

O papel da pesquisa na formação de intérpretes

Franz Pöchhacker

University of Vienna

franz.poechhacker@univie.ac.at

Tradução de Mylene Queiroz

myleneq@gmail.com/contato@interpret2b.com

Resumo: Este trabalho aborda o papel da pesquisa na formação de intérpretes, a partir de um ponto de vista curricular e metodológico, e sugere alguns tipos de pesquisas que podem beneficiar as práticas instrucionais, além de propor uma reflexão sobre quem realiza esses estudos, sobre quais tópicos e de que maneira. Tendo em vista o número recente de exemplos, destacam-se os desafios metodológicos envolvidos no tratamento de importantes questões didáticas e curriculares, com base em modelos experimentais controlados. As pesquisas de campo no contexto da sala de aula, em geral, com base nos estudos de caso, que se utilizam de uma variedade de dados predominantemente qualitativos, são apresentadas como uma alternativa que parece apropriada para a pesquisa participativa conduzida com a colaboração entre alunos e professores.

Palavras chaves: práticas de ensino, avaliação, contextos de sala de aula, delineamento de pesquisa, pesquisa qualitativa, pesquisa-ação.

1. Introdução

Muitos intérpretes que estão hoje estabelecidos na profissão, provavelmente, adquiriram suas habilidades e títulos acadêmicos em uma época na qual a relação

postulada entre pesquisa e formação de intérpretes teria sido considerada, no mínimo, controversa. Como comprova a atuação bem-sucedida de muitos profissionais talentosos, as habilidades de interpretação podem ser adquiridas por meio de instrução formal, sem qualquer referência à pesquisa. Eu mesmo posso atestar isso a partir da minha experiência como aluno do Departamento de Formação de Tradutores e Intérpretes da Universidade de Viena na década de 1980. (De fato, a própria designação oficial, que perdurou até boa parte da década de 1990, colocava em primeiro plano a aquisição de habilidades em vez de um campo de estudo). Sem palestras e seminários com carga teórica, aprendia-se muito com as aulas orientadas para a prática, ministradas por intérpretes experientes, os quais considerávamos (e admirávamos como) mestres do nosso ofício, como se observa na venerável tradição de mestres que ensinam seus aprendizes.

A tradição medieval do mestre que ensina o aprendiz não é, de maneira alguma, obsoleta. Em um livro recente, Jürgen Stähle, um dos maiores intérpretes alemães em contextos midiáticos e de conferência, sugere que o treinamento de intérpretes deveria estar alicerçado, justamente, nesse modelo mestre-aprendiz (2009, pp 357-358). Da mesma forma, embora em uma base acadêmica mais recente, David Sawyer, cuja afiliação acadêmica na Alemanha é a mesma que a de Stähle (ou seja, a escola de formação de intérpretes da Universidade de Mainz, em Gernersheim), observou: “Ainda que grande parte dos programas de formação de intérpretes esteja situada num contexto acadêmico, o treinamento de intérpretes nunca realmente deixou o domínio da formação de aprendizes (Sawyer, 2004, p.76)

Nesse contexto de formação profissional orientado pela vocação, a questão que vou discutir neste artigo não é trivial, mesmo que possa parecer como tal, a partir

da perspectiva de um acadêmico do século 21. A diferença de perspectiva é, de fato, sinalizada pelos conceitos fundamentais usados alternadamente acima “formação de intérpretes” e “treinamento de intérpretes”. (Na verdade, o primeiro havia sido raramente utilizado nos círculos de interpretação de línguas orais antes de aparecer com destaque no título do livro de Sawyer.) Podemos, portanto, tentar distinguir os dois termos, como faz Sawyer quando contrasta “treinamento de habilidades práticas” com “a aquisição acadêmica de conhecimento abstrato” (2004, p.77). À primeira vista, é o conceito de formação de intérpretes que estaria associado a noções como “estudo acadêmico” e “pesquisa”. No entanto, como pretendo enfatizar neste artigo, as duas áreas (prática e pesquisa) estão estreitamente ligadas. Eu tratarei dessa (inter)relação dos tópicos “pesquisa para” e “pesquisa em” formação de intérpretes. Começando com a questão básica de por que deveria existir, antes de tudo, um papel para a pesquisa na formação de intérpretes.

