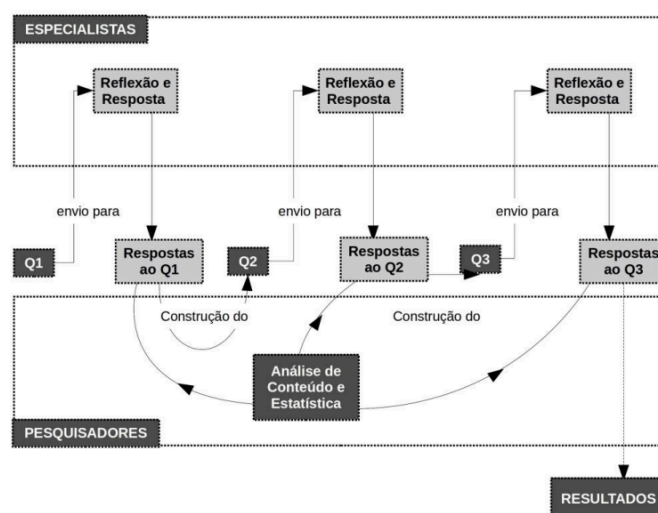
A avaliação de propostas formativas a partir do consenso entre especialistas constitui um desafio metodológico relevante, na medida em que envolve a articulação de perspectivas distintas, ancoradas em trajetórias acadêmicas, experiências profissionais e referenciais teóricos diversos. Diferentemente de abordagens baseadas em indicadores quantitativos, esse tipo de validação exige a construção de critérios compartilhados em um campo marcado por interpretações plurais sobre qualidade formativa. Nesse contexto, entendemos que alcançar consenso não implica eliminar divergências, mas gerir tensões interpretativas de modo a produzir um julgamento coletivo consistente, legitimado pela expertise dos participantes.

⁵ Assim chamado em referência ao Oráculo de *Delphos* da mitologia grega. Fonte: Marques (2018).

Nesse sentido, adotamos o Método Delphi (Turoff; Linstone, 2002; Marques, 2018) como estratégia de investigação qualitativa orientada à obtenção de consenso em contextos de complexidade e ausência de parâmetros consolidados. Trata-se de uma técnica estruturada que se baseia na consulta sistemática a especialistas por meio de questionários, cujas respostas são analisadas e sintetizadas, permitindo a construção de um entendimento compartilhado. Mais do que buscar uniformidade, o método valoriza tanto convergências quanto divergências, compreendendo-as como constitutivas do processo de validação.

Historicamente, o Método Delphi foi desenvolvido na década de 1950 por pesquisadores da RAND Corporation, nos Estados Unidos, no âmbito de estudos prospectivos voltados à previsão de cenários militares e tecnológicos, na seguinte perspectiva (Figura 3).

Figura 3: Esquema genérico de implementação do método Delphi com três rodadas



Fonte: Marques (2018, p. 395)

Posteriormente, sua aplicação foi ampliada para diferentes áreas, como saúde, educação e gestão, consolidando-se como uma ferramenta relevante para validação de propostas e definição de parâmetros teóricos e práticos. Nesse estudo, mobilizamos o método como instrumento para validar a proposta formativa, considerando a complexidade do campo da formação de TILSP e a necessidade de fundamentação em expertise qualificada.

Do ponto de vista operacional, o funcionamento do Método Delphi pode ser compreendido de maneira sequencial conforme a Figura 3 acima. Inicialmente, se seleciona um grupo de especialistas com experiência reconhecida na área investigada. Em seguida, se elabora um primeiro questionário, que busca captar percepções iniciais sobre o objeto de estudo. As respostas são então organizadas e analisadas pelo pesquisador, que produz uma

síntese estruturada. Essa síntese é devolvida aos participantes em uma nova rodada, permitindo que eles revisem suas respostas à luz das contribuições do grupo. O processo se repete até que se observe um nível satisfatório de convergência entre as opiniões.

De forma didática, se pode compreender o Delphi como um ciclo de escuta, análise e devolução. Cada rodada não apenas coleta dados, mas também promove reflexão nos participantes, que passam a considerar não apenas suas próprias opiniões, mas também as dos demais especialistas. Esse movimento iterativo transforma o processo em uma construção coletiva de conhecimento, na qual as respostas vão sendo refinadas progressivamente.

Os resultados são analisados pelos pesquisadores entre cada rodada de questionários. São observadas as tendências e as opiniões dissonantes, bem como suas justificativas, sistematizando-as e compilando-as para, posteriormente, as reenviar ao grupo. Assim, depois de conhecer as opiniões dos outros membros e a resposta do grupo, os participantes têm a oportunidade de refinar, alterar ou defender as suas respostas e enviar novamente aos pesquisadores, para que eles reelaborem o novo questionário a partir dessas novas informações. (Marques, 2018, p. 391).

