



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Rúbia Carla da Silva

Os Tradutores e Intérpretes de Libras-português nas IES Federais do Brasil:
da avaliação à importância das Competências Tradutória e Interpretativa

Florianópolis
2023

Rúbia Carla da Silva

**Os Tradutores e Intérpretes de Libras-português nas IES Federais do Brasil:
da avaliação à importância das Competências Tradutória e Interpretativa**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Ana Paula de Oliveira Santana, Dra.
Co-orientador: Prof. Carlos Henrique Rodrigues, Dr.

Florianópolis

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Silva, Rúbia Carla da

Os Tradutores e Intérpretes de Libras-português nas IES Federais do Brasil : da avaliação à importância das Competências Tradutória e Interpretativa / Rúbia Carla da Silva ; orientadora, Ana Paula de Oliveira Santana, coorientador, Carlos Henrique Rodrigues, 2022.

236 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós Graduação em Linguística, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. Avaliação . 3. Tradução e Interpretação. 4. Libras. I. Santana, Ana Paula de Oliveira. II. Rodrigues, Carlos Henrique. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós Graduação em Linguística. IV. Título.

Rúbia Carla da Silva

**Os Tradutores e Intérpretes de Libras-português nas IES Federais do Brasil:
da avaliação à importância das Competências Tradutória e Interpretativa**

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado, em 25 de novembro de 2022, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Aline Lemos Pizzio, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. José Luiz Vila Real Gonçalves, Dr.
Universidade Federal de Ouro Preto

Profa. Letícia Fraga, Dra.
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profa. Marcos Barbosa Carreira, Dr.
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutor em Linguística.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Profa. Ana Paula de Oliveira Santana, Dra.
Orientadora

Florianópolis, 2022.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é maravilhoso, por podermos demonstrar o carinho, admiração e reconhecimento aos sujeitos que estão torcendo e vibrando por nós e nos ajudam de todas as formas e em todas as situações. Aprendamos a agradecer sempre...

Ao Pai Celestial e ao meu mentor espiritual, que me conduzem sempre, mas que se fizeram mais presentes nos momentos de dor, saudades e desânimo.

Ao meu querido e saudoso pai, Aradim José da Silva, pelos eternos conselhos de que só o estudo pode transformar-nos, na busca pela evolução espiritual e moral.

À minha querida avó, Ondina Ricetti Intima, que no meio desta caminhada, deixou-nos. Ainda ouço suas palavras “eu te amo”, seguidas de seu beijo carinhoso.

Ao meu avô, Artur Intima, por sua alegria, por seu prazer em ler e por nossas lindas conversas, mesmo com seus olhos azuis marejados de saudades. Sinto falta.

À minha amada mãe, Raquel Intima da Silva, mulher incansável e meu maior exemplo de entrega e amor incondicional pelo ser humano. Sem suas palavras, seu olhar e seu abraço acolhedor e amoroso, eu não teria conseguido finalizar essa etapa.

Aos meus irmãos Aladison Roberto da Silva e Anderson Ricardo da Silva, sem vocês a vida não teria sentido. Obrigada por tanto amor e carinho em tudo.

Ao meu companheiro de vida, Flávio Roberto Blum, pelo incentivo, por sempre cuidar da nossa família, pelas madrugadas na rodoviária, pelos lanches deliciosos, pelo abraço carinhoso nos momentos de choro, por seu carinho, preocupação e amor. Sem sua presença e força, nada seria possível. Amor para além desta vida.

Aos meus filhos Gustavo Henrique Blum e Gabriela da Silva Blum, por todos os momentos que vocês me acolheram com abraços e beijos, pelas ligações carinhosas em minhas ausências, pelas conversas interessadas, e por tudo o que vocês representam em minha vida. Amor infinito, eterno e incondicional nos definem nesta e em outras vidas!

À minha companheira de vida, de pesquisas e estudos, Andressa França, por todas as reflexões, contribuições, conversas, cervejas, cafés, lanches, madrugadas, viagens e treinos, sempre com palavras de carinho e incentivo. Sem sua presença, não teria conseguido.

À professora Dra. Ana Paula de Oliveira Santana, por suas orientações e conversas acolhedoras, por tanto conhecimento compartilhado, por encontros recheados de sensibilidade e carinho, e por me aceitar nessa trajetória. Só realizei

este sonho, porque você esteve ao meu lado, ensinando e mostrando o melhor caminho. Admiração e gratidão eternas por você.

Ao professor Dr. Carlos Henrique Rodrigues, pela co-orientação e por fazer parte deste sonho, mostrando a complexidade da tradução e da interpretação, no direcionamento da pesquisa. Seu olhar, palavras e expressividade nos ensinam a todo momento.

Aos professores avaliadores, Dra. Aline Lemos Pizzio, Dr. José Luiz Vila Real Gonçalves, Dra. Letícia Fraga e Dr. Marcos Barbosa Carreira, pelos comentários, questionamentos e orientações, contribuindo para que eu tivesse um outro olhar sobre aspectos da pesquisa, que proporcionaram uma melhor abordagem e organização.

À coordenação e aos professores do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSC, pela dedicação e seriedade com que ministram suas aulas, contribuindo para que outros profissionais possam se enriquecer com os conhecimentos compartilhados.

À Universidade Estadual de Ponta Grossa, em especial aos amigos do Departamento de Estudos da Linguagem - DEEL, pelo incentivo e apoio durante esse tempo de afastamento, ainda que parcial, devido às circunstâncias. A compreensão e amizade de vocês foram um alento ao coração.

Às amigas-irmãs de profissão como TILSP, Cristiane Rocha, Débora de Souza, Larissa Scremin e Alice Lima, por todo o incentivo e companheirismo que sempre se fizeram presentes. Nossas conversas, debates e terapias em grupo, regadas a café e lanche, foram os melhores momentos de reposição de energia e alegria. Amor incondicional por vocês!

Aos professores surdos Marcelo Elísio Vasicki e Luiz André Brito Coelho, por todo o incentivo e pelos ensinamentos que vocês me proporcionam a cada dia.

Às amigas e amigos do PPGL que me acolheram durante esse tempo, em especial, Laís, Beth, Carol, Aline, Sandra, Éder, João Paulo e Thiago; e aos amigos do PPGET, em especial, Vitória, Luciellen, Dodora, Fernando e Jonatas. Carinho e admiração enorme por vocês.

À comunidade surda de Ponta Grossa, por me permitir fazer parte deste universo, onde vivo e aprendo diariamente. Vocês transformaram o meu mundo.

A todos vocês, minha gratidão!

“A cultura do outro só se revela com plenitude e profundidade aos olhos de outras culturas [...]. Nesse encontro dialógico, elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade aberta, mas elas se enriquecem mutuamente”.

(BAKHTIN, 2017 [1979], p. 366)

RESUMO

A profissão voltada à Tradução e à Interpretação das Línguas de Sinais vem ganhando força e já faz parte das diferentes esferas da atividade humana. Esta atuação para a/na Educação Superior, especificamente, não parece ser um ponto discutido na teoria e sequer na prática, sobretudo, a respeito das condições necessárias frente a complexidade do contexto das IES. É a partir desta perspectiva que se estabeleceu, como problema de pesquisa, a diligência de como propor um modelo de Competência Tradutório-Interpretativa (CTI) alicerçado no conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para a atuação profissional de TILSP na esfera da Educação Superior que balize as avaliações de seleção de editais de concursos públicos das IES. Para tanto, determinou-se como objetivo geral propor um modelo de Competência Tradutório-Interpretativa (CTI) para compor um perfil profissional a ser considerado como competente e que balize as avaliações de TILSP na esfera da Educação Superior e, como específicos, (i) compreender os conceitos de CT e de CI e seus principais modelos, a partir da literatura dos estudos da tradução e interpretação contemporâneos; (ii) analisar os preceitos apresentados na formação de TILSP para a composição de um perfil profissional competente, a partir dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos cursos de graduação de TILSP; (iii) apreender, a partir das propostas de seleções de TILSP, para atuação na esfera da Educação Superior, as diferentes formas e instrumentos avaliativos da CT e da CI. Para cumprir tais objetivos, foram adotados dois delineamentos de pesquisa. O primeiro, de caráter bibliográfico, substanciou a construção da revisão de literatura, para apresentar uma discussão teórica e análise crítica sobre a formação de TILSP no Brasil, e os modelos de tradução e interpretação por competência. A segunda ferramenta adotada foi a pesquisa documental que envolveu oito PPP de curso de graduação de TILSP e, também, um levantamento dos editais publicados pelas referidas IES para contratação (permanente ou temporária) de TILSP na Educação Superior entre os anos de 2008 e 2021. Além dos aspectos sociais e políticos discutidos, é proposto um modelo de CTI, respondendo ao problema de pesquisa sobre a possibilidade de desenvolvimento da competência tradutório-interpretativa, explanando sobre as demais competências que a constituem, e as duas possíveis leituras acerca do modelo apresentado, com base em um segmento circular e nas competências pilares que se interligam às demais. Apesar de muito ainda precisar ser feito no que tange ao processo tradutório-interpretativo devido à realidade da formação e atuação dos TILSP, esta proposição é direcionada para a composição um perfil profissional a ser considerado como competente, entendendo quem são os atores envolvidos neste processo, sua formação e o que se coloca como preceito relevante no construto das competências que projetam o ser TILSP, principalmente com a pretensão de contribuir à LA e aos Estudos da Tradução e Interpretação, subsidiando novos olhares no tocante ao tema.

Palavras-chave: Avaliação. Tradução e Interpretação. Libras.

ABSTRACT

The profession focused on Translation and Interpretation of Sign Languages has been gaining strength and is already part of the different spheres of human activity. This action for/in Higher Education, specifically, does not seem to be a point discussed in theory or even in practice, especially regarding the necessary conditions in the face of the complexity of the context of university. It is from this perspective that it was established, as a research problem, the diligence of how to propose a model of Translation-Interpretive Competence (CTI) based on the set of knowledge, skills, attitudes and values necessary for the professional performance of TILSP in the sphere of Higher Education that guides the evaluations of selection of public tenders for universities. Therefore, it was determined as a general objective to propose a model of Translation-Interpretive Competence (CTI) to compose a professional profile to be considered as competent and that guide the TILSP assessments in the sphere of Higher Education and, as specific, (i) understand the concepts of CT and CI and their main models, based on the literature of contemporary translation and interpretation studies; (ii) to analyze the precepts presented in the formation of TILSP for the composition of a competent professional profile, from the Pedagogical Political Projects (PPP) of the graduation courses of TILSP; (iii) to understand, from the proposals of TILSP selections, to act in the sphere of Higher Education, the different forms and evaluation instruments of CT and CI. To fulfill these objectives, two research designs were adopted. The first of bibliographic character, substantiated the construction of the literature review, to present a theoretical discussion and critical analysis on the formation of TILSP in Brazil, and the models of translation and interpretation by competence. The second tool adopted was the documentary research that involved eight TILSP undergraduate course PPPs and a survey of the notices published by the aforementioned HEIs for hiring (permanent or temporary) of TILSP in Higher Education between the years 2008 and 2021. In addition to the social and political aspects discussed, a CTI model is proposed, responding to the research problem on the possibility of developing the translation-interpretative competence, explaining about the other competences that constitute it, and the two possible readings about the presented model, based on a circular segment and on the pillar competencies that are interconnected with the other. Although much still needs to be done with regard to the translation-interpretative process due to the reality of the formation and performance of the TILSP, this proposition is directed towards the composition of a professional profile to be considered as competent, understanding who are the actors involved in this process, their training and what stands out as a relevant precept in the construction of competences that project the TILSP being, mainly with the intention of contributing to AL and Translation and Interpretation Studies, subsidizing new perspectives regarding the subject.

Keywords: Evaluation. Translation and Interpretation. Brazilian Sign Language.

RESUMEN

La profesión centrada en la Traducción e Interpretación de la Lengua de Señas ha tomado fuerza y ya forma parte de las diferentes esferas de la actividad humana. Esta actividad para/en la Educación Superior, específicamente, no parece ser un punto discutido en la teoría o en la práctica, especialmente sobre las condiciones necesarias para enfrentar la complejidad del contexto de las IES. Es desde esta perspectiva que se estableció, como problema de investigación, la diligencia de cómo proponer un modelo de Competencia Traductora-Interpretativa (TIC) basado en el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para el desempeño profesional del TILSP en el ámbito de la Educación Superior para orientar las evaluaciones de selección de convocatorias de concursos públicos en las IES. Para ello, el objetivo general de este estudio fue proponer un modelo de Competencia Traductora-Interpretativa (CT) para componer un perfil profesional que se considere competente y que oriente las evaluaciones de TILSP en el ámbito de la Educación Superior y, como específicos, (i) comprender los conceptos de CT y CI y sus principales modelos, a partir de la literatura de los estudios contemporáneos de traducción e interpretación; (ii) analizar los preceptos presentados en la formación de TILSP para la composición de un perfil profesional competente, a partir de los Proyectos de Política Pedagógica (PPP) de los cursos de pregrado de TILSP; (iii) comprender, a partir de las propuestas de selección de TILSP, para trabajar en el ámbito de la Educación Superior, las diferentes formas e instrumentos de evaluación de la CT y la CI. Para cumplir estos objetivos, se adoptaron dos diseños de investigación. El primer, de carácter bibliográfico, fundamentó la construcción de la revisión de la literatura, para presentar una discusión teórica y un análisis crítico sobre la formación de TILSP en Brasil, y los modelos de traducción e interpretación por competencias. La segunda herramienta utilizada fue una investigación documental en la que participaron ocho PPP de cursos de pregrado de TILSP y también un estudio de las convocatorias publicadas por estas IES para la contratación (permanente o temporario) de TILSP en la Educación Superior entre los años 2008 y 2021. Además de los aspectos sociales y políticos tratados, se propone un modelo de CTI, respondiendo al problema de investigación sobre la posibilidad de desarrollar la competencia de traducción-interpretación, explicando sobre las otras competencias que la constituyen, y las dos posibles lecturas sobre el modelo presentado, basadas en un segmento circular y en las competencias pilares que están interconectadas con las otras. Aunque queda mucho por hacer en cuanto al proceso de traducción-interpretación debido a la realidad de la formación y el trabajo de los TILSP, esta propuesta tiene como objetivo la composición de un perfil profesional para ser considerado como competente, entendiendo quiénes son los actores involucrados en este proceso, su formación y lo que se coloca como precepto relevante en la construcción de las competencias que proyectan el ser TILSP, principalmente con la intención de contribuir a la AL y a los Estudios de Traducción e Interpretación, aportando nuevas visiones sobre el tema.

Palabras-clave: Evaluación. Traducción e Interpretación. Lengua Brasileña de Señas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ciclo de Desenvolvimento Dinâmico da Qualidade <i>Tuning</i>	73
Figura 2 - Inter-relações do conhecimento prático-profissional por <i>Red IRES</i>	154
Figura 3 - Modelo CT PACTE (1998)	175
Figura 4 - Modelo CT PACTE (2003)	176
Figura 5 -Modelo de Gonçalves (2003).....	178
Figura 6 - Modelo de Alves e Gonçalves (2007) – TER e TEA	182
Figura 7 - Evolução da CT por Alves e Gonçalves (2007)	183
Figura 8 - Proposta do Modelo PACTE tridimensional	186
Figura 9 - Evolução da CT do TER para TEA	188
Figura 10 - Modelo de Situação Interpretativa.....	191
Figura 11 - Modelo de Interação de Situação Interpretativa.....	192
Figura 12 - Modelo de Requisitos de CI de Pöchhacker (2000).....	193
Figura 13 - Modelo de qualidade interpretativa de Pöchhacker (2001).....	194
Figura 14 - Composição dos Modelos de Pöchhacker	195
Figura 15 - Releitura do Modelo de Interação de Situação Interpretativa	196
Figura 16 - Modelo de Competência do Intérprete de Conferências	200
Figura 17 - Habilidades anteriores à atividade interpretativa	201
Figura 18 - Habilidades internas, extrínsecas e de envolvimento da atividade interpretativa.....	202
Figura 19 - Habilidades extrínsecas à atividade interpretativa	202
Figura 20 - Modelo de Competência do Intérprete de Conferências - Cavallo (2022)	205
Figura 21 - Proposta de Modelo de CTI	207

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Aspectos diferenciais entre tradução e interpretação.....	50
Quadro 2 - Cursos de Graduação para formação de TILSP	63
Quadro 3 - Classificação dos cursos Letras - formação docente e profissional	70
Quadro 4 - Conceitos de Competência	80
Quadro 5 - Diretrizes Curriculares para Letras - Competências e Habilidades	86
Quadro 6 - Tipos de Avaliação	92
Quadro 7 - Panorama basilar dos cursos superiores de formação de TILSP	101
Quadro 8 - Perfis dos Egressos apresentados nos PPP	114
Quadro 9 - Comparativo entre a descrição dos cargos E e D	128
Quadro 10 - Demonstrativo da Classificação Brasileira de Ocupações do TILSP ..	129
Quadro 11 - Níveis de Habilidade e Competência	130
Quadro 12 - Variações da Descrição de Cargo nos editais analisados.....	134
Quadro 13 - Conteúdo Específico da Prova Teórica para cargo de TILSP	148
Quadro 14 - Critérios de Avaliação da Prova Discursiva.....	156
Quadro 15 - Critérios de Avaliação em Provas Práticas sem Conteúdo Programático	160
Quadro 16 - Critérios de Avaliação em Provas Práticas com Conteúdo Programático	162
Quadro 17 - Correlações diretas e intermediárias das Competências	211

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Vagas ofertadas pelas IES federais entre 2008 e 2021	65
Tabela 2 – Percentual de CH relacionado à formação de TILSP para a ed. superior	108
Tabela 3 – Capacidades e Habilidades por Categoria	112
Tabela 4 – Dados sobre os editais publicados pelas IES federais	123
Tabela 5 – Publicações de editais por IES federais entre 2008 e 2021	126
Tabela 6 – Quantitativo dos Instrumentos de Avaliação utilizados pelas IES	144
Tabela 7 – Quantitativo de questões por área de conhecimento	149
Tabela 8 – Aspectos dos conteúdos programáticos das Provas Práticas	158

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ACERP	Associação de Comunicação Educativa Roquette Pinto
BERA	Brainstem Evoked Response Audiometry
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC	Conceito de Curso
CCCPPD	Comissão Coordenadora do Concurso Público para Provimento de Cargos Docentes
CES	Câmara de Educação Superior
CI	Competência Interpretativa
CINE	Classificação Internacional Normalizada da Educação
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CP	Código Penal
CPA	Comissões Permanentes de Avaliação
CPC	Conceito Preliminar do Curso
CT	Competência Tradutória
CTI	Competência Tradutório-Interpretativa
EaD	Educação a Distância
FEBRAPILS	Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes de Guia-intérpretes de Língua de Sinais
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
IES	Instituições de Ensino Superior
IFNMG	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
IL	Intérprete de Língua de Sinais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
ISCED	International Standard Classification of Education
LA	Linguística Aplicada

LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LS	Língua de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAD	National Association of the Deaf India
NBR	Norma Brasileira
NDE	Núcleo Docente Estruturante
OCDE	Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG's	Organizações Não-Governamentais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RID	Registry of Interpreters for the Deaf
SEED/PR	Secretaria Estadual de Educação do Paraná
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SP	São Paulo
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TILSP	Tradutor e Intérprete de Libras-português
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

UNOPAR Universidade do Norte do Paraná
UTFPR Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

PRIMEIRA SEÇÃO – APRESENTAÇÃO	18
SEGUNDA SEÇÃO – ASPECTOS BASILARES	26
TERCEIRA SEÇÃO – O APORTE TEÓRICO	37
CAPÍTULO 1	37
ASPECTOS PRELIMINARES	37
ENTENDENDO A TRADUÇÃO E A INTERPRETAÇÃO	48
CAPÍTULO 2	58
OS TILSP E SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	58
OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE TILSP EM UNIVERSIDADES FEDERAIS	62
OS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS	66
CAPÍTULO 3	75
A COMPETÊNCIA E AS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DE TILSP	75
FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIA para TRADUTORES E INTÉRPRETES.....	88
A AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE TRADUTORES E INTÉRPRETES	91
QUARTA SEÇÃO – ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	95
DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	97
PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS GERADOS	98
ANÁLISE DOS DADOS GERADOS.....	99
Pré-análise	99
Análise Categorical	100
(i) PPP dos cursos de bacharelado para formação de TILSP das oito IES federais	104
<i>1º Critério: Atuação na Educação Superior</i>	105
<i>2º Critério: competências e habilidades gerais do bacharel</i>	109
<i>3º Critério: Perfil do Egresso</i>	113
(ii) Editais publicados pelas referidas IES para contratação (permanente ou temporária) de TILSP na Educação Superior entre os anos de 2008 e 2021. ...	122
<i>Os instrumentos de avaliação</i>	142

Prova Objetiva.....	147
Prova Discursiva	151
Prova Prática.....	157
Prova de Títulos e Experiências.....	169
QUINTA SEÇÃO – A COMPETÊNCIA TRADUTÓRIA-INTERPRETATIVA: UMA PROPOSTA DE MODELO PARA TILSP NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	171
MODELOS DE COMPETÊNCIA TRADUTÓRIA.....	174
O modelo PACTE (2017 [2003]).....	174
O modelo de Gonçalves (2003)	177
Modelo de Alves e Gonçalves (2007).....	181
MODELOS DE COMPETÊNCIA INTERPRETATIVA.....	188
Modelos de CI de Pöchhacker - (2000)	190
Modelo de CI de Patrizia Cavallo (2022 [2019]).....	197
PROPOSTA DO MODELO DE COMPETÊNCIA TRADUTÓRIO-INTERPRETATIVA	206
Leitura do Modelo de CTI pela sequência numérica	209
Leitura do Modelo de CTI pela interseção dos círculos e composição das figuras	210
SEXTA SEÇÃO – PONDERAÇÕES FINAIS	215
REFERÊNCIAS.....	221

PRIMEIRA SEÇÃO – APRESENTAÇÃO

MUITO PRAZER! ESSA SOU EU... QUASE 50 ANOS DE HISTÓRIA!

Se vocês estão lendo esta apresentação, é porque meu sonho se realizou!

Tentar explicar o que me motivou ao doutorado e a desenvolver essa pesquisa é tratar um pouco da minha essência humana. Nasci em 1974, em Ponta Grossa, cidade do interior do Paraná, a primeira de três filhos. Porém, não tive o privilégio de crescer junto aos avós, tios e primos, devido ao trabalho do meu pai, como gerente comercial de uma multinacional. Meu pai era transferido, a cada 2 ou 3 anos, em média, para algum estado, a fim de investigar o mercado e dar início a novos campos de trabalho. Porém, foi assim que tive a alegria de conhecer e residir em Curitiba, Belo Horizonte, Rio de Janeiro e Guarulhos, retornando à cidade natal, em 1986, após 12 anos.

Residindo em Ponta Grossa novamente, fazíamos visitas constantes à casa de tios e primos que moravam em Telêmaco Borba, outra cidade do interior paranaense. Foi assim que aconteceu meu primeiro contato com uma língua sinalizada e o alfabeto manual. As filhas gêmeas surdas congênicas, vizinhas de meus tios, de idade igual a mim. Nunca houve estranhamento de minha parte. Ao contrário, houve muita curiosidade em saber como era “conversar com as mãos”. Com elas, aprendi o alfabeto manual e alguns sinais para nossa interação em brincadeiras de boneca, “escolinha” e pique-esconde.

Elas frequentavam a escola regular e faziam terapia de reabilitação de fala e leitura labial com fonoaudióloga. Seus pais, além de articularem bem a boca para falar, usavam uma forma de sinalização com as filhas, que acredito serem sinais caseiros. Pois, final da década de 80, no Brasil, o oralismo ainda era a metodologia de ensino para surdos, como indicam as pesquisas. Mas acabei perdendo o contato com elas, porque meu tio se mudou para Maringá.

Em junho de 1988, nasceu meu irmão caçula. Um menino com olhos de jabuticaba e brilhantes, cabelinhos pretos encaracolados e bem fofinho, que chegou trazendo mais alegria a nossa família. Porém, minha mãe muito atenta a tudo, começou a perceber que ele não reagia a barulhos como batidas de porta pelo vento, tampas de panelas caindo ao chão, nem a sequências de palmas e músicas. Não

conseguia firmar o corpinho, nem sustentar a cabeça. E nos horários das mamadas, ele mexia intensamente as mãos, o que não ocorria em outros momentos. Assim, nas consultas de rotina com pediatra, (eu sempre acompanhava minha mãe), após relato sobre esses momentos e pedindo orientação, tivemos que ouvir do médico “A senhora está procurando problema, mas ele não tem nada!”

Não satisfeita, em consulta com outro médico, relatando sobre as mesmas observações, e após realizados testes simples para verificação de reflexos, houve a confirmação que havia algum comprometimento, mas que eram necessários exames mais criteriosos. Fomos encaminhados a um neurologista que atendia em Curitiba, e tivemos a notícia de que havia um atraso motor e possível surdez, que só poderia ser comprovada após completados 6 meses, para realização do BERA¹. A partir dos três meses, passamos a nos revezar em casa, nos horários de exercícios de fisioterapia, repassados pelo neurologista, para que fosse possível reverter o quadro do atraso motor. Aos seis meses, foi realizado o primeiro exame BERA, constatando a perda auditiva bilateral, com resíduo auditivo de 10% da capacidade no ouvido direito, e de 20% no ouvido esquerdo. Completados 9 meses, houve a alta da fisioterapia, por ter recuperado o desenvolvimento motor para a idade e no segundo exame BERA foi constatada a perda total bilateral, sem resíduo algum. Aos 10 anos, em exames oftalmológicos, descobrimos que meu irmão tem a Síndrome de Usher² tipo I, devido ao tipo de perda da visão, aliada à perda auditiva e demais características.

Obviamente, foi um choque para todos saber que o caçula era surdo. Em meio a momentos de desespero, nesse contexto, sem saber como agir e educar e, principalmente, sem saber como dizer ‘eu te amo’ (maior conflito de minha mãe), que nós, família, buscamos orientação médica e educacional, e iniciamos as leituras sobre surdez e educação de surdos. Começamos a frequentar um centro de reabilitação auditiva e da fala que atendia surdos a partir de um ano e meio, quando iniciou a

¹ BERA – também conhecido como PEATE ou Potencial Evocado Auditivo do Tronco Encefálico, é um exame para avaliar todo o sistema auditivo, verificando algum tipo de perda que pode ser devido a lesão na cóclea, no nervo auditivo ou no tronco encefálico. Para saber mais, acesse: <https://www.tuasaude.com/exame-bera/>

² Síndrome de Usher – de origem genética, apresenta graus variáveis (I a IV), associada à perda auditiva presente já no nascimento, com perda gradual da visão, iniciada na infância ou adolescência. A cegueira, parcial ou total, é devido à retinose pigmentar, afetando primeiro a visão noturna e depois a periférica, preservando a central por mais tempo. A Usher do tipo I – provoca surdez de nascimento e retinose pigmentar, cegueira noturna com perda de equilíbrio. Para saber mais, acesse: <http://www.fiocruz.br/biosseguranca/Bis/infantil/sindrome-usher.htm>

estimulação visual precoce para meu irmão, duas vezes por semana, durante uma hora em cada dia.

Enquanto tínhamos que esperar pelo horário, eu passeava pela instituição. Nos intervalos dos atendimentos dos alunos surdos eu me misturava a eles na tentativa de conversar. Eu era uma adolescente curiosa (ainda sou!) e queria fazer parte daquele universo, por saber o alfabeto manual (achando que era suficiente para interagir) e lembrar de alguns poucos sinais, aprendidos com as gêmeas surdas, e porque um dos meus irmãos era surdo. Essa foi a minha escola de Libras! Foi nesse convívio com outros adolescentes como eu, que interagiam socialmente por meio de sinais, que comecei a aprender a Libras, e pelo acolhimento e carinho com que me ensinaram (e ainda me ensinam).

Vivi (e vivo) a cultura da comunidade surda em todas as suas fases, desde os antigos corais de surdos com togas pretas e luvas brancas (meu irmão fazia parte do coral), às peças teatrais sinalizadas. O centro de reabilitação evoluiu e se transformou em escola bilíngue de surdos, onde tive o prazer de trabalhar por três anos no setor de produção de material didático em Libras. Éramos quatro profissionais, uma pedagoga, dois instrutores surdos, e eu, técnica em informática, com a responsabilidade de elaboração digital dos sinais e montagem dos materiais no computador. Início de nova etapa de aprendizado da Libras, além das pesquisas de sinais referentes aos temas das diferentes disciplinas, havia o estudo dos aspectos linguísticos a serem estudados, para que pudesse contribuir com a elaboração dos materiais.

Comecei, então, a participar de congressos, seminários, palestras e cursos. E em movimentos surdos, como o organizado em Porto Alegre em 1999, para manifesto do documento “A Educação que nós surdos queremos”, elaborado pela FENEIS, ocorrido durante o V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos. Considerado um marco histórico da luta dos surdos brasileiros, influenciou para o reconhecimento da Libras como língua natural dos surdos, pela Lei n.º 10.436, de 2002. Ou em 19 e 20 maio de 2011, durante o movimento em Defesa da Escola Bilíngue para Surdos, ocorrido em Brasília, a partir de um vídeo do cineasta surdo Nelson Pimenta que mobilizou o país, culminando em uma passeata histórica. Isso, sem contar os diversos movimentos surdos locais e estaduais que participei... Guardo com muito carinho esses registros em vídeos e fotos!

Por trabalhar na escola de surdos e ter formação técnica, considerei possível ministrar um curso básico de informática, que organizei em formato de projeto, submetendo-o a uma seleção de propostas educacionais que seriam avaliadas para ter o subsídio financeiro. Dos três finalistas, eu era uma, e pude executar o projeto nas instalações do Farol do Saber³ para mais de 60 pessoas, entre surdos, ouvintes, com baixa visão e cadeirantes, organizados em três turmas. Porém, o que parecia fácil, usar Libras nas interações e ter o conhecimento técnico, tornou-se um problema, porque eu não tinha uma formação específica para a docência, nem uma formação em tradução e interpretação, para elaboração de materiais técnicos em Libras e para a mediação interacional entre estudantes surdos e ouvintes.

Apesar das dificuldades enfrentadas, alcancei o objetivo proposto, podendo certificar todos os participantes do curso básico de informática. Desta época, dois alunos surdos seguiram a área da tecnologia como profissão, um se tornou web-designer e projetista, criando sua própria empresa; e o outro, tornou-se desenvolvedor de *softwares* e sistemas, onde trabalha em uma renomada empresa de planos de saúde. Foi a partir desta experiência que iniciei minhas leituras e estudos sobre o ensino para surdos e o papel do tradutor e intérprete de Libras, buscando para a formação superior, o curso de Licenciatura em Letras, por tratar do ensino de línguas, uma vez que não havia ainda cursos de formação de TILSP, e cursos voltados à tecnologia, eram em turno integral.

Ingressei em Letras na Universidade Estadual de Ponta Grossa, em 2000, e no ano seguinte, fui convidada pela pedagoga da escola de surdos na qual trabalhava, para participar do teste de formação de TILSP, promovido, na época, a cada dois anos, pela Secretaria Estadual de Educação (SEED-PR). Eu não considerava que tinha conhecimento suficiente em Libras para participar desta avaliação, mas resolvi me inscrever, no intuito de conhecer a prova, para que eu pudesse tentar novamente em uma próxima edição. Para minha surpresa, depois de realizar as seis etapas da avaliação, fui aprovada. Fiz o curso em Curitiba, recebendo, após aprovação nas

³ Farol do Saber – projeto pioneiro do ex-prefeito de Curitiba, Rafael Greca, na década de 1990, que foi disponibilizado para que outras cidades paranaenses pudessem desenvolvê-lo. O Farol era uma unidade de descentralização das bibliotecas públicas municipais. O objetivo era disponibilizar acesso gratuito à internet, serviço de consulta ao acervo, empréstimo de livros, desenvolvimento de cursos e oferecimento de diversas ações culturais para as comunidades locais, sendo considerado um espaço de inovação. Para saber mais, acesse: https://pt.wikipedia.org/wiki/Farol_do_Saber

avaliações finais, a certificação de TILSP. A honra de ter tido aula com professores surdos e ouvintes renomados, como Karin Strobel, Rosani Suzin Santos, Maurício Lima dos Santos, Rita de Cássia Maestri, Irene Mullerleily Stock, Sueli Fernandes e Marco Antônio Arriens é indescritível e tenho enorme gratidão a cada um deles.

Ainda em 2001, meu pai (membro ativo na comunidade surda, como toda a nossa família) sugeriu que fosse criada uma associação de surdos. Assim, organizamos uma assembleia para explicar o que era e qual a importância de uma associação, convidando os interessados em participar das reuniões de criação. Foram três meses de reuniões semanais, para estudo e elaboração do estatuto, culminando na apresentação da primeira diretoria da ASPG – Associação de Surdos de Ponta Grossa, composta por dezesseis representantes, quatorze surdos e dois ouvintes (para os cargos de 1º secretário e TILSP, do qual fiz parte). Como toda associação, temos enfrentado problemas financeiros, restringindo a execução de algumas ações.

Durante a formação superior, pude participar em diferentes projetos de pesquisa da área de Letras e da Pedagogia, direcionando a temática ora para a educação de surdos, ora para o ensino de Português para surdos, ora sobre o ensino da Libras para ouvintes. Nas duas pós-graduações *lato sensu*, desenvolvi pesquisas sobre aspectos linguísticos da Libras e do Português (2004) e sobre o Ensino da Libras para surdos e ouvintes (2007). Ainda em 2007, houve o primeiro concurso público da SEED-PR, para tradutor/intérprete de Libras/Língua Portuguesa⁴. Melhor esclarecendo, vaga para professor com atuação na Educação Básica, na modalidade de Educação Especial, sendo ofertadas 10 vagas para a disciplina de Libras – tradutor/intérprete. Fiquei em 4º lugar na classificação final dos aprovados, após a realização das duas etapas - prova objetiva e a prova de títulos, e atuei como TILSP na educação de jovens e adultos (EJA), acompanhando quinze alunos surdos. Experiência e aprendizado únicos! Nessa mesma época, eu também trabalhava como professora na educação básica da rede particular e na UEPG como professora colaboradora (contrato temporário) na área de Língua Portuguesa, e atuava como

⁴ PARANÁ. SEED. Edital n.º 12/2007. 2.4.3. Os candidatos inscritos para as vagas de Tradutor/Intérprete de Libras/Língua Portuguesa, deverão apresentar no ato da posse um dos documentos exigidos no item 2.4 e, ainda, Certificado de Tradutor/Intérprete de Libras/Língua Portuguesa expedido pela SEED/DEE ou, Certificado de Proficiência de Tradução e Interpretação de Libras/Língua Português do Prolibras/MEC ou, ainda, Declaração de Tradutor/Intérprete de Libras/Língua Portuguesa da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS. Disponível em: http://www.nc.ufpr.br>edital_122007_ed_especial

TILSP no projeto de extensão – Curso básico de Libras para a comunidade. Surpresos? Acredito que não... pois essa é a realidade de muitos professores e TILSP. Trabalhar nos três turnos, revezando as instituições para a docência e/ou para a tradução-interpretação educacional.

Mas foi em março do ano de 2010, que as mudanças profissionais começaram, quando a UEPG, pelo Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas, abriu o primeiro teste seletivo para professor colaborador de Libras⁵, sendo eu a única inscrita. Foram três etapas de avaliação: prova escrita, prova didática, e prova de títulos. Para a prova didática não havia especificação no edital se era para ser ministrada em português ou Libras, mas como havia uma professora surda convidada para a banca, ministrei a aula em Libras, gerando um problema aos demais professores ouvintes que não conheciam essa língua, e não tinham contratado um TILSP. Iniciei, a partir de então, a minha trajetória como professora de Libras, construindo história na UEPG, nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, Ciências Biológicas, Música, e Artes Visuais, os quatro primeiros a terem essa disciplina na matriz curricular, de treze licenciaturas ofertadas.

No mês de junho, houve a divulgação de vaga para professor de Libras em uma IES da rede particular de ensino, em Ponta Grossa. Lá fui eu, novamente, fazer a inscrição e me submeter a mais uma avaliação. Após realização de prova didática, de títulos e entrevista, fui aprovada em 1º lugar, e contratada para ministrar a disciplina de Libras nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, Educação Física, Filosofia e nos cursos bacharelados de Secretário Executivo, Educação Física e Fonoaudiologia. Nos diferentes contextos com os quais eu trabalhei (nas duas IES), houve muita contribuição dos acadêmicos, por meio de questionamentos. Pude perceber a real importância da Libras na formação profissional e da necessidade de se ter mais docentes de Libras e TILSP.

Em agosto do mesmo ano, saiu a publicação de concurso público para Carreira no Magistério Público do Ensino Superior nas universidades estaduais do Paraná, e para a UEPG, dentre outras vagas, houve a oferta de uma, para a disciplina

⁵ UEPG. Edital PRORH n.º 28/2010; UEPG. Portaria R. n.º 104/2010. Disponível em: <https://www.pitangui.uepg.br/secrei/atosoficiais/2010/>

Língua Brasileira de Sinais – Libras⁶, solicitada pelo Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas⁷. Nesse concurso, houve mais inscritos, e tínhamos três etapas a realizar: prova escrita, prova didática, e prova de títulos. Para esta seleção, na prova didática, não havia nenhum professor surdo na banca, mas a presença de duas TILSP convidadas, e uma professora do referido departamento. Mesmo sem a presença de um sujeito surdo, ministrei a aula em Libras, considerando o contexto de avaliação. Aprovada em 1º lugar, foi assim que me tornei a primeira professora efetiva de Libras da UEPG, sendo homologada a minha nomeação em março de 2012, pelo Decreto n.º 4.041. Diante dessa realidade, pedi exoneração do cargo de TILSP e parei de atuar como docente na educação básica, direcionando trabalho e pesquisas à Libras e aos surdos.

Passados dois anos de docência na IES particular, em 2012, elaborei uma proposta de abertura de curso de Licenciatura em Letras Português-Libras, encaminhando para a direção geral da instituição, a qual, junto com os demais coordenadores dos cursos, aprovou a ideia, tendo início a elaboração do PPP do novo curso. Foram dois anos de muito trabalho, pesquisa, estudo, aquisição de equipamentos para montagem de estúdio de gravação e edição, contratação de TILSP e de professores surdos e ouvintes, até recebermos a autorização de funcionamento de curso, com a visita da equipe de avaliação do Ministério da Educação (MEC). A maior preocupação da equipe, coordenada por mim, era a elaboração do vestibular em Libras, uma vez que dependíamos da prova em português para a realização da tradução e edição da vídeo-prova em Libras, que era aplicada em laboratório de informática, com um computador disponível para cada candidato. Foram novos aprendizados e a experiência de tradução propriamente dita, com toda a sua complexidade de elaboração. Permaneci na coordenação durante os sete primeiros anos, desde a elaboração do PPP até a conclusão da primeira turma, em dezembro de 2017. Em 2018, precisei me desligar da IES, por questões óbvias, que explicarei adiante. Mas antes disso, teve o mestrado.

⁶ CCCPPD. Edital n.º 01/2010. Comissão Coordenadora do Concurso Público de Provas e Títulos para Provimento de Cargos de Docentes Integrantes da Carreira do Magistério Público do Ensino Superior do Estado do Paraná. Disponível em: <https://www.pitangui.uepg.br/concurso/idex2010.php>

⁷ O departamento de Línguas Estrangeiras Modernas e o Departamento Letras Vernáculas foram unificados, em 2015, sendo renomeado para Departamento de Estudos da Linguagem, segundo maior da UEPG. Para saber mais, acesse: <https://www3.uepg.br/letras/>

Quando pensei em fazer o mestrado, procurei um programa de pós-graduação que me permitisse retomar a área da tecnologia aliada ao ensino da Libras, uma vez que estava à frente de um curso de formação docente que exigia conhecimentos específicos relacionados a essa área, no que diz respeito à elaboração de material midiático, além do conhecimento em tradução e interpretação para a esfera educacional. Elaborei e submeti um projeto de pesquisa à seleção de um programa de pós-graduação *stricto sensu* – mestrado. Selecionado o projeto, veio a realização da entrevista para arguição da pesquisa. Aprovada, iniciei o mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), concluído em 2015. Como produto final, foi desenvolvido um blog instrucional para ensino de Libras, atualmente inativo.