2. Por que (fazer) pesquisa?

Por qual razão, então, a pesquisa entra no contexto da formação de intérpretes em nível universitário, ou por que deveria? A resposta mais pragmática deriva desse status bastante institucional: tornou-se aceito (em boa parte, graças a precedentes europeus desde a década de 1940) que a formação dos futuros intérpretes (e tradutores) deveria ter lugar nas universidades, onde a combinação de ensino e pesquisa é um princípio fundamental. No entanto, esse status acadêmico não está exatamente garantido. Em alguns domínios (por exemplo, interpretação na área da saúde) e, em alguns países, (por exemplo, no Japão, pelo menos até a década de 1990), aspirantes a intérpretes frequentam cursos oferecidos por agências fora do meio acadêmico, muitas das quais viriam a ser seus futuros empregadores. (Até algumas décadas atrás, isso também era

o caso da SCIC, Serviço de Interpretação da Comunidade Europeia). Nesse contexto, a maioria das minhas observações sobre a relação entre a pesquisa e o ensino refere-se aos domínios da interpretação para os quais existem cursos oferecidos por instituições de nível superior; e, uma vez que muitos deles ainda são voltados para os contextos internacionais de conferência, a pesquisa em questão está igualmente centrada nesses domínios.

Sabendo que muitos de nós temos a sorte de trabalhar com formação de intérpretes em ambientes acadêmicos, o que tem desdobramentos favoráveis, não só para o status da interpretação como uma profissão na sociedade, mas também para o nosso próprio status como professores, nós simplesmente poderíamos aceitar que “pesquisa” e “ciência” são partes do sistema, dependendo, é claro, das expectativas específicas e descrições de uma oportunidade de trabalho em um dado contexto nacional ou mesmo em uma determinada universidade.

Portanto, a resposta pura e simples é que estamos (também) lidando com a pesquisa, porque isso é o que se espera que façamos. Isso é válido, em especial, no nível dos departamentos acadêmicos, onde pode haver uma divisão de trabalho entre “estudiosos”, de um lado, e aqueles que cuidam do ensino no dia a dia, do outro. Meu palpite é que muitas instituições em nosso campo funcionam dessa forma, e meu desafio aqui seria mostrar que os dois componentes – pesquisa e ensino – podem e devem ter relação mais próxima. Na próxima seção, portanto, abordarei a questão de como o conhecimento erudito (“abstrato”) adquirido por meio da pesquisa pode ser “usado” na formação de intérpretes, antes de discutir quando, sobre o que e por quem a pesquisa *para, sobre e em* formação de intérpretes pode ou deve ser feita.

3. Uso

Lembremos que “pesquisa” é entendida aqui como uma forma de gerar conhecimento, de acordo com certas regras e procedimentos aceitos, o uso ou propósito fundamental da pesquisa, na formação de intérpretes, seria a compreensão mais profunda e intersubjetiva do fenômeno como tal. Ou seja, o de interpretar como prática. Esse tipo de “pesquisa básica” é simplesmente um modo e, idealmente, uma forma particularmente confiável de ampliar nosso conhecimento sobre interpretação para além da experiência profissional que se espera que cada instrutor de interpretação traga para a tarefa a ser realizada. A pesquisa, nesse sentido, gera conhecimento, que é relevante *para* o ensino e a aprendizagem na sala de aula de interpretação (e fora dela).

Pesquisa PARA

Com base na minha própria experiência de ensino, consigo pensar em um grande número de perguntas que surgem na sala de aula, ou até mesmo antes que um candidato a aluno decida se matricular. Dentro dos muitos exemplos que podem ser mencionados aqui, destacarei apenas alguns. Qual é a demanda de mercado, por exemplo? Existe a necessidade, no nosso caso, de intérpretes de conferências para o alemão? Como responder a essas perguntas sem considerar os resultados de estudos como o de Jacquy Neff (2007), que realizou uma pesquisa abrangente sobre o alemão como língua de trabalho em conferências?

Qual é a relação entre o trabalho de interpretação e o de tradução, em um determinado currículo ou nos módulos do curso escolhidos pelos alunos? Intérpretes de conferência também precisam traduzir? Não se sabe muito sobre essa importante

questão profissional, e a resposta dependeria, naturalmente, do contexto profissional e dos idiomas de trabalho. Ainda assim, Sara Brown (2001), em um projeto de curso inédito na Universidade de Tarragona, coletou respostas de 374 membros da Associação Internacional de Intérpretes de Conferência (AIIC) e descobriu que mais de dois terços deles também faziam ou fizeram traduções em algum momento da carreira.

Outra questão profissional que afeta de forma mais direta o ensino e as práticas de avaliação se refere às expectativas dos usuários de serviços de interpretação. Qual é o nível de importância da qualidade da voz do intérprete, por exemplo, ou da entonação? Sabemos, por meio da pesquisa pioneira de Ingrid Kurz (1993), sobre as expectativas dos usuários, que esses aspectos do *delivery* do intérprete simultâneo não são considerados os mais importantes. No entanto, como mostra o estudo experimental desenvolvido por Ángela Collados Aís (1998), podem ter impacto significativo nos julgamentos de usuários sobre a qualidade do desempenho geral e, até mesmo, sobre o nível de profissionalismo do intérprete. Da mesma forma, os experimentos da Sandra Hale (2004), em contextos jurídicos, demonstraram que o estilo de fala de um intérprete, por si só, pode afetar a maneira como uma testemunha no tribunal é avaliada pela competência, credibilidade e inteligência. Não é preciso dizer que os resultados dessas pesquisas devem ser levados em conta na sala de aula de interpretação e, certamente, no momento da avaliação.