O anonimato dos participantes constitui um princípio central do Método Delphi (Kayo; Securato, 1997; Gupta; Clarke, 1996; Powell, 2003). Como os especialistas não interagem diretamente, reduz-se a influência de hierarquias e favorece-se a avaliação das contribuições com base em seu conteúdo, proporcionando maior equidade à construção do consenso.

A seleção dos especialistas também assume papel estruturante (Rowe; Wright, 1999; Grisham, 2009), pois considera não apenas a titulação, mas o envolvimento efetivo dos participantes com o objeto investigado. A densidade das contribuições e a diversidade de perspectivas fortalecem a qualidade do consenso (Yousuf, 2007). Além disso, a natureza não presencial do método permite reunir especialistas distribuídos nacionalmente (Marques, 2018) e considerar convergências e divergências, sem reduzir o consenso à uniformidade.

Nesta pesquisa, o consenso atua como critério de validade, por resultar da convergência de avaliações fundamentadas na expertise coletiva. A aplicação do Delphi à proposta TAV Sem Mistérios possibilitou analisar e consolidar seus diferentes aspectos. No âmbito dos Estudos da Tradução, o método articula prática e reflexão acadêmica, contribui para a sistematização de saberes sobre a formação de TILSP e confere legitimidade à proposta destinada à formação de tradutores no par Libras-português.

BALIZAS METODOLÓGICAS

Neste estudo, adotamos uma abordagem metodológica qualitativa, ancorada em uma pesquisa de campo de caráter exploratório (Piovesan; Temporini, 1995; Fonseca, 2002). Essa escolha se justifica pela necessidade de investigar e validar uma proposta formativa ainda em consolidação no campo dos Estudos da Tradução, especialmente na formação de TILSP para atuação em TAV. A natureza exploratória permitiu uma aproximação aprofundada com o fenômeno, favorecendo a construção e o refinamento de conceitos em um cenário marcado por lacunas teóricas e metodológicas.

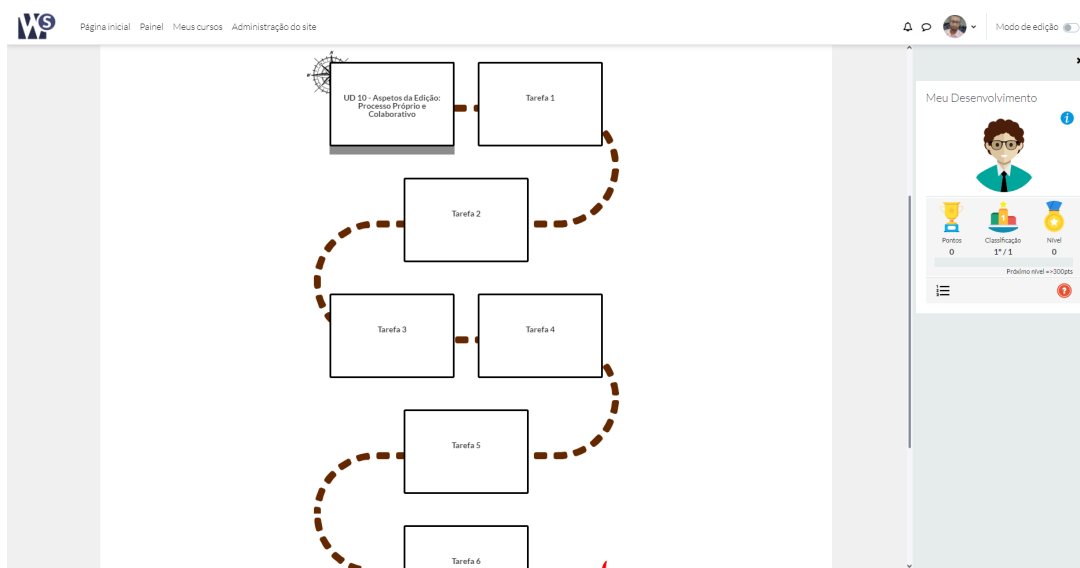
A dimensão de campo se materializa na coleta de dados junto a especialistas docentes da área de tradução, cujas percepções e avaliações constituem o núcleo analítico da pesquisa. Para isso, mobilizamos o Método Delphi (Marques, 2018), estruturando um processo sistemático de coleta, análise e síntese das respostas, com vistas à construção de um consenso fundamentado.

Adaptamos o Método Delphi para uma única rodada de coleta, uma vez que identificamos, nas respostas dos especialistas, um nível de convergência suficiente para a validação da proposta. Assim, entendemos que o consenso foi alcançado dentro dos objetivos do estudo, assegurando a consistência dos resultados. O caráter exploratório se evidencia na flexibilidade do percurso investigativo e na centralidade dos dados empíricos. Mais do que testar hipóteses, buscamos compreender e validar uma proposta formativa, contribuindo para o avanço das discussões sobre formação de TILSP em contextos específicos.