Diante de toda essa vivência e experiências familiares e profissionais, envolvendo a Libras, o seu ensino, a sua tradução e interpretação, e a educação de surdos, queria realizar um sonho antigo – conhecer e viver a realidade da Libras e da educação de surdos, ainda que timidamente, na universidade de maior referência nacional. Então, em 2017, solicitei matrícula em disciplina isolada em um programa de doutoramento, iniciando a realização do meu sonho. Precisava conhecer esse universo, devido a sua magnificência, e por ter acesso a pesquisas ímpares relacionadas às línguas de sinais, aos estudos da tradução e interpretação e à educação de surdos, divulgadas em congressos. Em agosto de 2017, fiz a inscrição para o processo de seleção, e em setembro passei pela etapa da avaliação escrita e da defesa do projeto, iniciando, em 2018, o doutoramento no programa de pós-graduação em Linguística, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – meu sonho realizado!!!

Agora que vocês já conheceram uma parte da minha essência, nesses quase 50 anos de história, convido-os a compreender a importância desta pesquisa, sob o meu ponto de vista, à luz da interdisciplinaridade entre a Linguística Aplicada e os Estudos da Tradução e Interpretação, entendendo que somos todos sujeitos responsáveis, que refletem e refratam as manifestações ideológicas do outro, a fim de evoluirmos pessoal e espiritualmente... Gasshô⁸!

⁸ Gasshô – é um cumprimento no Zen-budismo que expressa uma atitude de humildade, respeito, gratidão e reverência, alguns pilares do Zen-budismo. Para saber mais, acesse: <http://www.zendobrasil.org.br/tag/gassho/>

SEGUNDA SEÇÃO – ASPECTOS BASILARES

Há uma profissão que vem ganhando força no mercado de trabalho e na sociedade de um modo geral. É avaliada a todo e qualquer momento, formal e informalmente, por diversos sujeitos, sejam eles entendidos ou não do papel desempenhado pelos profissionais tradutores e intérpretes de Libras-português (doravante TILSP). Basta acessarmos as redes sociais ou ligarmos em um canal de TV aberta que tenha em alguma programação a “janela da Libras” no canto inferior direito (na maioria dos casos) e prestarmos atenção nos TILSP que ali estão.

Podemos exemplificar com o advento da Pandemia, provocado pelo vírus Covid-19, em que muitos *shows* de diversos artistas foram transmitidos por diferentes canais e *sites*, tendo a presença desses profissionais. Ou mesmo nos pronunciamentos do ex-presidente Bolsonaro, em que os TILSP viraram *memes*⁹, por tentarem transmitir em Libras a mesma ênfase e prosódia da oralidade.

Dentre todas essas atuações de TILSP, as avaliações foram diversas, ainda que simplistas ou de senso comum. Ora elogiando a atuação pela desenvoltura apresentada, ora criticando as diferentes expressões faciais como exageradas ou desnecessárias, ora questionando a necessidade de sua utilização, entre outros comentários, colocando os TILSP como o foco da atenção e, conseqüentemente, sob alguma forma de avaliação.

Ampliando essa visão sobre os TILSP, no que diz respeito ao contexto educacional público, temos duas esferas da atividade humana com grande atuação profissional: (a) Educação Básica – séries finais e Ensino Médio; e (b) Educação Superior – graduação e pós-graduação. Nesse sentido, em se tratando da presença de TILSP na Educação Superior (esfera pesquisada), desde a publicação do Decreto nº. 5.626/2005 (BRASIL, 2005)¹⁰, a contratação destes profissionais, na maioria dos casos, ocorre por meio de concurso público para efetivação ou por processo seletivo

⁹ Termo criado em 1976, por Richard Dawkins, que significa qualquer imagem, frase, vídeo ou outra forma de conteúdo que viraliza, ou seja são divulgados por muitas pessoas ganhando certa repercussão pelas redes sociais, sites, e-mails e aplicativos de mensagem (CANDIDO; GOMES, 2018).

¹⁰ Decreto n. 5.626/2005 (BRASIL, 2005) Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm

seriado (PSS) com validade temporária. Porém, há contratações que são realizadas por licitação de empresas terceirizadas para a prestação desse serviço (tradução e interpretação de Libras-português), tendo também um prazo determinado de validade.

As diferentes formas de avaliação, para esta seleção, na sua grande maioria: (i) verificam um ou mais aspectos relacionados: à formação acadêmica, à experiência profissional, à produtividade de publicações e similares (prova de títulos); (ii) examina o conhecimento dos candidatos acerca da profissão e da legislação vigente (prova teórica); (iii) analisa, em partes, o conhecimento linguístico sobre cada uma das línguas e as estratégias utilizadas para a tradução e a interpretação (prova prática); e, também, (iv) explora, a partir de questionamentos, a relação do candidato com a língua e com surdos (forma de aprendizado da segunda língua, interesse na profissão, contato com a comunidade surda, entre outros), em entrevista.

Uma das possíveis justificativas é simplesmente a garantia de um cumprimento legal, não acarretando às Instituições de Ensino Superior (IES) denúncias ao Ministério Público por descumprimento de lei, ou processos judiciais advindos de sujeitos surdos, pela falta de acessibilidade. Contudo, a atuação de TILSP para a/na Educação Superior, especificamente, não parece ser um ponto discutido nem na teoria nem na prática. Nesse sentido, questionamos se os servidores responsáveis pelos editais acreditam que os TILSP têm condições de atuar em qualquer esfera educacional, sem considerar a complexidade de qualquer natureza existente nesse contexto das IES, independentemente, da sua formação ou experiência.

Há, em vista disso, a primordialidade de aprofundar os conhecimentos, uma vez que, ora o sujeito TILSP pode estar no lugar de avaliado e ora como avaliador, abarcando a relevância de estudos, no que diz respeito às competências tradutória e interpretativa. Haja vista, temos o intuito de contribuir para que se possa alcançar a excelência nos processos de avaliação de TILSP na educação superior, seja para a seleção ou para o acompanhamento da qualidade de sua atuação profissional, como parte de uma formação continuada (CAVALLO, 2019; NASCIMENTO, 2016; RODRIGUES, 2018; ZAMPIER, 2019).

Historicamente, já há estudos que afirmam que formas de avaliação, independente de qual tipo, é também uma forma dialógica, ideológica e axiológica de controle normalizante, que permite qualificar e classificar, diferenciando os sujeitos

competentes dos não competentes. Há, nesse sentido, uma sobreposição das relações de poder entre os TILSP, separados aqui por grupos: de um lado os docentes ou TILSP avaliadores (ouvintes e surdos); e de outro lado, os TILSP a serem avaliados (tradutores e intérpretes que buscam ingressar no mercado de trabalho e assumir seu lugar social) (LÓPES GARCÍA, 2020; MALHEIRO, 2008).

A avaliação, em termos gerais, é um processo para se obter informações de maneira sistemática. Sua finalidade é emitir um juízo de valor a respeito de determinado aspecto, aplicada em um espaço e tempo determinado, com o propósito de quantificar e certificar os sujeitos, gerando (comumente) uma nota, por meio de números ou conceitos. Por serem frequentes as avaliações, são aplicados diferentes instrumentos, como provas objetivas, descritivas, elaboração de ensaios e exames orais, por exemplo (FLÓREZ, 2017; LÓPES GARCÍA, 2020; MALHEIRO, 2008).

A aplicação de instrumentos avaliativos, sob diversos aspectos biofisiológicos, psicológicos, de linguagem, entre outros, já são usados por profissionais de diferentes áreas. Esses instrumentos permitem, por exemplo, documentar um atendimento, auxiliar em um diagnóstico, ou verificar a eficiência de determinado critério observado. Há uma grande quantidade e variedade de instrumentos existentes, relacionados às diferentes áreas do saber, que buscam investigar e compreender melhor as ações, reações, comportamentos, socialização e comunicação dos seres humanos, para uma orientação adequada em casos em que se considere necessária uma intervenção profissional; para a melhoria de determinado panorama profissional; ou para um tratamento específico (DUARTE; BORDIN, 2000).

Nesse contexto, temos dois aspectos importantes: (i) de que forma são construídos os instrumentos para avaliação; e (ii) quem são os avaliadores. Se há um consenso social sobre a necessidade de se avaliar algo ou alguém para determinado fim, cabe refletir sobre quem são os sujeitos que ocupam esse lugar de avaliadores. A escolha desses sujeitos, que também é um tipo de avaliação, deve ser estabelecida pelo *know how*, pelos anos de experiência profissional na área, por uma titulação, pela representatividade social (integrante de algum grupo), por alguns ou todos esses critérios juntos. Ao assumir essa posição de avaliadores, é delegado a eles um poder de valoração, categorização e quantificação a respeito de determinada área do saber, que é apresentada por outros sujeitos, os quais se encontram em posição hierárquica social inferior, por serem os avaliados no momento da seleção.

A avaliação tem a ver com a generalização de diferentes documentos, como afirma Acaso (2013), por vivermos em uma sociedade em constante evolução, obcecada por nota, por qualificação, por medir processos inquantificáveis (como prejuízos morais defendidos no Direito), entre tantas ações que exigem uma valoração. Todos nós passamos por algum tipo de avaliação em um ou mais momentos de nossas vidas, como as notas de exames, a graduação educacional e os certificados de um modo geral.

A validação dos currículos se justifica pela quantidade de papéis que evidenciam quem somos, mas não refletem todo o conhecimento de cada um de nós. A própria escolha de quais profissionais devem compor uma banca de qualificação, seja na graduação ou etapas posteriores, é uma forma de avaliar os sujeitos por algum critério ou juízo de valor, e é realizada por outros sujeitos, que se encontram no mesmo patamar social estabelecido pela profissão que exercem.

É por meio de uma avaliação que obtemos dados para o esclarecimento e verificação das adaptações e desenvolvimentos comportamentais, físicos ou sociais (comunicacionais), bem como para facilitar a tomada de decisões. Em toda e qualquer avaliação estão implícitos o juízo de valor e o mérito dos resultados obtidos, considerados por um grupo (banca) ou profissional, que apresenta a sua concepção a respeito de um assunto. Portanto, quando se propõe uma avaliação é para determinar conceitos de mérito e de qualidade, tendo uma referência de análise, seja ela normativa ou criterial (MALHEIRO, 2008).

Malheiro (2008, p. 32) afirma que “por mais rigor que os investigadores queiram dar aos instrumentos de avaliação, a subjetividade está inevitavelmente presente, na escolha que se faz dos itens, no modo que se apresentam e na linguagem que se utiliza”. Assim sendo, a avaliação é um quebra-cabeça, exigindo o encaixe de todas as peças em conjunto, para apresentar uma imagem mais autêntica e confiável das capacidades e habilidades do sujeito avaliado, devendo-se levar em consideração os quatro elementos presentes em quaisquer instrumentos utilizados: o suporte, a estrutura, os materiais e a situação social (MALHEIRO, 2008). Tais elementos são tratados na seção IV, em instrumentos de avaliação (p. 142).

Diante do exposto, ao se tratar da seleção de TILSP, para a educação superior, quais instrumentos avaliativos são utilizados? Que critérios são levados em consideração para a seleção destes profissionais que atuarão na educação superior?

Como são escolhidos para esse fim? E quanto à presença de surdos nestas bancas, a relevância é linguístico-cultural pela representatividade social, ou também é levada em consideração a formação profissional? Essas relações sociopolíticas, científicas e éticas estabelecidas entre os sujeitos que escolhem e os sujeitos que estarão na posição de avaliadores acabam por interferir no modo de avaliar a formação e o domínio científico, apresentado pelos avaliados, em determinada área do saber.

É fundamental investigar e analisar como os TILSP são avaliados em processos de seleção propostos pelas IES, e em como os cursos para essa formação postulam sobre o perfil profissional em consonância com a estrutura curricular oferecida. Estas ações, aliadas aos estudos da tradução e aos da interpretação, proporcionam o conhecimento necessário para ponderar sobre a visão de profissionais TILSP (na posição de avaliados e de avaliadores) e sobre a atuação na educação superior, quanto ao que se considera como aspectos indispensáveis às competências tradutória (CT) e interpretativa (CI).

Nesse sentido, a proposta da tese é a elaboração de um modelo de Competência Tradutório-Interpretativa (CTI), a partir do conjunto de conhecimento, habilidades, atitudes e valores necessários para a atuação profissional de TILSP na esfera da Educação Superior, e que possa balizar as avaliações de seleção de editais de concursos públicos das IES. À vista disso, entendemos quem são os atores envolvidos nesse processo, sua formação, e o que se coloca como preceito relevante para a composição de um perfil profissional a ser considerado competente.

Porém, para que possamos discutir sobre a CTI, é fundamental revermos o conceito de competência, uma vez que esse termo é usado em diferentes instâncias de compreensão: no nível pessoal — competência do indivíduo; das organizações — as competências essenciais (*core competences*); e dos países — sistemas educacionais e formação de competências. Por conseguinte, utilizamos, nesta pesquisa, a abordagem do nível pessoal, uma vez que a CTI diz respeito ao sujeito TILSP na esfera da educação superior.

Para conceituarmos competência temos que estar cientes das suas três características: (a) plasticidade, devido às adaptações históricas ligadas ao trabalho e educação; (b) polissemia, pelos diferentes significados assumidos, associando-se a diversos sentidos, ainda que em mesma época socio-histórica; e (c) polimorfia, pelas

mudanças de forma, conforme interesses determinantes na sua aplicação à gestão e formação de pessoas (PEREZ, 2005).

Assim sendo, apresentamos a nossa definição de **competência** como a fusão de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores aplicados com êxito, face a face com sujeitos pertencentes a uma determinada cultura, na resolução de situações-problema complexas de quaisquer ordens, com implicações sócio-históricas. Ou seja, é devido à carga semântica em torno desse termo que se relaciona com o social, com a formação identitária do sujeito e com o *ethos* (conjunto de costumes, hábitos, valores, ideias e crenças, característicos de uma determinada coletividade, época ou região), que surgem diferentes conceitos construídos pelos seres humanos nos diversos papéis sociais (CRUZ JUNIOR; PEREIRA, 2012; FLEURY; FLEURY, 2001; PEREZ, 2005).

Diante do exposto, depreendemos que o aprofundamento acerca da complexidade da CTI, envolve não somente se inteirar sobre os modelos de CT e CI na e para a formação de TILSP. Mas também, analisar os critérios de avaliação que são ou devem ser considerados nos editais para a contratação desses profissionais.

O interesse por essa temática veio sendo construído ao longo dos anos, como narrado na apresentação, surgindo de minha própria experiência, iniciada em 1988, como familiar de surdo, visto que mediava as interações entre o meu irmão surdo e ouvintes não sinalizantes. Depois de obter a certificação de tradutora e intérprete de Libras-português (TILSP), em 2001, atuei profissionalmente nas mais variadas esferas da atividade humana. Nesse cronotopo, vivenciei diferentes situações de interação, de bancas de avaliação de trabalhos de conclusão de curso (TCC), bancas de concursos e testes seletivos para TILSP e para docentes de Libras, ora como avaliada, ora como avaliadora, assumindo diferentes papéis hierárquicos. Toda essa vivência levou-me às inquietações e questionamentos sobre as variadas formas de seleção de TILSP na educação superior, bem como sobre os critérios utilizados.

Partindo da motivação pessoal e passando à social, podemos compreender a seriedade e importância dos TILSP nos mais variados contextos. Se considerarmos os surdos que utilizam uma língua de sinais, a qual é de uma modalidade diferente da vocal-auditiva¹¹, entendemos que eles passam a depender de um terceiro interlocutor

¹¹ Vocal-Auditiva - cabe o esclarecimento, uma vez que trata do uso do aparelho vocal e do auditivo para produzir e receber a fala. O termo oral, além de se relacionar com uma língua falada, também

nas e para as suas relações dialógicas com interlocutores ouvintes não sinalizantes (na maioria dos casos). Convém o esclarecimento de que as línguas orais (modo comum de se referir às línguas vocais) também abarcam as línguas sinalizadas, que não se utilizam de sinais acústicos. Assim sendo, utilizamos os termos oral e oralidade, no que se refere à oposição da forma escrita, os quais são aplicados também às línguas de sinais. Portanto, a expressão 'língua vocal' (que utiliza os aparelhos vocal e auditivo), utilizada nesta tese, refere-se às línguas de modalidade vocal-auditiva (ou seja, orais-auditivas); e é preferida à expressão 'língua oral', referindo-se às línguas faladas, já que as línguas de sinais também possuem modalidade oral e escrita. Fazendo isso, esperamos evitar equívocos de compreensão do que queremos dizer.

Em diferentes contextos sociais, como agências bancárias, consultórios e clínicas, delegacias, hospitais, farmácias, mercados, padarias, lojas do comércio em geral, ou ainda em seu próprio ambiente de trabalho, em empresas e indústrias, por exemplo, há a carência de um ambiente linguístico acessível, já que, muitas vezes, não há profissionais capacitados para essa interação.

Nesta lógica, a valorização dos TILSP e a excelência profissional são de extrema importância, para que haja de fato a garantia dos direitos comunicacionais e de acessibilidade previstos na legislação. Nesses mesmos contextos sociais citados, podemos perceber o descaso da sociedade, de modo geral, por essa diferença linguística, já que há ainda quem desconsidera o *status* linguístico da Libras. Gestos aleatórios, apontar com o dedo e escritas isoladas são insuficientes para suprir as lacunas dessa interação fragmentada.

Como ponto distintivo, é importante compreender o conceito das competências tradutória e interpretativa, uma vez que o conceito principal que envolve essa questão é a competência. O conceito de competência não é facilmente construído nem único. Ele pode envolver um emaranhado de subcategorias como capacidades, habilidades, conhecimentos e/ou atitudes, relacionados também aos processos cognitivos, biológicos e socio-interativos, à heterogeneidade e à diversidade. Desse modo, tanto a CT como a CI, formadas por diferentes e diversos

faz referência a oposição da escrita, nesse sentido, as línguas sinalizadas se apresentam no modo oral, diferenciando do modo escrito (QUADROS, 2019).

aspectos, integradas ou não, qualificariam, distinguiriam e singularizariam os sujeitos TILSP em relação aos demais (RODRIGUES, 2018).

Portanto, esse trabalho interessa, às ciências humanas e sociais, especificamente, à linguística aplicada e aos estudos da tradução e interpretação, contribuindo também aos estudos da educação. Caracteriza-se interdisciplinarmente: (a) pela investigação e compreensão da complexidade existente na educação superior, no que tange aos TILSP, à sua formação, ao processo existente desde a sua seleção à sua atuação profissional, bem como os atores envolvidos nesse enredamento; (b) por impulsionar a valorização profissional de TILSP para a educação superior e para as demais esferas sociais em que esses profissionais atuam; (c) por contribuir ao atendimento efetivo e de qualidade aos sujeitos surdos sinalizantes, legitimando e respeitando a sua condição de sujeitos linguístico e culturalmente distintos; (d) por auxiliar no enriquecimento e aprimoramento dos cursos de formação, quanto ao seu *status* socio-histórico educacional; (e) por se compreender a sua importância como uma evolução em pesquisas interdisciplinares, aliando a Linguística Aplicada aos Estudos da Tradução e aos da Interpretação.

A Linguística Aplicada (LA) apresenta o suporte necessário às pesquisas que objetivam a problematização da vida social, tendo a linguagem o papel fundamental nas práticas sociais que se quer compreender. As diferentes esferas da atividade humana são lugares de poder e conflito, refletem e refratam preconceitos, valores e interesses dos sujeitos ativos e responsivos que se comprometem com a construção do conhecimento. Assim sendo, enfatizar um sujeito social, neste caso os TILSP, sua alteridade e sua heterogeneidade na construção do conhecimento, é entender que questões éticas e de poder estão intrínsecas às normas e valores refletidos nas posições discursivas específicas que esses sujeitos ocupam (MOITA LOPES, 2006).

Tentar elucidar questões teóricas e práticas que giram em torno das línguas, sejam elas maternas ou não, envolvendo aspectos sociais, tendo a língua como foco de pesquisa, é uma forma da LA se apropriar da notoriedade dos sujeitos em determinada esfera da atividade humana, situados em um espaço e tempo. Compreender um objeto com maestria não é apenas uma questão teórica, mas ações diretas nos procedimentos em como agir como pesquisadores (CRUZ JÚNIOR; PEREIRA, 2012).

O conhecimento implícito que os sujeitos sociais têm sobre a estrutura de uma língua não é o único fator que determina o desempenho profissional de TILSP. Mas também, o conhecimento acerca da interação social integrada a uma esfera da atividade humana, bem como os aspectos históricos e culturais dos atores envolvidos (TILSP, professores formadores e avaliadores). Igualmente, implica estudar sobre a tradução e interpretação de um determinado par linguístico e aspectos circundantes envolvidos na atuação profissional.

Isso posto, definimos o **problema de pesquisa** como a falta de um sistema de descrição e avaliação das competências tradutórias e interpretativas de TILSP na educação superior. Diante disso, é possível, no intuito de contribuir para uma possível solução, propor um modelo de Competência Tradutório-Interpretativa (CTI) a partir do conjunto de conhecimento, habilidades, atitudes e valores necessários para a atuação profissional de TILSP na esfera da educação superior, que balize as avaliações de seleção de editais de concursos públicos das IES, para a composição de um perfil profissional a ser considerado como competente, entendendo quem são os atores envolvidos nesse processo, sua formação, e o que se coloca como preceito relevante.

Diante do exposto, foram elaboras **perguntas de pesquisa** relacionadas ao problema, para a determinação do objetivo geral e dos específicos. De que forma a literatura contemporânea dos Estudos da Tradução e da Interpretação têm conceituado a CT e a CI? Quais são os modelos de CT e de CI a partir do conjunto de conhecimento, habilidades, atitudes e valores necessários para a atuação profissional de TILSP? Quais aspectos têm sido levados em consideração para a formação de TILSP nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de cursos de graduação? De que forma se tem proposto avaliações para a inserção dos TILSP nas IES?

Para tanto, elencamos como **objetivo geral** – propor um modelo de Competência Tradutório-Interpretativa (CTI) para compor um perfil profissional a ser considerado como competente e que balize as avaliações de TILSP na esfera da educação superior. Assim sendo, como **objetivos específicos** determinamos: (i) discutir sobre os conceitos de CT e de CI e seus principais modelos, a partir da literatura dos estudos da tradução e interpretação contemporâneos; (ii) analisar os preceitos apresentados na formação de TILSP para a composição de um perfil profissional competente, a partir dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos cursos de graduação de TILSP; (iii) depreender, a partir das propostas de seleções de TILSP

para atuação na esfera da educação superior, as diferentes formas e instrumentos avaliativos da CT e da CI.

Em face do explanado, o trabalho foi organizado em seis seções. Na primeira, foi elaborada a apresentação da pesquisadora, trazendo suas experiências e universo profissional. A segunda, compõe a presente Introdução, na contextualização do universo da pesquisa, mostrando a justificativa da escolha, o problema que motivou a pesquisa, bem como os objetivos a serem alcançados, na busca por respostas ao problema.

Na terceira seção é apresentado o aporte teórico, dividido em três capítulos:

Em (i) Aspectos Preliminares — são abordadas questões acerca da educação bilíngue de pares linguísticos entre línguas vocais e pares linguísticos entre uma língua vocal e uma sinalizada, entendendo a diferença da (não) aceitação, como reflexo do que a sociedade considera *status* linguístico de uma língua. Com isso é apresentada a legislação nacional que assegura os direitos dos sujeitos surdos, quanto à educação bilíngue e à acessibilidade comunicacional. Também são tratados os principais aspectos a respeito da Tradução e da Interpretação, esclarecendo sobre suas diferenças, conforme entendimento de diferentes autores. A proposta da tese é tratar uma e outra como um entrelaçamento, devido ao fator social, por meio das demandas pelos serviços de tradução e de interpretação que aparecem, atualmente, na educação superior, indicando estarem imbrincadas uma à outra, ao considerar os TILSP como sujeitos que tem de atender a duas funções específicas – a de tradutor e a de intérprete.

(ii) Os TILSP e sua formação profissional no Brasil — é retratada a história e o surgimento dos tradutores e intérpretes, de modo geral, e dos TILSP. Expõe sobre o reconhecimento legal acerca da profissionalização destes, evidenciando as contradições legais e as novas conquistas que virão. Também faz referência às similaridades e diferenças entre a tradução e a interpretação, evidenciando a pouca oferta de cursos de graduação em Letras bacharelado, ou graduação em Tradução e Interpretação em Libras-português, explicando acerca da constituição dos PPP destes cursos.

(iii) Competência e as Competências profissionais de TILSP — versa sobre o conceito de Competência, enquanto evolução histórica do mundo capitalista,

influenciando nas orientações educacionais, a partir de documentos internacionais dos quais o Brasil segue.

Na quarta seção, são apresentados os encaminhamentos metodológicos, em que se detalham as etapas de construção da pesquisa, os dados gerados, as tabulações, as análises e os resultados alcançados.

Na quinta seção, expomos sobre a competência nos Estudos da Tradução e da Interpretação, sendo retratados os quatro principais modelos existentes de CT e CI, devido a sua relevância e reconhecimento nacional e internacional, que orientam os estudos nessa esfera, apresentando reflexões acerca das subcompetências envolvidas em cada modelo. Após as reflexões a respeito dos modelos, é proposto o modelo de CTI, respondendo ao problema de pesquisa a possibilidade de desenvolvimento da competência tradutório-interpretativa. São explanadas as demais competências que o constituem, e as duas possíveis leituras acerca do modelo proposto, uma, a partir de um segmento circular, e outra, a partir de competências pilares que se interligam as demais.

E, por fim, na sexta seção são contempladas as Ponderações Finais, considerando a relevância da pesquisa para a Linguística Aplicada, aos Estudos da Tradução e aos da Interpretação, assim como a contribuição social pretendida.

Esperamos que, a partir desse momento, após envoltos em um contexto socioeducacional específico, possamos juntos compreender, refletir e discutir acerca dos aspectos que envolvem a avaliação de TILSP para a atuação na esfera da educação superior. A partir da interpretação dos editais de seleção de oito IES federais, que ofertam essa formação profissional, e apreendendo os preceitos considerados necessários para uma atuação competente, descritos e explicados em seus documentos oficiais (PPP), propomos um novo modelo de competência tradutório-interpretativa. É nos modelos de CT e CI o embasamento necessário para a elaboração da nossa proposta, na pretensão de contribuir à LA e aos Estudos da Tradução e Interpretação, com e para novos olhares no tocante ao tema.

TERCEIRA SEÇÃO – O APORTE TEÓRICO

CAPÍTULO 1

ASPECTOS PRELIMINARES

As línguas não são somente sistemas de comunicação entre seres humanos. São essencialmente parte importante da identidade e da cultura de um grupo. Isso quer dizer que uma língua é um fato social, por ser resultado da atividade humana e científica. Segundo Volóchinov (2017 [1929], p. 65), “a língua como um sistema estável de formas normativas idênticas é somente uma abstração científica, produto apenas diante de determinados objetivos práticos e teóricos. Essa abstração não é adequada à realidade concreta da língua”. Isto é, a sua essência se apresenta na interação sociodiscursiva entre os sujeitos (falantes/sinalizantes) e nos enunciados concretos resultantes dela.

Destarte, um aspecto importante relacionado a essa interação é o fato de que no emprego da linguagem (atividade humana) a subjetividade de cada um dos sujeitos se apresenta mesclada. Essa mistura resulta em uma imagem gerada que se tem de um objeto (e não o próprio objeto), originando a palavra como marca discursiva. Assim sendo, a palavra é entendida, do ponto de vista da relação com o pensamento, como uma possibilidade de sua decomposição e/ou como uma tomada de consciência. Já do ponto de vista psicológico, a palavra expressa tanto uma imagem sensorial (palavra/mundo) quanto um conceito (palavra/pensamento), sendo entendida como uma representação, uma imagem da imagem. Dessa maneira, a palavra passa a ter um papel importante na alteração da qualidade do pensamento, como um ato de autorreflexão, ou de tomada de consciência dos atos por meio do distanciamento (VOLÓCHINOV; CÍRCULO DE BAKHTIN, 2017).

Isto posto, entendemos a língua como uma repetição contínua da atividade humana sobre os sons/sinais articulados, uma vez que a matéria (mundo real), enquanto expressão do pensamento, não existe sem uma forma na língua (palavra). Em outras palavras, esse ponto de vista singular sobre elementos isolados que compõe a forma de uma língua, é resultado da atividade psíquica e mental de um povo, em contraposição à matéria real. A língua não é intermediária somente entre o sujeito e sua realidade pensada, mas entre um e outro sujeito. Por assim dizer, as

línguas vocais e sinalizadas, em todas as suas etapas evolutivas, constituem formas de expressão tanto do mundo sensível quanto da ação intelectual.

A língua é também um fato ideológico, e seu legado entre as gerações não se dá de igual forma, uma vez que de tempos em tempos ocorrem transformações significativas em seu uso. Bakhtin e os demais integrantes do Círculo tratam a ideologia não como algo determinado, mas inserida nas questões da constituição dos signos, ou da subjetividade, construindo o seu conceito/sentido no movimento entre a instabilidade e a estabilidade (BAKHTIN, 2011; VOLÓCHINOV, 2017).

Há uma reconstrução da concepção formal de ideologia (relativa estabilidade) dada pelo marxismo, levando em consideração a ideologia do cotidiano (relativa instabilidade). A ideologia, enquanto relativa estabilidade, é entendida como algo parcialmente dominante no estabelecimento de uma concepção única de mundo; e a ideologia cotidiana, enquanto relativa instabilidade, é constituída nos encontros ocasionais e inesperados, na proximidade social em que se apresentam as condições de produção e reprodução da existência humana. Portanto, essa relação dialética e recíproca entre as duas ideologias forma o contexto ideológico único, tendo em vista o processo global de (re)produção social (BRAIT, 2005; VOLÓCHINOV, 2017).

Isto posto, compreendemos que a produção ideológica não é somente parte da realidade social, mas, sim, reflete e refrata outra realidade que está fora dos seus limites, possuindo uma significação, uma vez que representa e substitui algo constituído fora dela: o signo. A compreensão deste acerca de seu significado/sentido ocorre na interação com outros signos conhecidos, estabelecendo uma cadeia ideológica entre as consciências individuais, uma vez que cada uma delas só existe no processo de interação social. Consequentemente, entender a língua como um fato ideológico está justamente na sua existência entre indivíduos socialmente organizados (coletividade), representando seu meio e servindo como expressão de uma tomada de decisão determinada.

A palavra como fenômeno ideológico por excelência, a sua significação, sua representatividade, e a clareza da sua estrutura sígnica são suficientes para explicar as principais formas ideológicas de interação, uma vez que, de um lado a palavra entra em contato com processos produtivos cotidianos; e de outro lado, se relaciona com as várias esferas ideológicas formadas, como exemplo, a científica, a religiosa, a moral, a estética, a política, entre outras.

Diante da perspectiva que seguimos acerca do entendimento sobre “língua”, abordar as línguas de sinais é apresentar aspectos sociais e ideológicos que a sociedade, de modo geral, entende por línguas sinalizadas. Isto é, o que parece natural para a sociedade, quando se trata da diversidade de línguas vocais, não se aplica em relação às línguas sinalizadas. Ainda há um equívoco muito comum daqueles que desconhecem as línguas de sinais de que elas são uma única língua em todo o mundo.

Quando se explica que existem praticamente 300 línguas de sinais, conforme Brooks (2018), sendo utilizadas por comunidades surdas no mundo inteiro, há o questionamento do porquê não ser somente uma. O desconhecimento e a falta de reconhecimento da sociedade, de que essas línguas sinalizadas são manifestadas em uma modalidade gestual-visual, faz com que as relacionem com gestos aleatórios ou mímicas, considerando-as e nomeando-as como “linguagem de sinais”.

Como exemplo dessa diversidade, podemos citar a Língua Britânica de Sinais (*British Sign Language - BSL*) utilizada por mais de 150.000 pessoas no Reino Unido, e difundida na Austrália e Nova Zelândia, influenciando tanto a Língua de Sinais Australiana (Auslan) como a Língua de Sinais da Nova Zelândia (BANZSL), devido às semelhanças, com o uso do mesmo alfabeto, mesma gramaticalidade e sinais muitos parecidos. Outro exemplo, a Língua Francesa de Sinais (LSF), com aproximadamente 1.000.000 de sinalizantes na França, considerada a língua de sinais de maior influência na Europa e Estados Unidos, igualmente no Brasil. Ou a Língua de Sinais Indo-paquistanesa, nativa do sul da Ásia, ainda não reconhecida como língua, mas utilizada pelas comunidades surdas e por organizações não governamentais (ONG's) em cursos de capacitação profissional e acadêmica (BROOKS, 2018). Essa realidade acerca da língua indo-paquistanesa permanece, como verificado em matéria divulgada pela *National Association of the Deaf India*¹² (NAD), em suas redes sociais, na divulgação das lutas das comunidades surdas. Também é possível verificar que, desde 2019, os surdos da Índia lutam pelo reconhecimento da língua de sinais, quando foi encaminhado carta ao Parlamento Indiano, solicitando a inclusão da língua na Constituição do país, aguardando tramitação¹³.

¹² NAD - Site da Associação - <http://nadindia.org/>

¹³ <https://www.change.org/p/ministry-of-home-affairs-ehomeaffairs-demand-to-include-indian-sign-language-in-the-eighth-schedule-of-the-indian-constitution-amitshah>

Isso nos faz refletir sobre a importância do reconhecimento das línguas sinalizadas e do debate acerca do *status* linguístico e cultural de cada uma delas. Muitas línguas de sinais não têm, em seus países, o reconhecimento de seu *status* linguístico, não há uma adjetivação pátria, como se essa linguagem fosse única em todo e qualquer país, apresentando consequências no contexto educacional regular, uma vez que se afirma algo que não é verdade, mas que a sociedade, de modo geral, entende como sendo. Em se tratando do Brasil, quando mencionamos o termo Libras, estamos fazendo referência à Língua Brasileira de Sinais, uma língua de modalidade gestual-visual utilizada pela maioria das comunidades do Brasil.

Ainda que a Lei nº. 10.436 (BRASIL, 2002) tenha estabelecido o reconhecimento da Libras como um sistema linguístico e meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira, orientando à garantia do atendimento aos surdos em Libras, bem como do apoio, do uso e da difusão dela, visualizamos reportagens veiculadas pela mídia ainda tratando-a como linguagem de sinais. Tanto as línguas sinalizadas como as vocais são formas de linguagem dos seres humanos, porém não se usa, atualmente, o mesmo termo linguagem para fazer referência a uma língua oral, como em linguagem portuguesa¹⁴. Esse estranhamento é um dos motivos das lutas das comunidades surdas brasileiras para que a sociedade, de modo geral, reconhecesse de fato o *status* linguístico da Libras, e não somente o reconhecimento legal.

Outro ponto importante a ser pensado, a partir desse reconhecimento, é que diversos países defendem uma educação bilíngue, no que diz respeito ao ensino de duas (ou mais) línguas orais, porém não vemos o mesmo interesse em se tratando da inserção de línguas sinalizadas. No Brasil, temos escolas públicas que oferecem uma educação bilíngue, por exemplo, as escolas bilíngues português-inglês, português-espanhol, português-alemão, português-francês, no estado do Rio de Janeiro (ALTOÉ, 2018¹⁵); as escolas bilíngues português-francês e português-espanhol, no Distrito Federal (ANTUNES, 2019¹⁶); as escolas bilíngues português-japonês e

¹⁴ Esse registro como linguagem pode ser comprovado na obra de Fernão de Oliveira, de 1536, intitulada "*Grammatica da lingoagem portuguesa*", primeira gramática do português.

¹⁵ Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/14064-escolas-bil%C3%ADngues-na-rede-p%C3%BAblica-municipal-de-ensino>

¹⁶ Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/gdf-comeca-a-implementar-escolas-interculturais-bilingues/>

português-francês, em Manaus-AM (AMAZONAS, 2017¹⁷). Porém, quando se menciona as escolas bilíngues para surdos, o assunto passa a ter uma conotação de segregação, por ainda considerarem a educação de surdos como parte da educação especial, que atende pessoas com deficiência.

No Decreto nº. 5.626 (BRASIL, 2005), no artigo 14, parágrafo terceiro, que salvaguarda aos surdos o acesso à educação com atendimento especializado em instituições públicas e privadas, já é tratada sobre a educação bilíngue, em que a Libras é entendida como a primeira língua dos surdos (L1) e o Português, na modalidade escrita, a segunda língua a ser ensinada (L2). Na Lei nº. 13.005 (BRASIL, 2014), que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 anos — isso significa que até o ano de 2024, são difundidas cinco estratégias que dizem respeito à educação bilíngue para surdos — temos alguns aspectos importantes.

Na **meta 1**, a **estratégia 1.11** assegura educação bilíngue para crianças surdas de quatro a cinco anos. Na **meta 4**, a **estratégia 4.7** assegura oferta de educação bilíngue em Libras (L1) e Português escrito (L2) em escolas ou classes bilíngues e em escolas inclusivas, para crianças de zero a 17 anos; e a **estratégia 4.13** apoia a ampliação das equipes de profissionais da educação, garantindo a oferta de professores do atendimento especializado, TILSP, guias-intérpretes para surdocegos, professores de Libras, prioritariamente surdos e professores bilíngues. Na **meta 5**, a **estratégia 5.7** apoia a alfabetização das pessoas com deficiência, inclusive a alfabetização de pessoas surdas. E na **meta 7**, a **estratégia 7.8** orienta o desenvolvimento de indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação bilíngue para surdos.

Na época, várias foram as reuniões e discussões acerca da educação bilíngue entre as instituições educacionais e associações de surdos, na tentativa de que fosse garantida aos surdos, a educação bilíngue. Porém, nem todas as solicitações foram atendidas, havendo pouco progresso e efetivação de ações para essa garantia. Como consequência, ainda estamos buscando a efetivação dessas estratégias, uma vez que é possível até o ano de 2024, quando novas metas e estratégias deverão ser apresentadas.

¹⁷ Disponível em: <http://www.amazonas.am.gov.br/2017/01/rede-publica-estadual-do-amazonas-contara-com-primeira-escola-bilingue-em-lingua-francesa/>

Recentemente, em agosto de 2021, foi sancionada a Lei nº. 14.191 (BRASIL, 2021), modificando a Lei nº. 9.394 (BRASIL, 1996), conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, dispondo sobre a modalidade de educação bilíngue para surdos, acrescentando o inciso XIV, ao artigo 3º, que afirma “o respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdocegas e com deficiência auditiva”. Acrescenta à LDB o capítulo V, sobre a educação bilíngue de surdos, em que esclarece o que se entende por essa modalidade educacional, onde pode ser ofertada, atendendo surdos a partir de zero ano, estendendo-se ao longo da vida. Também afirma garantir material didático apropriado e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, sendo a contratação e a avaliação periódica desses profissionais com a participação de entidades representativas das pessoas surdas, entre outros aspectos relevantes.

Nesse cenário, muito foi discutido, argumentado e contra-argumentado por diversos educadores e representantes ouvintes e surdos, para que fosse possível garantir em lei, o que já vem sendo apresentado desde 2002. São 20 anos de luta por escola e educação bilíngue, ainda entendida por um grupo de educadores e pesquisadores como um retrocesso, devido à criação das escolas bilíngues para surdos, enquanto segregação na visão desses. Isso, provavelmente por não terem contato e experiência com as comunidades surdas, ou por defenderem a inclusão a todo custo, desconsiderando as pessoas que não se adequam a esse sistema, ou mesmo não querem. Mas podem ter a possibilidade de escolher em qual sistema educacional querem estudar, se em escola bilíngue ou escola inclusiva, como toda e qualquer pessoa tem o direito de escolha, sem que se tenha de aceitar uma imposição, considerada por alguns como a mais adequada. A partir de que perspectiva a inclusão de surdos no ensino regular é a mais adequada? Dos ouvintes ou dos surdos? E quando essas instruções serão de fato respeitadas e efetivadas? Será somente mais uma legislação a garantir o óbvio?

Em se tratando do direito à acessibilidade comunicacional, temos a Lei nº. 13.146 (BRASIL, 2015), conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que visa assegurar condições de igualdade, quanto à comunicação (art. 3º, V), ao direito à educação bilíngue (art. 28, IV), ao ensino da Libras (art. 28, XII), aos processos seletivos de cursos de ensino superior, educação profissional e tecnológica, tendo tradução completa do edital em Libras (art. 30, VII), aos serviços de radiodifusão com

recurso da janela com TILSP (art. 67, III), ao estímulo de produção científica em formato acessível, inclusive em Libras (art. 68, § 3º).

Sete anos passados desde a publicação deste estatuto e grande parte dessas normativas são cumpridas a partir do interesse de um grupo específico, por exemplo, como ocorre no período eleitoral, em que as propagandas eleitorais apresentam a janela com TILSP. Isso significa que nem sempre há uma seleção adequada desses profissionais, ou o cuidado em se respeitar as normas técnicas a respeito da janela de Libras, apresentada pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), na norma brasileira (NBR) nº. 15.290/2005. Também nem todos os debates eleitorais são disponibilizados com tradução-interpretação em Libras, mas os candidatos querem essa parcela dos votos.