Além da abordagem “baseada em evidências”, voltada a questões profissionais como demandas do mercado, perfis de competências e estilos preferidos de *delivery*, os resultados de pesquisas também são necessários para melhor compreender as complexidades cognitivas da tarefa de interpretar. Há, de fato, uma longa tradição de

esforços de pesquisa que procuram elucidar os processos mentais que ocorrem na interpretação (por exemplo, Moser, 1978), e as variáveis que afetam o que é produzido. Independente do foco – capacidade de realização de dupla tarefa ou de uso da memória (por exemplo, Liu et al., 2004), impacto de variáveis como velocidade da fala do discurso original e ruído (Gerver, 1976) ou direcionalidade (Chang e Schallert, 2007), – esse tipo de pesquisa básica, embora não tenha tido como propósito o aperfeiçoamento de práticas de ensino e aprendizagem, desempenha papel fundamental na formação de intérpretes, ao construir e ampliar a base de conhecimentos que devem alicerçar práticas de ensino adequadas. O mesmo vale, obviamente, para a interpretação de diálogos, na qual as restrições que configuram a atuação do intérprete em uma determinada interação têm uma natureza muito mais social e interacional do que propriamente cognitiva. Sem dados concretos sobre o que os intérpretes em contextos comunitários podem (ou precisam) fazer, seria difícil orientar os alunos de interpretação para a atuação profissional, contando apenas com a experiência pessoal ou com rígidos códigos de conduta. Em resumo, o ideal é que um professor compreenda o que está ensinando o tanto quanto possível e, portanto, esteja familiarizado e atualizado em relação à área.

Além disso, poderíamos listar aqui exemplos mais específicos para ilustrar como certas questões que surgem no ambiente de ensino, muitas vezes sob a forma de perguntas como “O que fazer no caso de x?”, podem ser respondidas usando como referência os resultados de pesquisas. Na interpretação simultânea (IS), em particular, os desafios como a sintaxe complicada do orador, ou o uso de piadas, podem exigir orientação no que diz respeito às estratégias adequadas. No modelo mestre-aprendiz, a resposta provavelmente seria dada em termos de “Como eu faço isso?”, e essa troca

de experiência profissional pode certamente ser de grande valia. Mas e se houver mais de uma opção estratégica? Qual é a melhor? Nesse caso, é necessário dar uma resposta baseada em dados concretos, como fizeram, por exemplo, Chris e Meuleman Fred Van Besien (2009) em relação à complexidade sintática. Por meio de um experimento com dezesseis intérpretes profissionais, os autores investigaram se reestruturar as frases ou seguir o discurso original era a estratégia mais eficaz para lidar com estruturas sintáticas bastante complexas (com até oito níveis de orações subordinadas). Embora as conclusões não tenham sido totalmente claras, o estudo demonstrou que ambas as estratégias podem ser eficazes para alguns intérpretes, com tendência de maior sucesso na reestruturação.

No que diz respeito às piadas, pouco se sabe sobre a frequência com que ocorrem e as maneiras com que os intérpretes lidam com elas. Pavlicek and Pöchhacker (2002) relataram algumas conclusões obtidas por meio de pesquisas e dados observacionais, destacando os vários fatores funcionais e linguísticos que determinam a tradutibilidade do humor na interpretação simultânea. Mesmo assim, os dados observacionais de eventos autênticos mediados por intérpretes ainda são extremamente carentes de análise, o que também ocorre com muitas outras questões que merecem uma base de dados concretos para fins de orientação estratégica nos cursos de formação.

Pesquisa EM

Esse entrave no campo da formação de intérpretes também afeta grandes temas relativos a práticas de ensino. No âmbito do acentuado aumento do número de programas de treinamento de intérpretes, em instituições de ensino superior no

mundo todo, sabe-se muito pouco sobre o que realmente acontece na sala de aula de interpretação, ou na fase de seleção dos candidatos. No que diz respeito a este último aspecto, o teste de aptidão tem sido uma prática antiga, em muitas instituições, sem muita evidência sólida de que as tarefas e testes conduzidos são capazes de prever o desenvolvimento bem-sucedido das habilidades de interpretação. Além do trabalho de Moser (1978), sobre a seleção de candidatos com base no conteúdo do curso, o estudo mais abrangente sobre testes de aptidão foi feito no início da década de 1980, por Gerver et al. (1989), e foi somente cerca de 25 anos depois que essa questão foi retomada em escala comparável. (O Simpósio de Aptidão para a Interpretação, realizado em maio de 2009, no Centro Universitário Lessius, na Antuérpia, teve grande importância por ter reunido pesquisadores de interpretação tanto de língua de sinais quanto de línguas orais.) Apesar de algumas novas propostas (por exemplo, Russo e Pippa, 2004), ainda não há um conjunto de testes para triagem conjunta de habilidades cognitivas e qualidades pessoais em candidatos a intérpretes.