Para organizar o percurso metodológico, estruturamos a pesquisa em quatro etapas: construção da plataforma Moodle; implementação dos elementos de gamificação e elaboração da Unidade Didática proposta por Dos Santos (2024); seleção e cadastramento dos especialistas; e aplicação de um questionário gamificado para coleta de dados. Cada etapa é detalhada a seguir.

A primeira etapa consistiu na construção da plataforma Moodle, concebida como ambiente de organização e mediação da proposta formativa. Esse processo envolveu não apenas aspectos técnicos, mas também decisões pedagógicas relacionadas à estruturação das unidades didáticas, à definição dos recursos e à organização das atividades, garantindo coerência com os objetivos formativos.

Figura 4 – Plataforma criada para a proposta formativa



Fonte: Dos Santos (2024, p. 402)

A criação da plataforma, portanto, se constituiu como um momento fundante da pesquisa, na medida em que materializou a proposta a ser posteriormente submetida à avaliação dos especialistas. Tal como evidenciado no estudo de Dos Santos (2024), o desenho do ambiente virtual integra o próprio percurso investigativo, pois é a partir dele que se tornam possíveis tanto a coleta de dados quanto a análise das contribuições dos participantes. Assim, a plataforma Moodle não apenas operacionaliza a proposta formativa, mas também se configura como instrumento central da pesquisa.

No que se refere à incorporação da gamificação na plataforma Moodle da proposta formativa, compreendemos que seus elementos foram mobilizados de modo intencional, alinhados à perspectiva de FPC e à organização progressiva da UD proposta por Dos Santos (2024). A estrutura do curso foi concebida como uma trilha formativa, na qual os participantes avançam por módulos sequenciais, simulando uma lógica de progressão típica de sistemas gamificados. Essa organização favorece a percepção de continuidade, propósito e desenvolvimento gradual, elementos centrais para o engajamento em ambientes virtuais de aprendizagem.

No nível das mecânicas de jogo, utilizamos de recursos como liberação progressiva de conteúdos, atividades com *feedback* imediato e organização por etapas ou missões, nas quais cada tarefa cumprida representa um avanço no percurso formativo. Tais estratégias contribuem para a autorregulação da aprendizagem como metodologia ativa, na medida em que tornam visível o progresso do participante e estabelecem objetivos claros a serem

alcançados. Além disso, a estrutura modular da plataforma permite que o cursista compreenda sua trajetória como um processo acumulativo, no qual cada unidade agrega novos conhecimentos e habilidades ao seu repertório tradutório.

No âmbito das dinâmicas, a gamificação se manifestou na construção de um ambiente que estimula o engajamento, a autonomia e a permanência do estudante no curso. A combinação entre desafios progressivos, organização por níveis e retorno constante sobre o desempenho favorece a motivação intrínseca, deslocando o foco de uma lógica exclusivamente avaliativa para uma experiência formativa mais interativa e significativa. Dessa forma, os elementos gamificados não operam como adição superficial, mas como parte constitutiva do desenho pedagógico da plataforma, como uma estratégia, se articula diretamente aos objetivos de formação de TILSP no contexto da TAV.

No próximo passo, procedemos à seleção de especialistas com reconhecida experiência na formação de TILSP em nível superior, contemplando docentes atuantes em cursos de extensão, graduação e pós-graduação, vinculados a instituições públicas e privadas no Brasil. A definição dos participantes seguiu critérios previamente estabelecidos, a saber: a) experiência mínima de cinco anos na docência de disciplinas relacionadas à tradução e interpretação no par Libras-português e; b) participação comprovada em projetos de pesquisa e/ou; c) produção acadêmica no campo dos Estudos da Tradução e da Interpretação nos últimos cinco anos que discuta a formação do profissional.

O contato inicial com os especialistas (detalhados no Quadro 1) foi realizado por meio de aplicativos de mensageria, a partir do envio de um convite formal no qual se explicitavam os objetivos da pesquisa e se solicitava a participação na avaliação da proposta formativa. Com vistas a assegurar a confidencialidade e a neutralidade do processo, adotamos o princípio do anonimato, como sugerido pelo Método Delphi. Para tanto, cada participante foi identificado por um código alfanumérico, no formato *Especialista_nº*, sendo igualmente utilizado um endereço de e-mail temporário⁶ para registro na plataforma de avaliação, de modo a preservar integralmente suas identidades.

Quadro 1 - Participantes do Método Delphi na pesquisa desenvolvida por Dos Santos (2024)

Participante	Credenciais
Especialista_1	Docente em Cursos Técnicos e de Especialização em Tradução e Interpretação no par Libras-português; Pós-Doutor(a) em Estudos de Gênero nos Estudos da Tradução

⁶ E-mails temporários, que também conhecidos como descartáveis, são endereços criados com caracteres aleatórios que se autodestroem após algum tempo. Em nosso caso utilizamos o Gerador de E-mails Temporários do Site Inverter Texto, disponível em <https://www.inverttexto.com/gerador-email-temporario>.