Igualmente os diversos programas em canais de TV aberta, onde há uma janela para apresentar apenas as informações indicativas de classificação do programa, sem acessibilidade alguma para que os sujeitos surdos possam compreender o que é transmitido. Alguns programas, nem mesmo a legenda oculta ativada pelo *closed caption* é disponibilizada, para surdos com o mínimo de domínio do português escrito. Podemos citar a TV Senado, a TV Cultura, a TV Educativa e alguns canais com programações religiosas que apresentam a janela de Libras, como é reconhecida. Dessa forma, os sujeitos surdos para conseguirem assistir a alguma outra programação de seu interesse ou dependem de alguém que possa minimamente explicar em Libras, ou acessam a TV INES, primeira web TV bilíngue disponibilizada pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), mantida pelo Governo Federal em parceria com a Associação de Comunicação Educativa Roquette Pinto (ACERP), que a partir de programas apresentados em outros canais, são selecionados e reapresentados em Libras, como esclarecem Silva e França (2020).

Sobre o *merchandising*, algumas empresas com o intuito de serem consideradas politicamente corretas, ou por tentarem promover a acessibilidade, disponibilizam em seus sites a versão em Libras, porém não o fazem em canais de TV aberto, veiculando somente a propaganda originalmente criada. Se o intuito é chamar a atenção de uma coletividade sinalizante, porque não o fazer igualmente como se faz aos demais não-sinalizantes? Por que aos surdos é limitado o acesso às informações, sejam elas quais forem? Quem determina o que deve ou não ser apresentado em Libras e a partir de que critério? Essas questões nos levam a pensar

o quanto ainda é necessário fazer para garantir aos sujeitos surdos direitos básicos de interação social. Para tanto, se as academias de ensino promoverem uma formação igualitária e equitativa aos surdos, formando-os críticos de fato, esse cenário tende a mudar com maior rapidez. Pois os próprios sujeitos surdos conseguem reivindicar esses direitos garantidos desde 2002, quando do reconhecimento da Libras, pela Lei nº. 10.436 (BRASIL, 2002, art. 1º, § único), como

forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Ainda no citado Decreto nº. 5.626 (BRASIL, 2005), o artigo 11 trata dos programas específicos para a formação de profissionais que podem viabilizar uma educação bilíngue para surdos, sendo cursos de formação de professores de Libras e português como segunda língua, e de formação em tradução e interpretação de Libras-português. Porém, nos artigos 17 e 18, há uma contradição a respeito da formação dos TILSP quanto à formação por meio de curso de graduação e em nível médio. Sabemos que existem cursos técnicos para diferentes áreas, sendo uma diferença fundamental a questão salarial. Mas em se tratando de tradução e interpretação entre Libras-Português, em que consiste essa diferença de formação, e qual a abrangência de atuação de um e outro profissional não é explicitada. Corrobora-se o entendimento de que não há diferença entre TILSP com formação em nível médio ou superior, a Lei nº. 12.319 (BRASIL, 2010), quando afirma em seu artigo 4º, que a formação desses profissionais será em nível médio, não apresentando em nenhum outro artigo uma formação em curso superior. Com isso, permite-se, até os dias atuais, diferentes interpretações sobre a formação de quem pode atuar como TILSP e em qual esfera. Talvez esse seja um dos problemas quanto à contratação de TILSP, que pode ser evidenciado nos editais de contratação das IES federais e que garante aos sujeitos organizadores dos editais a escolha de um dos critérios de seleção, apresentados na geração dos dados.

Entretanto, em um processo de luta de classe, devido a diferentes questões profissionais dos TILSP e de guia-intérpretes (atendimento aos surdocegos), antes não contemplados em nenhuma legislação, na garantia de melhores condições de

trabalho e sobre a caracterização, função e perfil profissional, foi aprovado, em dezembro de 2020, na Câmara dos Deputados Federais, o Projeto de Lei nº. 9.382 (BRASIL, 2017), aguardando a tramitação no Senado Federal, pelo então Projeto de Lei nº. 5.614 (BRASIL, 2020). Isso demonstra a necessidade de esclarecimentos no meio acadêmico e na sociedade, de modo geral, sobre a importância do reconhecimento dos TILSP e da sua formação superior, evidenciando que a atividade de tradução e interpretação não pode ser realizada por sujeitos sem formação adequada, uma vez que causa riscos e danos aos direitos dos sujeitos surdos.

É diante disso que se confirma a diferença entre um sujeito bilíngue que se considera apto a atuar como intérprete, e outro com formação qualificada e explicitamente definida em tradução e interpretação. A contratação de profissionais qualificados contribui para a diminuição, e quiçá resolução, de um problema crônico nacional na educação de surdos, que acarreta diretamente o baixo desenvolvimento cognitivo e desempenho escolar, quando um sujeito bilíngue sem formação adequada assume o papel de TILSP.

Como veremos mais adiante, no capítulo sobre Competência e as CT e CI, o tradutor-intérprete pratica diferentes ações durante sua atuação, desde ouvir-ver, compreender e analisar a língua do sujeito A, entendendo e priorizando os argumentos e intenções apresentados por ele, de forma que possa categorizá-los rapidamente. Na sequência, adequa linguisticamente o enunciado da interação para a outra língua de domínio, a partir da sua interpretação e entendimento. Por fim, expressa um novo enunciado na língua do sujeito B, carregada pelas suas interpretações contextuais e situacionais.

Isso significa que a associação entre as modalidades de línguas e os temas ideológicos realizada na interação social entre três sujeitos ($A \leftarrow \rightarrow \text{TILSP} \leftarrow \rightarrow B$), no mínimo, apresenta os interesses das classes sociais (coletividade) que cada um representa, direcionam o processo de construção das representações na materialidade da palavra entre línguas distintas, que é a expressão da comunicação social, da interação de personalidades materiais e dos produtores. Essa cadeia ideológica se expande entre as consciências individuais (sujeitos), conectando-as, uma vez que uma consciência só existe como tal, conforme vai sendo alimentada por conteúdos ideológicos, no processo de interação social. Em outras palavras, a consciência materializada em signos ideológicos particulares, por um lado é uma parte

da existência; por outro, é capaz de influenciar e transformar essa mesma existência material (BRAIT, 2005; VOLÓCHINOV; CÍRCULO DE BAKHTIN, 2017).

Para isso, é fundamental que os TILSP tenham uma formação superior em tradução e interpretação, para que progressivamente possam compor os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para a sua atuação profissional, uma vez que favorece essa interação social entre sujeitos constituídos por línguas diferentes, e no caso desta tese, inseridos na complexidade da esfera da educação superior.

Nesse sentido, acreditamos que o contexto social no qual estão inseridos, envolve-os por completo, e cada um, individualmente, reflete e refrata o outro social, (re)construindo e complementando os valores que são adequados e negociados a cada nova situação. Sendo assim, ao proferir a palavra/sinal, entoada a seu modo, dialoga com os valores da sociedade expressando seu olhar, seu ponto de vista, em relação aos valores sociais. Porém, essa escolha só é possível em determinado contexto, ou situação, porque outros sujeitos já a utilizaram em situações semelhantes.

Por exemplo, durante uma aula em curso de graduação, com professor e acadêmicos ouvintes, que não têm fluência em Libras, e aluno surdo, um TILSP atuando como mediador nessa interação social vive três momentos distintos: (a) antes da atuação profissional; (b) durante a aula na qual está atuando; e (c) após a finalização de seu trabalho em sala de aula.

(a) Antes da atuação profissional o TILSP já começa a desempenhar sua função, uma vez que necessita: (i) conhecer/compreender o tema abordado pelo professor, por meio de leituras e estudos dos documentos disponibilizados pelo docente, como deve identificar os possíveis gêneros discursivos utilizados, como artigos científicos e capítulos de livros¹⁸, comuns na graduação; e (ii) realizar o estudo de vocabulário em português e pesquisar/buscar por sinais “equivalentes” em Libras, sendo primordial à sua atividade profissional.

As palavras/sinais utilizados (signos ideológicos), apresentados em uma interação social, podem ser entendidos e compreendidos de formas distintas, a

¹⁸ Os gêneros discursivos não serão tratados nesta pesquisa, por não serem o foco. Porém, não desconsideramos a importância desse estudo e conhecimento, no que se refere a pesquisas de uma das etapas da atuação de TILSP na esfera da educação superior.

depende de: sua circulação em toda e qualquer esfera; da consciência do sujeito (conhecimento de mundo); e da função ideológica que assume. Essa consciência do sujeito reflete e refrata os valores sociais atribuídos às palavras/sinais, influenciando nas escolhas destas para uma possível equivalência entre as línguas, e para as construções linguísticas propriamente ditas (enquanto estrutura de cada uma das línguas).

(b) No momento da aula, durante a interação social entre professor ouvinte e acadêmicos ouvintes e surdos, o TILSP precisa: (i) compreender a fala do professor a respeito do tema estudado (na etapa anterior), a partir da entonação, da intenção e valores atribuídos durante a enunciação; (ii) processar as enunciações expressas na língua vocal, enquanto estruturas linguísticas, adequando-as, em sua consciência interna, a outras estruturas linguísticas em Libras, influenciadas pela fala do professor, concretizadas em sua sinalização (enunciação).

O TILSP entende que a sua consciência individual, o contexto, a situação, e cada um dos sujeitos participantes refletem e refratam valores sociais, enquanto representantes de classes sociais hierarquicamente distintas (docentes, intérpretes, acadêmicos), influenciando o 'outro social' e sendo influenciado por ele. Nesta etapa, durante a aula, o mesmo entendimento em (i) e (ii) deve ser considerado em relação aos acadêmicos.

(c) Após o término da aula, o TILSP ainda continua em sua função, realizando uma última ação: (i) a autoavaliação. Esta, tanto quanto as demais etapas, é de suma importância, uma vez que é realizada a retomada do trabalho cumprido, verificando suas adequações e as adaptações linguísticas entre as línguas, suas escolhas quanto as palavras e os sinais utilizados, entendendo que sua consciência (leitura de mundo) não é mais a mesma, pois influenciou o "outro social" (surdos e ouvintes), assim como foi influenciado por ele, em determinada situação historicamente marcada.

Ademais, a etapa (b) se repete a cada novo enunciado concretizado por um dos sujeitos. O mesmo processo ocorre da Libras para o português, quando o sujeito surdo (nesse caso, acadêmico) concretiza seu pensamento em sinais (palavras), influenciado por sua consciência, pelos valores atribuídos por uma sociedade ouvinte, pelo contexto, pela situação e pelos demais sujeitos participantes. Nesse sentido, o sujeito surdo precisa se mostrar consciente, como representante de sua comunidade linguística (coletividade surda), diferente da outra, a dos ouvintes. Além de

compreender a influência mútua, refletida e refratada, entre as classes hierarquicamente distintas (docente, TILSP e acadêmicos), da qual ele também é parte, e historicamente marcada.

Portanto, para podermos alcançar o objetivo proposto, após compreendermos como a sociedade considera as línguas de sinais e como a legislação brasileira conduz os direitos dos cidadãos surdos, faz-se necessário conhecer e compreender a historicidade dos TILSP no Brasil, ainda que não seja possível determinar o momento em que começaram a atuar. As hipóteses até então levantadas em pesquisas, tratam do seu surgimento no meio familiar e aos poucos se estendendo a professores de surdos e à esfera religiosa (ANATER; PASSOS, 2010; BISHOP, 2000; FERREIRA, 2002; QUADROS, 2004; ROCHA, 1999).

Entretanto, ainda há equívocos no entendimento da sociedade em referência a esses profissionais, por considerarem um sujeito posicionado à frente de diversos olhares, tendo de fazer gestos e expressões incomuns para um grupo de pessoas, como um coadjuvante àquele que discursa; mas, para os surdos, o TILSP é o ator principal da interação. (Re)conhecer este ator como um profissional qualificado envolve conhecer as diferentes possibilidades de formação profissional, bem como compreender os projetos políticos pedagógicos das IES federais que ofertam a graduação bacharelado em Letras Libras ou em Tradução e Interpretação em Libras-português.

ENTENDENDO A TRADUÇÃO E A INTERPRETAÇÃO

Enquanto entendimento leigo, conforme esclarece Ricoeur (2012), a tradução é entendida como a ação de transpor uma mensagem de um formato para outro, interpretar a imagem ou reflexo do pensamento de alguém; o que expressa ou reflete algo. E por interpretação o ato de perceber o sentido de algo ou de atribuir um sentido ou uma explicação. Assim sendo, ambos os termos podem ser considerados sinônimos entre si, pela crença popular. Devido à diversidade das línguas e à universalidade da linguagem, sempre houve tradução e interpretação. Bem antes dos intérpretes e tradutores profissionais, houve viajantes, negociantes, mensageiros, espiões, entre tantos bilíngues e políglotas que tinham uma capacidade reflexiva da linguagem a ponto de adequar a comunicação entre povos de línguas diferentes.

Apesar de os dois termos serem confundidos e de o termo tradução ser comumente entendido como um hiperônimo, sendo usado indistintamente para referência tanto à tradução como à interpretação, há de se considerar uma diferença bem marcada para os profissionais dessas duas áreas. Assim, dada a complexidade que envolve essa distinção, façamos algumas considerações, no intuito de diferenciá-las, ainda que estejam atreladas. Em linhas gerais, podemos chamar de tradução a transformação de um texto escrito, ou registrado em áudio e/ou em vídeo em uma determinada língua (língua-fonte), para um texto escrito, ou registrado em áudio e/ou em vídeo em outra (língua-alvo); e de interpretação, a transformação de um discurso em fluxo em uma língua-fonte, para outro discurso em uma língua-alvo, recebido e oferecido imediatamente. A interpretação, é entendida como um tipo de reformulação interlinguística que se distingue pelo seu imediatismo, uma vez que é realizada no momento da interação social, beneficiando pessoas que querem interagir entre si, mas que têm barreiras da linguagem e cultura (CAVALLO; REUILLARD, 2016; PÖCHHACKER, 2010, 2016; RODRIGUES; SANTOS, 2018).

Para Kade (*apud* POCHHACKER, 2016, p. 10), “[...] ‘interpretação’ não precisa necessariamente ser equiparado com ‘tradução oral’ ou, mais precisamente, com a ‘transferência oral de mensagens faladas’”, por desconsiderar a interpretação das línguas sinalizadas (e não faladas), mas entendê-la como uma forma de tradução em que o discurso da língua-fonte é apresentado uma única vez e o discurso da língua-alvo é produzido sob pressão de tempo, sem possibilidade de revisão ou correção anterior à sua disponibilização ao público.

Em se tratando de tradução entre uma língua vocal (LV) e uma língua de sinais (LS) — de modalidade gestual-visual —, essa tradução pode ser de um vídeo em LS para um texto escrito em uma LV, de um texto escrito em LV para um vídeo em LS, ou ainda de um texto em escrita de sinais (ou *signwriting*¹⁹) para um texto em LV, ou vice-versa. Quando se trata de duas línguas de sinais distintas, essa tradução pode ocorrer de um vídeo em LS-fonte para um outro vídeo em uma LS-alvo, ou entre a

¹⁹ Há diferentes sistemas de escrita para línguas de sinais. O sistema *signwriting*, criado em 1974, por Valerie Sutton, teve como base um sistema de notação para a dança. Com esse sistema é possível registrar quaisquer línguas de sinais do mundo, sem a necessidade de tradução de uma língua vocal. É utilizado pelas comunidades surdas de aproximadamente 60 países, considerado o primeiro sistema que conseguiu representar adequadamente as expressões faciais, postura do sinalizante ou se os enunciados são longos ou curtos. Para saber mais, acesse: www.libras.com.br/signwriting

escrita de sinais da LS-fonte para a escrita de sinais da LS-alvo, ainda que ambas utilizem o *signwriting*, pois o registro escrito se constitui a partir da configuração de os parâmetros linguísticos de cada língua. Também é possível ocorrer a tradução entre LS, a partir da escrita de sinais da LS-fonte para um vídeo em LS-alvo, ou vice-versa.

Diante do exposto, e entendendo o imediatismo como a maior diferença entre a interpretação e a tradução, as possibilidades de ocorrência de reformulação interlinguística citadas podem também ser consideradas como possibilidades interpretativas, levando em consideração que o texto da língua-fonte (vocal ou gestual) é apresentado uma única vez, promovendo uma só versão na língua-alvo, sem oportunizar revisões ou ajustes e correções antes do conhecimento do público.

Quadro 1 - Aspectos diferenciais entre tradução e interpretação

ASPECTOS	TRADUÇÃO	INTERPRETAÇÃO
Texto fonte	Concluído e registrado	Em fluxo e transitório
Registro	Automático (intrínseco ao processo)	Não automático (extrínseco ao processo)
Temporalidade	Duradouro	Efêmero
Ritmo de trabalho	Independente do texto-fonte	Dependente do texto-fonte
Condição de trabalho	'Sem contato' - interlocutor	'Com contato' - interlocutor

Fonte: adaptado de Rodrigues e Santos (2018)

Rodrigues e Santos (2018) apontam diferenças entre a tradução e a interpretação, a partir de alguns aspectos, como representado acima (Quadro 1). Porém, outros desdobramentos podem e devem ser considerados como competências e habilidades linguísticas: o auxílio externo e interno utilizado; a tecnologia usada; a possibilidade de revisão; as diferenças culturais e psicossociais; as obrigatoriedades ou opções normativas, entre outros critérios (NICOLOSO; HEBERLE, 2015; PEREIRA, 2015; RODRIGUES; SANTOS, 2018).

Em se considerando que nem todos os pesquisadores em Linguística Aplicada são conhecedores dos Estudos da Tradução e dos da Interpretação, é mister esclarecer alguns princípios, uma vez que são abordados em contextos sociais e esferas da atividade humana distintos, salientando os aspectos que são levados em consideração na e para a tradução-interpretação como a modalidade de tradução-

interpretação, a modalidade de língua, a direcionalidade, o tempo de entrega, a formação e profissionalização, a atuação intra e intersocial etc.

A **modalidade de tradução e interpretação** é o entendimento segundo as características do texto original e das características do modo de realização da tradução ou da interpretação, consideradas fundamentais para a atuação profissional, uma vez que cada modalidade tem situações de uso específicas e exigem habilidades específicas do tradutor e do intérprete. Tradicionalmente, a modalidade está diretamente relacionada à tradução, considerando que se parte de um texto escrito a outro escrito. Porém, há outros modos de traduzir e interpretar, como a interpretação simultânea, estabelecida juntamente com o início do desenvolvimento de um texto oral; pode também ser sussurrada, quando realizada simultaneamente em voz baixa, sendo possível também com equipamentos de transmissão portáteis (receptores de microfone e fone de ouvido); a interpretação consecutiva não pressupõe a mesma duração como do ato original do discurso, e pode ser concebida como consecutiva curta ou longa. Nesta, o tradutor-intérprete pode fazer anotações durante o desenvolvimento do discurso-fonte, em contraste àquela, sem possibilidade de anotações; interpretação de enlace ou de ligação, ocorre, principalmente, nas conversações de negócio, ou políticas e diplomáticas, comumente referida como interpretação de diálogo e se caracteriza pela bilateralidade, ou seja, modo de interação face a face; e a tradução à prima vista é realizada na oralidade a partir de um texto escrito.

Em relação às modalidades híbridas de tradução e interpretação há uma diversidade de possibilidades, como a interpretação remota e de teleconferências, que também permite registro, preparação e tradução posterior, caracterizadas pelo uso de equipamentos digitais de gravação e reprodução portáteis. Outra característica é que o intérprete não precisa estar no mesmo local onde o discurso-fonte é proferido, sendo possível cada sujeito estar em um local distinto, porém interligados por equipamentos que façam recepção e transmissão de sinal digital; os avatares e robôs; as mensagens de voz, por correio eletrônico, que podem ser tanto síncronas como assíncronas; a tradução audiovisual, legendagem e dublagem, como uma das mais complexas, por partir da oralidade, passar para a escrita e retornar a oralidade em outra língua com dublador profissional; ou o *voice over*, comum em transmissões televisivas, diferente da dublagem, por se ter a voz dos tradutores e intérpretes sobrepostas ao áudio

original que também pode ser ouvido em segundo plano (mais baixo) (HURTADO, 2001; PEREIRA, 2015; POCHHACKER, 2016).

Por **modalidade de língua**, tem-se o entendimento sobre a manifestação da língua, o sistema biofisiológico para a sua realização. Enquanto distinção primordial, as línguas podem ser vocais-auditivas ou gestuais-visuais, ambas podendo aparecer também na modalidade de seu uso oral ou escrito, inclusive contando com a percepção tátil (quando da interação com surdocegos). Quando se tem a interpretação entre duas línguas vocais-auditivas ou gestuais-visuais, consideramos intramodal (ou monomodal), porém quando a interpretação ocorre entre línguas de modalidades diferentes, entendemos como intermodal (ou bimodal) (PEREIRA, 2015; QUADROS, 2019; RODRIGUES, 2018).

Quanto à **direcionalidade**, compreendemos a tradução e a interpretação para L1 ou para L2. Para L1, quando há um discurso em outra língua, sendo traduzido e interpretado para a língua materna do profissional. Para L2, é entendida quando um discurso na língua materna do tradutor e intérprete é manifestado para uma outra língua. Isso significa que a realização pode ocorrer de maneira unidirecional, ser somente para L1 ou somente para L2; ou bidirecional, ocorrendo as duas direcionalidades, a depender do tipo de interação, da posição dos interlocutores e dos gêneros discursivos utilizados (HOFF; FLORES, 2017; HURTADO, 2001; NASCIMENTO, 2016; PEREIRA, 2015; RODRIGUES, 2018).

Em relação ao **tempo de entrega** há de se considerar a diferença entre os prazos da tradução e da interpretação, sendo imediato nesta e pré-estabelecido naquela. Também deve ser considerado nesse aspecto, a produtividade diária que difere entre o tradutor e o intérprete. O primeiro, em se tratando de atuação integral, pode chegar a traduzir de 6 a 15 páginas diariamente, o equivalente entre 2.000 a 5.000 palavras, considerando o estilo, o gênero textual e as adaptações pertinentes. O segundo, na interpretação de interações discursivas com 100 a 200 palavras por minuto (em média), corresponde a mesma quantidade traduzida, porém em um intervalo entre 10 minutos a uma hora, ponderando a velocidade de reação para tal circunstância (CAVALLO, 2019; NASCIMENTO, 2016; PEREIRA, 2015; RODRIGUES; SANTOS, 2017).

Quanto à **formação e profissionalização**, podemos considerar a tradução e a interpretação natural, ocorrida no dia a dia por bilíngues, sem que haja alguma

formação, seja em processo educativo formal ou informal. Há também, como complementação à natural, a tradução e interpretação por nativo, que mesmo sem formação, desenvolveu sua habilidade por meio de experiências e observações. Outra possibilidade é a tradução e interpretação *ad hoc*, realizada por pessoas bilíngues ou que se declaram como tal, porém sem nenhuma formação profissional, que são chamadas ou se dispõem a traduzir e interpretar de maneira amadora, sem quaisquer vínculos empregatícios ou de responsabilidade institucional. Geralmente, é voluntária, entendida como uma obrigação social ou moral; pela praticidade, emergência ou economia, tornou-se muito comum na área jurídica ou da saúde, ainda que pesquisas evidenciem a necessidade da profissionalização. Podem ser considerados tradutores e intérpretes *ad hoc*: (a) funcionários bilíngues; (b) amigos e familiares; (c) voluntários sem treinamento específico (HURTADO, 2001; PEREIRA, 2015; RODRIGUES; SANTOS, 2018). E há também os tradutores e intérpretes com formação técnica, tecnológica ou superior (a ser tratado no capítulo 2).

Em se tratando da **atuação social**, podemos compreender duas categorias distintas, porém uma não elimina a outra, podendo ocorrer na mesma interação. A atuação intrassocial — tradução e interpretação comunitária — é realizada dentro de uma comunidade (geralmente minoritária), conhecida como cultural, ou de serviços públicos, de mediação intercultural, de acompanhamento, ou de contato, sendo principalmente dialógica. A atuação intersocial — tradução e interpretação de conferência/internacional — ocorre em esferas da atividade humana com diversas comunidades falantes/sinalizantes de línguas diferentes, comumente em encontros internacionais acadêmicos, religiosos ou políticos, sendo basicamente monológica. Alguns aspectos a serem considerados ajudam a determinar quando uma atuação é intra (comunitária) ou intersocial (de conferência/internacional).

Na atuação intrassocial, um dos interlocutores representa uma cultura majoritária, em condição social de poder, ou possui algum estatuto provido de sua atividade profissional, com uma linguagem mais formal. No que se refere à atuação intersocial, há certa dificuldade em estabelecer quem é o interlocutor representante de uma comunidade majoritária, por se encontrarem em condições quase igualitárias de poder. Seguidamente, compartilham do mesmo nível profissional ou têm um conhecimento cultural muito próximo, sendo os momentos de interação discursiva equivalentes. Podemos considerar a distinção da tradução e interpretação

especializada em diferentes esferas da atividade humana: comercial e empresarial, clínica e hospitalar, jurídica e legal, religiosa, educacional, familiar, midiática, e de serviços públicos e sociais, podendo-se atuar tanto em contexto comunitário como de conferência, porém com especialização em determinada área do conhecimento. Isso evidencia que a atividade de tradução e de interpretação tem evoluído ao longo da história em uma diversidade de cenários (PEREIRA, 2015; PÖCHHACKER, 2016; RODRIGUES; BEER, 2015; RODRIGUES; SANTOS, 2018).

No tocante à **interação enunciativa** da e para a tradução e a interpretação, podemos considerar o monologismo ou dialogismo. Na perspectiva monológica, é vista e analisada apenas a manifestação linguística do tradutor e intérprete, a ação é centrada no profissional, independente dos interlocutores e do contexto. “Erros” e “acertos” são de responsabilidade exclusivamente da atuação profissional, desconsiderando o todo da interação, tendo como foco a manifestação discursiva final. Do ponto de vista dialógico, todos os envolvidos, interlocutores e tradutores e intérpretes, são responsáveis pelo ato de linguagem. Dessa forma, o tradutor e intérprete, além de aspectos linguísticos, precisa estar atento, considerar e observar qual a relação de poder entre os interlocutores, as intenções comunicativas, que posturas emocionais e psicológicas são manifestadas durante a interação, qual o contexto situacional e a esfera da atividade humana envolvida. Isso significa dizer que há sempre no mínimo três sujeitos dialógicos envolvidos, em determinado contexto, e os enunciados são realizados a cada alternância entre os interlocutores (PEREIRA, 2015, 2018; PÖCHHACKER, 2010; 2016; VOLÓCHINOV, 2017).

Dessa forma, interlocutores pertencentes a culturas distintas, mediados por um TILSP, devem orientar a palavra, considerando quem são esses outros sujeitos envolvidos, se pertencem ao mesmo grupo social, qual a posição em que se encontram hierarquicamente, se há laços sociais mais estreitos (familiaridade), e igualmente considerar tais aspectos no que se refere aos outros e a si mesmo. Quando da interação enunciativa, pressupomos uma certa esfera social específica e estável para a qual se conduz a produção ideológica do grupo e do tempo histórico a que fazemos parte. Ou seja, a palavra é determinada tanto por quem a profere quanto para quem é direcionada, porém com a mediação intercultural de um outro interlocutor que participa igualmente e concomitantemente nas duas posições de quem recebe e de quem profere, dando forma a si próprio pelo ponto de vista do outro e da

perspectiva da coletividade que representa, como ocorre de modo igual aos outros interlocutores.

Por conseguinte, toda compreensão em uma interação enunciativa é de natureza responsiva, embora com graus diversos de responsividade entre os sujeitos. Dessa forma, as enunciações concretas de cada um dos interlocutores, as quais fundem o discurso individualizado, apresentam uma limitação de existência a partir da alternância dos sujeitos, sendo antes do seu início, os enunciados dos outros; e depois de seu fim, os enunciados responsivos ou a compreensão responsiva silenciosa dos outros. Essa alternância entre os sujeitos cria esses limites enunciativos em qualquer área da atividade humana, e são dependentes das diversas funções da linguagem e das condições e situações comunicativas, portanto, diferem quanto a sua natureza e forma.

Assim sendo, conforme Bakhtin (2017) esclarece, é importante diferenciarmos a oração como unidade de língua (de natureza e leis gramaticais), do enunciado como unidade de comunicação discursiva, já que os limites da oração não são determinados pela alternância dos sujeitos. A oração é um pensamento encerrado (parcialmente), correlacionada instantaneamente com as outras orações (pensamentos) subsequentes de um mesmo sujeito, formando o seu enunciado. O contexto da oração é o mesmo do sujeito e não tem relação imediata com o contexto extraverbal da realidade, como a situação, o ambiente, a historicidade social, nem com o enunciado de outros sujeitos, por conseguinte, não tem a capacidade de determinar a posição responsiva do outro. Porém sua relação com a realidade é através do contexto que o circunda, isto é, através do enunciado em seu conjunto. O enunciado, por assim dizer, constitui-se a partir de uma oração, de uma palavra, ou de uma unidade discursiva, que não significa que a unidade de língua se transforme em unidade de comunicação discursiva.

Portanto, em uma interação discursiva, como a citada, entre sujeitos pertencentes a culturas distintas, o interlocutor mediador (TILSP) precisa estar atento aos aspectos da unidade de língua (construções gramaticais) da língua-fonte, envolvidos em um contexto enunciativo, social, histórico e ideológico. Concomitantemente, ao traduzir e ao interpretar, consiga adequar às construções gramaticais da língua-alvo, os enunciados proferidos, entendendo este contexto que os circunda. Além disso, deve ter conhecimento sobre o tema em questão, das estratégias que podem ser

utilizadas para essas acomodações linguísticas e das diferentes maneiras de atuar profissionalmente, conforme esse contexto sócio-histórico ideológico.

Em face do apresentado a respeito dos aspectos relacionados à tradução e à interpretação, podemos confirmar que as diretrizes norteadoras para os cursos de Letras bacharelado não apresentam nenhuma orientação acerca da atuação de tradutor e intérprete, apesar de nos documentos legais isso ser afirmado. Porém, as exigências para a atuação profissional abrangem um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, englobado por competências específicas que não são tratadas na documentação legal, como é explanado na quinta seção. Faz-se necessário, portanto, rever, não somente a legislação, mas as propostas de formação superior de TILSP, organizando as competências, por agrupamento, quanto à generalidade e especificidade exigidas, integrando as habilidades e atitudes a elas relacionadas.

Dessa forma ao se tratar de competências gerais instrumentais, por exemplo, podemos compreender que serão abarcadas diferentes habilidades cognitivas de compreensão de ideias e pensamentos, e capacidades metodológicas. Também podem ser tratados aspectos como a organização temporal e estratégias e tomadas de decisões, habilidades tecnológicas quanto aos recursos disponíveis, e habilidades linguísticas, como a diferença da comunicação oral e escrita, a respeito de uma segunda língua em comparação com a sua língua materna.

Determinar um percentual para a distribuição das competências nos agrupamentos, é outro ponto fundamental a ser considerado na formação de TILSP, bem como a frequência de abordagem nas diferentes disciplinas do curso, entendendo que uma mesma competência pode e deve aparecer ao longo da formação, constituindo dessa forma uma aprendizagem significativa, progressiva e contínua. Ademais, considerar todo esse desenvolvimento e organização metodológicos, em parcerias com outras instituições nacionais e internacionais, é garantir um crescimento memorável para a área de formação de tradutores e intérpretes. Podemos atentar para a relevância de estudos voltados aos TILSP, considerando que a trajetória histórica desses profissionais e dos surdos já evidencia o notório aumento do espectro de atuação, o qual se apresenta cada vez mais complexo, exigindo, destes profissionais, a busca por uma formação superior.

Destarte, entendermos a complexidade de atuação desses profissionais, na esfera da educação superior, é perceber os pormenores das possíveis situações-problemas enfrentadas, reconhecer quais competências precisam ser desenvolvidas para que se alcance uma solução satisfatória e como essas competências podem e devem ser avaliadas, bem como tratar sobre quais instrumentos avaliativos podem garantir essa verificação.

Para tanto, propomos, na quinta seção, um modelo de competência tradutória-interpretativa (CTI) que pode esclarecer e nortear essas diversas particularidades e fatores que se apresentam antes, durante e após o ato tradutório-interpretativo de um TILSP. Contudo, é mister compreender como ocorre, na atualidade, a formação desses profissionais, para, posteriormente, tratarmos das questões envolvidas na CTI.

CAPÍTULO 2

OS TILSP E SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Os tradutores e intérpretes de Libras-português, também conhecidos como TILSP, estão presentes na educação bilíngue de surdos, como já visto acima, ao mencionarmos a legislação, e tem como atribuição fundamental “efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdocegos, surdocegos e ouvintes por meio da Libras para a língua oral e vice-versa” (BRASIL, LEI 12.319/2010, ART. 6º, I), entre outras atividades embasadas nessa premissa, presentes nos demais incisos do mesmo artigo.

Contudo, a historicidade desses profissionais apresenta aspectos importantes, acerca da sua constituição profissional: (i) o surgimento dos tradutores e intérpretes de língua de sinais (TILS) se deu em serviços e atividades práticas desenvolvidas voluntariamente, com maior frequência, em instituições religiosas, realizadas por vizinhos, familiares, amigos e religiosos; (ii) a valorização desse voluntariado como uma atividade profissional foi sendo ampliada, conforme foram sendo as conquistas de cidadania dos sujeitos surdos; (iii) o reconhecimento das línguas de sinais em cada país, enquanto língua de fato, garantiu o acesso enquanto direito linguístico, atestando a acessibilidade por meio dos TILS; e (iv) a fundação de organizações nacionais de intérpretes para surdos, com o estabelecimento de requisitos para a atuação de traduzir e interpretar (LACERDA, 2010; LACERDA; GURGEL, 2011; QUADROS, 2004; RODRIGUES, 2018).

A origem de toda e qualquer profissão é um processo histórico relacionado às formas de organização do trabalho e às necessidades sociais. Ter uma profissão significa, pela crença pública, um sentimento, opinião ou modo de ser que conduz à uma concepção de atividade especializada que requer um preparo e uma formação. Isto significa ser um campo complexo para explicar o desenvolvimento de uma profissão e de seu papel social. Para além dos serviços econômicos que uma profissão pode oferecer, sua verdadeira função é a criação de um sentimento de solidariedade entre várias pessoas (coletividade). As interações sociais que dão nascimento ao trabalho, consiste pela falta de conhecimento, supondo que dois sujeitos dependam mutuamente um do outro, pela incompletude de cada um. A imagem daquele que nos completa, torna-se parte de nós por ser o próprio

complemento do eu, compondo nossa consciência de modo que não possamos mais dispensá-la. Em se tratando dos TILSP, só pode haver solidariedade entre ele e um sujeito surdo, se a imagem deste passa a compor a imagem daquele e vice-versa, uma vez que as duas representações de coletividade distintas, no todo ou em parte, confundem-se, tornando-se uma só representação social (DURKHEIM, 1999; KROEFF, 2017).

Entretanto, faz-se necessário ponderar sobre os pontos positivos e negativos decorrentes desta profissão, no Brasil. Em relação ao item i acima, como ponto negativo, a maioria dos TILSP atuantes, diplomados ou certificados, iniciaram sua atuação sem se darem conta de já estarem na prática, uma vez que adquiriram a Libras no contato com surdos, em associações de surdos ou comunidades religiosas que preveem, majoritariamente, um trabalho assistencialista e filantrópico. Esse voluntariado é entendido pela sociedade, de modo geral, como natural e pertinente em qualquer espaço em que os surdos estejam não havendo o entendimento, muitas vezes, sobre o pagamento pela prestação do serviço profissional. Até mesmo pessoas com algum conhecimento de Libras se submetem a atuar como tradutores e intérpretes sem remuneração, corroborando com o mito de que quem sabe uma língua de sinais, pode exercer a profissão de TILSP.

Outro ponto negativo encontrado é o entendimento de que somente essa vivência com as comunidades surdas em espaços específicos, como as associações e instituições religiosas, garante o conhecimento necessário para a atuação como TILSP, apesar de no Brasil já existir essa formação há mais de 12 anos. Ainda é baixa a procura pela profissão ou pela formação específica, como ocorre aos tradutores e intérpretes de línguas de prestígio, como o inglês ou o francês, por exemplo. Dessa maneira, busca-se outra formação superior que não em tradução e interpretação, buscando esse reconhecimento profissional, por meio de bancas de avaliação ofertadas por instituições representativas das comunidades surdas ou credenciadas à secretaria de educação, todavia sem validação de alguma IES, como prevê o art. 6º do Decreto nº. 5.626 (BRASIL, 2005) e o art. 5º da Lei nº. 12.319 (BRASIL, 2010).

Em ii e iii, podemos perceber que o reconhecimento profissional dos TILSP está atrelado aos movimentos surdos, no país, para a garantia e efetivação do que já está previsto na legislação, gerando novas leis e decretos. Os investimentos essenciais para a promoção de uma educação bilíngue para surdos não são satisfatórios, uma

vez que os governos consideram a presença de pessoas apenas com conhecimento em Libras na esfera educacional como suficiente para essa efetivação, sem formação específica em tradução e interpretação, sem a preocupação com material didático específico, ou com recursos tecnológicos para a acessibilidade comunicacional, entre outros fatores. Além disso, o pouco reconhecimento da sociedade, sobre o *status* linguístico da Libras, impulsiona para o baixo reconhecimento profissional dos TILSP, sendo esta legitimada a pouco mais de dez anos.

Em iv, com o surgimento de associações de intérpretes, no país, e com a fundação da Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes de Guia-intérpretes de Língua de Sinais (FEBRAPILS), foi organizada uma documentação norteadora para orientar a atuação, a qual é respaldada por notas técnicas, declarações e diretrizes, uma vez que a legislação brasileira a respeito dos TILSP apresenta lacunas e contradições, permitindo interpretações variadas, ocasionando prejuízos de diferentes ordens tanto aos TILSP, quanto aos sujeitos surdos. Entretanto, outros documentos foram elaborados para nortear a atuação dos tradutores e intérpretes, abordando também aspectos éticos e de conduta, como o *Interpreting for Deaf People*, publicado pelo *Registry of Interpreters for the Deaf* (RID), em 1965, que gerou o Código de Ética brasileiro, apresentado pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), em 1992, que conduziram e orientaram os TILSP em suas atuações até 2014, quando da elaboração do Código de Conduta e Ética, apresentado pela FEBRAPILS (GOULART, 2017; NASCIMENTO, 2011; QUADROS, 2004).

Diante desse universo, foram surgindo cursos livres de formação de TILSP no Brasil, oferecidos, inicialmente, pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), no intuito de promover capacitação aos profissionais que já estavam atuando, além da preocupação em avaliá-los, verificando diferentes aspectos. Também diversas associações de surdos foram promovendo cursos para essa qualificação. Por conseguinte, a necessidade de melhor avaliar e certificar os TILSP, incitou as instituições educacionais para a criação de cursos de formação, presenciais e/ou a distância (QUADROS, 2004).

Em nível técnico, são ofertados cursos, por exemplo, gratuitamente por alguns Institutos Federais, como do Norte de Minas Gerais (IFNMG), do Rio Grande do Sul

(Campus Alvorada), de Santa Catarina (Palhoça); ou pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Ou cursos técnicos oferecidos por empresas privadas, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), entre outras.

Em nível superior, há a graduação tecnológica e o bacharelado. Podemos citar como exemplo de formação tecnológica os cursos de Comunicação Assistiva de tradução e interpretação em Libras-Português, ofertados por IES privadas, como exemplo, a Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Campinas, a Faculdade Anhanguera (SP), ou a Universidade do Norte do Paraná (Unopar), com duração entre dois e três anos. Quanto ao bacharelado, cursos de quatro anos, no mínimo, com um currículo mais amplo e teórico, podemos exemplificar os cursos em Letras Libras, Letras Português-Libras, ou os de Tradução e Interpretação Libras-Português, encontrados tanto em IES públicas federais e estaduais como em particulares.

Frente ao exposto, e de acordo com o propósito da tese, a escolha pelas universidades públicas federais, e não por tecnológicas, nem por estaduais ou municipais, é por constituírem o maior sistema de formação de recursos humanos, produção de conhecimento, desenvolvimento tecnológico, prestação de serviços à sociedade e promoção da cidadania no Brasil, constituindo-se como vetor essencial de desenvolvimento em todo o país. Conforme o Censo da Educação Superior 2020 (BRASIL; INEP, 2022), a rede federal vem aumentando o número de matrículas, apresentando um crescimento de 33,6% entre 2010 e 2020, o que representa quase 2/3 das matrículas em cursos de graduação da rede pública.