No que diz respeito à investigação sobre práticas de ensino como tal, a necessidade de mais pesquisas não é menos premente. É fato que a literatura contém número considerável de propostas de temas relativos ao ensino, que variam dos exercícios de *shadowing* às instruções de tomada de notas e *feedback* construtivo, mas poucos pesquisadores tentaram ou conseguiram demonstrar a eficácia de uma abordagem de ensino ou de outra.

A controvérsia sobre a prática de *shadowing* é um bom exemplo. Embora os argumentos sobre os méritos e perigos dos exercícios de *shadowing* estejam bem documentados (por exemplo, Kurz, 1992), há pouca ou quase nenhuma evidência sólida para apoiar uma ou outra posição. A grande exceção é o estudo de Milzow e

Wiesenhütter (1995) na Universidade de Genebra, no qual os autores administraram uma tarefa de *shadowing* para os novatos, bem como para os intérpretes profissionais, e descobriram que os profissionais tiveram desempenho menos preciso. Os resultados sugerem que o *shadowing* pode ser uma fraca tentativa de aproximação do processamento de sentido que a interpretação requer. No entanto, com apenas cinco participantes em cada grupo, os resultados desse experimento ainda precisam ser corroborados.

Além da carência de pesquisas experimentais sobre a eficácia de determinada prática de ensino, verifica-se que há, também, surpreendente falta de dados descritivos. É surpreendente porque as limitações de acesso que, muitas vezes, dificultam a pesquisa de campo descritiva, tanto nos contextos internacionais de conferência quanto nos contextos institucionais comunitários, deveriam ser mais fáceis de administrar no ambiente acadêmico. Até hoje, não foram realizadas pesquisas comparáveis ao estudo pioneiro de Eva Paneth (1957), que observou práticas de treinamento de intérpretes de conferências em várias instituições no continente europeu. Além disso, dados sistemáticos sobre o que se passa na sala de aula de interpretação, sem falar no que parece funcionar melhor, são muitas vezes inexistentes, até mesmo dentro de um determinado programa. Assim, uma pesquisa em 25 aulas de IS em onze línguas diferentes, em minha própria instituição (Pöchhacker, 1999), gerou resultados bem diferentes quanto à fonte de discursos utilizada (leitura/improvisado, ao vivo/áudio/vídeo) e a abordagem dos professores para correção e *feedback*. É interessante notar que o uso de textos escritos para leitura em classe foi subestimado pelos 22 professores, comparado à experiência dos 140 alunos que participaram do estudo. Além disso, apenas 12% desses alunos disseram ter

recebido *feedback* por meio da reprodução das gravações de áudio com a interpretação dos alunos, ao passo que 16% relataram que foram corrigidos durante a interpretação pelos professores, que interrompiam a reprodução do discurso-fonte. Esta última prática também foi observada e classificada como questionável pelo estudo de Paneth (1957) e ilustra que algumas práticas de ensino se devem mais à tradição do que ao aperfeiçoamento contínuo das técnicas de ensino, com base na experiência compartilhada e, quando disponíveis, nas pesquisas sistemáticas. Isso confirma a avaliação pessimista de Daniel Gile sobre os impactos da pesquisa orientada para o treinamento de intérpretes:

Não parece ter tido qualquer efeito significativo sobre os métodos e os resultados de treinamento, exceto em cursos ministrados pelos próprios pesquisadores e, às vezes, nas escolas onde ensinam. Mas, em geral, os instrutores de interpretação preferem manter seus métodos pessoais, na maioria das vezes métodos tradicionais, e não dão atenção para as pesquisas (Gile, 1990, p.33).

Duas décadas mais tarde, não está claro se houve alguma mudança nessa situação, mas é possível avistar algumas razões para uma visão mais otimista. Mais importante, a formação de intérpretes em nível universitário passou por um processo de academização, e muitas instituições agora esperam ou exigem que o corpo docente tenha ou faça doutorado. O princípio básico do “paradigma de treinamento”, conforme articulado por Jennifer Mackintosh (1995, p.124), de que “o programa do curso de interpretação consecutiva e simultânea deve ser concebido e ensinado por intérpretes de conferência, de preferência membros da AIIC”, talvez ainda seja válido. No entanto, pode não ser suficiente para a docência em universidades. A AIIC em si

avançou nesse sentido, oferecendo cursos de “treinamento de professores de interpretação” que, com poucas exceções, ainda estão em falta no âmbito das próprias instituições de formação de intérpretes, das quais se espera que cumpram um papel de mais destaque no desenvolvimento didático, dada a diversificação crescente do que existe para ser ensinado.