Participante	Credenciais
	Doutor(a) em Estudos da Tradução; Mestre em Educação Ambiental; Licenciado(a) em Pedagogia
Especialista_2	Docente em Cursos Técnicos e de Especialização em Tradução e Interpretação no par Libras-português; Doutor(a) em Estudos da Tradução; Mestre em Educação; Especialista em Libras e Educação Especial; Licenciado(a) em Letras-Português
Especialista_3	Docente em Cursos de Extensão em Tradução e Interpretação no par Libras-português; Mestre em Estudos da Tradução; Especialista em Tradução e Interpretação no par Libras-português; Gestão e Docência no Ensino Superior; e Educação Especial; Bacharel(a) em Letras-Libras
Especialista_4	Docente em Cursos Livres em Tradução e Interpretação no par Libras-português; Mestre em Educação; Especialista em Educação Digital; Docência na Educação Profissional e Tecnológica; Educação a Distância: gestão e tutoria; e Língua Brasileira de Sinais; Licenciado(a) em Pedagogia
Especialista_5	Docente em Cursos Livres em Tradução e Interpretação no par Libras-português; Doutor(a) em Educação; Mestre em Educação; Especialista em Docência do Ensino; Tradução e Interpretação no par Libras-português; Licenciado(a) em Pedagogia
Especialista_6	Docente em Curso Superior em formação de TILSP; Mestre em Estudos da Tradução; Especialização em Libras-português: Tradução e Interpretação; Bacharel(a) em Letras-Libras; Licenciado(a) em Pedagogia
Especialista_7	Docente em Cursos Livres em Tradução e Interpretação no par Libras-português; Doutor(a) em Estudos da Tradução; Mestre em Estudos da Tradução; Bacharel(a) em Jornalismo
Especialista_8	Docente em Curso Superior em formação de TILSP; Mestre em Estudos da Tradução; Especialista em Libras e Práticas Pedagógicas Aplicadas à Educação Bilíngue de Surdos; Licenciado(a) em Letras-Inglês; Bacharel(a) em Letras-Libras
Especialista_9	Docente em Cursos Livres em Tradução e Interpretação no par Libras-português; Doutor(a) em Estudos da Tradução; Mestre em Educação; Bacharel(a) em Letras-Libras
Especialista_10	Docente em Curso Superior em formação de TILSP; Mestre em Letras; Especialista em Produção de Material Didático e Formação de Mediadores; e Metodologia em Língua Portuguesa e Literatura; Bacharel(a) em Letras-Francês
Especialista_11	Docente em Curso Superior em formação de TILSP; Doutor(a) em Estudos da Tradução; Mestre em Educação; Licenciado(a) em Educação Especial

Fonte: Dos Santos (2024, p. 414-15)

A composição do painel de especialistas evidencia um grupo heterogêneo e qualificado, com atuação em diferentes níveis formativos, incluindo cursos livres, extensão, formação técnica e ensino superior. Essa diversidade amplia o escopo da análise, ao incorporar múltiplas perspectivas sobre a formação de TILSP, contemplando desde contextos introdutórios até níveis acadêmicos consolidados. Observamos a predominância de mestres e doutores, especialmente nas áreas de Estudos da Tradução e Educação, o que favorece a articulação entre dimensões teóricas, pedagógicas e práticas. Além disso, a variedade de formações iniciais, como Letras-Libras, Pedagogia, Jornalismo e outras habilitações em Letras, confere caráter interdisciplinar ao grupo, fortalecendo a consistência do processo de validação.

Na sequência, procedemos ao cadastramento dos especialistas na plataforma Moodle, etapa que viabilizou a imersão na proposta formativa. Intencionalmente, não fornecemos instruções detalhadas sobre o uso do ambiente, apenas disponibilizamos acesso completo por meio de e-mail temporário e estipulamos 60 minutos para exploração da unidade. Orientamos

apenas que realizassem o percurso como estudantes, com o objetivo de preservar a naturalidade da interação e garantir que a avaliação emergisse da experiência real de uso.

Disponibilizamos a Unidade Didática 10 – Edição, conforme proposta de Dos Santos (2024), composta por 12 tarefas e uma atividade final integradora, organizadas de forma progressiva. A unidade contou com 45 recursos educacionais gamificados, incluindo materiais teóricos, exemplos práticos e suportes instrucionais, permitindo navegação autônoma conforme as estratégias individuais dos participantes. Essa configuração buscou assegurar que a avaliação estivesse ancorada na experiência efetiva de uso, posicionando os especialistas como cursistas e aproximando suas percepções da realidade do público-alvo.

Ao final da navegação, os especialistas foram direcionados a um questionário gamificado, estruturado com questões abertas. O instrumento contemplou aspectos como interface, usabilidade, pontos fortes e fragilidades, contribuição da gamificação para o engajamento, clareza do percurso formativo, sugestões de melhoria, inovação e alinhamento com as demandas do mercado. Também incluímos um espaço para observações adicionais, permitindo aprofundar as análises.