A possibilidade de inclusão de grupos sociais, até então marginalizados, como os surdos, vem acontecendo devido às ações afirmativas dos dirigentes das IES federais, representadas por seus reitores, adotadas a mais de uma década. Essa oportunidade de frequentar um curso superior de alta qualidade, permite a eles alcançar perspectivas promissoras profissionais e de vida, que se estendem tanto aos familiares, como à coletividade da qual fazem parte e representam. Por isso é mister compreender como são organizados os nove cursos de formação de TILSP nas oito universidades federais, a partir da época sócio-histórica da criação, e entendimento e análise de seus projetos pedagógicos, quanto aos perfis profissionais, a atuação na educação superior, e competências e habilidades desenvolvidas nos alunos e egressos.

OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE TILSP EM UNIVERSIDADES FEDERAIS

Em se tratando da esfera da educação superior, com a legislação vigente apresentada, houve uma demanda enorme para que fossem cumpridas as exigências legais. Conforme previsto no Decreto nº. 5.626 (BRASIL, 2005), as IES tiveram dez anos para promover as adequações necessárias quanto à implementação de cursos de licenciatura ou bacharelado em Letras Libras, ou bacharelado em Tradução e Interpretação com ênfase em Libras-português, como também implantar, obrigatoriamente, a disciplina de Libras em cursos de formação docente e de fonoaudiologia, ficando às demais graduações, a inserção dessa disciplina como facultativa.

É importante ressaltar que durante esse período, desde a publicação do referido Decreto até o ano de 2020, somente oito das 69 universidades federais, criaram os nove cursos superiores para formação de TILSP, sendo dois deles na modalidade a distância e os outros sete cursos, presenciais. Destacamos o pioneirismo da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), quando do início do curso de Bacharelado em Letras Libras (EaD), em 2008. Com isso, passou a ser referência no país, ao firmar parceria com quinze instituições públicas de ensino, que serviram como polos de apoio presencial. Das 450 vagas ofertadas, 312 profissionais TILSP se formaram em 2012, correspondendo a 70% da oferta. Em 2009, teve início na UFSC o curso de Bacharelado em Letras Libras na modalidade presencial. E, somente, em 2014, o Bacharelado na modalidade a distância retomou a sua oferta, tornando-se um curso regular da UFSC, devido a reestruturações do curso e sua adesão ao Plano Viver sem Limite do Governo Federal (QUADROS, 2014; RODRIGUES, 2018).

Para um melhor entendimento e visualização, o Quadro 2 apresenta quais as IES federais ofertam os nove cursos, o ano de criação, em que modalidade de ensino e a quantidade de vagas ofertadas. Dos nove cursos, três estão concentrados na região sul em duas instituições: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); outros três cursos se encontram na região sudeste: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); dois na região centro-oeste: Universidade Federal de Goiás (UFG) e

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); e um curso na região norte: Universidade Federal de Roraima (UFRR). Não há, até o momento, nem um curso de formação de TILSP na região nordeste.

Se considerarmos os anos de início de cada curso, podemos estimar que entre 2008 e 2012 foram ofertadas 530 vagas, somente pela UFSC, sendo 450 na modalidade a distância e 80 na modalidade presencial. Em 2013, houve apenas a oferta de 50 vagas, uma vez que o curso a distância da UFSC, estava passando por adequações e não teve oferta. Em 2014, houve um aumento para 250 vagas, devido à criação de quatro novos cursos no país. Como esclarece Rodrigues (2018), o curso da UFSC na modalidade a distância, ofertou 90 vagas em 2014 e mais 90, em 2016, mantendo 180 vagas, com ingresso bianual. Não foram ofertadas vagas no ano de 2018, havendo processo seletivo em 2019, para 30 vagas. Em 2014, houve um aumento na oferta de vagas, devido ao início de funcionamento de quatro novos cursos, que juntos ofertaram 130 vagas. Entre 2015 e 2018 foram ofertadas 820 vagas. Em 2019, tem início mais um curso, ofertando mais 30 vagas. Portanto, desde o início do primeiro curso até o ano de 2020, correspondente a 13 anos de existência de cursos de formação de TILPS em IES federais, inferimos, por meio de uma estimativa simples, que teria ocorrido a oferta de, aproximadamente, 2060 vagas (Tabela 1). Porém, sabemos que esse valor não corresponderá à quantidade de profissionais formados, uma vez que há diferentes fatores que influenciam a evasão acadêmica, como questões econômicas, familiares, de saúde, de interesse e escolhas, bem como o não preenchimento de todas as vagas ofertadas, por exemplo.

Quadro 2 - Cursos de Graduação para formação de TILSP

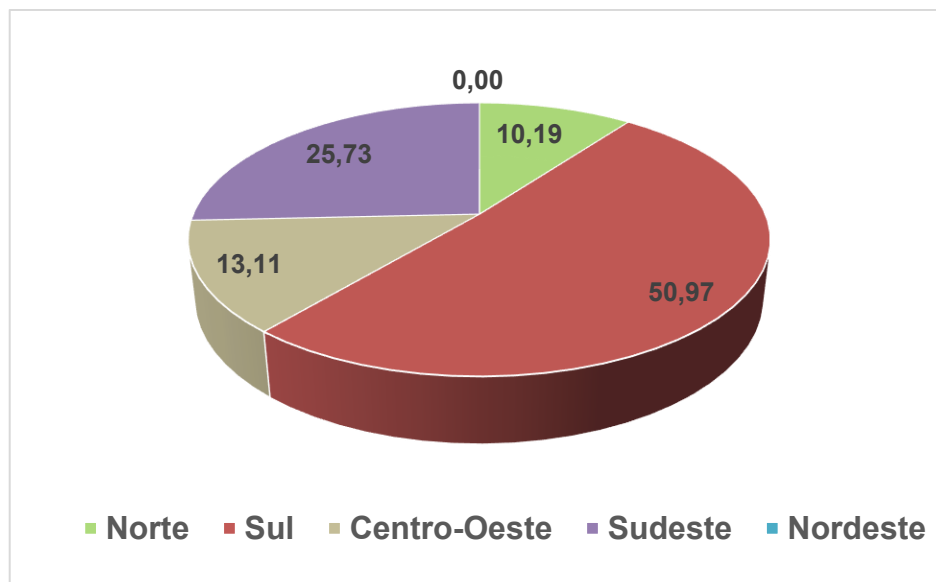
IES FEDERAIS	CURSOS	MODALIDADE		INÍCIO	QUANTIDADE DE VAGAS
		EaD	presencia l		
UFSC	Letras Libras: Bacharelado	X		2008	450
			X	2009	20
UFRJ	Letras Libras: Bacharelado		X	2013	30
UFG	Letras: Tradução e Interpretação em Libras-Português: Bacharelado		X	2014	30
UFES	Letras Libras: Bacharelado em Tradução e Interpretação		X	2014	20
UFRR	Letras/Libras: Bacharelado		X	2014	30
UFSCar	Bacharelado em Tradução e Interpretação em Língua		X	2014	30

	Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa				
UFRGS	Bacharelado em Letras: Tradutor e Intérprete de Libras (Libras-Português e Português-Libras)		X	2015	30
UFGD	Letras Libras com Habilitação em Tradutor/Intérprete em Libras	X		2018	30

Fonte: adaptado de Rodrigues (2018)

Considerando que somente oito estados do país têm oferta em IES públicas federais para a formação de TILSP, muito ainda precisa ser analisado e avaliado. Constatamos, a partir das 2060 vagas para formação de TILSP ofertadas em 14 anos, que o percentual de vagas tem maior concentração nas regiões sul e sudeste, totalizando 76,70%. Em contrapartida, a região centro-oeste abarca 13,11%; e a região norte, 10,19% das vagas; não tendo percentual algum, a região nordeste, como mostra o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Porcentagem de oferta de vagas para formação de TILSP em Universidades federais por região do Brasil – de 2008 a 2020



Fonte: Elaborado pela autora

Tabela 1 – Vagas ofertadas pelas IES federais entre 2008 e 2021

IES ANO	UFSC** (EaD)	UFSC *	UFRJ*	UFG*	UFES*	UFRR*	UFSCar *	UFRGS ***	UFGD* (EaD)	total
2008	450									450
2009		20								20
2010		20								20
2011		20								20
2012		20								20
2013		20								20
2014	90	20	30	30	20	30				220
2015		20	30	30	20	30	30			160
2016	90	20	30	30	20	30	30	30		280
2017		20	30	30	20	30	30	30		190
2018		20	30	30	20	30	30	30		190
2019		20	30	30	20	30	30	30	30	220
2020	30	20	30	30	20	30	30	30	30	250
Total	660	240	210	210	140	210	180	150	60	2060

Fonte: Elaborado pela autora

Diante disso, ainda que seja considerada a baixa oferta de cursos de formação de TILSP em IES federais, é urgente novos olhares às formas de avaliação para a admissão permanente (concursos) ou temporária (contratos) de TILSP que venham a atuar na educação superior, uma vez que são essas oito IES que servem de modelo e parâmetro para que outros cursos sejam criados. Para tanto, compreender como é a organização e o desenho curricular dos cursos mencionados, e as diretrizes que orientam o perfil dos egressos, é mais um campo a ser explorado, na tentativa de

* Dados coletados no site e-MEC;

** Os dados apresentados na tabela foram retirados do site e-MEC e dos editais dos vestibulares, disponíveis no endereço eletrônico <https://libras.ufsc.br/libras-distancia/vestibular/>

*** Os dados apresentados foram retirados do Projeto Pedagógico do curso. No site e-MEC são aprovadas 117 vagas para o curso de Letras - Bacharelado, porém não há especificação da quantidade de vagas para cada uma das sete habilitações oferecidas. Dessas 117 vagas, 60 são ofertadas para o curso Letras Bacharelado, considerando seis habilitações, e 21 para o curso Letras Bacharelado: formação tradutor e intérprete de Libras, conforme os editais dos vestibulares institucionais, disponíveis no endereço eletrônico <http://www.ufrgs.br/coperse/concurso-vestibular/anteriores>. Outras 36 vagas são destinadas a candidatos inscritos no Sistema de Seleção Unificada (SISU), conforme termo de adesão institucional. Infere-se, portanto, que as outras nove vagas são ofertadas pelo SISU, totalizando a quantidade de vagas indicada no PPP do curso.

verificar se as informações encontradas nesses cursos, aparecem de alguma forma nos instrumentos de avaliação para a contratação desses profissionais.

Entretanto, é importante considerarmos que: (1) a lei permite atuação de profissionais sem formação superior; (2) a formação, independentemente do nível, não alcança todo o país, inclusive a principal delas, ofertada pelas universidades federais; (3) há grande variedade formativa nos próprios cursos; (4) há uma demanda superando a oferta de serviço qualificado e profissional; (5) a sociedade e os contratantes desconhecem quem são e quem não são os profissionais devidamente habilitados; e (6) há muitos profissionais formados empiricamente e já atuantes há muitos anos, em eventos sociais, políticos e acadêmicos, evidenciam a relevância dos instrumentos de avaliação como, onde e em que circunstâncias são aplicados.

OS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS

A função de um projeto político pedagógico (PPP) é ser um documento norteador aos docentes no que tange o planejamento de disciplinas, além de informar as especificidades do curso, da comunidade educacional e da região, apresentando aspectos gerais institucionais que representam o contexto histórico e as justificativas da criação de determinado curso. Essa prática educacional voltada à elaboração do PPP é recente, datando do ano de 1996, por meio da Lei de Diretrizes e Bases nº. 9.394 (BRASIL, 1996), entre outros pareceres e resoluções disponíveis no *site* do Ministério da Educação, que determinam os procedimentos legais e burocráticos da educação, dando certa autonomia às IES, desde que respaldadas por esse compêndio legal.

Assim sendo, as IES, para a oferta de cursos, iniciam a proposta por meio da construção do PPP, considerando esse documento como uma apresentação de reflexões conjuntas acerca da sua contribuição social, a partir da organização da sociedade, da interação com a comunidade local e os meios de participação, da função social das IES, e da organização pedagógica para a garantia da prática educativa proposta. Contudo, a legislação nacional que rege a organização educacional no país, em todos os níveis, sofre influências de documentos internacionais, publicados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Por ser aceito como um parceiro-chave, o país acaba se aderindo

a tais recomendações legais, permitindo o acesso e controle das suas leis e políticas, em avaliações de alinhamento das nossas instituições, políticas e práticas fiscais, em acordo com os instrumentos da política da OCDE. Dessa maneira, dados valiosos sobre o Brasil são disponibilizados para estudos e análises, em contrapartida, há uma submissão às leis e às recomendações para mudanças na política do governo, para diferentes setores.

Em se tratando de cursos de formação superior de TILSP, as IES devem se respaldar na LDB nº. 9.394 (BRASIL, 2021), na Resolução CNE/CES 18 (BRASIL, 2002), no Parecer CNE/CES 492 (BRASIL, 2001), e no Manual para Classificação dos Cursos de Graduação e Sequenciais (BRASIL, 2019). Observamos que tanto a Resolução como o Parecer citados orientam as ações das IES para a construção do PPP, seguindo as mesmas orientações sem diferenciar a modalidade do curso em bacharelado ou licenciatura. Quanto ao perfil do formando, consideram-se os mesmos aspectos, tanto para o bacharel quanto ao licenciado, no que diz respeito ao domínio das línguas em termos de estrutura, funcionamento e manifestações culturais, tendo consciência das variedades linguísticas e culturais, limitando-se exclusivamente às línguas objeto de estudo, sem considerar a diferença na formação quanto à profissionalização. No que tange às competências e habilidades, o mesmo Parecer esclarece sobre o domínio das línguas e suas culturas, a fim de que os profissionais de Letras possam **atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades**. Entretanto, ao tratar dos conteúdos curriculares básicos e de formação profissional não há nenhuma menção da necessidade de formação específica em tradução e interpretação, ainda que sejam consideradas como atuações profissionais.

Outro ponto a ser avaliado diz respeito à carga horária de cursos de Letras. A Resolução CNE/CP 2 (BRASIL, 2002), instituiu a carga horária mínima dos cursos de licenciatura em 2.800 horas, sendo 1.800 horas destinadas aos conteúdos de natureza científico-cultural, 400 horas para cumprimento do estágio curricular supervisionado, outras 400 horas de prática como componente curricular, e 200 horas cumpridas em atividades complementares, integralizadas em três anos letivos, obedecidos os 200 dias letivos instituídos pela LDB.

Com a nova Resolução CNE/CP 2²⁰, publicada em 2019, no artigo 10, os cursos de licenciatura tiveram a carga horária mínima de 2.800 horas, ampliada para 3.200 horas, considerando a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica (BNC-Formação), anexa à atual resolução. A nova distribuição da carga horária foi organizada em três grupos, destinando 800 horas (Grupo I) para a base comum; 1.600 (Grupo II) para os conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC; e 800 horas (Grupo III) para a prática pedagógica, dividindo 400 horas para estágio supervisionado e outras 400 horas para a prática dos componentes curriculares dos grupos I e II.

Porém, quando se analisa a carga horária proposta para cursos de bacharelado, o Pareceres CNE/CES n. 329 e a Resolução CNE/CES n. 002 (BRASIL, 2004; 2007 respectivamente) esclarecem que os cursos de Letras devem ter no mínimo 2.400 horas, cumpridas em 200 dias letivos anualmente, sendo a carga horária referente ao estágio e às atividades complementares, não mais do que 20% da carga horária total dos cursos. Isso significa que das 2.400 horas, 480 horas deveriam ser destinadas ao estágio e atividades complementares, ficando a encargo dos dirigentes uma divisão igualitária (50%), em que se cumpririam 240 horas em uma e outra obrigatoriedade; ou, conforme considerassem pertinente, um percentual maior ou não referente ao estágio, ou às horas complementares. De igual forma, como ocorrido para cursos de licenciatura, o Parecer CNE/CES n.º 441/2020 trata sobre a atualização da carga horária dos cursos de graduação, bacharelados, tanto presenciais como a distância, como do tempo de integralização dos cursos. O verificado é que permanece para o bacharelado em Letras as 2.400 horas, com as mesmas orientações presentes nos pareceres de 2004 e 2007.

Igualmente, provoca estranhamento a diferença de carga horária entre a licenciatura e o bacharelado em Letras, sendo pela resolução de 2002, 400 horas a menos, e pela resolução de 2019, 800 horas a menos aos cursos de bacharelado. Diferença de horas determinada a partir de algum critério não explicitado, mas

²⁰ A adequação das IES à nova resolução (BRASIL, CNE/CP 2, 2019) teve como prazo limite dois anos, portanto, até 2021. Porém, àquelas IES que já haviam implementado as orientações da mesma resolução, publicadas em 2015, têm três anos como prazo limite, para as adequações previstas nesta última resolução, portanto, até final de 2022.

argumentado, a partir da consideração de padrões internacionais consolidados para cada curso e dos acordos internacionais de equivalência, deixando clara, mais uma vez, a influência dos países desenvolvidos. A legislação, quanto aos aspectos elementares dos PPP, sobre perfil do egresso, organização, conteúdos, competências e habilidades, é a mesma para ambos os cursos de licenciatura e bacharelado em Letras. Isso pressupõe que não deveria haver diferença quanto à carga horária dos cursos. Isto é, os cursos de bacharelado deveriam ter a mesma carga horária que os cursos de licenciatura, e não uma menor, já que estão contemplados na mesma legislação, apesar de sabermos que há diferenças significativas entre as formações, como a carga horária do estágio, por exemplo.

O que difere são as disciplinas de formação específica (tradução e interpretação) para bacharelado e pedagógica (docência) para licenciatura, uma vez que os conhecimentos linguístico, literário e cultural, tanto da Libras quanto do português, são necessários para as duas formações. Contudo, entendemos que, em relação à abordagem desses aspectos, deva ser diferente em cada curso, bem como ao aprofundamento destes ser maior ou menor, a depender do curso, entre outros critérios que diferenciam as duas profissões. Por conseguinte, o Parecer CNE/CES n.º 441/2020, poderia apresentar um aumento da carga horária dos cursos de bacharelado em Letras, pelo menos equiparando à das licenciaturas, uma vez que há a necessidade de promover mais períodos de prática de tradução e interpretação, por exemplo, tendo alguns dos aportes legislativos já apresentados no primeiro capítulo.

Nesse sentido, temos que considerar o aumento da carga horária como um aumento também dos custos de formação para as instituições e para os graduandos. É necessário, obviamente, um estudo mais aprofundado sobre a real necessidade ou não deste aspecto. Contudo, é um fator a ser levado em consideração.

É nessa realidade educacional que os cursos de formação de TILSP no país foram (e estão sendo) criados, e os seus PPP elaborados sem uma legislação específica para a formação de tradutores e intérpretes de quaisquer pares linguísticos. A urgente necessidade de se efetivar uma formação diferenciada entre docentes de Libras e tradutores e intérpretes de Libras-português pode ser avaliada a partir do Manual de Classificação dos Cursos de Graduação e Sequenciais (BRASIL; INEP, 2019), uma vez que apresenta uma diferenciação classificatória entre cursos de Letras na formação de professor e cursos de Letras na profissionalização de tradutor e

intérprete, como evidenciado no Quadro 3, e já constante no *site* e-MEC para as adequações classificatórias dos cursos existentes e para os que surgirão.

Quadro 3 - Classificação dos cursos Letras - formação docente e profissional

Código	ÁREA GERAL	Código	ÁREA GERAL
01	Educação	02	Artes e Humanidades
Código	ÁREA ESPECÍFICA	Código	ÁREA ESPECÍFICA
011	Educação	023	Línguas
Código	ÁREA DETALHADA	Código	ÁREA DETALHADA
0115	Formação de professores de Letras	0231	Letras
Código	RÓTULO CINE BRASIL	Código	RÓTULO CINE BRASIL
0115L07	Letras língua brasileira de sinais formação de professor	0231L08	Letras língua brasileira de sinais
0115L18	Letras português língua brasileira de sinais formação de professor	0231L19	Letras português língua brasileira de sinais
0115L21	Letras tradutor e intérprete formação de professor	0231L22	Letras tradutor e intérprete
DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS		DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS	
Resolução CNE/CES nº. 18/2002		Resolução CNE/CES nº. 18/2002	

Fonte: adaptado de Brasil e INEP (2019)

É possível verificar que há uma distinção entre cursos de licenciatura e bacharelado, reconhecida por classificações diferentes, a partir do conteúdo temático predominante de cada curso, o qual está fundamentado em cinco critérios distintos: (a) conteúdo de conhecimento teórico; (b) propósitos de aprendizagem; (c) objetos de interesse; (d) métodos e técnicas; e (e) ferramentas e equipamentos. Sendo assim, a formação de licenciados em Letras, pertencente à área geral Educação, específica para formação de professores, trata dos estudos de teorias, métodos e práticas de ensino na área de Letras, do ensino de línguas e de suas literaturas (português, Libras, idiomas estrangeiros clássicos ou modernos²¹), e de gestão, com atuação em

²¹ Cabe destacar que as línguas indígenas não entram nessa classificação, sendo considerada como educação indígena formação de professor, sem área específica (BRASIL; INEP, 2019).

sistemas educacionais formais e não formais, a partir do respeito às especificidades socioculturais, econômicas e linguísticas das comunidades.

No que se refere à formação de bacharelados em Letras, pertencente à área geral Artes e Humanidades, eles compreendem os estudos da linguística, e de línguas e suas literaturas, no que concerne à proficiência, à revisão de textos, à edição de livros, à escrita criativa literária, e à tradução e interpretação. Mesmo que uma ou outra área aborde estudos nas mesmas línguas, podemos entender que há evidentes diferenças quanto às abordagens e focos de conhecimentos, no que diz respeito à atuação profissional.

Outro fator considerado de grande relevância, apresentado no CINE-BRASIL (2019), é quanto às diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Letras, apresentadas pela Resolução CNE/CES nº. 18 (BRASIL, 2002), estabelecendo e orientando critérios para a elaboração de PPP, desconsiderando a diferença entre uma e outra atuação profissional. Devido a esse fato, também podemos compreender mais um dos motivos de pessoas com formação docente em Libras-português, ou somente em Libras, considerarem-se aptas a assumir a função de tradutor ou de intérprete. A Resolução somente diferencia um de outro curso, quanto à carga horária mínima exigida para a formação, apresentada no artigo 3º, esclarecendo que para cursos de bacharelado há outra normativa específica, sem citá-la, enquanto para cursos de licenciatura é indicada a legislação específica para esse fim.

Diante do exposto, é evidente que os PPP dos cursos de formação de TILSP possam apresentar similaridades aos dos cursos de formação docente em Libras, no que diz respeito ao perfil do egresso, às competências e habilidades e, até mesmo, à constituição da matriz curricular, tendo disciplinas comuns no eixo básico, diferenciando-se, quando muito, no eixo específico que trata da formação profissional e docente. Entretanto, cabe considerar que o Brasil foi um dos países participantes, representado pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), para o desenvolvimento do Projeto *Tuning - América Latina: reflexões e perspectivas do Ensino Superior na América Latina* (2007)²², que prevê, a partir de elementos gerais

²² Projeto *Tuning – Europa*: este projeto, desenvolvido desde 2001 em mais de 175 universidades da Europa, foi uma resposta aos desafios apresentados pela Declaração de Bolonha (1999), documento assinado por 29 ministros da Educação de países europeus, culminando com a criação do Espaço Europeu do Ensino Superior (Universidade de Deusto, 2007).

e compartilhados e das reflexões com o objetivo de acordos fundamentais para a educação superior, a possível criação de um Espaço de Ensino Superior comum aos países latinos, como o ocorrido na União Europeia, na busca por maior internacionalização, a partir da integração das IES, considerando os aspectos políticos de cada país.

As universidades buscam ser um centro de inovação, pensamento, cultura e debate, também têm consciência de sua relação com a realidade e contexto social no qual estão inseridas. Isso significa que se compreende que o desenvolvimento socioeconômico atual, exige um novo fator produtivo baseado no conhecimento e no gerenciamento adequado das informações, dada a velocidade de compartilhamento (descartando aqui a possibilidade de *fake news*), gerando nas universidades maior flexibilização nos programas de ensino, oferecendo oportunidades novas de aprendizado, o que inclui a incorporação de novas competências. Dessa maneira, os perfis profissionais, apresentados nos PPP, além de satisfazerem os requisitos da sociedade, devem projetá-los para questões de maior complexidade, sendo assim as competências “representam uma combinação de atributos com relação ao conhecer e ao compreender, [...] ao saber como atuar [...], e ao saber como ser” (DEUSTO, 2007, p. 25), determinando metas a serem alcançadas na formação profissional.

Portanto, a incorporação de modelos estrangeiros, como é o caso do Brasil em relação ao *ISCED Fields of Education and Training – ISCED – F 2013* (UNESCO, 2013), documento traduzido para o português, com quase nenhuma adaptação à realidade nacional, para uma classificação internacional dos cursos, é um dos reflexos da globalização. Ao se considerar apenas as diretrizes curriculares nacionais (desatualizadas, diga-se de passagem) como norteadoras para a criação de cursos, e da descontinuidade do Ministério da Educação, quanto à sua responsabilidade em relação às políticas e legislações educacionais para a educação superior, não há, de fato, uma estabilidade e continuidade que garantam a execução de programas estratégicos e estruturantes para o desenvolvimento nacional.

Em contrapartida, outro reflexo a se considerar, que são mais desejados, é a facilidade de referências para melhorar práticas internas, reafirmando essa pertinência com a visão local e global, necessárias e complementares, favorecendo os programas da educação superior. Dessa maneira, constituir um espaço específico ao ensino superior em parceria com outros países latino-americanos, tendo um modelo comum,

com o objetivo de crescimento educacional a partir das reflexões e realidades comuns de países em desenvolvimento ou emergentes, é poder garantir mais acesso às universidades, tendo parâmetros de seleção mais igualitários e equitativos, além de promover uma formação de mais qualidade para todos.

O modelo do organograma, apresentado pelo Projeto *Tuning Educational Structures in Europe* (2006) (Figura 1), baseia-se no pressuposto de que os programas dos cursos podem e devem ser melhorados por meio não apenas de *feedback*, mas também de um *feedback* prospectivo, ou seja, que indique dados a serem investigados, levando em conta o desenvolvimento social e os campos acadêmicos envolvidos.

Figura 1 - Ciclo de Desenvolvimento Dinâmico da Qualidade



Fonte: Gonçalves e Wagenaar (2006, p. 7)²³

Dessa maneira, podemos entender que ao se idealizar a criação de um curso, parte-se da definição do perfil da titulação (1), com a identificação dos recursos disponíveis (2), seguindo para a concepção ou desenho do programa (3), definindo os

²³ Os números em vermelho não pertencem à imagem, foram inseridos como indicações de referência no texto e de sua tradução.

resultados e competências de aprendizagem, para realizar a construção do conteúdo e estrutura curricular (4). Quando da seleção de abordagens de ensino-aprendizagem (5) é necessário que se tenha uma relação direta com a seleção dos tipos de avaliação (6), para que ao pensar nos instrumentos a serem utilizados, se construa uma sequência lógica de abordagens, permitindo a execução ou realização da tarefa proposta. Com isso, ao atingir a etapa da avaliação e melhoria (7), com base em *feedback* e projeções, é possível promover a melhoria da qualidade do programa (8), por se apresentar em ciclos progressivos.

Entretanto, por termos no país somente diretrizes norteadoras, sem uma metodologia definida como a exemplificada, os representantes legais dos cursos, geralmente coordenadores e integrantes do núcleo docente estruturante (NDE), acabam por assumir a responsabilidade de consolidar o perfil do egresso, zelar pela integração curricular interdisciplinar, incentivar o desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão, zelar pelo cumprimento das diretrizes, tendo as suas atribuições determinadas pelas próprias IES, conforme Resolução CONAES nº. 01 (BRASIL, 2010), apresentada pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. Isso permite certa autonomia institucional, porém também apresenta uma variação quanto à formação profissional, como é o caso dos cursos de formação de TILSP, na análise apresentada em seção própria, por não se terem diretrizes específicas norteadoras para a formação de tradutor e intérprete de Libras-Português.

Este dilema é vivenciado pelos e nos cursos ao ter de apresentar um currículo com mais características particulares, ao mesmo tempo em que devem atender a um padrão mais geral e comum, inclusive em relação às referências internacionais. Porém, a grande questão é encontrar um ponto de equilíbrio, ao valorizar aspectos locais e regionais, aproximando-se de padrões internacionais.

CAPÍTULO 3

A COMPETÊNCIA E AS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DE TILSP

Advindo do latim *competentia*, o termo competência apresenta como significado “capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade” (CUNHA, 1986, p. 200). Também é entendido como a faculdade de uma pessoa para a resolução ou apreciação de um assunto. Surgiu, pela primeira vez, no séc. XV, período da Idade Média, na França, legitimando a autoridade dos tribunais para o tratamento de determinados problemas. Mas apenas no séc. XVIII, o termo é relacionado a um indivíduo, para designar a capacidade do saber e da experiência. A partir do séc. XX, a palavra competência foi associada à qualificação profissional, aos postos de trabalho e ao coletivo, como uma flexibilização laboral e, conseqüentemente, a melhoria da e na empregabilidade (DIAS, 2010; GENTILE; BENCINI, 2000; LOIOLA, 2013; MOURA, 2005).

A partir da década de 1990, o termo passou a ser discutido na área educacional, relacionado às capacidades, às habilidades, às aptidões e às potencialidades dos sujeitos no desenvolvimento de seu conhecimento. Gentile e Bencini (2000, p. 19), em entrevista com Perrenoud, elucidam o conceito de competência como “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, valores) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”.

Diante do exposto, entendemos que os sujeitos, por não viverem todos nas mesmas condições e situações, desenvolvem competências adaptadas para a resolução de problemas situacionais e voltadas a seu mundo, podendo provocar certa incerteza na conceituação do termo, tornando-o indefinido e subjetivo. Porém, não podemos esquecer que há um interesse econômico mundial, representado por um grupo de países que ocupa esse lugar de poder, determinando padrões avaliativos internacionais, que estão embasados por algum modelo de competência. A fim de minimizar problemas no setor econômico, financeiro, comercial e social, as avaliações, de modo geral, são ideologicamente empregadas no setor educacional, em todos os seus níveis, como um processo evolutivo natural, para camuflar os verdadeiros interesses de poder de pequena parcela mundial.

A respeito disso, cabe questionarmos sobre nossa responsabilidade ao tratarmos de um tema que pode implicar nos mecanismos de exploração e alienação

capitalista. Para tanto, recorremos a Bourdieu (2017) em seus esclarecimentos sobre o capital (mercado) linguístico, como gerador de lucros nas diferentes esferas (campos, para o autor) da atividade humana, uma vez que este é parte do capital cultural.

Entendemos que as línguas se equivalem no plano linguístico, porém é no plano social que elas têm um valor distinto. Dessa forma, esse capital linguístico não trata apenas da capacidade linguística, mas da capacidade de se fazer ouvir, de dizer o que se quer, da forma que melhor convém, e a quem se diz, em determinada interação enunciativa, imbricados pelos aspectos situacionais e contextuais, em determinada esfera da atividade humana. Enquanto parte do capital cultural, relaciona-se às desigualdades sociais, visto que é por pertencer a uma família de classe socioeconômica superior (ou não), que se tem acesso (ou não) aos mais variados aspectos culturais de uma sociedade. Se esse capital cultural é investido no mercado educacional, torna-se vantagem, porque os currículos impostos e os sistemas de avaliação de aprendizagem aplicados são constituídos por uma cultura considerada legítima, isto é, socialmente valorizada por esses grupos dominantes.

Em se tratando da Libras, a legislação existente garante seu reconhecimento linguístico e sua presença em todo e qualquer contexto social mediado por TILSP. Contudo, o que temos presenciado é a não aceitação de certos grupos dominantes (grande maioria defensores da escola inclusiva) em investimentos no mercado educacional, para garantir aos surdos uma educação bilíngue, considerando-a como segregacionista ou mesmo inconstitucional. Isso se comprova, nas diferentes ações ocorridas entre 2020 e 2021, a partir do PL n.º 4909/2020 apresentado pelo Senador Flávio Arns, sobre a inserção da educação bilíngue de surdos na LDB. Dessas diversas ações, podemos destacar a consulta pública promovida pelo Congresso Nacional, e as audiências públicas organizadas, tanto pelo Senado como pela Câmara Federal, no intuito de maiores esclarecimentos aos deputados sobre essa modalidade de ensino. Defensores da escola inclusiva e os da educação bilíngue de surdos, puderam apresentar suas argumentações em vários debates. Ainda que a Libras pertença a um grupo social minoritário, a aprovação do projeto de lei demonstrou um avanço das lutas surdas, promovido pelo capital linguístico-cultural surdo.

Por conseguinte, a esfera da educação básica ao considerar os sujeitos como iguais, do ponto de vista formal, reproduz a desigualdade social, uma vez que os

sujeitos chegam em condições desiguais de capital cultural. Vai além, ao considerar sua neutralidade no ensino e nas formas de avaliação, transfere, ao mérito individual, os desempenhos avaliados pela falta de aptidão ou esforço individual, contribuindo para legitimar essas diferenças sociais naturalizadas. As avaliações, nesse sentido, acabam por ocultar a origem social das hierarquias de ensino, legitimando as hierarquias sociais que servem de fundamento para o próprio sistema de ensino. Não aceitar que as avaliações de surdos possam ser realizadas em Libras, é um exemplo disso. A escola inclusiva garante apenas a presença de TILSP, porém não aceita e não permite, na grande maioria, que a Libras passe a constituir o universo curricular e avaliativo, por não ser considerada como cultura legítima, sendo desvalorizada por diferentes grupos dominantes.

Ao fazermos parte da esfera do ensino superior, enquanto docentes pesquisadores, temos como responsabilidade a promoção do (i) ensino em si, enquanto profissionalização; de (ii) projetos extensionistas que contribuam para que a sociedade faça parte e também se enriqueça social e cognitivamente; e de (iii) pesquisas nas mais variadas áreas do saber, a fim de avanços científicos e tecnológicos, para a transformação da sociedade em um ambiente equânime. É nessa esfera que se estabelecem as verdades acadêmicas, uma vez que são instituições de reconhecimento social, legitimadas para a realização da tríade ensino, pesquisa e extensão, buscando a objetividade e a universalidade do conhecimento. Portanto, é exemplo de poder, entendido como um grupo dominante. Porém, ao mesmo tempo que influencia é influenciada pela esfera do ensino básico, tendo ambas responsividade, representadas pelos sujeitos sócio-históricos que as compõem. Isso significa que mesmo a esfera do ensino superior determinando, instruindo ou orientando ações a serem desenvolvidas na e pela esfera do ensino básico, é esta esfera que retornará os (in)sucessos, por meio dos resultados obtidos ao longo de um tempo determinado.

Ainda que nesta ou naquela esfera haja uma rede de relações sociais, a partir das diversas posições que os sujeitos ocupam, pela situação atual e potencial própria, não são apenas essas que determinam o valor de e em cada esfera. Devem ser considerados, em maior ou menor grau, demais aspectos, como projetos desenvolvidos e/ou financiados, titulação dos docentes, publicações relevantes, orientações de pesquisa, títulos obtidos, premiações, entre vários outros que

constituem diversos tipos de capital. Porém, por serem as universidades uma esfera de poder, cabe a elas as negociações com outros grupos dominantes, na determinação do nível de influência dos interesses particulares desses outros grupos, levando em conta as possíveis consequências sócio-históricas e econômicas para a sociedade. São nessas ampliações científicas, definidas por um número de propriedades, a partir das adesões associadas pelas diversas classes dominantes, que se criam oportunidades neutralizadoras de possíveis erros, quando se considera apenas um ponto de vista, uma perspectiva, ou um modo particular de entendimento.

É nesse viés que podemos diminuir as possíveis implicações nos mecanismos de exploração e alienação, anteriormente questionado, entendendo as contribuições de Bourdieu (2017) a respeito da complexidade existente na esfera maior do ensino brasileiro, e sobre nossas responsabilidades enquanto docentes, formadores e pesquisadores, e os diversos tipos de capital existentes. Entretanto, a temática sobre os tipos de capital não é o fio condutor desta pesquisa. Sendo assim, deixamos aqui uma porta aberta para futuras pesquisas que envolvam a temática da atuação dos TILSP e os diferentes tipos de capital envolvidos, nos mais diversos cenários sociais, compreendendo a sua relevância para os Estudos da Tradução e Interpretação e da Linguística Aplicada (BOURDIEU, 2017; CATANI *et al*, 2017).

Em continuidade a respeito da competência, temos a União Europeia como modelo determinante de padrões avaliativos internacionais. Para esse propósito, foi necessário forçar mudanças expressivas nos sistemas de ensino, além de retirar dos Estados o monopólio da emissão de moeda. Tem como um de seus objetivos o progresso científico e tecnológico, desde que respeitada a riqueza da diversidade cultural e linguística dos países membros, tornando-se exemplo de uma estrutura estatal supranacional.

Em contrapartida, podemos exemplificar os tempos difíceis que as universidades brasileiras, de modo geral, enfrentam pela falta de investimento do governo no ensino superior, com cortes de verbas e fomento. Ou as lutas constantes dos professores de Espanhol, em um movimento nacional, pela manutenção da obrigatoriedade desta língua na BNCC, uma vez que é pelo (des)mando dos governantes as mudanças drásticas educacionais. Isso significa que além de o Estado criar e manter sua força e economia, centralizando impostos e monopolizando a

emissão de moeda, também regula a construção dos currículos e controla a emissão dos diplomas escolásticos, que representam a distribuição do capital cultural no país.

Nesse viés, a BNCC (BRASIL, 2018) e o Manual para Classificação dos Cursos de Graduação e Sequenciais - CINE (BRASIL; INEP, 2019) tiveram como pressupostos a formação básica e profissional por competências. Tiveram como documentos base, respectivamente, o *Preparing Our youth for an Inclusive and Sustainable World: the OECD PISA²⁴ global competence framework²⁵*, edições de 2016 e 2018, publicado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD), e no documento *International Standard Classification of Education: fields of educations and training 2013²⁶* (ISCED-F 2013), publicado em 2015, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)²⁷.

Entender o motivo pelos quais a educação nacional, em todos os seus níveis, está baseada na formação por competências, como apregoado pelo MEC, nos documentos norteadores da educação básica e superior, é resgatar processos históricos do mundo do trabalho. Tem-se a alegação da modernização e da inserção dos valores da economia de mercado, como a gestão dos recursos humanos, a busca pela qualidade, a valorização da excelência e a mobilidade dos trabalhadores, por exemplo. Estes e outros aspectos são necessários para o desenvolvimento, e como um processo naturalizado desde a infância, esconde interesses, em parte, diferentes, devido ao fato de o termo competência ser usado em campos variados.

²⁴ PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, criado em 1997, com aplicação no Brasil a partir do ano de 2000 (BRASIL, MEC, 2018) Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33571>

²⁵ Tradução em português: Preparando nossa juventude para um mundo inclusivo e sustentável: o PISA da OECD estrutura da competência global. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>

²⁶ Tradução em português: Classificação Padrão Internacional de Educação: campos da educação e treinamento. Disponível em: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-fields-of-education-and-training-2013-detailed-field-descriptions-2015-en.pdf>

²⁷ Tanto a OECD como a UNESCO são organizações internacionais que agrupam mais de 190 países (o Brasil ainda não é país-membro da OECD) e têm como um de seus propósitos, no que diz respeito à educação, incentivar governos, instituições de ensino superior, corpos estudantis e organizações responsáveis por reconhecimento e formação acadêmica e profissional a trabalharem e conduzirem suas ações apoiados em três princípios: (i) confiança e respeito mútuos entre os países, reconhecendo a colaboração internacional no ensino superior; (ii) reconhecimento da importância nacional e da diversidade dos sistemas de ensino; (iii) reconhecimento da importância do ensino superior como forma de expressão da diversidade linguístico-cultural de um país.

Portanto, a partir da sua etimologia, pensar a palavra competência (do latim *competentia*, *competĕre*) possibilita considerar três acepções a seu respeito: (i) pretensão, disputa ou competição de mais de um indivíduo à mesma coisa; (ii) realizar algo que é de nossa incumbência, isto é, que nos compete; ou (iii) estar apto para realizar alguma atividade, ou seja, ser competente; sendo esta, a concepção relacionada ao nosso estudo. Apesar de ser um termo polissêmico, e apresentar múltiplas acepções, a depender da área do saber, há um consenso sobre alguns aspectos que o definem.

Assim sendo, de modo geral, podemos entender por competência o desempenho ou atuação integral do sujeito, implicando na intersecção de conhecimentos factuais ou declarativos (saber o quê), habilidades e agilidades (saber fazer), e atitudes e valores (saber ser) em um contexto ético (PEREZ, 2005; PRIETO, 2012). Diante do exposto, é necessário um aprofundamento a respeito do termo, quanto aos conceitos apresentados por diferentes linhas teóricas (Quadro 4), para que possamos esclarecer o nosso entendimento e conceituação de competência, como fio condutor para as análises propostas a respeito de competências outras relacionadas à atuação de TILSP.