Outra razão para se esperar mais integração entre pesquisa e ensino é o fato de que aqueles que se integram ao conjunto de docentes apresentam uma tendência maior, hoje em dia, de terem sido expostos à pesquisa durante a realização de seus próprios estudos. Além disso, os interessados em se engajar em pesquisa ou que desejam ficar a par da literatura sobre interpretação, agora, dispõem de mais acesso a livros e periódicos de referência, de modo que a leitura e o uso do resultado de pesquisas tornaram-se mais fáceis do que nunca.

4. Fazer pesquisa

Como exposto na seção anterior, a oportunidade para formadores de intérpretes usarem pesquisas em suas práticas de ensino e de avaliação é, muitas vezes, limitada pela falta de resultados relevantes e robustos. Portanto, o ponto vital do papel da pesquisa na formação de intérpretes não é tanto, ou não somente, o uso de pesquisa, mas, antes, e em primeiro lugar, a produção de pesquisa. Mas quem deveria estar fazendo pesquisa?

Nos primórdios das pesquisas em interpretação, os resultados eram fornecidos por especialistas de áreas como a psicologia, a linguística aplicada ou a sociologia. Na verdade, mesmo no início dos anos 1990, Gile (1994), ao assinalar a falta de

treinamento em pesquisa entre os chamados “practisearchers¹”, sugeria que a pesquisa avançada precisaria da colaboração de especialistas das ciências cognitivas. Essa situação parece ter mudado, à medida que um número cada vez maior de estudiosos com experiência em interpretação procurou adquirir as habilidades de pesquisa necessárias para realizar projetos de vanguarda em um dado campo.

Tipicamente, os novos resultados de pesquisa em estudos de interpretação são produzidos por alunos de doutorado que cursaram um programa de treinamento de intérpretes e, não raro, são professores de interpretação. É para pesquisadores com esse tipo de perfil que se pode perguntar, no contexto da temática deste trabalho, que tipo de pesquisa deve ser feita, isto é, *o que* deve ser estudado e *como*.

Pesquisa SOBRE

Com base na minha experiência em vários programas de doutorado em estudos da tradução e da interpretação, a escolha lógica de um tema, para muitos alunos com a experiência acima, parece ser “alguma coisa relacionada ao ensino”. No mínimo, a expectativa é de que o projeto de pesquisa, mesmo quando não aborde diretamente o ambiente pedagógico, produza ideias que possam ajudar a melhorar as práticas de treinamento.

Na sua versão mais robusta, tal pesquisa procuraria testar a eficácia de um dado projeto curricular, de um método de ensino, do uso de determinados exercícios ou de uma abordagem pedagógica. Os exemplos podem incluir os seguintes tipos de perguntas:

- As habilidades de interpretação consecutiva devem ser um pré-requisito para a prática em cabine?

¹ “Practitioners-researchers”, ou seja, intérpretes que se interessavam pela realização de pesquisas.

- A tradução à primeira vista deve ser ensinada e avaliada como uma habilidade separada?
- Os alunos devem trabalhar *para* ou *entre* suas línguas B?
- Um determinado discurso deve ser trabalhado repetidamente?
- Devem ser usados exercícios de repetição para lidar com dificuldades específicas, por exemplo, números?
- Quais exercícios são mais eficazes no desenvolvimento de técnicas de interpretação?

Todas essas questões, muitas das quais ainda não estão formuladas com precisão suficiente, são de interesse e dignas de estudos aprofundados. As limitações, no entanto, são óbvias: os tamanhos dos grupos em uma determinada combinação linguística são, geralmente, pequenos, e os níveis de qualificação são desiguais, além de existir variabilidade individual em muitos outros aspectos. Além disso, quando abordagens alternativas de ensino estão em pauta, existe uma questão ética: saber se os alunos podem ser expostos a um “tratamento” experimental de benefício desconhecido, ou a uma condição de controle menos eficaz ou se, antes de tudo, eles são obrigados a fazer parte de uma pesquisa.

Muitas dessas preocupações são válidas, em especial, para projetos experimentais, onde variáveis independentes necessitam ser controladas, e o efeito da condição experimental deve ser passível de medição precisa – um grande desafio quando se lida com variáveis dependentes, como “atuação” ou “progresso no desenvolvimento de habilidades”. Em muitos casos, por conseguinte, um projeto experimental que depende de parâmetros quantitativos para testar uma hipótese sobre o efeito de uma determinada intervenção didática será extremamente difícil de ser implementado e,