Com esse desenho metodológico, buscamos captar percepções qualificadas sobre a proposta formativa, assegurando consistência na coleta de dados e fortalecendo a validade do processo de análise.

A PERCEPÇÃO DOS ESPECIALISTAS

Para esta etapa da análise, retomamos as respostas dos especialistas às dez questões do instrumento de validação, sistematizadas integralmente nos Quadros 63 a 72 de Dos Santos (2024). No presente recorte, esse conjunto de dados foi reorganizado em três eixos analíticos: Usabilidade e Interface da Plataforma; Proposta Pedagógica e Desenvolvimento de Competências; e Estratégias de Gamificação e Níveis de Engajamento. Essa organização possibilita ultrapassar uma leitura fragmentada das questões e examinar, de maneira articulada, as convergências identificadas, os aspectos validados e as sugestões de aprimoramento apresentadas pelos participantes.

Usabilidade e Interface da Plataforma

As respostas evidenciam consenso quanto à qualidade da interface e à usabilidade da plataforma. O ambiente foi considerado claro, organizado, intuitivo e de fácil navegação, características que favorecem sua utilização por diferentes perfis de usuários. A disposição

coerente dos conteúdos e a familiaridade de alguns participantes com o Moodle também contribuíram para uma experiência de navegação fluida, autônoma e funcional.

A estrutura sequencial facilitou a identificação das atividades e a compreensão do percurso a ser realizado. A integração das ferramentas em um único ambiente e a flexibilidade de acesso foram igualmente reconhecidas como aspectos positivos. Esses elementos permitiram que os participantes localizassem os materiais e percorressem as tarefas sem dificuldades que comprometessem a avaliação da proposta.

Apesar da avaliação favorável, os especialistas indicaram possibilidades de refinamento da interface. As principais sugestões referem-se à redução da densidade textual, à ampliação dos estímulos visuais e dos recursos multimodais e à oferta de orientações iniciais para usuários menos familiarizados com a plataforma. Também foram mencionados aspectos relacionados à acessibilidade e à intermodalidade, cuja revisão poderia ampliar as possibilidades de utilização do ambiente.

Essas observações não comprometem o consenso alcançado acerca da usabilidade. Ao contrário, delimitam ajustes que podem tornar a experiência mais acessível e visualmente equilibrada. Desse modo, os dados validam a organização geral da plataforma e, simultaneamente, oferecem parâmetros para seu aprimoramento.

Proposta Pedagógica e Desenvolvimento de Competências

No plano pedagógico, os especialistas reconheceram a consistência da proposta, a clareza dos objetivos de aprendizagem e a progressão lógica das atividades. A organização do percurso possibilita que os conteúdos sejam desenvolvidos gradualmente, estabelecendo relações entre os conhecimentos mobilizados e as tarefas apresentadas. Essa estrutura foi considerada adequada aos propósitos formativos da TAV Sem Mistérios®.

A FPC constitui o eixo estruturante da proposta ao articular conteúdos, habilidades e atitudes em torno de situações vinculadas ao campo da TAV. As tarefas aproximam o processo formativo de práticas profissionais concretas e favorecem o desenvolvimento de competências relacionadas às demandas contemporâneas de atuação dos TILSP. Para os especialistas, esse alinhamento representa um diferencial por promover uma aprendizagem significativa e aplicável ao exercício profissional.

A variedade de ferramentas e recursos educacionais também foi avaliada positivamente. A possibilidade de acessar diferentes materiais, acompanhar o próprio desempenho e realizar as atividades com flexibilidade fortalece a autonomia do estudante. A proposta não se

restringe, portanto, à apresentação de conteúdos, mas organiza situações nas quais os participantes precisam mobilizar conhecimentos e tomar decisões ao longo do percurso.

O caráter inovador foi associado à integração entre FPC, gamificação e tecnologias educacionais em um único ambiente. A combinação desses componentes diferencia a proposta de modelos formativos tradicionais e oferece novas possibilidades de organização do ensino e da aprendizagem. Os especialistas também destacaram seu potencial para ampliar o acesso à formação continuada em diferentes contextos regionais, contribuindo para a qualificação profissional em âmbito nacional.

As sugestões de aperfeiçoamento pedagógico concentram-se no design instrucional, especialmente no equilíbrio entre texto e multimodalidade, na diversificação dos recursos e na ampliação das orientações oferecidas durante as atividades. Essas recomendações indicam possibilidades de refinamento sem alterar a avaliação consensual de que a proposta é pertinente, flexível e capaz de desenvolver competências profissionais relacionadas à TAV.