Quadro 4 - Conceitos de Competência

LINHA TEÓRICA	AUTORES	CONCEITOS DE COMPETÊNCIA
FRANCESA	Perrenoud (1999)	1. Capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles (p. 4) 2. Inteligência operária, esquemas heurísticos ou analógicos, em processos intuitivos, procedimentos de identificação e resolução de certo tipo de problema, que aceleram a mobilização dos conhecimentos pertinentes e subentendem a procura e a elaboração de estratégias de ação apropriadas (p. 6)
	Le Boterf (2003)	1. Combinação de recursos por meio do saber (domínio cognitivo), saber-fazer (domínio psico-motor) e saber-ser (domínio socioafetivo) (p. 13) 2. Saber agir com pertinência, saber mobilizar saberes e conhecimentos em um contexto, saber integrar ou combinar saberes múltiplos e heterogêneos, saber transpor, saber aprender e aprender a aprender, saber envolver-se (p. 38) 3. Disposição para agir de modo pertinente em relação a uma situação específica (p. 40)

		4. Ato de enunciação que não pode ser compreendido sem referência ao sujeito que o emite ou ao contexto no qual ele se situa (p. 49)
	Lévy-Leboyer (2009)	1. Categoria de características individuais que estão intimamente ligadas aos valores e aos conhecimentos adquiridos, dependentes das habilidades presentes exigidas (p. 22) 2. Tarefas ou situações de trabalho e à regulamentação das quais é capaz de se situar entre o ambiente e as atividades (p. 22) 3. Conjunto de comportamentos organizados dentro de uma estrutura mental, relativamente estável e pode ser mobilizado a pedido (p. 22) 4. Resultado da experiência e conhecimento articulado, integrado e automatizado, na medida em que a pessoa mobiliza esses conhecimentos com bons resultados, sem necessidade de consultar regras básicas sobre as indicações de conduta (p. 22-23)
AMERICANA	McClelland (1973)	Característica subjacente que se modifica conforme a pessoa cresce em experiência, sabedoria e capacidade de executar com eficácia as várias tarefas que a vida lhe apresenta (p. 9)
	McMagan (1980; 1997)	1. conhecimentos e habilidades que fundamentam o desempenho eficaz do trabalho (p. 22) 2. Feixe de atributos, conjunto de conhecimentos, habilidades, compromissos ou tarefas, produtos ou resultados
	Spencer e Spencer (1993)	1. Característica subjacente de um indivíduo que está casualmente relacionada a um critério de desempenho efetivo e/ou superior em um trabalho ou situação (p. 09) 2. Parte bastante profunda e duradoura da personalidade de uma pessoa e pode prever o comportamento em uma grande variedade de situações e tarefas de trabalho (p. 09) 3. Características pessoais que indicam maneiras de se comportar ou pensar, generalizando através das situações e resistindo por um período razoavelmente longo (p. 09)
BRASILEIRA	Fleury e Fleury (2001)	Um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo (p. 188)
	Dias (2010)	Combinação de conhecimentos, motivações, valores e ética, atitudes, emoções, bem como outros componentes de caráter social e comportamental que, em conjunto, podem ser mobilizados para gerar uma ação eficaz num determinado contexto particular (p. 75)

Fonte: Elaborado pela autora

Apoiados nos conceitos apresentados por autores da linha teórica francesa, oriundos da Europa Ocidental (considerada a de maior importância econômica), podemos analisar a competência como as características de um sujeito social, relacionadas a campos específicos do saber (cognitivo, psicomotor e socioafetivo), intimamente ligadas aos próprios valores, que são ativadas por processos intuitivos, exigindo estratégias eficazes, na resolução de determinados tipos de situações-problemas e de contextos complexos. Esses saberes, categorizados em três campos, representam a aquisição do conhecimento intelectual, o conjunto de reflexos sensoriais e da capacidade sinérgica de se colocar em diferentes circunstâncias, relacionada aos princípios morais e éticos, constituintes dos valores apregoados por uma sociedade. Depreendemos, portanto, que a competência de um sujeito é mutável, conforme são solucionadas as situações-problemas experienciadas.

Em análise da linha teórica americana, o conceito de competência está diretamente relacionado ao contexto socioeconômico, a partir das variáveis que qualificam um sujeito ou um grupo, dentro de uma hierarquia ou nivelamento social baseado em um tipo de sistema acerca da gestão da economia, circulação e consumo de mercadorias, e da divisão de trabalho. Assim sendo, compreendemos o conceito de competência como a reunião de particularidades, qualidades e características subentendidas na personalidade de alguém, e manifestadas pelos comportamentos humanos, que se modificam após um tempo de resistência longo, por meio do crescimento intelectual e do desempenho eficaz (rendimento) do trabalho.

Por conseguinte, neste contexto capitalista no qual vivemos, em que o lucro e acúmulo de riquezas são os principais objetivos, as pessoas ou grupos que detêm o poder, também determinam os critérios de seleção e de recompensa dos sujeitos subordinados. Isto ocorre em uma livre competição, conforme a competência desempenhada por estes, a partir dos interesses daqueles, à obtenção do lucro. Fazer parte da elite do poder (*status* socioeconômico) é ter a garantia de maiores possibilidades para o desenvolvimento de competências e habilidades, do que àqueles sujeitos advindos de situações socioeconômicas mais baixas (GENTILE; BENCINI, 2000; JANINI, 2003; LOIOLA, 2013; MOURA, 2005; SANTOS, 2019; SOFFNER; EVANGELISTA; MIRANDA, 2014).

Dessa maneira, o conceito de competência, apresentado pela teoria americana, está relacionado a algum tipo de domínio prático. Este, desenvolve-se a

partir de habilidades, que são formadas pela compreensão de assuntos que explicam e correlacionam determinado domínio. Por ser mais automatizada e braçal, diferencia-se da teoria francesa, que se caracteriza por uma abordagem mais holística.

A respeito do conceito de competência, por autores brasileiros, o que podemos verificar é a influência das duas linhas teóricas, francesa e americana, sendo abordadas. Esta concepção esclarece que o desenvolvimento humano deve ocorrer de maneira global (holística), pela conjunção de conhecimentos, valores, atitudes e emoções, a fim de agregar valor econômico e social aos indivíduos, a partir do saber agir responsável e reconhecido.

Assim sendo, com base nos aspectos históricos e sociais acerca da competência e de seu surgimento, e da compreensão conceitual apresentada por diversos autores, de diferentes linhas teóricas, entendemos a finalidade que apresentam. Diante do exposto, retomamos nosso conceito de **competência** como a fusão de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores aplicados com êxito, face a face com sujeitos pertencentes a uma determinada cultura, na resolução de situações-problema complexas de quaisquer ordens com implicações sócio-históricas, a qual é adotada nesta pesquisa.

Ao considerarmos a esfera da Educação Superior, um TILSP, bacharel em Letras Português-Libras, e em constante qualificação e aprimoramento, motivado por uma situação interna ou circunstancial complexa (aula da pós-graduação, por exemplo), atuando nas mediações socioculturais entre surdos e ouvintes, (re)age entretecido em seus saberes próprios e preceitos morais e sociais, garantindo uma mediação comunicacional confirmada e assegurada entre e para os sujeitos outros, pode ser compreendido e julgado como um **sujeito competente**.

Isso evidencia que a competência, de maneira abrangente, está intimamente associada com a noção de complexidade, termo proposto por Jaques, em 1988. O autor argumenta que um sujeito ao executar seu trabalho o faz em determinado nível de complexidade, relacionado pelo grau de abstração exigido na tomada de decisão e o intervalo de tempo entre a decisão escolhida como mais adequada para a resolução de uma situação-problema e a possibilidade de avaliação dos resultados advindos dessa escolha.

Dessa maneira, devem ser considerados alguns aspectos importantes, relacionados à avaliação de competência: (i) o nível de atuação; (ii) o impacto das

decisões; (iii) a estruturação da atividade realizada; (iv) o nível de autonomia; (v) o nível de decisão; e (vi) a abrangência da atividade. Portanto, a formação profissional deve promover condições a fim de que o desenvolvimento profissional ocorra como uma trajetória em que o sujeito vai se tornando mais capaz e mais competente em níveis de complexidade cada vez mais abstratos, ou seja, que não têm correspondência a nenhum dado sensorial ou conceito (FERNANDES; FLEURY, 2007).

Por conseguinte, compreender como as diretrizes e competências profissionais de TILSP são apresentadas e orientadas pela legislação da educação superior, a partir do conceito de competência defendido pelo Ministério da Educação (MEC), contribui para que possamos argumentar sobre quais outras competências abarcam a formação de TILSP e como são abordadas nos PPP dos cursos. Conforme apregoado pelo MEC, competências

são ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. São operações mentais estruturadas em rede que mobilizadas permitem a incorporação de novos conhecimentos e sua integração significada a esta rede. (MENEZES, 2001, s/p).

Essa conceituação nos leva a verificar, segundo os autores apresentados, que aspectos fundamentais referentes ao desenvolvimento de competências não são considerados como parte conceitual do termo. Ao afirmar que as ações e operações realizadas tem a finalidade de promover conhecimento, são percebidas duas fissuras evidentes, uma relacionada à realização de ações e operações bem-sucedida, com êxito. E outra, referente ao estímulo para mobilizar as operações mentais, entendido como as situações-problemas que requerem uma resolução, motivando os sujeitos a novas reflexões e tomadas de decisão, contribuindo para um crescimento global. Na atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o termo competência é definido como

a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8).

Pode-se perceber a evolução conceitual acerca de competência, temporalmente situada, verificando que as fissuras percebidas na definição anterior,

apresentada pelo MEC, são preenchidas pelo entendimento de demandas complexas, também consideradas como situações-problemas e pelo exercício pleno. Destarte, o conceito de competência, proposto por nós (p. 83), amplia o conceito apresentado na BNCC, em três aspectos: (i) ao esclarecer que é necessário o **êxito** na mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para a resolução de situações-problemas ou demandas complexas; (ii) que tais situações serão face a face com outros sujeitos que podem ou não pertencerem a uma mesma cultura; (iii) que há sempre implicações sócio-históricas a serem avaliadas, para que ocorra o êxito desejado em (i).

Isto posto, verificar as diretrizes legais norteadoras para a determinação das competências de TILSP, contribuem para a realização da análise documental dos PPP dos nove cursos ofertados pelas universidades federais. Como já tratado, vale lembrar que a elaboração de um PPP deve estar respaldada nas diretrizes curriculares nacionais, organizadas conforme as especificidades de cada curso de graduação, que se apresentam como uma complementação das diretrizes gerais apresentadas pela LDB nº. 9394 (Brasil, 2021).

Esta Lei, em seu capítulo IV, da Educação Superior, apresenta a finalidade, a abrangência, a duração do ano letivo, e as atribuições das IES. Mesmo com as atualizações ocorridas na LDB, sendo a última, inclusões sobre a educação bilíngue de surdos, feitas por meio da Lei nº. 14.191, em 3 de agosto de 2021 (BRASIL, 2021), há uma demora quanto às novas atualizações acerca dos cursos de graduação em suas especificidades. É o caso do Projeto de Lei nº. 5.614 (BRASIL, 2020), em trâmite desde 2017, pelo então Projeto de Lei nº. 9.382-A (BRASIL, 2017), ambos tratando sobre o exercício profissional e condições de trabalho de TILSP e guia-intérprete. Nesse viés, é o Parecer CNE/CES nº. 492 (BRASIL, 2001) que rege as diretrizes curriculares para os cursos de Letras, tanto para a licenciatura quanto para bacharelado, tratando sobre a flexibilidade estrutural dos cursos, o perfil do formando, os conteúdos curriculares, a avaliação, e as competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo da formação.

A orientação, apresentada neste parecer, a respeito dos conteúdos curriculares básicos trata os estudos linguísticos e literários como basilares, articulando-se com uma prática social e de manifestações culturais. Todavia, a respeito de os conteúdos de formação profissional, há uma generalização, levando em conta toda e qualquer

atividade acadêmica, como os estudos linguísticos e literários (reforço de conteúdo), as práticas profissionalizantes, os estudos complementares, os estágios, seminários, congressos e pesquisas, que fazem parte do processo de aquisição das competências e habilidades necessárias à profissão. Se se trata de duas profissões distintas, uma destinada ao campo educacional e outra ao campo das artes e humanidades, como prevê a última versão do Manual citado (BRASIL, 2019), é contraditório ter as mesmas diretrizes elencadas há dezessete anos, como norteadoras para a criação de cursos de formação de TILSP, além da legislação própria a esses profissionais, ainda que com lacunas a serem resolvidas.

A respeito das competências dos profissionais de Letras, o quadro 5 explicita as 11 competências e habilidades a serem desenvolvidas nos graduados, licenciados ou bacharéis, para que possam atuar em diferentes frentes profissionais, já apresentadas neste trabalho. Cabe ressaltar que as três últimas competências e habilidades não são enumeradas com as demais no documento de referência, mas se encontram dispersas no parágrafo seguinte à enumeração, o que nos leva a crer que seriam competências e habilidades universais, podendo ser igualmente consideradas para outras profissões.

Quadro 5 - Diretrizes Curriculares para Letras - Competências e Habilidades

1	Domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
2	Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
3	Visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional
4	Preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho
5	Percepção de diferentes contextos interculturais;
6	Utilização dos recursos da informática;
7	Domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
8	Domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos

	conhecimentos para os diferentes níveis de ensino;
9	Capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras;
10	Compromisso ético, com a responsabilidade social e educacional, e com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho.
11	Senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional

Fonte: adaptado do Parecer CNE/CES nº. 492 (2001)

É possível constatar que das onze competências, três delas (1, 2, 3) estão diretamente relacionadas aos aspectos linguísticos e literários das línguas; outras duas (7, 8) dizem respeito a assuntos educacionais e de ensino-aprendizagem; três (4, 5, 6) são competências generalistas, abordando aspectos situacionais, contextuais e tecnológicos, tanto para docentes quanto para TILSP; e as três últimas (9, 10, 11), de abordagem universal, uma vez que podem ser relacionadas a outras profissões, deixam evidente a concepção de competência considerada pelo MEC. Todavia, não são apresentadas competências que tratam da especificidade da formação de tradutores e intérpretes, necessárias para orientar os profissionais de IES na elaboração dos PPP e criação de cursos condizentes com a realidade enfrentada por esses profissionais em diferentes situações e contextos.

Uma vez que se considera que o profissional de Letras tem atuação ampla, podendo assumir diferentes funções, deveria ser igualmente necessário explicitar competências e habilidades específicas para a formação de tradutor e intérprete, como é apresentado para a formação docente. Diante disso, vemos que essa temática envolve várias questões que têm como ponto central a concepção de competência, já tratada de modo abrangente, mas também o entendimento de competência no âmbito dos Estudos da Tradução e Interpretação, como as competências tradutória (CT) e interpretativa (CI), entendidas como um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores específicos, exigido nos diferentes cenários que se apresentam dentro das universidades que, de um lado forma TILSP e de outro, contrata-os.

FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIA PARA TRADUTORES E INTÉRPRETES

A formação superior de tradutores e intérpretes de quaisquer pares linguísticos é muito recente (pós 2ª Guerra Mundial), surgindo no final dos anos de 1970, mas se consolidando a partir dos anos 2000. Conseqüentemente, os estudos sobre a tradução e a interpretação ainda não têm uma tradição de pesquisa como as demais áreas que contam com uma longa trajetória acadêmica. Além disso, é necessário considerar a defasagem e lacunas na legislação destinada aos cursos de bacharelado em Letras ou em Tradução e Interpretação. Somam-se a esses dois aspectos, os desafios enfrentados pelas IES na atualidade, os quais ocasionam conseqüências que se refletem nos cursos ofertados. Para exemplificar, a escassez ou carência de equipamento tecnológico adequado para a tradução e interpretação nos cursos de Bacharelado em Letras Português-Libras.

Por isso, compreender a competência como delineamento nos cursos de bacharelado citados é entender que os objetivos propostos devem ser definidos de acordo com as competências que se quer desenvolver nos profissionais. Os conteúdos de cada disciplina devem ser distribuídos por competências, uma vez que essas direcionam para a sequenciação das unidades, e auxiliam no estabelecimento das ações de ensino-aprendizagem e de avaliação, integrando-os para uma avaliação formativa, cooperativa, baseada na resolução de problemas e execução de tarefas, portanto, sociointeracionista²⁸ (HURTADO ALBIR, 2020).

Baseados nas propostas atuais em que a educação superior, pautada em uma metodologia ativa, deve integrar metodologias formativas, podemos depreender que há dez princípios inter-relacionados específicos na e para a formação por competência de tradutores e intérpretes. Estes, podem ser entendidos como: (i) **Abordagem Global**, percebendo a competência como um todo, a partir de tarefas gerais; (ii) **Construção**, ativa habilidades já desenvolvidas, construindo novas aprendizagens; (iii) **Alternativa**, existe a alternância entre global para específico e vice-versa; (iv)

²⁸ Sociointeracionismo – teoria de ensino-aprendizagem defendida por Vigostky, sendo o foco do aprendizado o desenvolvimento de habilidades cognitivas e conhecimento, em práticas sociais nas quais o sujeito também tem responsabilidade, a fim de ampliar a competência no uso das ferramentas mentais (MORALES *et al.*, 2016).

Aplicação, se aprende por meio do fazer; (v) **Distinção**, diferencia-se o conteúdo do processo; (vi) **Significado**, o aprendizado ocorre com situações autênticas e motivadoras; (vii) **Coerência**, há uma conformidade entre ensino, aprendizagem, avaliação e competência; (viii) **Integração**, os elementos que compõem todo o processo são entendidos como inter-relacionados e relacionados com a competência; (ix) **Iteração**, repetição de tarefas relacionadas a uma mesma competência e mesmo conteúdo; (x) **Transferência**, mudanças entre tarefas e contextos, encorajando ao uso de conhecimentos e habilidades aprendidas em contextos diferentes (HURTADO ALBIR, 2007).

Desse modo, acreditamos na integração como principal princípio, uma vez que é a partir dela que ensino, aprendizagem e avaliação são organizados; isso, considerando que os componentes estão integrados, constituindo cada competência; a qual integrada às demais competências, definem o perfil profissional ao longo da formação. Um exemplo dessa formação por competência é o Projeto *Tuning*, já mencionado anteriormente. Nesse projeto foram determinadas três categorias de competências gerais (utilizadas em todas as disciplinas): (i) instrumental; (ii) interpessoal; e (iii) sistêmico; diferenciando-se das competências específicas, a depender de cada área de conhecimento.

Em se tratando dos três agrupamentos, podemos compreender que em i são competências cognitivas, metodológicas, tecnológicas ou linguísticas, servindo como mediadoras para se alcançar um objetivo. Em ii são aquelas que possibilitam uma boa interação com outras pessoas individualmente ou em grupos. Em iii são aptidões relacionadas à compreensão de um sistema e suas partes, possibilitando planejar mudanças para melhorias em um sistema todo ou para a criação de novos.

Isso significa que para a formação de tradutores e intérpretes é necessário desenvolver atividades que possam estimular, em i, as capacidades de análise e síntese, organização e planejamento, conhecimentos básicos gerais, conhecimentos básicos sobre a profissão; comunicação oral (vocal/sinalizada) e escrita da língua materna e de uma segunda língua, conhecimento de informática, gestão de informação, resolução de problemas, e tomadas de decisões, para desenvolvimento da competência instrumental. Em ii, estimular habilidades críticas e autocríticas, trabalhos em equipe, comunicação com especialistas de outras áreas, apreciação da multiculturalidade, compromisso ético, para a competência interpessoal. Em iii,

atividades que incentivem a capacidade de aplicar o conhecimento na prática, pesquisar, aprender, adaptar-se a novas situações, gerar novas ideias, ser líder, compreender a cultura e costumes de outros países, trabalhar de forma autônoma, espírito empreendedor, preocupação com a qualidade e vontade de sucesso, para desenvolvimento da competência sistêmica (ESQUEDA, 2020; GONZÁLEZ; WAGENAAR, 2003; HURTADO ALBIR, 2007; PRIETO, 2012).

A respeito de competências específicas para a formação de tradutores e intérpretes, é necessário que haja a estruturação de cada programa disciplinar específico, levando em conta as competências gerais e determinando quais conhecimentos, habilidades, atitudes e valores são necessários para se atingir a especificidade da disciplina. Para isso devem ser determinados nos programas, as dimensões (abrangência) de cada disciplina, as evidências, os critérios e os indicadores, um plano de avaliação do acadêmico (de acordo com o currículo, delineamento metodológico, e atividades e tarefas a serem desenvolvidas), implementação da disciplina, e a avaliação e retroalimentação de todo o processo, a fim de serem feitas modificações necessárias para o aprimoramento e melhoria de cada programa, visando ao perfil profissional que se quer desenvolver. Dessa forma, a determinação de cada competência específica deve se respaldar nos três níveis cognitivos: (a) saber o que: são conhecimentos declarativos e factuais (conceitos, feitos, teorias e princípios); (b) saber-fazer: são as habilidades de pensamento e destrezas; (c) saber-ser: são as condutas (normas, valores e atitudes) de forma persistente e consistente.

Por conseguinte, cada competência específica pode apresentar quatro níveis de êxito (inicial, básico, autônomo, excepcional), que estão relacionados a três critérios de sua descrição (contexto de desenvolvimento da atividade; ajuda externa recebida ou utilizada pelo acadêmico para seu desempenho; complexidade da tarefa). Dessa maneira, é esperado que todo acadêmico do bacharelado em Letras ou do bacharelado em Tradução e Interpretação atinja, no mínimo, ao final de cada disciplina, o nível autônomo de competência em seu processo de formação, uma vez que, nos dois primeiros, a atuação acadêmica ainda exige ajuda constante de materiais, professores e colegas. E, no quarto nível, além de apresentar autonomia na execução das atividades e tarefas (mesmo nas colaborativas), demonstra criatividade e inovação que poderiam ser igualmente utilizados em diferentes

contextos ou tarefas complexas. Para tanto, ao avaliar o desenvolvimento das competências gerais e específicas, os professores podem optar pelo tipo de avaliação, a técnica, e quais instrumentos pretendem utilizar (ESQUEDA, 2020; HURTADO ALBIR, 2007; PRIETO, 2012).

A AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE TRADUTORES E INTÉRPRETES

Como já tratado na Introdução do nosso trabalho, somos avaliados constantemente por outros, e por nós mesmos, em diferentes situações e contextos. Contudo, quando falamos sobre a avaliação de competências, a depender da área do saber, diferentes instrumentos são utilizados para que se possa garantir a fidedignidade do nível em que cada sujeito (responsivo e sócio-histórico constituído) avaliado se encontra, como também se possa avaliar o nível de complexidade exigida e quais as possíveis adequações e melhorias podem ser realizadas no planejamento desenvolvido, e nas ações do outro sujeito (também responsivo e sócio-histórico constituído), que se encontra em situação hierárquica superior, neste caso, como avaliador.

Para tanto, é necessário que se tenha clareza sobre os diferentes tipos de avaliação, técnicas e instrumentos a serem escolhidos no e para o planejamento, para que não haja disparates entre as ações, atividades, tarefas e as avaliações propostas. Isso significa que não é somente um tipo de avaliação, nem apenas uma técnica que deve ser escolhida. A escolha deve ser baseada nos objetivos pretendidos, combinando diferentes possibilidades de avaliação, desde a somativa (mais usada, conforme a função) até a autoavaliação (menos usada, conforme os agentes interventores). Assim sendo, no quadro 6, apresentamos a abordagem sobre os diferentes tipos de avaliação e suas principais características, entendendo que essa é a primeira etapa ao se escolher instrumentos avaliativos.

Ao observarmos o quadro 6, fica evidente que o avaliador tem condições de combinar diversos tipos de avaliação, conforme os objetivos determinados no planejamento. Não nos esqueçamos que esse avaliador, também tem uma intenção ao aplicar uma avaliação, e isso significa dizer que não há uma regra para determinar esse ou aquele tipo como melhor, mas escolher o tipo que mais se adequa à sua

proposta de formação (neste tópico) e à sua intenção, relacionadas com a metodologia de ensino-aprendizagem que o programa ou curso segue.

Quadro 6 - Tipos de Avaliação

1	Segundo sua função	Somativa	Juízo de valor final sobre resultados concluídos; não tem intensão imediata de melhorar o avaliado; finalidade é determinar o nível de competência alcançado.
		Formativa	Juízo de valor sobre o processo realizado; tem intensão imediata de melhorar o avaliado no processo; é paralela e contínua ao processo, permitindo medidas imediatas.
2	Segundo seu normótipo (comparação)	Nomotética	Comparação de resultados em relação a normas de referência (normativa) ou em relação com critérios pré-estabelecidos (criterial)
		Idiográfica ou dinâmica	Avalia as potencialidades de aprendizagem, podendo ser as competências que já possui ou as possibilidades de desenvolvimento de competências.
3	Segundo o tempo	Inicial	Avaliação diagnóstica, para auxiliar nas orientações do processo a iniciar
		Durante processo	Avaliação contínua da aprendizagem, para auxiliar no processo de melhoria do ensino.
		Final	Tem relação com a avaliação somativa, implicando na reflexão dos propósitos do programa.
4	Segundo os agentes interventores	Autoavaliação	Comprometimento dos alunos em avaliar suas próprias competências e performances. Reflexão dos docentes sobre sua práxis.
		Co-avaliação	Entre pares, meio valioso para emissão de juízo de valor, com critérios estabelecidos anteriormente. Intuito de valorização dos aspectos positivos do outro.
		Heteroavaliação	A mais difundida, permite um poder de controle sobre os avaliados, sendo geralmente realizada pelos docentes.

Fonte: adaptado de Prieto (2012, p. 53).

Se considerarmos a escolha do tipo de avaliação para um processo de seleção (concursos de modo geral), podemos entender que nem todo tipo é possível utilizar; por exemplo, a co-avaliação (agentes interventores) ou durante o processo (tempo), por questões óbvias. O que acaba gerando, na maioria das vezes, a escolha por uma avaliação somativa, nomotética, final, e heteroavaliativa. Como exemplo, as provas com questões de múltipla escolha, em que se somam os valores atribuídos a cada questão, com critérios comparativos pré-estabelecidos, no intuito de se verificar um conjunto de saberes, habilidades, atitudes e valores sobre determinado tema, uma vez que quem detém o poder de controle são os avaliadores.

Concomitante à compreensão dos tipos de avaliação e de suas especificidades, é mister entender as duas vias de avaliação: a tradicional e a progressiva. A via tradicional apresenta duas classificações (observação e interrogação) que se subdividem em diferentes tipos (sistemizada e não-sistemizada para a observação; e entrevista, votação e exames para a interrogação), os quais apresentam diversos instrumentos que podem ser aplicados. Ao tratarmos da via progressiva, podemos considerar cinco classificações distintas e seus subtipos: (i) análise de diferentes produtos (informes, modelos e protótipos); (ii) provas com simulação (individuais ou colaborativas); (iii) colaborativas (grupo de discussão); (iv) autoinformes (autoavaliações diversas); e (v) mostras de desempenho (portfólios); igualmente, apresentando variados instrumentos avaliativos (FLÓREZ, 2017; PRIETO, 2012).

Tanto para a formação de tradutores e intérpretes (especificamente TILSP, neste caso), como para uma significativa seleção, a escolha dos instrumentos deve partir da via que se quer seguir, se mais tradicional ou mais inovadora (progressiva). Se podemos combinar mais de um tipo de avaliação, isso vale também para a utilização dos instrumentos, a fim de que possamos ter maior clareza e fidedignidade da realidade em que se encontram os avaliados. Isso que o avaliador precisa entender e estar consciente de seu papel hierárquico, da sua representatividade socioprofissional, de suas intenções e das intenções institucionais, uma vez que irão influenciar na determinação desses instrumentos.

Em se tratando de avaliações na e para a formação de TILSP, os docentes, enquanto formadores e avaliadores, têm uma liberdade maior para essas escolhas, uma vez que os instrumentos utilizados estarão em consonância com seu planejamento e objetivos. Podemos considerar também que os acadêmicos podem sugerir ou propor adequações que sejam pertinentes, havendo assim a responsividade e responsabilidade desses sujeitos, quanto à própria formação profissional. Entretanto, quando pensamos em processos seletivos, as avaliações tradicionais de interrogação são mais comumente usadas, como entrevistas (semi)estruturadas, questionários e provas objetivas, por exemplo. Dificilmente, teremos a aplicação de instrumento com técnicas de pensamento em voz alta (gravada), como os *think-aloud protocols* (protocolos de pensamento), por exemplo, em uma prova prática de tradução. Ou a apresentação de portfólios, ou a da história de vida, como possibilidades de se avaliar, ficando essas, fragmentadas em entrevistas ou questionários.

Isto se deve, talvez, ao fato de os avaliadores não terem, muitas vezes, um conhecimento mais aprofundado sobre os diferentes tipos, técnicas e instrumentos de avaliação, para que possam aprimorar os processos seletivos, já que, habitualmente, as normativas apresentadas em editais são elaboradas pelo setor de recursos humanos (RH), muitas vezes, sem a consultoria direta de uma equipe especializada; ou não seja a intenção mudar as avaliações, preferindo manter ações tradicionais, uma vez que já estão postas e aceitas socialmente, sem maiores questionamentos. Isso significa que não há uma relação direta, ou uma interação socioprofissional com um propósito comum entre o setor do RH e o grupo de docentes representantes de diferentes áreas, em se tratando da esfera da Educação Superior.

É diante desse cenário de avaliação que buscamos compreender como são estruturados os processos seletivos, efetivos ou temporários, de TILSP em IES públicas federais, que ofertam o curso de Bacharelado em Letras Português-Libras. Assim sendo, constatamos somente oito universidades federais com essa oferta (quadro 2). Com base nessa delimitação institucional, pesquisamos os PPP de cada um dos cursos, para análise da estruturação dos cursos e processo avaliativos descritos nos documentos, e selecionamos todos os editais publicados por elas, com vagas para contratação de TILSP, desde a criação do primeiro curso, em 2008, até o ano de 2021, compondo o *corpus* a ser analisado, apresentado em seção própria.

QUARTA SEÇÃO – ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

O papel das ciências é explicar algum objeto, seja por finalidade ou por interesse. Assim contribui para a ampliação do conhecimento ou da compreensão de fenômenos; descobre novos fatos, cria condições para novas realidades; averigua argumentos espirituais para estudos de falsos milagres e superstições; e aproveita recursos materiais no intuito de extirpar o sofrimento e as doenças, criando e aperfeiçoando máquinas, instrumentos e aparelhos que auxiliam à evolução humana e ao bem-estar social. Entretanto, os seres humanos usam as ciências como instrumentos para também estabelecer algum tipo de controle, seja biológico, econômico, político, educacional ou social. A complexidade e diversidade de fenômenos, e o interesse dos sujeitos em estudá-los, fez com que surgissem classificações e categorizações, de acordo com a ordem da complexidade ou do conteúdo, por meio de avaliações e análises. Para isso, cada ciência utiliza recursos metodológicos a partir de sua natureza.

Determinar e detalhar os procedimentos a serem realizados, para a execução da pesquisa, é buscar respostas ao problema exposto por meio do rigor científico, ainda que todas as pesquisas sejam ideológicas no sentido de que apresentam determinado posicionamento subjacente aos números e conceitos. Qualquer concepção e decisão a serem tomadas, em uma pesquisa, devem se fundamentar na (i) generalidade, uma vez que se interessa à elaboração de preceitos que explicam fenômenos de certo tipo; na (ii) sistematização, no intuito de estruturar as ideias, incluindo conhecimentos parciais em totalidades mais amplas; na (iii) racionalidade, por se valer da lógica e da razão, e não de sensações ou impressões para o alcance de resultados; na (iv) verificação, pela possibilidade de constatar as informações; e na (v) falibilidade, por reconhecer a capacidade de errar (MARCONI; LAKATOS, 2003; PRODANOV; FREITAS, 2013).

Isso posto, iniciamos a apresentação dos direcionamentos metodológicos, especificando a tipologia deste estudo. Entendemos que é a partir da familiaridade

dos fatos e ocorrências cotidianas, que nos capacitamos a atuar e responder às demandas apresentadas. Essa familiaridade, aliada à frequência, faz com que criemos hábitos e costumes com os quais resolvemos os problemas vivenciados. Porém, é nesse cotidiano fragmentado, repleto de singularidades, em meio a outras singularidades, que surgem os fenômenos humanos e sociais, dos quais o conhecimento científico faz um exame mais acurado e crítico da situação (SILVA, 2015).

Assim sendo, do **ponto de vista da sua natureza**, essa pesquisa é entendida como **aplicada**, uma vez que pretende motivar conhecimentos relacionados à formação e à avaliação de TILSP, na esfera do ensino superior, buscando respostas ao problema de pesquisa apresentado. Partimos do cotidiano desses profissionais (que também é minha realidade, em parte), distanciamos-nos dele, e a ele retornamos, contudo, munidos de um conhecimento teórico aprofundado, em que as práticas são enriquecidas, por meio de ações transformadoras, que se alinham à própria realidade.

Em se tratando da **abordagem do problema**, a pesquisa é tida como **quantitativa**, por traduzir em números, as informações geradas na análise documental. Permite-se classificar a relação entre variáveis ou critérios, garantindo a demarcação dos resultados, sem apresentar contradições ao processo de análise e interpretação dos dados. A possibilidade de categorização dos dados, *a priori*, simplifica o trabalho analítico. Por conseguinte, é também considerada uma pesquisa **qualitativa**, a partir da categorização dos dados, uma vez que esse tipo de interpretação requer textos narrativos, explicações detalhadas, e elaboração de esquemas e matrizes. A pesquisa qualitativa considera indissociável o vínculo da objetividade do mundo e a subjetividade dos sujeitos, não podendo ser traduzida em números. Há uma preocupação com a atribuição de significados e com a interpretação dos fatos. Por um contingente de editais publicados entre 2008 e 2021 e os PPP dos nove cursos de formação de TILSP das IES federais, em uma análise crítica, categorizando os dados gerados, temos a possibilidade de apresentarmos os resultados pela abordagem quali-quantitativa.

Quanto aos **fins da pesquisa**, consideramos a pesquisa como **explicativa**, uma vez que procura responder a ocorrência de um fenômeno social e em quais condições pode se manifestar. Desta forma, proporciona a explicação e a interpretação de aspectos relacionados à formação de TILSP e às formas de seleção

desses profissionais no e para o ensino superior, demonstrando um novo enfoque para o assunto, a fim de contribuir para a elaboração de modelo de CTI.

Do ponto de vista dos **procedimentos técnicos**, esta pesquisa é de caráter **documental**, por se basear em materiais que ainda não receberam um processamento pormenorizado e crítico, neste caso os PPP dos nove cursos de formação de TILSP das oito IES federais e os editais destas mesmas instituições para contratação desses profissionais. Assim sendo, qualquer registro que possa ser usado como fonte de informação em uma investigação científica, é considerado um documento que pode ser submetido à observação, leitura, reflexão e crítica — etapas existentes neste procedimento escolhido (GIL, 2002; MARCONI; LAKATOS, 2003; PRODANOV; FREITAS, 2013; SILVA, 2015).

DELINEAMENTO DA PESQUISA

O delineamento de uma pesquisa é o planejamento que se faz acerca da análise e interpretação dos dados, considerando os procedimentos adotados para a geração desses dados. Vista disso, utilizamos como instrumentos:

I. Pesquisa Bibliográfica: para a construção da revisão de literatura, buscamos deste modo, apresentar uma discussão teórica e análise crítica sobre a formação de TILSP no Brasil, e modelos de tradução e interpretação por competência, escolhidos por suas relevâncias e representatividade aos estudos da tradução e interpretação e reconhecimento internacional.

II. Pesquisa Documental: A pesquisa documental envolve dois tipos de arquivos:

- a) **Projeto Político Pedagógico:** Foram avaliados oito Projetos Políticos Pedagógicos de curso de graduação de TILSP, das oito IES federais que ofertam essa formação. Sete cursos são ofertados na modalidade presencial e dois a distância. Um dos cursos à distância não disponibiliza o PPP no *site* institucional, nem no do curso, sendo solicitado, via e-mail, à coordenação.

O objetivo dessa análise é a identificação dos critérios estabelecidos a respeito dos conhecimentos, habilidades e atitudes, contemplados na formação de TILSP. A identificação proposta relaciona-se a três aspectos presentes nos documentos: (a)

atuação na educação superior; (b) competências e habilidades gerais do bacharel; e (c) perfil do egresso.

- b) **Editais:** Foi realizado um levantamento dos editais publicados pelas referidas IES para contratação (permanente ou temporária) de TILSP no ensino superior entre os anos de 2008 e 2021.

Iniciamos por 2008 devido à criação do primeiro curso de Bacharelado em Letras-Libras e por não haver editais para esse fim, no intervalo temporal entre 2005 e 2008, uma vez que 2005 foi o ano da publicação do Decreto n. 5.626, que regulamenta e instrui sobre a Libras. Esse levantamento foi realizado a partir do acesso aos *sítes* institucionais de cada uma das oito IES federais, sobre concursos e contratações. Ao todo foram encontrados 38 editais disponíveis. O objetivo desta análise é verificar quais e como as competências são abordadas nos instrumentos de avaliação para seleção de TILSP na educação superior.

A partir da leitura dos editais, foram elencados 10 critérios para a análise: (i) ano de publicação; (ii) nível de classificação do cargo; (iii) tipo de contratação; (iv) quantidade de vagas ofertadas; (v) requisitos para inscrição; (vi) nomenclatura do cargo; (vii) descrição do cargo; (viii) tipos de instrumentos de avaliação; (ix) descrição dos instrumentos; e (x) critérios avaliados pelos instrumentos.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS GERADOS

Os dados gerados foram analisados a partir da categorização dos achados nesta investigação, assentados na Análise de Conteúdo de Bardin (2016[1977]). Esta autora aponta três importantes etapas, quais sejam: (i) pré-análise; (ii) análise categorial (exploração do material para geração e sistematização dos dados); e (iii) análise inferencial com interpretação dos resultados.

O primeiro passo da análise, pré-análise, constitui-se da organização para a realização da análise do conteúdo gerado: do que é pertinente e do que não é em relação ao conteúdo pesquisado e o que ainda precisa ser completado nesse processo inicial de ordenamento dos dados. A autora sublinha que é relevante fazer uma leitura inicial do material, escolher os documentos a serem analisados, selecioná-los, formular hipóteses e objetivos com base nos dados coletados e, constituir a partir

destas ações, um *corpus* homogêneo e pertinente para posterior análise (BARDIN, 2016[1977]).

O segundo passo, volta-se para a codificação e categorização dos dados gerados. Aqui o pesquisador faz um recorte das unidades de registro (palavras, temas, documentos, entre outros) e do contexto. A categorização é realizada, *a posteriori*, seguindo critérios semânticos, sintáticos, léxicos (BARDIN, 2016[1977]). A respeito dos PPP foram determinados três critérios e quanto aos editais, determinamos dez critérios. Tais critérios foram apresentados e detalhados na análise categorial dos dados.

Por fim, a terceira e última etapa trata da interpretação dos resultados, a qual foi realizada a partir de inferências. Bardin (2016[1977], p. 133), assinala que a inferência pode “apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor”. Neste sentido, cabe lançar um olhar, conforme situa Bardin (2016[1977]), para este tipo de análise, para quem enuncia/fala, de onde enuncia/fala, por que enuncia/fala em um dado contexto (tempo e espaço).

ANÁLISE DOS DADOS GERADOS

Pré-análise

As ações realizadas, referentes a essa etapa, dizem respeito, *a priori*, à investigação de quantas IES públicas federais existem no país e quantas delas ofertam curso de graduação de formação de TILSP, constatando-se que das 69 IES federais, oito delas promovem a referida graduação, em um total de nove cursos, sendo o primeiro curso datado em 2008, pela UFSC, na modalidade a distância. Posteriormente, foi realizada uma busca dos projetos políticos pedagógicos (PPP) de cada curso, para a compreensão de como cada um se estrutura e se organiza, qual o perfil profissional proposto e quais competências e habilidades são desenvolvidas.

Na sequência, foi feito um levantamento de editais nestas oito IES quanto à publicação para contratação de profissionais TILSP para atuação na educação superior, considerando tanto editais de concursos públicos como processos seletivos seriados. Optou-se por um recorte temporal entre 2008 e 2021, entendendo que o ano

de 2008 é marco histórico do surgimento do primeiro curso para formação de TILSP. A escolha por estes editais é pelo fato de considerar a importância dos instrumentos de avaliação propostos para seleção de TILSP, sendo publicados pelas próprias IES que ofertam os cursos para essa formação, entendendo, a princípio, que o proposto e afirmado nos PPP dos cursos, são levados em consideração quando da elaboração dos editais para esse fim contratual, no que concerne aos critérios e instrumentos de avaliação.