talvez, não produza resultados conclusivos. Um exemplo é o projeto de pesquisa de doutorado de Jessica Pérez-Luzardo Díaz (2005), que se propôs a testar a eficácia da prática das habilidades que compõem a interpretação simultânea, como fluência expressiva, memória, dupla tarefa e antecipação, antes de prosseguir para a prática em cabine. Participaram do estudo treze alunos do quarto ano do curso de interpretação simultânea alemão-espanhol, onde Díaz lecionava, na Universidade de Las Palmas. Foram formados, também, dois grupos de controle compostos por seis alunos cada, matriculados em um curso paralelo local e um curso de mestrado do programa de pós-graduação da Universidade de La Laguna. Usando um modelo geral de pré-teste e pós-teste, a autora desenvolveu uma bateria de exercícios preliminares e os administrou em suas aulas ao longo do semestre. Com base na grande quantidade de resultados no pós-teste, que incluíram a avaliação das habilidades linguísticas e cognitivas comparáveis aos testes de referência, bem como uma tarefa de interpretação simultânea (um discurso de 14 minutos em alemão reproduzido a uma taxa de 100 palavras por minuto), a autora encontrou evidências de que seus exercícios podem ajudar os alunos com valores de referências comparáveis a alcançar melhor desempenho em tarefas estratégicas em IS (por exemplo, reestruturação e síntese) do que os alunos do grupo de controle local.

No entanto, Díaz está ciente da grande heterogeneidade dos integrantes dos grupos e do grande desafio da avaliação “objetiva” (em uma escala de classificação de cinco pontos). Reconhecendo os limites de quantificação em seu projeto experimental, a autora oferece vários tipos de dados qualitativos, incluindo resultados de uma pesquisa motivacional e um exercício de autoavaliação, bem como transcrições com marcações.

O projeto de pesquisa didático de Diáz, que é bastante ambicioso e demanda grande carga de trabalho, serve para ilustrar as muitas ameaças à validação desse tipo de delineamento experimental. Ao mesmo tempo, mostra o caminho para estudos mais descritivos, confiando e, inclusive, se beneficiando da riqueza de dados qualitativos que podem ser coletados em sala de aula. Ainda que tais projetos não forneçam respostas claras para as grandes questões didáticas listadas acima, podem, ao menos, gerar a documentação mais sistemática das práticas de ensino e, possivelmente, criar padrões que levem em conta a variabilidade individual e os estilos de aprendizagem pessoais. Assim, embora pequenos grupos possam ser uma limitação aos estudos quantitativos controlados, podem ser transformados em uma vantagem quando a estratégia de pesquisa envolve “trabalho de campo” na sala de aula e, normalmente, estudo de caso, permitindo a triangulação de dados e métodos baseados na observação (participante), entrevistas, grupos focais, gravações e outros materiais documentais (por exemplo, notas, portfólios).

Um exemplo dessa abordagem fundamentalmente qualitativa, embora também apoiada em números, é a tese de doutorado de Emma Soler Caamaño (2006), que analisou os comentários feitos por sete examinadores (intérpretes profissionais) sobre o desempenho de dezoito participantes de um curso de pós-graduação em interpretação de conferência médica, com duração de três meses. Com base nas transcrições de oito horas de gravação de comentários sobre uma sessão de exame, a autora identificou 153 critérios de avaliação e reduziu esses parâmetros de avaliação para 67, cuja frequência e relações foram submetidas à análise quantitativa. Embora Caamaño não tenha examinado as interpretações dos candidatos, fez uma análise qualitativa abrangente e bem documentada dos dados, a partir da qual a autora deriva

um conjunto de seis construtos de avaliação (gerenciamento cognitivo, qualidade do produto, estratégias, qualidade da linguagem, *delivery* e profissionalismo), constituindo-se, claramente, um caso inspirador de trabalho de campo na área de avaliação.

Esse tipo de estratégia de trabalho de campo para a pesquisa sobre a formação de intérpretes, usando diversos métodos de observação para a coleta de dados predominantemente qualitativos, parece prestar-se a estudos que almejam retomar do ponto onde parou o trabalho de Paneth (1957), concentrando-se em questões como tradução à primeira vista, exercícios de tomada de notas ou procedimentos para *feedback* e correção. Um exemplo interessante de análise de dados qualitativos no âmbito da psicologia da especialidade é o relato de Barbara Moser-Mercer (2000) sobre as dificuldades encontradas por 55 alunos durante os primeiros seis meses de treinamento em IS.

Além desses temas centrais relativos ao desenvolvimento de habilidades em interpretação, há diversos fenômenos que surgiram com a introdução de novas tecnologias e ainda têm de ser explorados na sala de aula. Exemplos incluem o uso de equipamento portátil para interpretação simultânea sussurrada, a legendagem ao vivo com *re-speaking*, baseada no uso de reconhecimento de voz, a interpretação consecutiva assistida por gravação de voz (Pöchhacker, 2007) e, não menos importante, as várias formas de interpretação remota, particularmente em configurações dialógicas de pequena escala (Braun, 2007).