Estratégias de Gamificação e Níveis de Engajamento

A análise do engajamento considerou inicialmente o tempo dedicado pelos especialistas à navegação e ao preenchimento do questionário. Os dados revelam variações significativas, relacionadas a diferentes formas de interação com a plataforma, ao grau de familiaridade com o conteúdo e às estratégias individuais de avaliação. O Gráfico 1 apresenta a distribuição do tempo investido pelos participantes.

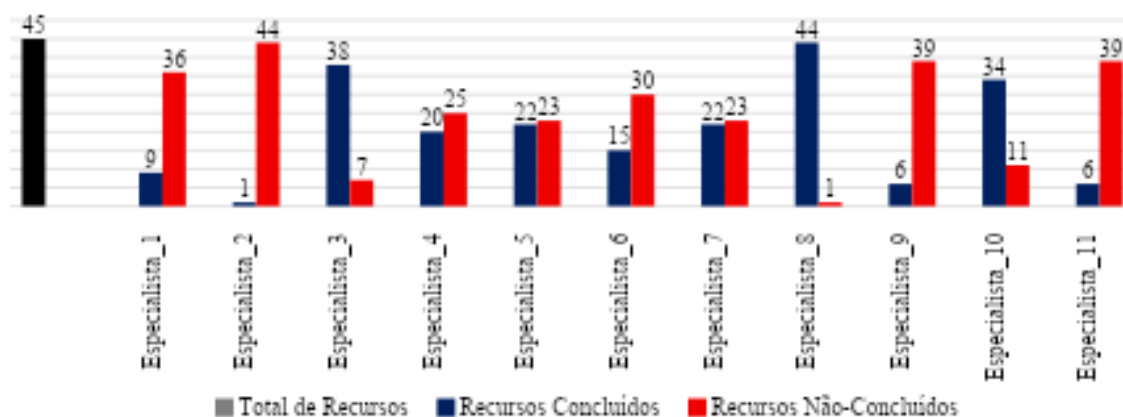


Fonte: Dos Santos (2024, p. 418)

Considerando o limite máximo de 60 minutos, os Especialistas_8, _9 e _11 utilizaram entre 58% e 78% do tempo total. Os Especialistas_7 e _5 permaneceram na plataforma durante um período correspondente a 40%–56% do tempo disponível. Outros participantes,

como os Especialistas_2 e _4, apresentaram tempos mais reduzidos. Essa variação demonstra que a proposta comportou diferentes ritmos e estratégias de participação.

Gráfico 2 - Recursos acessados ou não pelos especialistas



Fonte: Dos Santos (2024, p. 419)

O tempo de permanência, isoladamente, não foi o único indicador considerado. A análise também examinou a quantidade de recursos acessados e concluídos, uma vez que esse dado permite verificar o nível de exploração efetiva dos materiais. O Gráfico 2 apresenta os resultados relativos ao percurso realizado pelos especialistas.

Foram disponibilizados 45 recursos, distribuídos nas doze tarefas da UD 10. O Especialista_8 concluiu 44 recursos, seguido pelos Especialistas_3, com 38; _1, com 36; e _10, com 34. Em contrapartida, os Especialistas_6 e _4 concluíram, respectivamente, 15 e 20 recursos. Os resultados demonstram diferentes níveis de progressão e exploração do percurso proposto.

A análise conjunta do tempo de permanência e da quantidade de recursos concluídos fundamentou a exclusão do Especialista_2 das etapas subsequentes. Sua participação não atingiu os critérios mínimos de engajamento estabelecidos para o estudo, o que poderia comprometer a consistência de sua contribuição. A decisão, portanto, não decorreu de um indicador isolado, mas da combinação dos registros de navegação e conclusão.

As respostas qualitativas convergem quanto à contribuição das estratégias de gamificação para a organização e a continuidade do percurso. Foram destacados a divisão em etapas, a definição de metas, a visualização do progresso, a presença de desafios e a estrutura em formato de jornada. Esses componentes favoreceram diferentes níveis de exploração da plataforma, respeitando os ritmos dos participantes e orientando a realização das tarefas.

Os especialistas também sugeriram ampliar mecanismos como recompensas, feedbacks, elementos visuais e recursos interativos. Essas recomendações não questionam a pertinência da estratégia, mas indicam possibilidades de torná-la mais consistente e integrada ao desenho pedagógico. A gamificação foi reconhecida, assim, como parte da estrutura formativa, e não apenas como acréscimo estético ao ambiente.

A articulação dos indicadores quantitativos com as respostas qualitativas permite afirmar que houve níveis significativos de envolvimento com a proposta. O tempo de dedicação, a quantidade de recursos concluídos e as avaliações dos especialistas sustentam a validação das estratégias empregadas. Em conjunto, os três eixos demonstram consenso quanto à usabilidade da plataforma, à consistência pedagógica e ao potencial da TAV Sem Mistérios® para desenvolver competências profissionais no campo da Tradução Audiovisual.

CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE NOSSOS ACHADOS

Retomamos, nestas considerações, a proposta central do estudo, que consistiu em analisar a eficácia da formação gamificada TAV Sem Mistérios a partir de sua validação por especialistas docentes da área de tradução, por meio do Método Delphi. A pesquisa foi orientada pela questão de como e sob quais impressões essa proposta foi validada. Os resultados indicam que houve consenso quanto à pertinência, relevância e caráter inovador da proposta, especialmente na articulação entre Formação por Competências e gamificação como estratégia pedagógica.

No que se refere aos objetivos, verificamos que o objetivo geral foi atingido, uma vez que os especialistas reconheceram a consistência pedagógica da proposta, sua adequação às demandas contemporâneas do campo e seu potencial de promover engajamento e aprendizagem significativa. Os objetivos específicos também foram contemplados: a planificação da formação mostrou-se coerente com o perfil profissional delineado por Dos Santos (2024); a modelagem no Moodle evidenciou viabilidade técnica e pedagógica; e a coleta de percepções, via Delphi, permitiu consolidar uma avaliação qualificada baseada na experiência dos participantes.

Os achados demonstram que a Formação por Competências estruturou um percurso orientado por objetivos claros e alinhados ao desempenho profissional, enquanto a gamificação atuou como elemento de sustentação do engajamento, favorecendo permanência, progressão e interação. Reconhecemos, contudo, limitações no estudo, especialmente a realização de apenas uma rodada do Delphi e o número reduzido de especialistas, o que restringe o refinamento das análises. Como desdobramento, destacamos a aplicação futura da

Unidade Didática em contexto de pós-doutorado, o que permitirá ampliar a validação em situações reais de formação. Concluímos que a proposta apresenta potencial como modelo formativo replicável, contribuindo para o avanço da formação de TILSP em contextos mediados por tecnologias.

Referências:

ARCEGO, E.; COSTA, M. P. P. Contribuições sobre a base pedagógica na formação por competências de tradutores: uma proposta didática a partir dos conceitos das teorias de aprendizagem abordados pelo Grupo PACTE. IN VASCONCELLOS, M. L. et. al. **Formação de intérpretes e tradutores: desenvolvimento de competências em situações pedagógicas específicas**. p. 27-53. 1ª Edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Casa Civil, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 3 fev. 2024.

BRASIL. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 3 fev. 2024.

BUNCHBALL, Inc. **Gamification 101: An Introduction to the Use of Game Dynamics to Influence Behavior**. White Paper, [S. l.], v. 9, p. 1-18, 2010.

BURKE, B. **Gamificar: como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias**. São Paulo: DVS Editora, 2015.

BUSARELLO, R. I. **Gamificação em histórias em quadrinhos hipermídia: diretrizes para construção de objeto de aprendizagem acessível**. 352 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

DELISLE, J. **L'analyse du discours comme méthode de traduction: initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais: théorie et pratique**. Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa, 1980.

DOS SANTOS, W. **Inovação na formação de tradutores de libras-português: gamificação como estratégia pedagógica e competências para tradução audiovisual**. 559 f. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2024.

EUGENIO, T. **Aula em jogo: desmistificando a gamificação para educadores**. São Paulo: Évora, 2020.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UECE, 2002.

GOMES, L. T.; VASCONCELLOS, M. L. B. Ensino de línguas estrangeiras na formação de tradutores: fundamentos teórico-metodológicos e proposta de unidade didática. In: VASCONCELLOS, M. L.; ARCEGO, E.; COSTA, M. P. P.; SANTOS, W. (org.). **Formação**

de intérpretes e tradutores: desenvolvimento de competências em situações pedagógicas específicas. v. 2. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 133-174.

GRISHAM, T. *The Delphi Technique: A Method for Testing Complex and Multifaceted Topics*. **International Journal of Managing Projects in Business**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 112-130, 2009.

GUPTA, U. G.; CLARKE, R. E. *Theory and Applications of the Delphi Technique: A Bibliography* (1975–1994). **Technological Forecasting and Social Change**, [S. l.], v. 53, n. 2, p. 185-211, 1996.

GYSEL, E. V. **Competência tradutória e didática de tradução no contexto do curso de Secretariado Executivo**. 2017. 351 f. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

HURTADO ALBIR, A. (ed.). **Researching Translation Competence by PACTE Group**. Amsterdam: John Benjamins, 2017.

HURTADO ALBIR, A. *Compétence en traduction et formation par compétences*. **Traduction, Terminologie**, Rédaction, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 17-64, 2008.

HURTADO ALBIR, A. O desenvolvimento da competência do tradutor: em busca de parâmetros cognitivos. In: ALVES, F.; MAGALHÃES, C.; PAGANO, A. (org.). **Competência em tradução: cognição e discurso**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

JAKOBSEN, A. L. *Translation Drafting by Professional Translators and by Translation Students*. **Copenhagen Studies in Language**, [S. l.], n. 27, p. 191-204, 2002.