Diante do universo demarcado, nesta etapa, pudemos finalizar a constituição do *corpus* a ser submetido aos procedimentos analíticos, organizado em dois agrupamentos: (i) os PPP dos cursos de bacharelado para formação de TILSP das oito IES federais; e (ii) os editais para contratação de TILSP na educação superior publicados pelas mesmas IES federais que ofertam os cursos descritos.

Análise Categorical

Dentre o conjunto de técnicas que podem ser utilizadas em uma análise de conteúdo, optamos pela análise categorial, por ser cronologicamente a mais antiga e, na prática, é a mais utilizada. Sua operacionalização ocorre pelo desmembramento dos textos dos documentos (neste caso os PPP dos cursos e os editais das IES) em categorias, para um reagrupamento equivalente. Para isso, foram utilizadas duas unidades de registro: (i) as palavras-chave; e (ii) o tema. Essa segunda unidade, para casos em que a codificação por palavras-chave não foi suficiente, uma vez que permite, por meio do sentido, o recorte de ideias, enunciados ou proposições de significações isoláveis (BARDIN, 2016[1977]).

Antes de apresentarmos a categorização referente aos PPP dos nove cursos, é mister esclarecer sobre outros aspectos que não estão relacionados como critérios, porém fornecem dados basilares, como o ano de publicação dos PPP vigentes e o conceito de curso emitido pelo MEC (Quadro 7), que contribuem para uma melhor apreciação posterior.

No sistema brasileiro da educação superior, há avaliações com diversos critérios métricos para que se possa estabelecer um padrão de qualidade nacional aos cursos ofertados pelas IES. Dentre estas avaliações, há duas que objetivam verificar, anualmente, a qualidade da educação superior: (i) CPC – Conceito Preliminar de

Curso; e (ii) CC - Conceito de Curso. O primeiro, como o nome já explicita, é uma avaliação prévia sobre os cursos que, posteriormente, servirá também de critério para o estabelecimento do segundo (CC).

Para a determinação do CPC são avaliados oito recursos métricos, organizados em três dimensões: o desempenho dos estudantes, obtido pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade); o corpo docente, baseado nos dados do Censo da Educação Superior; e a percepção sobre o processo formativo, obtido pelo questionário aplicado aos acadêmicos, sobre os recursos didático-pedagógicos, a infraestrutura e instalações físicas, e possibilidades de aprofundamento acadêmico e profissional. A definição do CC, instância posterior ao CPC, é atribuída a partir do CPC mais a avaliação *in loco*, transformando a nota em conceito definitivo. Às IES que possuem CPC igual ou acima de 3, podem optar por não terem essa visita, transformando a nota do CPC em CC, automaticamente. Cursos com conceito 3 atendem aos critérios de qualidade estipulados pelo MEC, como os com conceito 5 são considerados de excelência, reconhecidos pelos demais como cursos de referência (PORTAL DO MEC, CONAES, s/d).

Quadro 7 - Panorama basilar dos cursos superiores de formação de TILSP

IES	Publicação do PPP	Nome do Curso indicado no PPP	CC ²⁹ e-MEC (ano)
UFSC	2014	Letras Libras	5 (2018)
UFSC EaD	2021	EaD – Libras – Língua Brasileira de Sinais - Bacharelado	5 (2014)
UFRJ	2014	Letras – Libras Bacharelado	5 (2022)
UFG	2018	Letras: Tradução e Interpretação em Libras-Português	3 (2022)
UFES	2014	Letras-Libras (Bacharelado em Tradução e Interpretação)	4 (2022)
UFRR	2014	Letras Libras - Bacharelado	4 (2017)
UFSCar	2016	Bacharelado em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)/Língua Portuguesa	5 (2017)
UFRGS	2014	Bacharelado em Letras – habilitação	3 (2017) ³⁰

²⁹ CC – Sigla utilizada no e-MEC para designar o Conceito de Curso, nota final atribuída aos cursos pela sua qualidade.

³⁰ A avaliação do curso no e-MEC é referente ao Conceito Preliminar do Curso (CPC) de Bacharelado em Letras. Salvo a habilitação Tradutor e Intérprete de Libras, os acadêmicos das demais

		Tradutor e Intérprete de Libras (Libras-Português e Português-Libras)	
UFGD	2020	Letras Libras – com habilitação em Tradutor/Intérprete em Libras	-X-X- ³¹

Fonte: Elaborado pela autora

Podemos observar, a respeito dos Conceitos dos Cursos (CC), que dos nove cursos ofertados, quatro são considerados cursos de excelência, pela última avaliação do MEC, obtendo índice 5 (nota máxima atribuída). Mesmo que o conceito 3 atribuído pelo MEC, seja considerado como um curso que contempla as exigências para pleno funcionamento, são determinadas também as falhas e lacunas que devem ser superadas para que em próxima avaliação o curso possa atingir um conceito melhor, inclusive o de excelência. Os dados apresentados (quadro 7) foram obtidos no *site* e-MEC, e o ano indicado entre parênteses, corresponde à última avaliação realizada.

Dessa forma, constatamos que o curso ofertado pela UFG, teve nota 3 atribuída em 2018, permanecendo a mesma, na última avaliação do MEC, em 2022. Inferimos, portanto, que os índices indicados para a melhoria do curso ainda não foram possíveis de serem atingidos, o que engloba diversas causas econômicas, sociais, tecnológicas e emocionais; ao corpo docente, que não pôde ampliar seu percentual de titulação em doutoramento; ou pelos aspectos didático-pedagógicos e infra estruturais, por falta de capacitação continuada e verbas para investimento em equipamentos e laboratórios.

Quanto ao curso da UFRGS, a nota 3 atribuída pelo MEC (2017) se refere ao conceito preliminar do curso, uma vez que foram unificados oito cursos existentes em um só, com ofertas em habilitações. Constatamos que há um declínio na avaliação do curso Bacharelado em Letras (com diferentes habilitações), uma vez que em 2011 o CPC era 5, em 2014 caiu para 4 e, em 2017, baixou para 3. Cabe ressaltar que ainda não se tem uma avaliação do Enade para acadêmicos de cursos de Letras Libras, tanto bacharelado quanto licenciatura. Sendo assim, inferimos que o conceito do curso de Bacharelado em Letras, pode não corresponder a um possível conceito da

habilitações prestam a prova do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), sendo o CC determinado pela nota do Enade e de outros indicadores elencados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes).

³¹ O referido curso não possui o CC por estar em processo de reconhecimento emitido pelo MEC, sendo sua avaliação para o ano de 2023.

habilitação Tradutor e Intérprete de Libras (Libras-Português e Português-Libras), uma vez que são ofertadas 117 vagas, sendo apenas 30 para essa habilitação.

Quanto ao ano de publicação dos PPP, cinco cursos deveriam apresentar atualizações ou reformulações devido às legislações pertinentes, ainda que o Núcleo Docente Estruturante (NDE) de cada curso, tenha autonomia para propor ou não uma reformulação. Também devem ser considerados os estudos e pesquisas nacionais publicados referentes à formação de TILSP, e atuação profissional no intuito de serem indicativos de falhas e lacunas a ser supridas pela oferta dos cursos, que devem estar em constantes avaliações internas organizadas pelas Comissões Permanentes de Avaliação (CPA), constituídas nas IES, nos termos do artigo 11 da Lei nº 10.861 (BRASIL, 2004), a qual institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Isso significa ponderar que mesmo um curso considerado de excelência pelo MEC, com conceito 5, e não havendo avaliação do Enade para cursos de formação de TILSP (nem de docentes em Libras), é de suma responsabilidade que tais NDE estejam em constante estudo e pesquisa para promover modificações e reformulações nos PPP, a fim de garantir uma formação pautada nas habilidades e competências que ora julgam conseguir, porém não são observadas em critérios avaliativos de desempenho acadêmico, considerados índices de padronização nacional. O que inferimos é que os conceitos dos cursos são avaliados pelos cadastros do corpo docente (30%) e dos aspectos infra estruturais e didático-pedagógicos (15%), que correspondem a 45% da nota conceitual, ficando os demais 55% sem avaliação alguma, referente ao desempenho dos estudantes.

Portanto, há dois entendimentos acerca do explanado. O primeiro diz respeito a conceitos de cursos não condizentes com os demais conceitos atribuídos aos diversos existentes, avaliados pelo MEC. Se para a atribuição de um conceito estão envolvidas três dimensões, e a respeito dos cursos de formação de TILSP, uma dessas dimensões não é avaliada, os conceitos atribuídos não refletem a qualidade dos cursos, ou refletem apenas o que condiz aos 45% de duas dimensões. O que podemos inferir é que talvez não sejam cursos que cumpram satisfatoriamente todos os critérios avaliados. Isso implica diretamente na formação desses profissionais, que têm seus cursos com conceitos satisfatórios a excelentes, mas que não refletem de fato a qualidade da formação. Essa responsabilidade recai também às IES, que

consentem a nota atribuída, ainda que saibam ser uma avaliação fragmentada e não condizente com a realidade institucional e do curso, propriamente dito. Entretanto, por terem o reconhecimento nacional do curso, colocando as instituições em evidência, não reivindicam (ou não querem) as avaliações no par linguístico Libras-português, como de fato deveria ocorrer.

O outro entendimento é sobre o que realmente a Libras representa para o governo e para o MEC, os quais também passam a influenciar o entendimento da sociedade. Os demais cursos de bacharelado (e licenciatura) em Letras têm participação no Enade, ficando excluídos os bacharelados de formação de TILSP (e os de formação docente em Libras). Com isso, podemos inferir que (i) o governo não quer disponibilizar verba para que possam ser organizadas essas avaliações referentes à Libras; ou (ii) o governo apenas credencia tais cursos, devido a Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002) e ao Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005).

Em i, podemos buscar uma justificativa plausível, por haver um custo maior devido à exigência de mídias na avaliação (conforme a própria legislação), o que requer contratação de profissionais especializados e/ou empresas que cumpram as normas técnicas para a produção desse material. Em ii, podemos entender como uma verdade camuflada, uma vez que não considera o *status* da Libras como língua, mas permite o funcionamento dos cursos, sem que haja a garantia de uma avaliação efetiva quanto a sua qualidade. Isto nos leva a inferir que seria satisfazer às reivindicações de uma coletividade minoritária, atribuir um conceito mesmo que parcial, mas satisfatório, sem ter obrigações de fato com a qualidade na formação desses profissionais.

(i) PPP dos cursos de bacharelado para formação de TILSP das oito IES federais

Após essa análise basilar sobre os cursos de formação de TILSP, passamos à análise documental dos PPP, em que foram determinados três critérios, e para cada um, elencadas as unidades de registros necessárias à categorização. São eles: (a) atuação na educação superior; (b) competências e habilidades gerais do bacharel; e (c) perfil do egresso.

1º Critério: Atuação na Educação Superior

O primeiro critério diz respeito à atuação na Educação Superior, entendendo a importância na formação e a relação com a análise dos editais. Para que fosse possível categorizar, determinamos as palavras-chave: (i) acadêmico(s); (ii) acadêmica(s), que poderiam estar relacionadas aos dados referentes a esse critério. Tais termos, em sua significação, tratam da esfera da educação superior, por esse motivo, foram escolhidas. Porém para que não houvesse algum equívoco, outros termos também foram submetidos para a categorização, como educação superior, ensino superior, contexto universitário, e graduação; entretanto, não houve êxito.

Foi possível determinar a quantidade e quais disciplinas de cada curso apresentam em seu nome ou ementa tais termos, indicando que nos nove cursos há essa preocupação quanto à atuação profissional na esfera da educação superior. Após tabulados os dados, foram categorizadas 36 disciplinas, variando entre duas e seis por curso, o que evidencia uma grande diferença em se tratando deste aspecto da formação, como apresentamos a seguir.

Quanto ao nome das disciplinas, as palavras-chave aparecem em “Libras Acadêmica”, nos cursos da UFSC, UFRJ e UFGD; em “Tradução e Interpretação de Textos Científicos-Acadêmicos”, no curso da UFES; nas disciplinas de “Leitura e Produção de Texto: escrita acadêmica” I, II, III e IV, no curso da UFSCar; na disciplina de “Leitura e Produção Textual Acadêmica”, no curso da UFRR; e nas disciplinas de “Leitura e escrita acadêmica em Português como língua adicional” I e II, no curso da UFRGS.

O que é possível inferir, a partir dos nomes das disciplinas e leitura das respectivas ementas, é um enfoque maior à língua majoritária. Isso se deve a quatro motivos: (1) pela tradição escrita nas produções científico-acadêmicas, como forma de registro, sem a possibilidade de utilização de outros meios (áudio e vídeo) que possam ser considerados igualitários à escrita; (2) pelas normas técnicas a serem obedecidas, no que concerne ao entendimento de produção científica escrita, para a garantia de um padrão de qualidade; (3) pelo pouco reconhecimento acadêmico (ou quase nenhum) a respeito da Libras, para produções midiáticas, enquanto *vbooks*, ou vídeo registro, por exemplo; e (4) por existirem normas técnicas apenas para a

acessibilidade em comunicação na televisão, quanto à legendagem, à janela de Libras e à audiodescrição, não sendo considerada a possibilidade de registro midiático em Libras, nem apresentadas normas técnicas específicas para Libras, enquanto produções científico-acadêmicas.

A respeito da disciplina “Libras Acadêmica”, presente nos cursos da UFSC e UFRJ, é a única que trata de uma padronização ou normatização de produções científico-acadêmicas filmadas, segundo dados das ementas. A disciplina nomeada no curso da UFGD, não apresenta em sua ementa aspectos normativos para essas produções. Ao contrário, aborda o processo histórico da disciplina de Libras em cursos de graduação, sinais utilizados no ensino superior, discussões sobre o perfil do TILSP no ensino superior, e debates sobre produção de artigos em Libras, apresentando um disparate entre o que se espera da disciplina, por meio do nome e sua ementa.

As demais disciplinas, anteriormente citadas, abordam em suas ementas aspectos estruturais de gêneros textuais presentes na graduação (resumo, resenha, artigo acadêmico, entre outros) a serem elaborados pelos acadêmicos em produções escritas, mas não suas correspondências em Libras. Nem mesmo tratam de outros gêneros textuais presentes na esfera da educação superior, como atas, memorandos, resoluções, entre outros, que evidenciam a formação de TILSP para atuação nessa esfera, considerando, por exemplo, a disciplina de “Tradução e Interpretação e Textos Científicos-Acadêmicos”. A respeito da disciplina de “Leitura e Escrita Acadêmica em Português como língua adicional” I e II, igualmente como as demais já tratadas, tem como foco a abordagem dos gêneros discursivos pertencentes à esfera acadêmica. Porém, acrescenta na ementa os aspectos das questões linguísticas específicas de acadêmicos em que o português é a segunda língua.

Em vista disso, podemos considerar que destas onze disciplinas categorizadas pela presença das palavras-chave em seus nomes, apenas duas tem uma abordagem específica às produções em Libras, no tocante à atuação na educação superior. Ao considerar a correlação dos gêneros textuais acadêmicos em português, também em produções midiáticas em Libras, esclarecem sobre as normas necessárias para que apresentem igualmente a padronização e qualidade científico-acadêmica esperada (ou exigida) na esfera da educação superior. Isso evidencia a diferença de atuação em esferas educacionais distintas, neste caso, entre a básica e a superior, em que o profissional TILSP ao atuar nesta última, precisa ter

conhecimento e domínio de tais conteúdos a fim de adaptar, por exemplo, artigos científicos registrados em português para um registro midiático científico em Libras, e não apenas uma tradução-interpretação sem apresentar tais normativas na referida produção.

Quanto às ementas, as palavras-chave foram encontradas:

(i) em quatro disciplinas de “Laboratório”, variando em apenas de Interpretação (UFSC, UFGD), apenas de Tradução (UFG), ou de Tradução e Interpretação Libras-Português (UFRJ);

(ii) em três disciplinas de “Estágio”, sendo Supervisionado em Tradução Libras-Português (UFRJ), Supervisionado I (UFES), e em Tradução (UFG);

(iii) em três disciplinas de “Prática”, de Interpretação I (UFSC EaD), e de Interpretação em Libras I e II (UFRGS);

(iv) em duas disciplinas relacionadas à “Tradução e Interpretação”, em espaços educacionais (UFES), e na Esfera Educacional III (UFSCar);

(v) em uma disciplina de “Tradução” em diferentes contextos (UFG);

(vi) em uma relacionada à “Interpretação” de Língua de Sinais III (UFRR).

Esse agrupamento de disciplinas evidencia uma abordagem mais prática na formação de TILSP no que diz respeito à atuação na esfera da educação superior, podendo ser a própria IES a ofertar o curso, o campo de atuação para que os acadêmicos desenvolvam suas habilidades e competências.

Em um enfoque mais teórico em relação à atuação na esfera da educação superior, as palavras-chave foram encontradas nas ementas:

(i) de seis disciplina de “Português” ou “Língua Portuguesa” (UFSC, UFSC EaD, UFG, UFGD);

(ii) das disciplinas de “Libras” V ou avançado II (UFSCar, UFG).

A respeito destas últimas, apesar de apresentarem em suas ementas uma parte prática, enquanto produções em Libras com foco em textos acadêmicos, sua abordagem é mais teórica no que diz respeito às análises linguísticas e culturais em Libras. Também em estudo de vocabulário específico em Libras no ensino superior para diferentes áreas do saber, bem como no aprofundamento da compreensão de produções em Libras, a respeito do uso das estruturas linguísticas da Libras em comunicações de nível avançado.

Tabela 2 - Percentual de CH relacionado à formação de TILSP para a ed. superior

IES	CH TOTAL POR CURSO	QUANTIDADE DISCIPLINAS	CH POR DISCIPLINA	CH TOTAL DISCIPLINAS	%
UFSC	3.090	4	72	288	9
UFSC EaD	2.890	2	72	144	5
UFRJ	2.890	1	60	240	8
UFG	3.160	2	90	320	10
UFES	2.840	5	64	320	10
UFRR	2.580	1	30	240	8
UFES	2.840	2	60	240	8
UFRR	2.580	1	90	120	5
UFSCar	2.940	2	60	360	12
UFSCar	2.940	6	60	360	12
UFRGS	3.150	1	45	255	8
UFRGS	3.150	2	60	255	8
UFGD	2.400	1	90	360	15
UFGD	2.400	6	60	360	15

Fonte: adaptado dos PPP dos cursos

Entendemos que os cursos de formação de TILSP, no que se refere à atuação na educação superior, apresentam uma pequena abordagem em Libras em relação aos aspectos que dizem respeito ao português. Diante do exposto, consideramos analisar a carga horária (CH) total de cada curso e a CH de cada disciplina categorizada, no que tange à atuação de TILSP na educação superior, para verificarmos o percentual da CH destinada a esse fim, conforme apresentado na Tabela 2.

Considerando a carga horária (CH) total da formação de cada um dos nove cursos analisados, temos uma média de 2.882 horas (variando entre 2.400 e 3.160 horas), distribuídas, majoritariamente, em conteúdos de formação básica, formação específica, e formação profissional. Considerando, também, as 36 disciplinas categorizadas, com uma média de 65 horas (variando entre 30 e 72 horas), podemos inferir que aproximadamente 9% (variando entre 5 e 15%) da CH total de cada curso é destinado à formação dos TILSP para a atuação da educação superior, o equivalente a 259 horas (variando entre 120 e 360 horas).

Talvez esteja aqui um dos indicativos relacionados à organização das avaliações de TILSP para atuação na educação superior. Uma vez que a maioria das oito IES que ofertam curso de formação de TILSP é referência para que outros cursos

possam ser criados, também podem ser consideradas referências no que diz respeito à elaboração das avaliações de contratação desses profissionais, a partir dos editais para esse fim, publicados por elas. Entretanto, a CH do curso destinada a essa especificidade de formação é pequena, devido a uma gama de conteúdos distribuídos nos eixos de formação, considerando que os cursos são generalistas; e a um direcionamento maior aos gêneros textuais acadêmicos escritos em português, restringindo os gêneros em Libras. Isso acaba se refletindo, de alguma maneira, na elaboração das avaliações para contratação de TILSP na educação superior.

Ao considerarmos que os setores de Recursos Humanos (RH), responsáveis pela organização e publicação de editais, solicitam aos respectivos departamentos a determinação de temas (ou conteúdos) e o tipo de avaliação pretendida, inferimos que os professores responsáveis por essa elaboração, pertencentes ao curso de formação de TILSP, ao determinarem tais critérios solicitados, serão orientados pela própria estrutura e currículo do curso. Isto quer dizer que, a partir da ementa e dos conteúdos das disciplinas específicas para a atuação na educação superior, serão determinados os temas e conteúdos e, conseqüentemente, os possíveis instrumentos de avaliação a serem aplicados, em se considerando a especificidade da vaga e o tempo de realização da seleção, segundo as normativas institucionais.

2º Critério: competências e habilidades gerais do bacharel

Outro critério analisado nos PPP dos cursos diz respeito às competências e habilidades gerais a serem desenvolvidas durante a graduação. A análise partiu da determinação da palavra-chave “competência”. Esta foi encontrada isoladamente, ou acompanhada (por hífen ou barra) das palavras “capacidade” e “habilidade”. Assim sendo, a partir do cruzamento dos dados gerados, pudemos compreender que em nenhum documento vem explicitado o conceito de competência, sendo usado como sinônimo de capacidade, no sentido de aprender e possuir muito conhecimento, como constatado nos documentos.

Outro uso comum nos documentos, acerca da competência, são citações de documentos oficiais (leis, decretos e resoluções) que tratam do termo, estando presente na legislação que regulamenta a Libras (BRASIL, DECRETO nº 5.626/2005), na de acessibilidade (BRASIL, LEI nº 10.098/2000), na do atendimento aos surdos

(BRASIL, LDB nº 9.394/1996), na da profissionalização e formação de tradutor e intérprete de Libras-Português (BRASIL, LEI nº 12.319/2010), e nas diretrizes curriculares para os cursos de Letras (BRASIL; CNE/CES nº 18/2002). Por conseguinte, obtivemos como resultado, que dos nove cursos: (i) três apresentam nove habilidades/capacidades; (ii) três, apresentam oito; e (iii) dois cursos, indicam seis. Essas competências/capacidades (aqui usadas como sinônimos, conforme apresentam-se nos documentos) e habilidades, foram compiladas e podem ser compreendidas em sete categorias: (i) linguístico-literária; (ii) acadêmica; (iii) profissional; (iv) crítico-reflexiva; (v) contextual; (vi) situacional; (vii) valorativa. Estas categorias foram determinadas, a partir dos estudos sobre as competências tradutórias e as interpretativas, e por suas significações e sentidos, sendo possível, posteriormente, relacioná-las ao modelo proposto.

Na categoria denominada (i) **Linguístico-literária**, são apresentadas capacidades e habilidades que versam sobre o domínio e uso do par linguístico Libras-português, enquanto primeira ou segunda língua, nas modalidades oral (sinalizada e vocalizada) e escrita, em termos de comunicação e expressão, de sua estrutura, seu funcionamento e suas manifestações culturais. Expõem no que se refere à descrição e à análise das línguas nos aspectos fonético-fonológico, morfossintático, lexical, semântico e discursivo, tendo consciência das variedades linguísticas e culturais. Abordam também sobre a leitura, interpretação e análise de textos orais ou escritos, e produção de textos representativos de gêneros diversos e de situações tradutórias e interpretativas, em ambas as modalidades. Por fim, tratam do conhecimento acerca das possibilidades de manifestações do universo cultural literário próprio da Libras e do português como formação específica, envolvendo-se socialmente e assumindo posturas que contribuam para a consciência do outro.

A respeito da categoria (ii) **Acadêmica**, foram apresentadas capacidades e habilidades sobre o desenvolvimento de uma postura científico-acadêmica diante das questões relacionadas à aquisição e ao desenvolvimento de uma segunda língua, com domínio dos conteúdos pedagógicos (teóricos e práticos) que permitem a construção dos conhecimentos relativos aos diferentes níveis de ensino. Manifestam no que se refere a atuação consciente e autônoma na busca de uma formação continuada e abrangente do profissional de Letras, em todos os seus segmentos, evidenciando o

domínio dos conteúdos, métodos e técnicas que são objeto dos estudos da tradução e dos respectivos processos tradutórios-interpretativos em diversos contextos sociais.

As capacidades e habilidades compiladas que formam a categoria nomeada como (iii) **Profissional**, abarcam o exercício profissional, didático e pedagógico, utilizando tecnologias contemporâneas de comunicação e informação como instrumentos de aprendizagem e de desenvolvimento, conforme os desafios do mercado de trabalho. Englobam uma preparação profissional atualizada, capaz de atender às exigências na esfera educacional (ensino básico, fundamental, médio e superior), e nas demais esferas não-educacionais, como a prestação de serviços linguísticos em tradução e em interpretação e consultoria linguística para empresas públicas e privadas. Além disso, abrangem o conhecimento para assumir uma posição de liderança, e de administrar e gerenciar recursos humanos, físicos e materiais, em uma interação com profissionais da área e com o público em geral.

Na categoria (iv) **Crítico-reflexiva**, são destacados os atos de reflexão profunda, minuciosa e crítica no que concerne à linguagem como fenômeno educacional, psicológico, social, ético, histórico, cultural, político e ideológico das comunidades surdas no Brasil; e a visão crítica sobre as concepções teóricas adotadas nos estudos e pesquisas linguísticas, literárias, de tradução e interpretação que fundamentam a formação profissional.

Em se considerando as capacidades e habilidades que compõem a categoria (v) **Contextual**, pudemos verificar que foi abordada apenas a percepção sobre diferentes contextos interculturais, em relação aos conhecimentos linguísticos e literários, a fim de assegurar a atuação profissional integrada e contínua com as demais instâncias socioculturais, principalmente nas situações que envolvem o ensino e aprendizado de segundas línguas e literaturas.

A categoria (vi) **Situacional** também pode ser entendida como circunstancial, uma vez que depende do momento em que ocorre, do contexto e dos sujeitos participantes. Trata sobre a resolução de problemas e o trabalhar em equipe em atuações multidisciplinares, considerando os diversos saberes agregados na formação, que contribuem para as escolhas e decisões (em especial quanto ao uso apropriado da força de trabalho, de equipamentos, de procedimentos e de práticas).

E, por fim, na categoria (vii) **Valorativa**, as capacidades e habilidades estão relacionadas ao compromisso ético e à responsabilidade social e educacional,

fazendo da liberdade de comunicação e expressão um compromisso constante. Expõe também o apoio à acessibilidade, aos serviços e às atividades-fim nas repartições públicas e em órgãos administrativos em geral.

Diante do exposto, compreendemos que, em todos os PPP, as competências/capacidades e habilidades tratam dos mesmos aspectos, sendo algumas idênticas, como foi possível observar durante a tabulação dos dados. Podemos inferir que a partir do ano de publicação dos PPP, os cursos mais novos possivelmente tiveram essa documentação dos cursos, anteriormente criados, como referência para sua fundamentação. Porém, diferenciam-se quanto à maior ou menor abordagem, em se tratando das categorias determinadas, como exemplificado na tabela 3.

Tabela 3 – Quantidade de Capacidades e Habilidades por Categoria

IES	Cat.	linguístico-literária	acadêmica	profissional	crítico-reflexiva	contextual	situacional	valorativa	Total
UFSC		1	3	1	2	1	-	-	8
UFSC		1	3	1	2	1	-	-	8
EaD									
UFRJ		5	1	-	2	1	-	-	9
UFG		3	1	1	2	1	-	-	8
UFES		2	2	-	2	-	-	-	6
UFRR		1	2	1	2	-	-	-	6
UFSCar		2	1	-	2	1	2	1	9
UFRGS		2	-	4	-	-	1	2	9
UFGD		2	1	-	2	1	2	1	9
Total		19	14	8	16	6	5	4	72

Fonte: Elaborado pela autora

Foi possível constatar nos documentos que apenas a categoria (i) Linguístico-literária foi abordada em todos os cursos, sendo na UFRJ a maior evidência de capacidades e habilidades para a formação. Considerando que o profissional TILSP trabalha com o par linguístico Libras-português, entendemos que essa categoria acaba tendo uma importância maior, em relação às demais, como evidenciado nos documentos analisados. A respeito das categorias (ii) Acadêmica e (iv) Crítico-reflexiva, o curso da UFRGS não aborda nenhum dos aspectos apresentados anteriormente, possivelmente por considerar que são essenciais às capacidades e habilidades relacionadas à categoria (iii) Profissional, não constituindo tópicos específicos, mas ficando subentendidas que sem aquelas, esta não pode ser

desenvolvida. Em contrapartida, quatro cursos não consideram esta categoria, podendo inferir que é a partir da união de todas as capacidades e habilidades das demais que a categoria profissional se constituirá.

Quanto às categorias (v) contextual e (vi) situacional, há maior evidência à primeira, aparecendo em seis cursos, e à segunda, apenas em três. Destes, os cursos da UFSCar e da UFGD tratam as duas categorias igualmente, apresentando os mesmos aspectos que constituem as capacidades e habilidades de cada uma destas categorias. Porém o que difere o entendimento de uma e de outra categoria em cada curso, e a abordagem de percepção e atuação em diferentes contextos interculturais, e, principalmente, pela tomada de decisões e resolução de problemas, quanto aos equipamentos, às equipes, entre outros, que constituem capacidades e habilidades a serem ativadas em situações específicas e não em todas (podendo ser entendidas como pertencentes a categoria contextual), ainda que estejam sempre integradas a um contexto.

Em vista disso, podemos supor que ao serem elaboradas as avaliações para contratação de TILSP na educação superior, algumas capacidades e habilidades de cada uma das sete categorias propostas devem ser consideradas nos diferentes instrumentos aplicados. Obviamente, devido ao curto tempo e às diferentes formas de avaliação (Quadro 6) que podem ser utilizadas e, principalmente, escolhidas pelos elaboradores, entendemos que apenas as capacidades e habilidades consideradas por estes como as mais importantes ou mais significativas serão levadas em consideração.

3º Critério: Perfil do Egresso

Por fim, outro critério analisado nos PPP dos cursos, foi o entendimento que se tem sobre o perfil do egresso ou perfil profissional, como nomeado em alguns documentos (Quadro 8). Isto é, espera-se que ao concluir a graduação de bacharel em Letras ou em Tradução e Interpretação, os formados, neste caso os TILSP, estejam aptos para trabalhar e assumir um cargo ou atividade que envolva a tradução e a interpretação, a partir do desenvolvimento do conjunto das capacidades e habilidades propostas em cada curso.

Quadro 8 - Perfis dos Egressos apresentados nos PPP das IES

IES	Ano PPP	Perfil
USFC	2014	Profissional apto para atuar como Tradutor/Intérprete de Libras-português em diferentes contextos institucionais (p. 2)
UFSC EaD	2021	Profissional apto para atuar como Tradutor/Intérprete de Libras-português em diferentes contextos sociais (p. 4)
UFRJ	2014	Tradutores e intérpretes de Libras-Português com sólidos conhecimentos de teorias da área de Estudos da Tradução, Interpretação, Linguística e Literatura (p. 1)
UFG	2018	Profissional crítico, reflexivo e investigativo, preparado para atuar em situações do cotidiano, considerando o eixo epistemológico do curso: a tradução e a interpretação (p. 11)
UFES	2014	Profissional apto para atuar como Tradutor/Intérprete da Língua Brasileira de Sinais em diferentes contextos e desenvolver autonomia, discernimento e capacidade de refletir a respeito dos problemas com os quais vai se deparar em sua prática, para que possa construir alternativas teórico-metodológicas adequadas à realidade social com que irá se confrontar, no mercado de trabalho (p. 31)
UFRR	2014	Profissional tradutor-intérprete em língua brasileira de sinais poderá atuar em processos seletivos para cursos na instituição de ensino; salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares em todas as atividades didático-pedagógicas; pesquisas para proporcionar acesso às interações comunicativas entre surdos e entre surdos e ouvintes e apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino (p. 13)
UFSCar	2016	Profissional com um posicionamento crítico e reflexivo, que busque sempre o (re)significar da profissão de Tradutor e Intérprete de Libras-Língua Portuguesa considerando cada contexto social, histórico e cultural em que esta prática se fizer presente, socializando conhecimentos e transformando, dialeticamente, a prática em desenvolvimento (p. 9)
UFRGS	2014	Profissional apto a atuar com rigor técnico pautado por princípios epistemológicos e éticos em todas as áreas de atuação, capacitado para fazer de sua vida profissional fonte constante de pesquisa e aprendizado (p. 12)
UFGD	2020	Profissional com um posicionamento crítico e reflexivo, que busque sempre o (re)significar da profissão de Tradutor e Intérprete de Libras - Língua Portuguesa considerando cada contexto social, histórico e cultural em que esta prática se fizer presente, socializando conhecimentos e transformando dialeticamente a prática em desenvolvimento (p. 22)

Fonte: adaptado dos PPP dos cursos.

Retomando o conceito de competência por nós apresentado como “a fusão de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores aplicados com êxito, face a face com sujeitos pertencentes a uma determinada cultura, na resolução de situações-problemas complexas de quaisquer ordens com implicações sócio-históricas”, é esperado que o profissional TILSP, seja competente nas atuações de mediações socioculturais entre surdos e ouvintes, motivado por uma situação interna ou circunstancial complexa, (re)agindo entretecido em seus saberes próprios e preceitos morais e sociais, na garantia de uma mediação confirmada e assegurada entre e para os sujeitos outros.

Ou seja, as categorias apresentadas, nas quais as capacidades e habilidades de cada curso foram analisadas e organizadas, devem estar presentes no perfil do egresso para que sejam considerados profissionais competentes. Em se tratando de atuação na educação superior, espera-se que os TILSP tenham conhecimento, no que se refere aos aspectos linguístico-culturais do par linguístico Libras-português e aos da tradução e interpretação, tenham habilidade para discernir os diferentes contextos da esfera da educação superior, analisando criticamente os fatores psicológicos, educacionais, sociais, históricos, políticos e ideológicos envolvidos, a fim de atuarem interdisciplinarmente e trabalhem em equipe para a resolução de situações-problemas ou tomadas de decisões, comprometidos com a ética e a responsabilidade social, garantindo com êxito uma mediação entre surdos e ouvintes, confirmada e aceita por estes.

Tendo em vista os perfis apresentados (Quadro 8) e as capacidades e habilidades categorizadas, depreendemos que os perfis dos cursos da UFSC (a distância e presencial) relacionam suas características a três categorias — (i) Linguística, (ii) Acadêmica e (iii) Profissional — que abarcam cinco das oito capacidades e habilidades apresentadas, no que concerne à maior concentração dos assuntos a serem aprendidos. Por conseguinte, levando em consideração que o curso a distância (2008) foi criado anteriormente ao presencial (2009), entendemos um pequeno avanço na descrição do perfil, diferenciando contextos “sociais” por “institucionais”.

Ao considerarmos a profissionalização dos TILSP, também devem ser considerados os contextos nos quais irá atuar, sendo assim, os contratos firmados, entre as partes contratante e contratado, serão realizadas por instituições públicas ou

privadas, como contratantes. Os contextos sociais, anteriormente considerados no PPP do curso a distância, abrangem também os contextos familiares e/ou das associações das comunidades surdas, em que geralmente o TILSP frequenta, por ser integrante desses grupos, onde uma possível atuação profissional se caracteriza por uma ação voluntariada. Esse trabalho voluntário dos TILSP nestes contextos, principalmente nas associações, são um dos locais de maior aprendizado linguístico-cultural, como uma imersão em que estes têm contato direto com o objeto de estudo permanente, no que diz respeito ao domínio da e fluência em Libras.

O perfil profissional do curso da UFRJ evidencia as categorias (i) Linguística e (ii) Acadêmica, englobando seis das nove capacidades e habilidades. Nestas há maior concentração de conteúdos teóricos, o que passa a ser afirmado na própria descrição do perfil. Podemos inferir que há uma limitação na descrição do perfil do egresso, uma vez que a maior abordagem é a respeito de aspectos teóricos e os aspectos práticos podem ter sido desconsiderados. No documento, não são apresentadas capacidades e habilidades nas categorias (iii) Profissional, (vi) Situacional e (v) Contextual, apenas é mencionado a percepção de diferentes contextos interculturais, não mencionando possibilidade prática.

O curso da UFG apresenta, em seu perfil, características que são tratadas nas categorias (iv) Crítico-Reflexiva e (v) Situacional, como a própria descrição do perfil indica, porém ao retomarmos as capacidades e habilidades citadas no PPP do curso, não há menção alguma à categoria situacional. Assim sendo, inferimos que há um distanciamento entre as capacidades e habilidades apresentadas (apenas duas das oito) e o perfil proposto, ou, no mínimo, um perfil muito generalista, uma vez que pode ser considerado para quaisquer pares linguísticos. Isto revela a despreocupação quanto à indicação do par linguístico Libras-português, considerado um dos indicativos em comprovar a importância da Libras como língua e, implicitamente, demonstrar as conquistas históricas, educacionais e culturais das comunidades surdas brasileiras.

O perfil do curso da UFES é o que mais se aproxima do conceito de um sujeito considerado competente. São abordadas as categorias (i) linguístico-literária, (ii) acadêmica, (iii) profissional, (iv) crítico-reflexiva, (v) contextual e (vi) situacional, ficando apenas uma, a (vii) valorativa, sem abordagem. Porém, apesar de abrangente na descrição do perfil do egresso, apenas três categorias — linguístico-literária;

acadêmica e crítico-reflexiva — são consideradas nas capacidades e habilidades a serem desenvolvidas ao longo da formação, apresentadas no PPP. Entendemos, portanto, que não há uma relação adequada ao se elaborar as capacidades e habilidades e ao determinar o perfil do egresso, apresentando uma discrepância. Isso pode refletir na atuação propriamente dita, ou durante uma avaliação para contratação de TILSP na educação superior, por exemplo.

O documento do curso da UFRR apresenta um perfil com características limitantes quanto à atuação profissional, restringindo à esfera de ensino. Há um direcionamento claro à categoria profissional, devido aos verbos utilizados na definição (atuar e proporcionar acesso e apoio). A categoria contextual fica subentendida, ao se restringir o contexto das instituições de ensino. Isso deixa evidente que a formação profissional não abrange demais contextos sociais de atuação, podendo ser considerada especialista e não generalista, uma vez que direciona a formação à esfera educacional especificamente. Porém, no que diz respeito à atuação na educação superior, as disciplinas relacionadas apresentam uma CH ínfima (120 horas), o que corresponde apenas a 5% da CH total do curso.

Para melhor compreensão, foi necessário retomar o ementário do curso, para a verificação de disciplinas que poderiam estar relacionadas à atuação profissional no contexto educacional, além das já descritas específicas à atuação na educação superior. Foram verificadas a presença de três disciplinas: (i) Formação, Trabalho e Profissionalidade de TILS, subdividida em três segmentos (I, II e III), com CH de 60 horas cada um; (ii) Interpretação de Língua de Sinais III, com CH de 60 horas; e (iii) Estágio em Interpretação da Língua de Sinais Brasileira e Língua Portuguesa: contexto escolar, totalizando 120 horas.

No segmento I, da primeira disciplina citada, a ementa indica o estudo da fundamentação legal e processos formativos relacionados à formação profissional e à profissionalização de TILS. E complementa, acerca da práxis, “[...] a partir da vivência, nos contextos reais de atuação, das relações entre a formação acadêmica e as demandas dos mercados de trabalho, considerando seus níveis e modalidades” (UFRR, PPP, 2014, p. 56), não ficando claro se se restringe ao contexto educacional, como descrito no perfil; mas possível de ser entendida, na ementa, a correlação com o perfil proposto, uma vez que os contextos reais de atuação podem fazer referência desde a educação infantil à educação superior.

No que diz respeito ao segmento II, da disciplina, foi verificado, na ementa, o direcionamento aos ambientes escolares, envolvendo também o acompanhamento de implementação de projetos educacionais bilíngues, entre outros aspectos, confirmando o perfil educacional do egresso. No último segmento, a disciplina de Formação, Trabalho e Profissionalidade de TILS III traz em sua ementa, tópicos relacionados ao desenvolvimento, qualificação profissional, e formação identitária dos formandos, e, novamente, o direcionamento ao contexto educacional bilíngue, enquanto implementação de projetos, tratando também da articulação e aproximação de centros de educação/formação com o mercado de trabalho. Isto corrobora a especialidade da formação de TILSP à esfera educacional, em todos os seus níveis, como indicado no perfil do egresso.