Além da pesquisa sobre a forma como os alunos aprendem a dominar – e como os instrutores ensinam – esses novos modos de interpretação assessorados pela tecnologia, o uso da tecnologia em si é um importante tópico de pesquisa também no

domínio didático como tal. Exemplos notáveis incluem o estudo de Hansen e Schlesinger (2007) sobre a utilização de equipamentos digitais de laboratório para permitir exercícios consecutivos em ritmo individual e exercícios de *role-play*, baseados em vídeos para interpretação de diálogos, e o estudo abrangente, com duração de cinco anos, realizado por Jesús de Manuel (2006) sobre o uso, em todos os níveis de treinamento em IS, de materiais em vídeo com discursos com diferentes graus de dificuldade.

O estudo de doutorado em larga escala realizado por Manuel é notável não só por concentrar-se na utilização da tecnologia de vídeo digital, mas também pelo formato como um projeto de pesquisa-ação participativa, em que os alunos são tratados como as partes interessadas e os parceiros de pesquisa, em vez de meros fornecedores de dados empíricos. E essa ideia de capacitar os alunos no processo de pesquisa remete à minha consideração final sobre o papel dos alunos na pesquisa sobre a formação de intérpretes.

Pesquisa EM

O quanto a pesquisa faz parte da experiência de aprendizagem de alunos de interpretação é, principalmente, uma questão curricular. Quando o foco reside na formação profissional, e o componente teórico se limita a poucas aulas, a exposição dos alunos à pesquisa é mínima. Em comparação, em um formato mais acadêmico, um curso de mestrado de dois anos, por exemplo, ainda que esteja focado no desenvolvimento de habilidades profissionais, poderá incluir palestras e seminários, bem como a exigência da produção de uma dissertação. Embora os padrões de dissertações de mestrado em estudos da interpretação variem de um programa (e

orientador) para outro, não há dúvida de que são os responsáveis por grande parte da pesquisa empírica feita em nosso campo.

Quando o currículo prevê que os alunos escrevam uma dissertação de mestrado, as perguntas a serem feitas são, novamente, *o que* deve ser estudado e *como*. E, ainda que os alunos estejam menos propensos do que os coordenadores do curso a se concentrar em questões de ensino e aprendizagem, eu gostaria, no entanto, de argumentar que o tipo de pesquisa em ensino e as práticas de avaliação sugeridas acima podem se beneficiar muito do envolvimento dos mestrandos como recursos humanos em vez de “sujeitos” da pesquisa. Como estudos de caso na sala de aula normalmente geram uma abundância de dados qualitativos, alguns projetos podem se tornar, de fato, gerenciáveis graças a esses valiosos recursos humanos. Pesquisa-ação com e por alunos, em colaboração com professores e até mesmo sobre as práticas instrucionais, pode, portanto, ser uma promessa especial para a pesquisa *sobre* o ensino e a avaliação *na* formação de intérpretes, ainda que os desafios inerentes não devam ser esquecidos. Não há dúvida de que a pesquisa colaborativa participativa requer alto grau de maturidade, autorreflexão e confiança mútua e, certamente, uma relação professor-aluno que transcenda a tradição de mestre sábio e aprendiz imitador.

5. Conclusão

O ponto principal das minhas reflexões sobre o papel da pesquisa na formação de intérpretes pode ter sido muito óbvio para muitos e ainda assim não ser convincente o bastante para aqueles com *background* mais tradicional no treinamento orientado para a prática. Sem desconsiderar o grande valor da experiência profissional de um instrutor, destaquei a necessidade de ensino “baseado em evidências”, que podem recorrer a vários tipos de contribuições da literatura em estudos da interpretação. Para começar, sugeri que, praticamente, qualquer estudo sobre interpretação (ou seja, “pesquisa básica”) pode ser considerado “*pesquisa para*” a formação de intérpretes, porque possibilita melhor compreensão da interpretação como processo cognitivo, habilidade linguística e prática social. Prosseguindo para “*pesquisa sobre*” a formação de intérpretes, no sentido mais imediato, discuti os desafios metodológicos importantes, quando se tenta lidar com algumas das principais questões curriculares ou didáticas, com base em projetos experimentais controlados. Como uma alternativa mais viável, sugeri trabalho de campo em sala de aula, muitas vezes, por meio de estudos de caso que coletam dados predominantemente qualitativos. E dado o tempo considerável e o esforço necessários para tais estudos, tenho defendido o movimento em direção à pesquisa participativa em sala de aula, realizado por aqueles que ensinam em colaboração com aqueles que aprendem, o que, definitivamente, empodera os aprendizes e os encaminha, logo no início, para a comunidade de prática profissional.

Referências bibliográficas

BRAUN, S. Interpreting in small-group bilingual videoconferences: Challenges and adaptation processes. *Interpreting*, 9(1), 21–46, 2007.

BROWN, S. A. Do interpreters translate? Results of an e-mail survey of AIIC members to determine if interpreters also work as translators. Course paper, Universitat, 2001.

CHANG, C. and SCHALLERT, D. L. The impact of directionality on Chinese/English simultaneous interpreting. *Interpreting, Rovira i Virgili*, 9(2), 137–176, 2007.