JESUS, R. B. de. **Formação de intérpretes comunitários de Libras-português para a saúde:** perfil profissional, proposta formativa e material didático específico. Tese defendida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET) da Universidade Federal de Santa Catarina, 621 p. 2025.

KAYO, E. K.; SECURATO, J. R. Método Delphi: fundamentos, críticas e vieses. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 51-61, 1997.

LINSTONE, H. A.; TUROFF, M. The Delphi method: Techniques and applications Retrieved from. **is.njit.edu/pubs/delphibook**, 2002.

LUCHESI, B. M.; LARA, E. M. O.; SANTOS, M. A. Introdução às metodologias ativas de aprendizagem. In: SANTOS, M. A.; LARA, E. M. O.; LUCHESI, B. M. (org). **Guia prático de introdução às metodologias ativas de aprendizagem**. Campo Grande: UFMS, 2022. p. 11-18.

LUCHI, M. **A institucionalização de cursos superiores de formação de tradutores e intérpretes de Libras/língua portuguesa no Brasil no decênio 2005/2015:** o que os cursos esperam de seus estudantes? 2019. 281 f. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, 2019.

MARCZEWSKI, A. An Interview with Richard Bartle about Gamification. **Gamified UK**, 31 dez. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3nAf9KP>. Acesso em: 14 set. 2021.

MARQUES, Joana Brás Varanda; FREITAS, Denise de. Método DELPHI: caracterização e potencialidades na pesquisa em Educação. **Pro-Posições**, v. 29, p. 389-415, 2018.

NOGUEIRA, T. C. **Interpretação em equipe no contexto de conferência:** perfil profissional para formação de intérpretes de Libras-português. Tese defendida no âmbito do Programa de

Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET) da Universidade Federal de Santa Catarina, 611 p. 2024.

NORMES, M. O ensino de Tradução Audiovisual. IN VENUTI, L. (org). **Ensinando Tradução: programas, disciplinas e abordagens pedagógicas**. Traduzido por Marileide Dias Esqueda e Igor Antônio Lourenço da Silva. 185-194. Belo Horizonte; Uberlândia; Ed. UFMG; EDUFU, 2023.

PACTE GROUP. Investigating translation competence: Conceptual and methodological issues. **Meta**, v. 50, n. 2, p. 609-619, 2005.

PIOVESAN, A.; TEMPORINI, E. R. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista de saúde pública**, v. 29, p. 318-325, 1995.

POWELL, C. The Delphi Technique: Myths and Realities. **Journal of Advanced Nursing**, [S. l.], v. 41, n. 4, p. 376-382, 2003.

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC, 2004.

RODRIGUES, A. A. **A atuação de intérpretes de Libras em cultos cristãos protestantes: práticas e desafios**. Trabalho de Conclusão de Curso de graduação, apresentado ao curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Língua Portuguesa da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), 2021.

RODRIGUES, C. H. Formação de intérpretes e tradutores de língua de sinais nas universidades federais brasileiras: constatações, desafios e propostas para o desenho curricular. **Translatio**, Porto Alegre, n. 15, p. 197-222, 2018a.

RODRIGUES, C. H.; SANTOS, S. A. dos. A interpretação e a tradução de/para línguas de sinais: contextos de serviços públicos e suas demandas. **Tradução em Revista**, [S. l.], v. 2023, n. 35, p. 1-29, 2018.

ROWE, G.; WRIGHT, G. The Delphi Technique as a Forecasting Tool: Issues and Analysis. **International Journal of Forecasting**, [S. l.], v. 15, n. 4, p. 353-375, 1999.

SANTAELLA, L.; NESTERIUK, S.; FAVA, F. (org.). **Gamificação em debate**. São Paulo: Blucher, 2018.

SILVA, M. C. **Curso online ludificado e o processo de Gamification como recurso educacional**. 2013. 82 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital) – Programa de Pós-graduação em Tecnologias da Inteligência e Design Digital, Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

STRABELI, J. G. V. **A atuação do intérprete de Libras nos contextos religioso e educacional**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2024.

VIANNA, Y.; VIANNA, M.; MEDINA, B.; TANAKA, S. Gamification. *In: Como reinventar empresas a partir de jogos*.

WERBACH, K; HUNTER, D. **For the Win**: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business. Philadelphia: Wharton School Press, 2012.

YÁNIZ, C.; VILLARDÓN, L. Planificar desde competencias para promover el aprendizaje: el reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario. **Cuadernos Monográficos del ICE**, Bilbao, n. 12, p. 1-13, 2006.

YOUSUF, M. I. Using Experts' Opinions through Delphi Technique. **Practical Assessment, Research, & Evaluation**, [S. l.], v. 12, n. 4, p. 1-8, 2007.

ZICHERMANN, G.; CUNNINGHAMHAM, C. **Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps**. Sebastopol: O'Reilly, 2011.

Recebido em: 30/03/26
Aprovado em: 19/08/2026