Entretanto, foi verificado que, no ementário, há duas disciplinas que indicam a atuação em contexto não escolar: (i) Interpretação de Língua de Sinais II, quando menciona na ementa a interpretação comunitária, de conferências e outras, sem esclarecer quais poderiam ser esses contextos não educacionais; (ii) Estágio em Interpretação da Língua de Sinais Brasileira e Língua Portuguesa: contexto não escolar, não havendo na ementa especificação alguma sobre quais seriam esses contextos. Assim sendo, somadas as CH de ambas, temos um total de 180 horas, correspondendo a 6,9% da CH total do curso.

Dessa maneira, a CH destinada à formação educacional, englobando os três segmentos da disciplina de Formação, Trabalho e Profissionalidade de TILS, mais a disciplina de Interpretação de Língua de Sinais III — as duas destinadas à atuação na educação superior —, e a do estágio no contexto escolar, totalizam 480 horas, sendo 18,6% das 2.580 horas do curso. O percentual restante compreende os 6,9% relacionados à atuação em contexto não escolar, os 6,9% correspondente ao TCC, os 4,6% de atividades complementares, e os 63% referente às disciplinas que englobam aspectos da tradução e da interpretação de modo geral, assim como as relacionadas aos aspectos linguísticos do par Libras-português. Portanto, o curso da UFRR, ao apresentar o perfil do egresso com formação específica ao contexto educacional, poderia ser considerado um curso com abordagem especialista.

O perfil do egresso do curso da UFSCar evidencia a categoria (iv) crítico-reflexiva, ao tratar de um posicionamento desta natureza, a fim de (re)significar a profissão constantemente. Porém deixa evidente que isso é possível a partir dos

aspectos da categoria (v) contextual, que permeia as abordagens da categoria (iii) profissional com base em conhecimentos, que podem ser considerados pertencentes às categorias (i) linguístico-literária e (ii) acadêmica. É mister destacar que este perfil profissional considera o TILSP, em uma perspectiva humanista bakhtiniana³², como um sujeito responsivo que reflete e refrata as realidades dos sujeitos outros, também atores, como ele, da interação sociodiscursiva, conforme explanado no Capítulo 1, confirmado pela socialização de conhecimentos que dialeticamente transforma o desenvolvimento da prática.

No entanto, o perfil profissional analisado do curso da UFGD se apresenta idêntico ao do curso da UFSCar. Nesse sentido, fomos verificar se as capacidades e habilidades apresentadas em cada curso também seriam as mesmas. Constatamos que, além destas nove capacidades e habilidades serem idênticas, também são idênticos os quatro objetivos do curso apresentados em cada PPP. Diante do exposto, em que o perfil do egresso, as capacidades e habilidades a serem desenvolvidas pelos acadêmicos e os objetivos do curso são exatamente os mesmos, inferimos que o PPP do curso da UFSCar, datado em 2016, foi utilizado como fonte para a elaboração do PPP do curso da UFGD, datado em 2020.

Por fim, mas não menos importante, o curso da UFRGS apresenta, no perfil do egresso, a categoria (iii) profissional com maior destaque, ao afirmar a atuação com rigor técnico, o que causa certa estranheza, uma vez que o termo rigor pode assumir diversos significados, possíveis de entendimento, neste caso. Ao considerarmos este termo como excesso de força; tensão excessiva; falta de flexibilidade; severidade de princípios; precisão no modo de se portar e agir, podemos inferir que o TILSP é considerado um profissional que não apresenta equívocos

³² Humanismo Bakhtiniano – conforme Oliveira (2015), refere-se ao fato que Bakhtin, além de contribuir para um repensar linguístico, colaborou para novas reflexões científicas, filosóficas e humanizadoras, ao fazer do ser humano o centro dialógico das Ciências. Ao apresentar conceitos como dialogia, cronotopia, e a palavra como signo ideológico, ampliou o entendimento sobre língua e linguagem como o instrumento humano de manifestação sócio-histórica mais sensível, afirmando ser pela língua o manifesto da singularidade e por ela, o da dialogia ideológica. Os estudos de Bakhtin são revolucionários porque inserem no mundo a compreensão sobre a alteridade, a diferença, onde objetos deste mundo são interpretados, medidos, vivenciados e significados pela subjetividade humana. É pelo viés da filosofia da linguagem que encontramos caminhos mais verdadeiramente humanos, considerando suas diferenças, imperfeições, falibilidades, singularidades e individualidades, em um convívio dialógico pautado pelas dessemelhanças. Dessa forma, Bakhtin sustenta uma categoria humanística (enquanto ciência) e um humanismo (enquanto ética), por meio do diálogo, ou seja, o uso do signo verbal em cronotopos diversos em que o Eu e o Outro, sujeitos autores, se encontram.

durante sua atuação, devido à sua impessoalidade, não sendo consideradas as suas escolhas e seu entendimento de mundo, que acabam induzindo-o a determinados comportamentos e modos de agir. Também abarcam no perfil as categorias (i) linguístico-literária, (ii) acadêmica, e a (vii) valorativa, relacionadas aos princípios epistemológicos e éticos, respectivamente, reafirmando a (ii) acadêmica, ao tratar a vida profissional como uma fonte contínua de pesquisa e aprendizado. Outro aspecto importante a esclarecer, diz respeito ao fato de não ser apresentado o par linguístico da formação. Entendemos, nesse sentido, como um perfil geral que pode ser destinado aos demais pares linguísticos ofertados nas outras seis habilitações em outras línguas junto ao português.

Outro ponto a ser analisado, nos perfis dos egressos de cada curso, diz respeito à nomeação profissional “tradutor/intérprete”, “tradutor-intérprete” e “tradutor e intérprete”, bem como à citação das línguas envolvidas, em “Libras-Português”, “Libras-Língua Portuguesa”, “Língua Brasileira de Sinais” e “Língua brasileira de sinais”. Quanto às primeiras, há diferença entre o uso da barra oblíqua (/), o uso do hífen (-) e o uso da conjunção **e**. A barra oblíqua³³, dentre várias utilizações e significados, pode indicar disjunção e exclusão (significação mais condizente com o tema), podendo ser substituída pela conjunção **ou**. Ao se utilizar a barra na nomeação, temos o entendimento de que o profissional atuará em pelo menos uma das profissões.

Quanto ao uso do hífen³⁴, neste caso, ele indica o encadeamento vocabular dos dois termos, porém com significados distintos, mas que eventualmente se juntam em algumas situações. Ou seja, a nomeação relaciona os termos em uma ligação aproximada quanto aos seus sentidos, ainda que possam ser entendidos separadamente. Por exemplo, em uma tradução não escrita para Libras em vídeo, como um processo híbrido, e uma possível tradução-interpretação.

Por fim, o uso da conjunção **e**, nesta nomeação significa a ligação entre palavras de mesma função, ao entendê-las com um propósito (serventia) específico, a atuação como intermediários entre sujeitos que se utilizam de línguas distintas. Assim sendo, inferimos que não há um entendimento claro sobre a utilização dos sinais gráficos e da conjunção ao nomear os cursos, ou, caso entendam suas

³³ Barra oblíqua (/) – para saber mais, acesse: <https://www.normaculta.com.br/barra-obliqua/>

³⁴ Hífen (-) – para saber mais, acesse: <https://www.normaculta.com.br/hifen/>

significações, os cursos apresentam vieses distintos no que se refere à formação de TILSP.

Após compreendermos, sob a perspectiva de alguns aspectos linguísticos, os possíveis sentidos presentes na nomeação dos profissionais, cabe refletirmos sobre o que essas escolhas podem representar nesse contexto socio histórico e ideologicamente marcado. Isso pode ter relação direta à época em que os cursos foram surgindo, uma vez que a profissionalização dos TILSP reflete, em parte, as lutas marcadas das comunidades surdas brasileiras. Essas diferenças também representam um certo distanciamento das coletividades, no que tange à divisão do trabalho social. Apesar de os cursos ofertarem a formação de tradutores e intérpretes, o foco ou a ênfase formativa são direcionados mais à interpretação.

Em uma perspectiva mais sociológica da profissão, ser tradutor e intérprete, traz maior amplitude profissional sob o ponto de vista da sociedade, quando relacionada a uma profissão liberal; ao contrário ocorre, com a ideia de empregabilidade, que pode representar uma mão-de-obra barata, por assumir “duas funções”. Se colocada como tradutor-intérprete ou tradutor/intérprete, um possível entendimento pode ser oposto ao anterior, uma vez que um profissional liberal passa a indicar uma generalidade e não duas especialidades. Tais entendimentos deixam clara a complexidade causada pelas implicações terminológicas.

Outra questão relacionada a nomenclatura profissional, é que a falta de uma padronização caracteriza um certo desconhecimento, ou certa divergência, do que realmente essa coletividade quer ou assume, enquanto profissionalização. As relações sociodiscursivas nas e das atividades tradutória e interpretativa, evidenciam a complexidade situacional, frente a estruturas de poder e a avanços epistemológicos, na constituição ideológica e cultural, econômica e sócio-histórica da profissão, em diferentes recortes temporais. Essas questões acabam influenciando na escolha e determinação da nomenclatura (KROEFF *et al.*, 2017).

Por fim, a respeito da forma de citação das línguas envolvidas, a diferença de nomenclatura entre Português e Língua Portuguesa não apresenta entendimentos diferentes, uma vez que um termo é considerado sinônimo do outro. Quanto ao uso de letras maiúsculas e minúsculas, o Acordo Ortográfico (2014), esclarece que nomes que designam domínios do saber, cursos e disciplinas devem ser escritos inicialmente com letras minúsculas, podendo, opcionalmente ser com letra maiúscula.

Diferentemente ocorre com o acrônimo Libras (e não libras), que deve ter a sua letra inicial em maiúsculo, por ser constituída de quatro ou mais letras pronunciáveis como uma nova palavra (BRASIL, 2016).

(ii) Editais publicados pelas referidas IES para contratação (permanente ou temporária) de TILSP na Educação Superior entre os anos de 2008 e 2021.

Como já mencionado, a análise dos 38 editais publicados pelas oito IES, no recorte temporal entre 2008 e 2021, tem por finalidade a verificação de quais e como as competências e habilidades apresentadas nos PPP são abordadas nos instrumentos de avaliação para seleção de TILSP na esfera da educação superior, uma vez que são consideradas, na sua maioria, referências para a criação de outros cursos e, conseqüentemente, para a elaboração dos processos avaliativos. A partir dos *sites* institucionais de cada uma das universidades, nas abas sobre concursos e contratações, foi possível o acesso e a verificação, ano a ano, de quantos editais ofertavam a vaga para contratação permanente ou temporária de TILSP.

O início do intervalo temporal corresponde à criação do primeiro curso de Bacharelado em Letras-Libras (UFSC EaD). Porém, inicialmente, foi pensado o ano de 2005, por ser considerado mais um marco histórico das conquistas das comunidades surdas brasileiras, em que foi publicado o Decreto n.º 5.626, que regulamenta e instrui sobre a Libras, uma vez reconhecida como língua, pela Lei n.º 10.436 (BRASIL, 2002). Por conseguinte, não havendo editais dessa natureza, entre 2005 e 2008, delimitamos este ano como inicial para a pesquisa.

Diante disso, e com a leitura dos editais, foram elencados 10 critérios para a análise, já apresentados, retomados aqui para melhor compreensão. São eles: (i) o ano de publicação; (ii) o nível de classificação do cargo; (iii) o tipo de contratação; (iv) a quantidade de vagas ofertadas; (v) os requisitos para inscrição; (vi) a nomenclatura do cargo; (vii) a descrição do cargo; (viii) os tipos de instrumentos de avaliação; (ix) a descrição dos instrumentos; e (x) os critérios avaliados pelos instrumentos.

A primeira tabulação realizada englobou sete critérios, sendo a ordem crescente dos anos de publicação, por IES, o condutor da organização dos dados. Em seguida, foram considerados, concomitantemente, nível de classificação do cargo (se E ou D) que será explicado *a posteriori*, e o tipo de contratação (se permanente ou

temporário). Quanto à quantidade de vagas, critério seguinte abordado, estas foram tabuladas a partir dos níveis dos cargos. Apesar de não ter sido considerada como um critério, anexamos uma coluna na tabulação referente a CH de trabalho, constatando que para todas as ofertas a jornada foi de 40 horas semanais. Na sequência, tabulamos os requisitos exigidos, quanto à formação profissional; a nomenclatura do cargo; e a descrição do cargo pretendido.

Por conseguinte, obtivemos como resultados, apresentados na tabela 4, dados referentes: (a) a quantidade de vezes que cada nível foi ofertado; (b) a quantidade de contratações permanentes e temporárias; (c) o total de editais publicados; (d) a quantidade de vagas por tipo de contratação e por nível de cargo; e (e) o total de vagas ofertadas, considerando o recorte temporal entre 2008 e 2021.

Tabela 4 - Dados sobre os editais publicados pelas IES federais

IES	Nível		Tipo de Contrato		Total de Editais	Quantidade de Vagas				Total de Vagas
						Permanente		Temporária		
	E	D	Permanente	Temporário		E	D	E	D	
UFSC	11	2	5	7	12	14	5	17	0	36
UFRJ	3	4	4	2	6	2	13	8	0	23
UFG	1	0	0	1	1	0	0	5	0	5
UFES	0	4	4	0	4	0	17	0	0	17
UFRR	3	2	2	3	5	0	4	9	0	13
UFSCar	1	4	4	1	5	0	9	2	0	11
UFRGS	0	3	3	0	3	0	8	0	0	8
UFGD	1	1	1	1	2	0	1	4	0	5
Total	20	20	22	16	38	16	57	45	0	118
	40		38			73		45		

Fonte: Elaborado pela autora (com base nos 38 editais analisados entre 2008 e 2021)

A respeito do critério (iii) — tipo de contratação —, foi possível depreender que, dos 38 editais analisados, publicados pelas oito IES federais, 22 (58%) foram para contratação permanente, o que significa abertura de Concurso Público, ou seja, processo de seleção para avaliar candidatos que pleiteiam um cargo efetivo em determinada entidade pública. Os outros 16 (42%) editais foram para contratação temporária, conhecida como Processo Seletivo Simplificado (PSS), sendo somente a UFES e a UFRGS a não publicarem editais para tal contratação.

Um ponto importante a destacar sobre a UFSC, diz respeito ao site institucional dos cursos a distância. Há três editais para contratação de TILSP, um

datado em 2016, porém sem possibilidade de acesso. E os outros dois, datados em 2019 e 2020, são referentes a vagas de estagiários, ou seja, vagas para acadêmicos de cursos de bacharelado em Letras-Libras, consideradas como uma espécie de desenvolvimento profissional supervisionado no ambiente de trabalho, a fim de prepará-los para o mercado de trabalho. Pelo fato de a pesquisa não tratar de editais para contratação de estagiários, esses dois encontrados não compuseram o *corpus*.

A respeito da abertura de concurso público, era o Decreto n.º 7.232 (BRASIL, 2010), que tratava sobre os quantitativos de lotação dos cargos dos níveis C, D e E, autorizando as IES à realização de concursos públicos, conforme publicação semestral feita pelo MEC, a respeito destes quantitativos por IES federal. Contudo, foi a partir de 2017, pela Portaria Interministerial n.º 109, que os ministros do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, e da Educação estabeleceram os procedimentos que as IES federais devem adotar para o encaminhamento de acréscimo ao orçamento de pessoal, tanto relativo ao quadro de docentes, como ao quadro de servidores técnico-administrativos em Educação.

Portanto, a autonomia das IES federais em promover concursos públicos, mesmo que mediante informes do MEC, foi limitada. Se era permitida a cada IES definir a quantidade de vagas para cada cargo, conforme suas necessidades, oferecendo-as em concursos públicos, na garantia de promover um atendimento educacional especializado permanente, com a publicação da referida Portaria, essas ações foram desautorizadas, subjugando as IES federais ao antigo Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão³⁵. Ficou estabelecido, a partir de 2017, que a este Ministério compete a análise e autorização de vagas para concursos públicos, desde que as IES federais cumpram as disposições do artigo 2º, inciso II, alíneas a, b e c; e o MEC cumpra as disposições do artigo 3º, incisos I ao V da Portaria Interministerial n.º 109.

Se cabe a uma determinada instância a decisão de aprovar ou não a solicitação de abertura de concurso público, como para a eliminação de cargos específicos, e entendendo que o cenário educacional brasileiro vem em um crescente colapso, a alternativa que as IES encontram, para suprir as demandas institucionais,

³⁵ As atribuições dos antigos ministérios da Fazenda; do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão; da Indústria, Comércio Exterior e Serviços; e do Trabalho foram integradas, sendo criado o Ministério da Economia, estabelecido pela Lei n.º 13.844 (BRASIL, 2019).

é a aprovação de um PSS, regido pela Lei n.º 8.745 (BRASIL, 1993), que dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público. É o artigo 2º, inciso XII³⁶ desta lei que possibilita às IES

a admissão de profissional de nível superior especializado para atendimento a pessoas com deficiência, nos termos da legislação, matriculadas regularmente em cursos técnicos de nível médio e em cursos de nível superior nas instituições federais de ensino, em ato conjunto do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão e do Ministério da Educação (BRASIL, LEI N.º 8.745, ART. 2º, XII, 1993).

Isso significa que sujeitos outros, pertencentes a uma esfera distinta da educacional, que têm como foco o desenvolvimento e crescimento econômico e o controle das contas públicas, englobando o planejamento financeiro e orçamentário do país, acabam por definir e delimitar o percentual orçamentário para cada setor. Nas competências atribuídas ao Ministério da Economia³⁷, dentre os dez assuntos relacionados, em nenhum deles se faz menção à promoção, elaboração de investimentos, viabilização de novas fontes de recursos, políticas de desenvolvimento econômico, ou formulação de política de apoio relacionadas à educação.

Analisando sobre os anos de publicação dos editais (critério i) e o tipo de contratação (critério iii), apresentados na tabela 5, pudemos entender, a partir do exposto na tabela 4, o aumento da oferta de contratos temporários em relação aos permanentes. Isso ocorre, porque para a contratação de efetivo, são analisadas a quantidade de acadêmicos atendidos pela IES, referente ao quantitativo de profissionais já efetivos em determinado cargo, para que possa ser verificada a real necessidade de vaga solicitada (que apresenta um código nacional), conforme demanda institucional. Diante desse cenário, as contratações temporárias, por serem mais flexíveis, e por atenderem às demandas imediatas institucionais, passam a ser a opção considerada mais adequada, na perspectiva e na expectativa da gestão universitária.

No ano de 2008, início do recorte temporal, não foi encontrado nenhum edital publicado, por nenhuma das IES federais pesquisadas. A considerar que neste mesmo ano teve início o curso de formação de TILSP a distância da UFSC,

³⁶ Este inciso foi incluído pelo artigo 9º da Lei n.º 13.530 (BRASIL, 2017).

³⁷ Site do Ministério da Economia, Estrutura do ME, Competências. Para saber mais, acesse: <https://www.gov.br/economia/pt-br/aceso-a-informacao/institucional>.

presumíamos que haveria algum edital publicado. No intuito de verificar quais procedimentos foram realizados, no que tange à contratação de TILSP, no primeiro curso do país a formar esses profissionais, encontramos na obra “Letras Libras: ontem, hoje e amanhã”, as explicações necessárias.

Tabela 5 - Publicações de editais por IES federais entre 2008 e 2021

IES	TIPO DE CONTRATO POR ANO																				Total									
	2008		2009		2010		2011		2012		2013		2014		2015		2016		2017			2018		2019		2020		2021		
	P	T	P	T	P	T	P	T	P	T	P	T	P	T	P	T	P	T	P	T		P	T	P	T	P	T	P	T	
UFSC			1				1					1						1		1		2		3		1		1	12	
UFRJ			1										1							1		2		1					6	
UFG																				1									1	
UFES			1								1		1		1														4	
UFRR										1						1				1		1			1				5	
UFSCar												1		1								2	1						5	
UFRGS										1					1							1							3	
UFGD																						1	1						2	
Total	0	0	3	0	0	0	1	0	0	0	4	0	3	0	3	0	2	0	2	2	2	4	7	0	4	0	2	0	1	38

Fonte: Elaborado pela autora

Por ser tratar de um projeto do Programa Pró-Licenciaturas, o curso Letras Libras (licenciatura e bacharelado), ofertados pela UFSC, tiveram o aporte financeiro da Secretaria de Educação a Distância e da Secretaria de Educação Especial do MEC, em 2006, e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a partir de 2009. Nesta ocasião, a CAPES tinha a missão de adequar todos os projetos em desenvolvimento nas normativas da Universidade Aberta do Brasil (UAB), e passou a negociar o formato do curso às normas da UAB, implicando em cortes de recursos e adequações orçamentárias. Dessa maneira, para que fossem garantidas as especificidades do curso, as contratações dos profissionais, dentre eles, os TILSP, ocorreram pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) (QUADROS *et al.*, 2015; QUADROS; STUMPF, 2015).

O critério ii abarca os dois níveis de classificação do cargo, apresentados nos editais. Por serem vagas destinadas às IES federais, o que as rege é a Lei nº 11.091 (BRASIL, 2005), que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, apresentando como conceito de nível de classificação “conjunto de cargos de mesma hierarquia, classificados a partir do

requisito de escolaridade, nível de responsabilidade, conhecimentos, habilidades específicas, formação especializada, experiência, risco e esforço físico para o desempenho de suas atribuições” (BRASIL, LEI N. 11.091, 2005, ART. 5º, II).

Esta lei também esclarece sobre a organização de todos os cargos em cinco níveis (A, B, C, D e E), categorizando em: (a) nível D — o Tradutor e Intérprete de Linguagem de Sinais, comprovando escolarização em Ensino Médio completo mais a proficiência em Libras; e (b) nível E — o Tradutor Intérprete, com curso superior em Letras. Essa diferença entre os níveis D ou E relacionada à formação educacional, impacta diretamente no piso salarial, obviamente. Entretanto, esse não é o ponto fundamental — a diferença na remuneração a partir da formação; mas a função desempenhada por esses profissionais, categorizados em níveis distintos.

Inicialmente, é mister entender como esses níveis foram tratados nos editais, quanto a quantidade de vezes que cada um foi considerado (tabelas 3). A respeito disso, dos 38 editais analisados, tanto o nível D como o E foram sinalizados 20 vezes. Estas 40 indicações, informam que em mais de um edital aparecem os dois níveis para contratação: um da UFSC, em 2016; e outro da UFRJ, em 2017. Por conseguinte, o ponto a ser discutido é a visão econômica que cada uma destas IES citadas têm, em se considerando a descrição de cada cargo (critério vii), e de questões orçamentárias.

Podemos inferir que a atuação descrita dos TILSP de nível D e E é a mesma, apresentada pela UFSC, ao analisarmos que devem TRADUZIR e INTERPRETAR (destacados em amarelo) de UM IDIOMA PARA OUTRO (destacados em azul), havendo a diferença de que no nível E os termos aparecem separados e no nível D, um termo seguido do outro, duas vezes. A respeito do entendimento dessas construções, no primeiro, o traduzir (na forma escrita) e o interpretar (oralmente) são ações distintas, isto é, ocorrem em momentos próprios. No segundo, o traduzir e o interpretar são considerados entrelaçados, podendo se alternar conforme a necessidade situacional.

Quanto aos gêneros discursivos (destacados em rosa), a serem traduzidos e interpretados, eles também são os mesmos. Apesar de não serem as mesmas palavras, quando se trata de textos de qualquer natureza, nenhum gênero fica excluído; igualmente entendido ao tratar de textos diversos, ainda que se tenha informado sobre dois específicos (artigos e livros). Quando da abordagem de

discursos, debates, textos e formas de comunicação eletrônica, se comparados a palavras, conversações, narrativas e palestras o entendimento basilar quanto aos gêneros também é o mesmo, uma vez que evidenciam a oralidade.

Em se tratando de assessoria (destacado em verde), entendida como o oferecimento de um serviço especializado a sujeitos hierarquicamente superiores, é idêntica na descrição do cargo dos dois níveis — assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Isso significa que não há diferença de responsabilidade entre os cargos de nível D ou E, como indica a legislação, para que fosse possível considerar, além da escolaridade, um outro fator que justificasse a indicação dos dois níveis em um mesmo edital.

Quanto ao edital publicado pela UFRJ, não há descrição alguma de cada cargo apresentado, sendo delimitado apenas a área de atuação, que nem pode ser considerado como uma descrição, por entendermos que sua significação trata da enumeração e detalhamento de algo ou alguém.

Quadro 9 - Comparativo entre a descrição dos cargos E e D

IES	Nível E	Nível D
UFSC (2016)	Traduzir, na forma escrita, textos de qualquer natureza, de um idioma para outro, considerando as variáveis culturais, bem como os aspectos terminológicos e estilísticos, tendo em vista um público-alvo específico. Interpretar oralmente, de forma simultânea ou consecutiva, de um idioma para outro, discursos, debates, textos e formas de comunicação eletrônica, respeitando o respectivo contexto e as características culturais das partes; tratar das características e do desenvolvimento de uma cultura, representados por sua linguagem. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.	Traduzir e interpretar artigos, livros, textos diversos de um idioma para o outro, bem como traduzir e interpretar palavras, conversações, narrativas, palestras, atividades didático-pedagógicas em um outro idioma, reproduzindo Libras ou na modalidade oral da Língua Portuguesa o pensamento e intenção do emissor. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.
UFRJ (2017)	Não apresenta descrição do cargo. Área de atuação: Libras.	Não apresenta descrição do cargo. Área de atuação: Geral.

Fonte: Elaborado pela autora (adaptado dos editais analisados)³⁸

³⁸ UFSC – Edital n.º 015/DDP/PRODEGESP/2016; UFRJ – Edital n.º 455/2017

Uma vez que os profissionais estão estabelecidos na esfera da educação superior, eles participam dos diferentes contextos e situações educacionais que os envolvem. Depreendemos, portanto, que não são argumentos suficientes ou razões satisfatórias uma ou outra área (Libras e Geral, posta pela UFRJ), ou o entrelaçamento entre tradução e interpretação ou atuações em momentos distintos (UFSC), o que justifica a diferença entre os níveis D e E. Contudo, o que pode explicar é a descrição sumária dos cargos no Plano de Carreira e os códigos de vagas D e E que são liberados para cada instituição. Sobre a descrição sumária dos cargos, retomaremos à frente, junto à explicação sobre a prova de títulos.

Foi possível visualizar que na descrição do cargo dos níveis D e E, há uma alternância entre esses níveis. Ora o que é apresentado a um nível, passa a ser apresentado ao outro; ora, a descrição é a mesma aos dois níveis. Segundo a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)³⁹ (BRASIL, 2010), a função Intérprete de língua de sinais é parte da família ocupacional de Filólogos, Tradutores, Intérpretes e afins, codificada como 2614-25⁴⁰, instituída em 30 de dezembro de 2008. Portanto, isso pode justificar não haver editais publicados para contratação de TILSP de 2005 a 2008, por não aparecer como ocupação profissional, ainda que as funções de Intérprete (2614-10) e de Tradutor (2614-20) já existissem no documento.

Quadro 10 - Demonstrativo da Classificação Brasileira de Ocupações do TILSP

GG	SGP	SG	GP	OCP	Denominação
2					Profissionais das ciências e das artes
2	6				Comunicadores, artistas e religiosos
2	6	1			Profissionais da comunicação e informação
2	6	1	4		Filólogos, tradutores, intérpretes e afins
2	6	1	4	25	Intérprete de língua de sinais

Fonte: Elaborado pela autora

³⁹ CBO – documento normalizador da classificação, nomeação e da codificação das ocupações profissionais descritas por famílias, que constituem um conjunto correspondente a um domínio de trabalho mais amplo.

⁴⁰ A enumeração de cada ocupação é composta por 4 dígitos principais: o primeiro, indica o grande grupo (GG) a que faz parte; o segundo, ao subgrupo principal (SGP); o terceiro, indica o domínio dos campos profissionais de famílias agregadas, chamado de grupo primário (GP); e o quarto, refere-se ao grupo de base, com situações de emprego ou ocupações (OCP) similares. A numeração subsequente está relacionada diretamente à ocupação, é indicada de cinco em cinco.

A CBO (BRASIL, 2010) tem como documento base a *International Standard Classification of Occupations – ISCO-08 (2012)*, o qual apresenta quatro níveis de habilidades, que aparecem no ISCED – 97, como seis níveis educacionais. Isto é, os quatro níveis descritos abarcam mais de um nível educacional. Porém, para a adequação do documento brasileiro foi considerada mais a complexidade das atividades exercidas, do que o nível de escolaridade, permanecendo também quatro níveis de competência (como nomeado na CBO), que não são explicitados no documento. A noção de nível de habilidades e competências está relacionada às experiências gradativas de aprendizagem e aos conteúdos dos programas de formação educacional formal, conforme esclarece o documento da *International Labour Organization*⁴¹ (ILO).

O quadro 11 explana cada um desses quatro níveis, a partir da descrição dos tipos de ações que abarcam cada um deles, bem como apresenta o nível educacional necessário. Como já citado, esses níveis de habilidades e competências apresentam mais de um nível educacional, por considerar que o agrupamento de ocupações similares pode variar quanto à necessidade de formação educacional. Inferimos que o CBO (BRASIL, MTE, 2010) considera os mesmos quatro níveis apresentados na ISCO-08 (2012), quanto à descrição do que à exigência de formação educacional, por apresentar no quadro do Grande Grupo uma similaridade na indicação dos níveis de competência.

Quadro 11 - Níveis de Habilidade e Competência

Nível	Descrição	Exigência de Formação Educacional
1	Atuações simples, tipicamente da rotina física ou de tarefas manuais, que exigem ferramentas de mão, ou equipamentos elétricos simples (aspirador de pó, por exemplo); tarefas de limpeza, ordenação e armazenamento, operações com veículos não motorizados, exigindo força e resistência física.	Educação Fundamental (séries iniciais)
2	Atuações em maquinário operacional e equipamentos eletrônicos, direção de veículos, manutenção e reparos em equipamentos mecânicos e elétricos, e manipulação, ordenação e armazenamento de informações; tarefas de leitura	Ensino Fundamental (completo) Ensino Médio Curso Técnico

⁴¹ Organização Internacional do Trabalho (OIT).

	de instruções de segurança, fazer registros escritos dos trabalhos executados e concluídos, realizar cálculos exatos de operações aritméticas simples.	
3	Atuações em tarefas técnicas e práticas complexas, que requerem conhecimentos factuais, técnicos e processuais em um campo específico; ocupações que requerem alto nível de letramento e numeracia e um ótimo nível de comunicação interpessoal; ações de gerenciamento de lojas, secretariado, representações comerciais, assessoramento técnico e tecnológico, de gravações e transmissão midiática.	Curso Técnico Graduação Tecnológica
4	Atuações em tarefas que requerem resolução de problemas complexos, tomadas de decisão baseadas em criatividade, que exigem um conhecimento factual e teórico em um campo específico; ações de análise e pesquisa ampliando o conhecimento humano em um campo particular, diagnósticos e tratamentos de doenças, elaboração de projetos estruturais ou de maquinários, e de etapas de construção e produção; ações que requerem um excelente nível de comunicação interpessoal, entendimento de material escrito complexo e de comunicações de ideias complexas como livros, imagens, relatórios e apresentações orais.	Graduação em Licenciatura Graduação em Bacharelado Pós-Graduação

Fonte: adaptado de ISCO-08 2012, p. 12-13).

Portanto, ao compreendermos cada um dos quatro níveis e por verificarmos que a ocupação de tradutor e de intérprete de língua de sinais se enquadra no GG 2 (Profissionais das ciências e das Artes), classificado no nível 4 de habilidade e competência, confirmamos a complexidade da atuação profissional dos TILSP, que apresenta como descrição sumária da ocupação

Traduzem, na forma escrita, textos de qualquer natureza, de um idioma para outro, considerando as variáveis culturais, bem como os aspectos terminológicos e estilísticos, tendo em vista um público-alvo específico. Interpretam oralmente e/ou na língua de sinais, de forma simultânea ou consecutiva, de um idioma para outro, discursos, debates, textos, formas de comunicação eletrônica, respeitando o respectivo contexto e as características culturais das partes. Tratam das características e do desenvolvimento de uma cultura, representados por sua linguagem; fazem a crítica dos textos. Prestam assessoria a clientes (CBO, 2010, COD. 2614, p. 385).

Entretanto, neste mesmo documento, no tópico a respeito da formação e experiência, há um contrassenso ao se considerar formações diferentes para filólogos e linguistas (graduação superior) e tradutores e intérpretes (ensino médio ou técnico em tradução e interpretação). Quando do esclarecimento sobre as condições gerais de exercício, esclarecem que, tais profissionais

trabalham em serviços especializados de eventos, congressos e seminários, de atividades empresariais variadas, da administração pública, em empresas, universidades, fundações e outras instituições, de caráter público ou privado. A maioria dos tradutores e intérpretes trabalha como autônomos, seja de forma individual ou em grupos, por projetos, podendo desenvolver suas atividades também à distância. Os filólogos trabalham de forma individual, predominantemente como empregados. Os profissionais podem trabalhar em horários irregulares e, em algumas atividades, estar sujeitos a permanências prolongadas em posições desconfortáveis, a ruídos intensos, bem como a trabalhos sob pressão de prazos (CBO, 2010, COD. 2614, p. 385).

Portanto, considerar apenas a formação educacional com ensino médio completo ou curso técnico de tradução e interpretação é inaceitável, quando se tem atuações em eventos, congressos, seminários, universidades, entre outros, que exigem um conhecimento detalhado sobre essa esfera educacional, além do entendimento acerca da complexidade temática e situacional, que ora se apresenta. Por conseguinte, também devem ser consideradas as sete grandes áreas de competências⁴² (GACs) relacionadas à família ocupacional de Filólogos, tradutores, intérpretes e afins⁴³ e as atividades específicas dos tradutores e dos intérpretes de línguas de sinais⁴⁴.

Diante do exposto, foi possível verificar que das 112 atividades distribuídas nas GACs, 59% delas relacionam-se aos Intérprete de Língua de Sinais (IL), e destas, 67 atividades são referentes a ocupação em questão, organizadas em: (A) traduzir

⁴² As Grandes áreas de competências (GACs) são ordenadas pelas letras do alfabeto, conforme cada ocupação. A ordem Z, que corresponde às Competências pessoais, aparece como uma GAC em todas as ocupações. Por esse motivo, a ordenação segue de A a F e depois pula para o Z.

⁴³ Na CBO são indicados sinônimos (aqui apresentados entre parênteses) que podem convir como títulos das ocupações da família 2614, composta por Filólogo (crítico textual, filólogo dicionarista); Intérprete (intérprete comercial, intérprete de comunicação eletrônica, intérprete de conferência, intérprete simultâneo, tradutor simultâneo); Linguista (lexicógrafo, lexicólogo, linguista dicionarista, terminógrafo, terminólogo, vocabularista); Tradutor (tradutor de textos eletrônicos, tradutor de textos escritos, tradutor público juramentado); Intérpretes de língua de sinais (guia-intérprete, intérprete de Libras, intérprete educacional, tradutor de Libras, tradutor-intérprete de Libras); Audiodescritor.

⁴⁴ 2614-25: Intérprete de língua de sinais (IL)

textos, documentos e e/ou imagens, 16 atividades de um total de 23; (B) Interpretar discursos orais, línguas de sinais e/ou imagens, 12 de um total de 15; (C) Resgatar a língua como expressão de uma cultura, 2 de 16 atividades apresentadas; (D) Pesquisar, 4 atividades de 13; (E) Elaborar textos, 1 de 13; (F) Prestar assessoria a clientes, todas as 12 atividades da área; (Z) Demonstrar competências pessoais, todas as 20 atividades da área. O “Relatório Tabela de Atividades — Família Ocupacional: 2614 — Filólogos, tradutores, intérpretes e afins” apresenta as GACs e as 67 atividades enumeradas correspondentes à ocupação de IL.

Portanto a descrição dos cargos (critério vii) apresentada nos editais, corresponde à descrição sumária da CBO, como é indicado no quadro 12 (a respeito de a descrição do cargo necessitar responder, nos concursos, ao plano de carreira federal, retomaremos ao abordar a prova de títulos). Para tanto, foram consideradas seis características distintas, na análise deste critério, especificadas a seguir:

- adaptada por supressão de parte da descrição sumária da CBO, observadas em oito ocorrências relacionadas à descrição do cargo de nível E;
- readequada com troca de termos por sinônimos, sem haver modificação no entendimento geral, como apresentado no quadro 9, a respeito dos editais da UFSC e UFRJ. Entretanto, a mesma descrição observada em 10 ocorrências do nível D, aparece em 1, referente ao nível E;
- descrição sumária da CBO complementada pelo acréscimo de atividades, que são identificadas no Relatório de Atividades, realizada em dois editais. Cabe lembrar que essa complementação foi feita na descrição sumária em que é omitida uma parte, apresentada no tópico 1, desse modo, ao mesmo tempo ocorre uma supressão e um acréscimo de trecho descritivo;
- apresentada de maneira resumida, sem relação direta com a da CBO, em duas ocorrências. Apesar de não serem idênticas, como exemplificado no quadro 12, foram consideradas de mesma característica por apresentarem pouco detalhamento na descrição, porém com grande abrangência semântica, no que diz respeito ao entendimento sugerido;
- ampliada por maior detalhamento e enumeração de ações, sem ter a descrição sumária da CBO como base, apresentando um direcionamento exclusivo à esfera da educação superior, ocorrida seis vezes. Destas, cinco são em publicações de uma mesma IES, sendo uma ao nível E, e outras quatro, ao nível D. Inferimos, a

partir da análise deste fato, que a mesma descrição de cargo para níveis diferentes, em editais distintos publicados no mesmo ano, pela mesma IES, se deve ao fato de não terem sido preenchidas as vagas ofertadas, em razão do requisito da formação educacional. Isto é, foram ofertadas inicialmente as vagas para nível E (curso superior), uma vez não sendo preenchidas, ofertaram-se as vagas, exigindo uma formação educacional abaixo (Ensino Médio ou Técnico);

- sem descrição do cargo.

Quadro 12 - Variações da Descrição de Cargo nos editais analisados

Tópico	Característica	Exemplo de descrição em editais	Ocorrências
1	Supressão de parte da descrição sumária (em vermelho)	<i>Traduzir, na forma escrita, textos de qualquer natureza, de um idioma para outro, considerando as variáveis culturais, bem como os aspectos terminológicos e estilísticos, tendo em vista um público-alvo específico. Interpretar oralmente, de forma simultânea ou consecutiva, de um idioma para outro, discursos, debates, textos e formas de comunicação eletrônica, respeitando o respectivo contexto e as características culturais das partes; tratar das características e do desenvolvimento de uma cultura, representados por sua linguagem. Fazer a crítica dos textos. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.</i>	8 – nível E
2	Readequação com troca de termos por sinônimos sem alteração no entendimento geral	<i>Traduzir e interpretar artigos, livros, textos diversos bem idioma para o outro, bem como traduzir e interpretar palavras, conversações, narrativas, palestras, atividades didático-pedagógicas em um outro idioma, reproduzindo Libras ou na modalidade oral da Língua Portuguesa o pensamento e intenção do emissor. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.</i>	1 – nível E 10 - nível D 11
3	Complementada com a descrição de atividades (em azul)	<i>Traduzir, na forma escrita, textos de qualquer natureza, de um idioma para outro, considerando as variáveis culturais, bem como os aspectos terminológicos e estilísticos, tendo em vista um público-alvo específico.</i>	2 – nível E

		<p><i>Interpretar oralmente ou reproduzindo Libras, de forma simultânea ou consecutiva, de um idioma para outro, discursos, debates, textos, aulas, cursos, seminários e formas de comunicação eletrônica, respeitando o respectivo contexto e as características culturais das partes, tratar das características e do desenvolvimento de uma cultura, representados por sua linguagem.</i></p> <p><i>Realizar a legendagem de vídeos tanto de Libras para a língua portuguesa, como da língua portuguesa para Libras através da janela de intérprete.</i></p> <p><i>Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.</i></p>	
4	Resumida	<p><i>Traduzir e interpretar a linguagem dos Sinais. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.</i></p> <p><i>Traduzir e/ou interpretar textos. Traduzir e/ou interpretar palestras, conferências, discursos, eventos similares. Prestar serviço de tradução e interpretação em situações nas quais por diferença de língua seja necessária. Executar outras atividades de mesma natureza e nível de dificuldade</i></p>	2 – nível D
5	Maior detalhamento e enumeração de ações	<p><i>Efetuar a comunicação entre surdos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa; interpretar, em Língua Brasileira de Sinais – Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas, culturais e administrativas desenvolvidas na instituição de ensino, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares (tradução de artigos, livros, narrativas, palestras, dentre outras atividades); auxiliar na adaptação de materiais e criação de recursos visuais a fim de promover o acesso aos conteúdos curriculares; atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos; atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades da instituição de ensino, contribuir com o acompanhamento das atualizações legais referentes aos direitos das</i></p>	<p>2 – nível E 4 – nível D</p> <p>6</p>

		<i>peças surdas e da atuação do Tradutor e Intérprete/Língua Brasileira de Sinais. Utilizar recursos de informática. Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão.</i>	
6	Sem descrição	-----	7 – nível E 4 – nível D 11

Fonte: Elaborado pela autora

Outro critério analisado, diz respeito à quantidade de vagas (iv) e está diretamente relacionado aos níveis de classificação do cargo. Conforme apresentado na tabela 3, ao todo foram ofertadas 118 vagas para contratação de TILSP na educação superior. Apesar de os contratos temporários estarem concentrados nos últimos cinco anos do recorte temporal (2017-2021), em um total de 16 editais publicados, todas as 45 vagas ofertadas nesse período foram para o nível E. Em se considerando os contratos permanentes, foram ofertadas vagas somente até o ano de 2018⁴⁵, porém as 57 direcionadas ao nível D superam em muito as 16 vagas permanentes para nível E. Entretanto, notamos que das 118 vagas, 61 tinham como indicação o nível E, o que corresponde a 51,7%, ficando os outros 48,3% referente às 57 vagas de nível D, independentemente do tipo de contratação.