COLLADOS Aís, Á. Quality assessment in simultaneous interpreting: The importance of nonverbal communication. In F. Pöchhacker & M. Schlesinger (Eds), *The Interpreting Studies Reader* (pp.327-336). London/New York: Routledge, 1998/2002.

DE MANUEL JEREZ, J. La incorporación de la realidad profesional a la formación de intérpretes de conferencias mediante las nuevas tecnologías y la investigación, 2006.

GERVER, D. Universidad de Granada. Empirical studies of simultaneous interpretation: A review and a model. (Doctoral thesis) In R. W. Brislin (Ed.), *Translation: Applications and Research* (pp.165-207). New York: Gardner Press, 1976.

GERVER, D., LONGLEY, P. E., LONG, J. and LAMBERT, S. Selection tests for trainee conference interpreters. *Meta*, 34(4), 724–735, 1989.

GILE, D. Scientific research vs. personal theories in the investigation of interpretation. In L. Gran & C. Taylor (Eds), *Aspects of Applied and Experimental Research on Conference Interpretation* (pp.28-41). Udine, Campanotto. Gile, D. (1994). Opening up in interpretation studies. In M. Snell-Hornby, F. Pöchhacker and K. Kaindl (Eds), *Translation Studies – an Interdiscipline* (pp.149-158). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1990.

HALE, S. B. *The Discourse of Court Interpreting*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2004.

HANSEN, I. and SCHLESINGER, M. The silver lining: Technology and self-study in the interpreting classroom. *Interpreting*, 9(1), 95–118, 2007.

KURZ, I. 'Shadowing' exercises in interpreter training. In C. Dollerup and A. Loddegaard (Eds), *Teaching Translation and Interpreting: Talent, Training and Experience* (pp.245-250). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1992.

KURZ, I. Conference interpretation: Expectations of different user groups. In F. Pöchhacker and M. Schlesinger (Eds), *The Interpreting Studies Reader* (pp.313-324). London/New York: Routledge, 1993/2002.

LIU, M., SCHALLERT, D. L. and CARROLL, P. J. Working memory and expertise in simultaneous interpreting. *Interpreting*, 6(1), 19–42, 2004.

MACKINTOSH, J. A review of conference interpretation: Practice and training. *Target*, 7(1), 119–133, 1995.

MEULEMAN, C. and VAN BESIEN, F. Coping with extreme speech conditions in simultaneous interpreting. *Interpreting*, 11(1), 20–34, 2009.

MILZOW, M. and WIESENHÜTTER, A. *Les tests d'aptitude pour l'interprétation de conférence: le shadowing*. MA thesis, École de Traduction et d'Interprétation, University of Geneva, 1995.

MOSER-MERCER, B. Simultaneous interpretation: A hypothetical model and its practical application. In D. Gerver and H. W. Sinaiko (Eds), *Language Interpretation and Communication* (pp.353-368). New York: Plenum Press, 1978.

MOSER-MERCER, B. The rocky road to expertise in interpreting: Eliciting knowledge from learners. In M. Kadric, K. Kaindl and F. Pöchhacker (Eds), *Translationswissenschaft: Festschrift für Mary Snell-Hornby zum 60. Geburtstag* (pp.339-352). Tübingen: Stauffenburg, 2000.

NEFF, J. *Deutsch als Konferenzsprache in der Europäischen Union. Eine dolmetschwissenschaftliche Untersuchung*. Hamburg: Dr. Kovač, 2007.

PANETH, E. *An Investigation into Conference Interpreting (with Special Reference to the Training of Interpreting)*. MA thesis, University of London, 1957.

PAVLICEK, M. and PÖCHHACKER, F. Humour in simultaneous conference interpreting. *The Translator*, 8(2), 385–400, 2002.

PÉREZ-LUZARDO Díaz, J. *Didáctica de la interpretación simultánea*. Doctoral thesis, University of Las Palmas de Gran Canaria, 2005.

PÖCHHACKER, F. Teaching practices in simultaneous interpreting. *The Interpreters' Newsletter* no. 9, 157–176, 1999.

PÖCHHACKER, F. 'Going simul?': Technology-assisted consecutive interpreting. *Forum*, 5(2), 101–124, 2007.

RUSSO, M. and PIPPA, S. Aptitude to interpreting: Preliminary results of a testing methodology based on paraphrase. *Meta*, 49(2), 409–432, 2004.

SAWYER, D. B. *Fundamental aspects of interpreter education: Curriculum and assessment*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2004.

SOLER CAAMAÑO, E. *La calidad en formación especializada en interpretación: Análisis de los criterios de evaluación de un jurado en un posgrado de interpretación de conferencia médica*. Doctoral thesis, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, 2006.

STÄHLE, J. *Vom Übersetzen zum Simultandolmetschen: Handwerk und Kunst des zweitältesten Gewerbes der Welt*. Stuttgart: Franz Steiner, 2009.