Ainda que tenhamos verificado essa pequena diferença (3,4%) entre as vagas dos níveis E e D ofertados, as 73 vagas permanentes (61,9%) superam em 23,8% as 45 vagas temporárias (38,1%). A respeito disso, foi a partir do ano de 2017, com as publicações (a) da Portaria Interministerial nº. 109 (BRASIL, 2017) que outorga o Ministério da Economia sobre aprovações de solicitação de concursos; (b) da Lei nº. 8.745 (BRASIL, 1993) que trata das contratações em processo seletivo simplificado; e (c) do Projeto de Lei n.º 9.382 (BRASIL, 2017) que dispõe sobre o exercício profissional dos TILSP, que as IES federais tentam driblar essas intempéries, incluindo

⁴⁵ Em 2018, foi publicado o Decreto nº. 9.262 sobre a extinção de cargos efetivos e vagas dos quadros de pessoal da administração pública federal e vedação de concursos públicos federais para cargos de técnicos administrativos em Educação. Dentre os 58 cargos proibidos, está o de Tradutor e Intérprete, conforme anexo IV do mesmo Decreto.

(d) o disposto no Decreto n.º 9.262 (BRASIL, 2018); e (e) o período pandêmico da COVID-19⁴⁶.

Inferimos, diante disso que, frente a toda complexidade econômica e social sofrida ao longo destes anos, as oito IES federais deixam evidente por meio dos editais publicados, que em um período de cinco anos (2017-2021), o percentual de oferta de vagas é 5,2% maior do que o correspondente ao período de nove anos (2008-2016). Ou seja, considerando o intervalo de 14 anos analisados (2008-2021), em pouco mais de 1/3 do período final (correspondente a 5 anos) foram ofertadas 52,6% do total das vagas, restando aos outros 2/3 iniciais (correspondente a 9 anos) a oferta de 47,4%.

Por mais que ainda não seja o ideal, quanto à quantidade de vagas ofertadas para contratação de TILSP na educação superior, notamos os esforços desempenhados pelas instituições ao ter de cumprir determinações legais, no que concerne aos cortes e proibições, restringindo a possibilidade de melhor atendimento comunicacional acessível aos surdos, e mesmo assim, conseguem, ainda que minimamente, atender às necessidades institucionais, para o atendimento dessas comunidades, sejam elas representadas por docentes ou acadêmicos surdos.

Foi possível constatar que alguns anos tiveram um maior destaque na oferta das vagas das universidades pesquisadas. Em 2013, as 20 vagas ofertadas pela UFSC, UFES, UFRR e UFRGS; em 2014, as 12 vagas ofertadas por três IES – UFRJ, UFES e UFSCar; em 2017, as 16 vagas oferecidas pelas IES federais de Santa Catarina, Rio de Janeiro, Goiás e Roraima; e, por fim, o destaque maior, em 2018, com 32 vagas disponibilizadas por seis IES federais — UFSC, UFRJ, UFRR, UFSCar, UFRGS e UFGD.

É importante esclarecer que as 118 vagas ofertadas durante esses 14 anos de lutas e conquistas das comunidades surdas e dos TILSP, não representam a efetivação dos contratos, mas pertencem ao processo sócio-histórico dessa coletividade. Não podemos deixar de mencionar que há também a contratação de empresas que disponibilizam os intérpretes terceirizados, sendo a seleção desses

⁴⁶ COVID-19: doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-COV-2 se espalhando pela boca ou nariz de uma pessoa infectada em pequenas partículas líquidas quando tosse, espirra, fala, canta ou respira. Para saber mais, acesse o site da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), disponível em <https://www.paho.org/pt/covid19>.

profissionais realizada pela própria empresa. Diante desse fato, por não ser o foco da pesquisa, não aprofundaremos esse aspecto, mas apenas sinalizamos o conhecimento, entendendo como uma outra estratégia para que as IES federais tenham esses profissionais atuantes em seu meio. Anos, instituições e sujeitos evidenciam que há muito a ser feito, para que a igualdade de direitos e reconhecimentos outros de fato se efetivem. Anos que representam um cronotopo (relação entre tempo e espaço), no qual os sujeitos pertencentes a coletividade surda (docentes, acadêmicos e TILSP surdos e ouvintes), atores na esfera da educação superior, vão se (re)construindo e se constituindo na indissociabilidade e interdependência entre as diversas temporalidades e espaços.

Assim sendo, um espaço socioeducacional e outro legislativo, caracterizados (ainda) por aspectos clínicos-terapêuticos constituintes de um espaço-temporal distinto (anterior àqueles), apresentam entraves entre os poderes capitais de um e outro, em um mesmo tempo partilhado. Isso se reflete na concepção de sujeito surdo, que se modifica a cada nova temporalidade. Ou seja, o espaço-tempo clínico-terapêutico determinou (e talvez ainda determine parcialmente) a concepção de um sujeito surdo limitado e incapaz, enquanto o espaço-tempo socioeducacional modifica aquela em uma concepção de sujeito surdo socioantropológico. Em contrapartida, o espaço-tempo legislativo, influenciado pelos outros dois, partilhados na mesma temporalidade, não esclarece a concepção de sujeito surdo instituída, ora por tratar como um sujeito deficiente, ora como um sujeito histórico-cultural distinto, porém, como um sujeito de direitos e deveres.

As outras universidades federais, também representativas da esfera da atividade humana como as IES delimitadas na pesquisa, precisam instigar à preocupação e ao interesse em criar cursos para formação de TILSP. Cada esfera da atividade humana pode ser compreendida como um lugar ou grau específico de limitação em que se constituem as produções ideológicas, levando em consideração a influência exercida pela esfera socioeconômica. Dessa maneira, cada esfera ideologicamente constituída tem o poder de orientar seus atores para a realidade ao mesmo tempo em que a refrata conforme seus interesses, integrando-se ao todo da vida social.

Tratar da importância e da responsabilidade da esfera da educação superior, como um lugar específico de e para produções ideológicas específicas, construídas

dialogicamente entre sujeitos ativos e responsivos, representantes de suas coletividades, é poder visualizar a sua dimensão e abrangência, no que diz respeito a formação de opiniões, valores, conceitos, ideias, inovações, a partir de sua fundamentação persuasiva, em determinado tempo histórico. Destarte, o signo linguístico ideológico, que compõe a palavra do outro, desempenha uma função primordial ao se apresentar como palavra autoritária e arbitrária na formação dos sujeitos, uma vez que se associa às diferentes posições de poder existentes nessa esfera. Nesse sentido, a esfera da educação superior oportuniza o processo de independência e autonomia dos sujeitos por se apresentar entrelaçada interiormente com as palavras dos sujeitos em formação, dando conta da realidade plural existente nela mesma, ao mesmo tempo em que alicerça o domínio comum da linguagem verbal dos e para os sujeitos.

Para tanto, os sujeitos ativos e responsivos da esfera educacional superior e da governamental, os quais representam hierarquias de poderes distintas, diante de seus poderes concorrentes devem estabelecer uma crítica dialógica, uma vez que aceita o discurso do outro ao mesmo tempo em que o seu é aceito, colocando-se na busca da verdade, ao invés de entendê-la como antecedente. Nesse dialogismo crítico, a verdade existe, mesmo não a possuindo, mas representa um cenário futuro e uma ideia reguladora.

Ao relacionar, portanto, o cronotopo dado, a esfera da educação superior, os sujeitos ativos envolvidos, e o contexto dos editais publicados, em uma análise crítica, foi possível em um primeiro nível compreender o estabelecimento dos fatos, reconstituindo esse contexto histórico apresentado pelos dados tabulados, corroborados por legislações nacionais e internacionais criadas em tempos-espacos diversos, que acabam por influenciar na determinação de estratégias e soluções inferidas.

Ao tratarmos do critério v sobre os requisitos para inscrição, foi constatado o disposto na legislação, sendo apresentadas algumas adaptações. Como já explanado, esses requisitos estão diretamente relacionados aos níveis de classificação do cargo. Ou seja, correspondente ao nível D aparecem sete descrições diferentes para esse critério (v): (1) Ensino Médio completo e a proficiência em Libras, em 12 editais. Foi observado uma pequena variação substituindo a conjunção E pelo sinal gráfico + (mais); (2) Curso Médio Profissionalizante na área ou Médio Completo mais

Proficiência em Libras, em 2 editais; (3) Curso Médio completo, com proficiência expedida pelo MEC e/ou Cursos de Extensão Universitária e/ou Cursos de Formação Continuada promovidos por Instituições credenciadas por Secretarias de Educação, em 1 edital; (4) Médio Completo mais Certificado de Proficiência em Libras e Registro Vigente no Conselho competente quando for exigência para exercício da profissão, em 1 edital; (5) Curso Médio Profissionalizante na área do cargo ou Médio Completo mais Certificado de Proficiência em Libras ou Curso de Extensão Universitária na área de Interpretação de Libras ou Curso de Formação Específica em Tradução e Interpretação em Libras, em 2 editais; (6) Médio completo + proficiência em LIBRAS, cursado em Instituição de Ensino reconhecido pelo MEC, em 1 edital; e (7) Ensino Médio completo Profissionalizante área ou Ensino Médio completo Curso Técnico área, em 1 edital.

A respeito do nível E, foram encontradas dez maneiras diferentes de descrever o requisito: (1) Curso Superior em Letras, em 4 editais; (2) Curso Superior, em 6 editais; (3) Curso superior em Letras ou Curso superior + Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação de Libras/Língua Portuguesa/Libras, em nível superior, em exame promovido pelo MEC, em 1 edital; (4) Graduação superior em Letras, em 2 editais; (5) Graduação nas áreas: Letras, Linguística ou Pedagogia, em 1 edital; (6) Graduação Completa em Letras-Libras ou Graduação Completa em qualquer habilitação e Título de Mestre ou título de Doutor ou Certificado de Proficiência em Libras, em 1 edital; (7) Graduação em Letras/Libras com habilitação em tradução e interpretação em Libras, em 1 edital; (8) Graduação em Letras-Libras; ou Graduação em qualquer área, cursado em instituição reconhecida pelo MEC com Certificado de Proficiência ou 3 (três) anos de experiência profissional na área comprovada, em 2 editais; (9) Graduação em Letras/Libras, ou Curso Superior de Tradução e Interpretação com habilitação em Libras/Língua Portuguesa, ou Graduação em qualquer área com certificação de proficiência em tradução e interpretação da Libras/Língua Portuguesa ou Graduação em qualquer área do conhecimento com Curso de Extensão Universitária de Tradução e Interpretação em LIBRAS/Língua Portuguesa, em 1 edital; e (10) Letras Libras Bacharelado OU Graduação em qualquer área, cursado em instituição reconhecida pelo MEC COM Curso de Tradução e Interpretação com habilitação em Libras/Língua Portuguesa de no mínimo 360 horas OU Graduação em qualquer área, cursado em instituição

reconhecida pelo MEC COM Certificação de ProLibras – Tradução e Interpretação, em 1 edital.

É mister comentar dois pontos interessantes encontrados nos requisitos apresentados. Um diz respeito à exigência de comprovação de titulação em mestrado ou doutorado ou certificação de proficiência, e o outro trata da certificação do ProLibras. A respeito do primeiro, o estranhamento é por deixar explícito que a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado ou doutorado) está sendo classificada em mesmo nível da certificação de proficiência em Libras. Consideramos que a proficiência em uma língua é o domínio do conhecimento dos aspectos linguísticos e gramaticais desta língua, bem como a sua fluência (espontaneidade) em situações comunicacionais. Para que se possa comprovar essa proficiência, são aplicadas avaliações que verificam tais aspectos nos diferentes níveis cognitivos de aquisição de uma segunda língua. Essa certificação, geralmente, possui um prazo de validade, que deve ser renovado, submetendo-se a uma nova avaliação, sem ter relação alguma com um dos níveis da formação educacional, seja básica ou superior.

Ao contrário, cursos de mestrado e doutoramento são curso de formação após a graduação, com duração entre 2 e 4 anos, para o aprofundamento e pesquisa em determinada área do conhecimento. Essas titulações de mestre ou doutor são outorgadas após cumprimento da carga horária de cada curso, seguida da defesa de uma pesquisa, apresentada a uma banca especializada. Isso não significa que formam profissionais da tradução ou interpretação. Sendo assim, não há como compreender que esses três aspectos são similares, uma vez que cursos *stricto sensu* podem ou não estar relacionados ao estudo e pesquisa de uma determinada língua, bem como apresentar a certificação de proficiência não quer dizer que cursou um dos cursos de pós-graduação.

Em relação ao segundo, certificação do ProLibras, é notório o desconhecimento sobre o assunto, por parte da IES. Esse requisito aparece em um edital publicado em 2018. Porém o Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no uso e ensino da Libras (ProLibras) teve o período de realização de 2006 a 2016, conforme esclarece o artigo 1 da Portaria Normativa n.º 29 (BRASIL, MEC, 2007). Por ser um tipo de avaliação de proficiência, igualmente tem validade, necessitando renovação, ainda que o ProLibras garantisse não haver essa necessidade, por se tratar de uma certificação profissional. Isso significa que os

certificados são permanentes. Entretanto, não podemos deixar de analisar que, mesmo certificando um profissional, a sua atuação está diretamente relacionada aos diversos aspectos da língua. Apesar de não ter sido encontrado documento legal nacional ou internacional que corrobore sobre a validade dos certificados de proficiência, há um consenso entre estudiosos das áreas da linguística e da tradução e interpretação, que devido às línguas estarem em constante evolução, é também requerida a verificação do domínio dos aspectos já explicados se comparados à atualidade. Assim sendo, a grande maioria das IES nacionais e internacionais definiram o prazo de dois anos, para que seja necessária a renovação.

Os instrumentos de avaliação

Até esse momento, apresentamos os sete critérios que dizem respeito à elaboração dos editais. Os outros três critérios a serem discutidos estão relacionados à avaliação propriamente dita e discorrem sobre (viii) os tipos de instrumentos de avaliação; (ix) a descrição dos instrumentos; e (x) os critérios avaliados pelos instrumentos. Todos esses dados também estão dispostos nos editais, mas por especificarem a forma como os TILSP são avaliados, julgamos como mais específicos à proposta da tese.

Como já apresentado no capítulo 3, sobre a avaliação das competências de tradutores e intérpretes, o uso de diferentes instrumentos em uma avaliação tem a premissa de garantir melhor fidedignidade sobre o nível de conhecimento e domínio em que se encontra o sujeito, que está na posição de avaliado. Um outro ponto a ser considerado, conforme Malheiro (2008), é que todo instrumento de avaliação apresenta quatro elementos na sua constituição, que influenciam quanto a sua escolha: (i) o suporte; (ii) a estrutura; (iii) os materiais; e (iv) a situação social.

Quanto ao (i) suporte, é o meio como o instrumento de avaliação é apresentado, podendo ser a escrita, a oralidade, o desenho, ou a expressão corporal. Esta escolha deve levar em consideração a população a que se destina a aplicação, uma vez que a forma de manifestação de um sujeito em interações dessa natureza, influencia diretamente no resultado da avaliação. Para o suporte do instrumento também deve ser levado em conta o grau das capacidades exigidas nos sujeitos avaliados, ou a existência de possíveis incapacidades, a depender dos candidatos.

Sobre a (ii) estrutura, é compreender que para cada suporte escolhido, há diferentes maneiras de construí-lo, estruturando-o a partir de elementos que compõem as etapas a serem seguidas, ou compõem uma organização temática e suas subdivisões concatenadas. Além da formatação utilizada para organização do suporte, alguns instrumentos indicam o uso de (iii) materiais específicos para a sua realização, que podem provocar algum tipo de inibição, caso o candidato não saiba como manipulá-lo (MALHEIROS, 2008).

Por fim, a (iv) situação social ou contexto em que o instrumento é aplicado também influencia na realização e no desempenho do candidato, fazendo-nos refletir sobre a importância da diversificação desses instrumentos. Isso vale para elaboração de instrumentos avaliativos na verificação do aprendizado dos sujeitos (vida acadêmica, por exemplo), ou para os processos seletivos de qualquer natureza. Quanto mais consciente e intencional for a observação dos aspectos a serem avaliados, e a seleção de informações pertinentes, mais eficaz o instrumento de avaliação será para o avaliador, cumprindo com os objetivos a que se propõe, a fim de que os resultados sejam fiáveis (MALHEIRO, 2008).

No que se trata dos instrumentos utilizados em avaliações de TILSP para a educação superior, ao analisarmos cada um e quantos são utilizados, também é possível compreender sobre o nível de complexidade exigida em cada avaliação, conjecturando modificações futuras, no intuito de melhor adequação aos objetivos propostos para o cargo ofertado. Diante do exposto, a respeito do critério (viii) analisado, obtivemos como resultado o uso de quatro tipos de instrumentos de avaliação: (a) prova objetiva; (b) prova discursiva (ou escrita); (c) prova prática; e (d) prova de títulos e experiência. Na tabela 6, são apresentados quais instrumentos e quantas vezes foram utilizados pelas IES em seus respectivos editais.

A respeito dos tipos de instrumentos avaliativos utilizados nos 38 editais analisados, foi constatada a aplicação de 76 avaliações, desta maneira distribuídas: 38 provas práticas, o que corresponde ter sido utilizada em todos os editais; 23 provas objetivas, não sendo aplicada somente pela UFG; 10 provas de títulos e experiências, dispostas em quatro editais das IES UFRJ, UFRR, UFSCar e UFGD; e 5 provas discursivas aplicadas por três IES: UFRJ, UFG e UFRR. Para melhor entendimento e análise dos dados, é mister *a priori* conhecer como esses instrumentos são elaborados e quais seus objetivos, de modo geral.

Tabela 6 - Quantitativo dos Instrumentos de Avaliação utilizados pelas IES

IES	TIPOS DE INSTRUMENTOS AVALIATIVOS				TOTAL
	P. OBJETIVA	P. PRÁTICA	P. DISCURSIVA	P. TÍT.- EXP.	
UFSC	5	12			17
UFRJ	4	6	2	2	14
UFG		1	1		2
UFES	4	4			8
UFRR	2	5	2	3	12
UFSCar	4	5		4	13
UFRGS	3	3			6
UFGD	1	2		1	4
TOTAL	23	38	5	10	76

Fonte: Elaborado pela autora

Cabe ressaltar a respeito dos concursos públicos permanentes ou temporários, que são previstos na Constituição Federal (BRASIL, 1988), nos artigos 37 e 206, e regidos pelo Decreto n.º 9.739⁴⁷ (BRASIL, 2019).

Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte: (EC n.º 18/98, EC n.º 19/98, EC n.º 20/98, EC n.º 34/2001, EC n.º 41/2003, EC n.º 42/2003 e EC n.º 47/2005)

[...] II – a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em **concurso público de provas ou de provas e títulos**, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração;

[...] IX – a lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público; [...]

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (EC n.º 19/98 e EC n.º 53/2006)

[...] V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por **concurso público de provas e títulos**, aos das redes públicas; (BRASIL, CF, 1988, ART. 37, INCISO II e IX; ART. 206, INCISO V) (grifos meus)

⁴⁷ Anterior ao referido decreto, o Projeto de Lei n.º 252 (BRASIL, 2003) já dispunha sobre as normas gerais relativas a concursos públicos, que foram retomadas na Proposta de Emenda Constitucional (PEC) n.º 403, de 2014, arquivada em janeiro de 2015. Em 2022, o Projeto de Lei n.º 2.258, visa tratar de regras para a realização de concursos públicos, e está em tramitação. O artigo 9º deste PL esclarece sobre os instrumentos de avaliação de conhecimento, de habilidades e de competências.

Verificamos que há uma pequena incongruência sobre os concursos, já que no artigo 37 devem ser aplicadas provas ou provas e títulos, e no artigo 206 devem ser provas e títulos. Se considerarmos a abrangência da administração pública (art. 37) é possível serem realizados concursos sem que haja a prova de títulos. Entretanto, referente à Educação (art. 206), todo e qualquer concurso deve, obrigatoriamente, ter a etapa da pontuação no que diz respeito à titulação. Quando da análise do artigo 206, em seu *caput*, há menção sobre o ensino propriamente dito, promovendo o entendimento de que o concurso exclusivo por prova e títulos faz referência apenas ao corpo docente, e não aos demais cargos técnico-administrativos atuantes na educação de um modo geral. Corrobora ao artigo 37 da CF a Lei n.º 8.112 (BRASIL, 1990), no art. 11, quando é afirmado que

Art. 11. O concurso será de provas ou de provas e títulos, podendo ser realizado em duas etapas, conforme dispuserem a lei e o regulamento do respectivo plano de carreira, condicionada a inscrição do candidato ao pagamento do valor fixado no edital, quando indispensável ao seu custeio, e ressalvadas as hipóteses de isenção nele expressamente previstas. (BRASIL, LEI N.º 8.112/1990, SEÇÃO III, DO CONCURSO PÚBLICO).

Ao tratar, exclusivamente, de cargos técnico-administrativos da educação federal (TAE), a Lei n.º 11.091 (BRASIL, 2005), no art. 9º, afirma ser o ingresso, mediante concurso público de provas ou de provas e títulos, atentando à escolaridade e experiência para cada cargo estabelecido, conforme o disposto na Lei n.º 11.233 (BRASIL, 2005), que trata da distribuição dos cargos por nível de classificação e requisitos para ingresso, a qual compõe o anexo II da primeira lei citada. Como um dos cargos de nível D, está o “Tradutor e Intérprete de Linguagem de Sinais”, com exigência de escolarização em ensino médio completo e proficiência em Libras; e como um dos de nível E, “Tradutor Intérprete”, com curso superior em Letras.

Até a data de promulgação da Lei n.º 11.091 (BRASIL, 2005), essa determinação funcional, estava prevista no Decreto n.º 94.664 (BRASIL, 1987), que apresentava o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos, divididos em três agrupamentos, por nível de escolaridade, sendo alocado no grupo III, de nível superior, o cargo de Tradutor e Intérprete. Após a promulgação, foi encaminhado o Ofício Circular n.º 15 (BRASIL, MEC, 2005), aos dirigentes institucionais, com a descrição dos cargos técnico-administrativos em educação,

autorizados para constar em concursos públicos. Neste ofício, é mencionado somente a descrição do cargo de Tradutor e Intérprete – nível E, também constando o código de referência da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) e a escolaridade exigida.

DESCRIÇÃO SUMÁRIA DO CARGO: Traduzir, na forma escrita, textos de qualquer natureza, de um idioma para outro, considerando as variáveis culturais, bem como os aspectos terminológicos e estilísticos, tendo em vista um público-alvo específico. Interpretar oralmente, de forma simultânea ou consecutiva, de um idioma para outro, discursos, debates, textos e formas de comunicação eletrônica, respeitando o respectivo contexto e as características culturais das partes; tratar das características e do desenvolvimento de uma cultura, representados por sua linguagem. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES TÍPICAS DO CARGO • Examinar o texto original a ser traduzido. • Transpor o texto a outro idioma. • Fazer tradução literária em língua estrangeira, conservando rigor idêntico dos meios e o estilo e sentimentos expressos. • Revisar o texto traduzido. • Preparar síntese de textos traduzidos. • Traduzir os diálogos entre pessoas que falam idiomas diferentes. • Utilizar recursos de informática. • Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional. (BRASIL, MEC, OFÍCIO N. 15, 2005).

Ao considerarmos a época de publicação, ano de 2005, ainda não eram ofertados curso superiores para formação de tradutores e intérpretes de Libras-português, porém já havia sido promulgado o Decreto n.º 5626 (BRASIL, 2005) que abordava sobre o profissional TILSP. Nessa circunstância, o cargo de Tradutor e Intérprete de Linguagem de Sinais só poderia ser enquadrado como nível D, devido à escolaridade. Entretanto, no mencionado ofício, não consta a descrição sumária deste cargo. Contudo, após criação dos cursos de bacharelado nas universidades federais já mencionadas, e de outros cursos correlatos, ofertados em âmbito estadual, municipal ou privado, o cargo de nível E, passou também a fazer referência aos TILSP. Isso significa que a descrição sumária apresentada para o nível E, foi considerada para o nível D, uma vez que tratam das mesmas funções, portanto, mesma descrição sumária, porém com exigências de formação educacional diferentes.

Isto é comprovado pela CBO (2010), sobre Filólogos, tradutores, intérpretes e afins, em formação e experiência, da qual se baseou o ofício do MEC.

DESCRIÇÃO SUMÁRIA

Traduzem, na forma escrita, textos de qualquer natureza, de um idioma para outro, considerando as variáveis culturais, bem como os aspectos terminológicos e estilísticos, tendo em vista um público-alvo específico.

Interpretam oralmente e/ou na língua de sinais, de forma simultânea ou consecutiva, de um idioma para outro, discursos, debates, textos, formas de comunicação eletrônica, respeitando o respectivo contexto e as características culturais das partes. Tratam das características e do desenvolvimento de uma cultura, representados por sua linguagem; fazem a crítica dos textos. Prestam assessoria a clientes.

FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA

As ocupações da família requerem formações diferenciadas: o superior completo para filólogos e linguistas e o ensino médio ou o diploma de técnico para tradutores e intérpretes. O desenvolvimento pleno das atividades demandam experiência superior a cinco anos. (BRASIL, MTE, 2010, p. 386).

Assim sendo, dos 38 editais das IES, somente 10 apresentaram a etapa da prova de títulos: UFRJ, UFRR, UFSCar e UFGD (tabela 6), estando em acordo com a legislação, no que diz respeito a ter ou não a prova de títulos, referente a um cargo TAE. Um aspecto importante a ser lembrado, é que, a partir de 2019, pelo Decreto n.º 10.185, foi vedada a abertura de concurso público para o cargo TAE de “Tradutor e Intérprete de Linguagem de Sinais” (código do cargo 701266), conforme art. 2º deste decreto.

No capítulo IV, do Decreto n.º 9.739 (BRASIL, 2019), há orientações sobre os instrumentos de avaliação que podem compor os editais (art. 30 a 33): Prova de Títulos; Prova Oral; Prova de aptidão física; e Prova Prática; e sobre os elementos essenciais constantes nos editais (art. 42), sendo alguns deles: a denominação do cargo, classe de ingresso e a remuneração inicial (inciso V); a descrição das atribuições do cargo público (inciso VII); a indicação do nível de escolaridade exigido para a posse no cargo (inciso VIII); a quantidade de etapas do concurso público, com indicação das respectivas fases (inciso XV); e a regulamentação dos meios de aferição do desempenho do candidato nas provas (inciso XX). Somente no PL n.º 2.258 (BRASIL, 2022), ainda em tramitação, são tratadas no artigo 9º as provas escritas ou dissertativas e objetivas, até então não regulamentadas na legislação.

Prova Objetiva

As questões de uma prova objetiva são organizadas trazendo enunciadas as possibilidades de resposta, sendo apenas possível assinalar uma opção de resposta. Essas questões são formuladas dependendo dos fundamentos do conteúdo, podendo ser a resposta apenas uma complementação simples, única, de interpretação, múltipla

(análise de proposições), de asserção-razão, de foco negativo, de associação, de lacuna. Nos 23 editais que tratam da prova objetiva, também é informado que as questões são de múltipla escolha, tendo caráter eliminatório e classificatório. Isso significa que é a primeira prova a ser aplicada.

Foi possível verificar que apenas duas IES (UFES e UFRGS) mantiveram esse instrumento em todos os seus editais publicados, nos das demais IES houve uma cessão de sua aplicação, igualmente ocorrida com a prova dissertativa e a de títulos e experiências. Isso deixa evidente que, ao longo desses 14 anos, as IES têm como prioridade as questões relacionadas à atuação dos TILSP nas diferentes situações do contexto da esfera da educação superior.

Foi analisado que seu formato varia entre 40 e 70 questões, envolvendo conhecimentos de língua portuguesa, conhecimento específico, regime jurídico (nomeado também como legislação), informática, e matemática (nomeado também como raciocínio lógico e quantitativo); ou apenas informado, conforme em dois editais, conhecimentos gerais (40) e conhecimentos específicos (30), em um total de 70 questões. Quanto às áreas de conhecimento, são apresentadas, geralmente, em editais complementares, e os conteúdos programáticos de cada área são dispostos, conforme informado no edital complementar.

Quadro 13 - Conteúdo Específico da Prova Teórica para cargo de TILSP

UFSC (2009)	<p>1. Interpretação e tradução de línguas de sinais: Papéis e responsabilidades do tradutor-intérprete. Formação do tradutor-intérprete. Interpretação simultânea e consecutiva. Tradução e transliteração. Contextos sócio-políticos de tradução-interpretação. Interpretação individual e em grupo. Ética profissional. O intérprete de língua de sinais na escola inclusiva. Intérprete educacional. 2. Linguística das línguas de sinais: Estrutura fonológica dos sinais. Iconicidade e arbitrariedade nas línguas de sinais. Princípios de boa formação de sinais. Processos fonológicos em línguas de sinais. Estrutura morfológica dos sinais. Derivação, flexão e incorporação em línguas de sinais. A sintaxe e a ordem das palavras nas línguas de sinais. Sistema pronominal nas línguas de sinais. Referenciação e pragmática nas línguas de sinais. Sinais manuais e não-manuais. Classificadores. Escrita de sinais e o problema da transcrição de línguas de sinais. Soletração Manual ou datilologia. 3. Educação de surdos: História da educação de surdos: da antiguidade à modernidade. Abordagens dentro do oralismo e da comunicação total. Educação bilíngue de surdos. Inclusão. 4. Identidade surda: Visão medicalizante da surdez. Visão cultural da surdez. Cultura e</p>
----------------	--

	comunidade. Os surdos como minoria social. Identidade e desenvolvimento escolar. Políticas linguísticas e surdez. Os prós e contras do implante coclear
UFRJ (2009)	Aspectos culturais e históricos da Comunidade Surda no Brasil. O bilinguismo na educação de surdos. Políticas linguísticas acerca da LIBRAS e da profissão do tradutor-intérprete. Aspectos linguísticos da Libras. Conceitos de tradução e de interpretação em suas diferentes modalidades. O papel do intérprete em sala de aula. Questões profissionais e éticas relativas ao processo de tradução e interpretação. Tradução e interpretação Libras para o português e vice-versa.

Fonte: Editais da UFSC e UFRJ⁴⁸

Em se tratando do conhecimento específico para TILSP, apresentamos dois exemplos para que possamos compreender quais conteúdos são descritos (Quadro 13). Os destaques em negrito, no exemplo da UFSC, não pertencem ao original, sendo feitos para evidenciar as grandes áreas indicadas, sendo uma relacionada à formação profissional, outra aos aspectos linguísticos da Libras, a terceira sobre a história educacional dos surdos no mundo, e, por fim, uma destinada aos aspectos culturais.

Na tabela 7, estão apresentadas as áreas de conhecimento e a quantidade de questões de cada uma, por IES. Notamos que houve uma variação na quantidade de questões por área, da prova objetiva da UFRJ, permanecendo o total de questões. Contudo, nas provas aplicadas pelas UFES e UFRGS houve o aumento de questões. As relacionadas ao conhecimento específico são as mais aplicadas, entre 20 e 40 questões. Apenas a UFRR organiza a prova objetiva apresentando um programa de conteúdo de conhecimentos gerais que envolve diferentes áreas do saber e atualidades; e outro programa para os conteúdos específicos destinados para cada cargo.

Tabela 7 - Quantitativo de questões por área de conhecimento

IES	ÁREAS DE CONHECIMENTO						TOTAL	EDITAIS
	PORT	ESPEC.	RJU- LEGISL	INFORM.	MAT - R.L.	C.G.		
UFSC	15	25					40	5
UFRJ	15	20	5	10			50	2
	20	20	10				50	2
UFG							0	

⁴⁸ UFSC, Edital Complementar n.º 086/DDPP/2009; UFRJ, Edital n. 39/2009, Anexo IV.

UFES	8	25	5	5	7		50	1
	10	30	5	5	10		60	3
UFRR		30				40	70	2
UFSCar	10	40	10				60	4
UFRGS	20	24	12				56	1
	10	20	10				40	2
UFGD	10	25	5	5	5		50	1
TOTAL	118	259	62	25	22	40	526	23

Fonte: Elaborado pela autora

Destarte, podemos concluir que a prova objetiva é útil por verificar uma grande extensão dos conhecimentos e das habilidades dos candidatos, em que são correlacionadas áreas do saber e conhecimento de mundo, além das caracterizadas para o cargo específico. Contudo, a respeito dos candidatos, é considerada uma prova simples, pelo fato de que os candidatos têm grandes chances de escolher aleatoriamente uma alternativa e acertar, quando não é de seu conhecimento determinado assunto. Também é de fácil correção, por apresentar respostas precisas e concisas, tendo a imparcialidade do avaliador, diferentemente, do sistema de aferição da Teoria de Resposta ao Item (TRI)⁴⁹, usado pelo INEP na correção do Exame Nacional de Ensino Médio, por exemplo. Se mal elaboradas, algumas questões, da prova objetiva, podem apresentar ambiguidade, ou conter erros nas alternativas das respostas, sendo passíveis de anulação. Em relação ao critério x sobre os critérios de avaliação da prova objetiva, não foi apresentado nenhum detalhamento nos editais, por se considerar que a nota final é a somatória simples dos acertos.

⁴⁹ Teoria de Resposta ao Item (TRI) - O Sistema TRI de avaliação é um “conjunto de diferentes modelos matemáticos que busca apresentar a relação entre a probabilidade de o participante responder corretamente a uma questão, seu conhecimento na área em que está sendo avaliado e os parâmetros dos itens” (BRASIL, INEP, 2021, p. 8). Especificamente para o ENEM, exemplo citado acima, o sistema TRI considera três características para avaliar o conhecimento: (i) parâmetro de discriminação; (ii) parâmetro de dificuldade; (iii) parâmetro de acerto casual. As questões são posicionadas em uma determinada escala, elaborada após pré-testagens nacionais, por meio de critérios de probabilidade, garantindo que somente candidatos com proficiência igual ou superior ao indicado na escala possam responder corretamente, tornando cada questão com nível distinto de dificuldade. Para saber mais, acesse: Guia do Participante em <https://download.inep.gov.br>

Prova Discursiva

As provas discursivas apresentam questões abertas, isto é, a resposta é construída no formato de um texto escrito, sendo avaliada a partir do domínio do assunto e da organização das ideias, bem como a exposição clara e fundamentada. Apresenta, na maioria das vezes, um número máximo de laudas (páginas) ou linhas para a sua execução, a depender dos critérios avaliados. Para a realização deste tipo de prova, são informados, em anexo ao edital, cinco a dez temas (exemplificado na citação), sendo sorteado um destes por um dos membros da banca examinadora ou por um fiscal no momento inicial da prova, diante de todos os candidatos. Também é indicado o tempo máximo para sua realização, variando entre duas e três horas, conforme editais analisados.

PONTOS PARA PROVA ESCRITA:

- 1 - Teoria da Tradução e Interpretação da LIBRAS e a prática no contexto educacional e não-educacional;
 - 2 - Linguagem, Língua e surdez;
 - 3 - Aspectos linguísticos da Libras e da Língua Portuguesa;
 - 4 - Bilinguismo e surdez;
 - 5 - A formação de Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais.
- SEM BIBLIOGRAFIA SUGERIDA (UFRJ, EDITAL N.º 171/2017, ANEXO III).

Cabe ressaltar que durante a análise dos editais, os dados foram sendo tabulados conforme dispostos nos documentos. Nesse sentido, a UFRJ ao informar as etapas da avaliação, apresentou no Edital n.º 405/2018, Prova escrita, Prova prática e Prova de títulos. Quando da busca pelo “Anexo III – Da Prova Escrita” do referido edital, constatamos que se trata de uma das possibilidades de uma Prova Prática, ao descreverem como

Metodologia: A Prova Escrita consistirá na tradução de um texto em Libras para Língua Portuguesa escrita. Será exibido para o candidato um vídeo com um texto em Libras de, aproximadamente, 10 minutos na área da Linguística. A prova terá duração total de 3 horas. Nesse tempo, o texto será exibido duas vezes na sua íntegra, ininterruptamente, podendo o candidato fazer anotações em folha de rascunhos apropriada a qualquer tempo. Depois, o mesmo texto será exibido em blocos de, aproximadamente, 2 minutos cada um, com uma pausa de 20 minutos entre um bloco e outro para que o candidato faça a seus registros. Ao final, o candidato terá 50 minutos para organizar os seus registros e finalizar a sua tradução na folha de respostas apropriada (UFRJ, EDITAL N.º 405/2018, ANEXO III).

Sobre a prova escrita, a depender do estabelecido no edital, existe (ou não) a possibilidade de consulta a materiais ou anotações realizadas, durante o tempo permitido para consulta. Como exemplo, a UFRJ esclarece ainda no referido documento que ao candidato “será permitida a consulta a materiais impressos”, desde que seja levado por ele próprio, sem autorização de empréstimo a outros. Ademais, a prova escrita, também aplicada pela UFRJ, publicada no Edital n.º 1053/2018, apresenta como descrição desta prova, em seu Anexo III, “A Prova Escrita terá duração de 3 horas e consistirá em uma produção textual em língua portuguesa, que levará em conta as habilidades linguísticas do candidato na referida língua, bem como domínio do tema a ser abordado” (UFRJ, EDITAL N.º 24, 2019⁵⁰).

Ante o exposto, podemos supor que os elaboradores destes instrumentos de avaliação não têm claro o objetivo de uma prova discursiva ou escrita, como também é nomeada. Quando é feita a escolha por esse instrumento, como etapa de um processo seletivo, o objetivo é verificar o poder de argumentação técnico-científica ao discorrer sobre um dos temas propostos específicos à área de atuação a qual está sendo ofertada. Entretanto, há também outras duas possibilidades de elaboração de uma prova discursiva:

(a) peça prático-profissional⁵¹: produção de um documento, parte da rotina de trabalho do profissional. É comum esta escolha em processos seletivos para a área jurídica e legislativa, devido aos gêneros textuais necessários à atuação profissional, porém pode ser aplicada para qualquer área. Em se tratando da atuação de TILSP, citamos como um possível exemplo de peça prático-profissional, a elaboração de um documento referente a tradução de vídeos em Libras para textos escritos em português. Neste tipo de documentação, também são analisados e avaliados a coesão e coerência textual, a bagagem de conhecimentos gramaticais, a clareza na apresentação das ideias, e a objetividade, entre outros aspectos linguístico-discursivos. Entretanto, podemos pensar em uma infinidade de produções documentais em português ou em Libras, possíveis de serem aplicadas em uma prova dessa natureza, como tradução para Libras em vídeo; legendagem de vídeo em

⁵⁰ Edital n.º 24/2019 – o referido documento apresenta a inclusão do Anexo III referente ao Edital n.º 1053/2018, o qual foi analisado).

⁵¹ Peça prático-profissional – área jurídica e legislativa: elaboração de contratos, regulamentos, sentença de condenação, medida provisória, certidões, autorizações, projetos de leis, leis, estatutos, entre outros gêneros.

Libras; inserção de áudio em vídeo em Libras; traduções de diferentes gêneros discursivos para a Libras oral ou escrita, como para o português oral ou escrito, entre outros tipos de projetos. Portanto, a suposição (i) anteriormente pensada, deixa de ser válida, uma vez que a equipe responsável pela elaboração, escolheu o tipo prova discursiva peça prático-profissional, mesmo não sendo comum nos processos seletivos de TILSP, porém possível de ser executada.

Sobre isso, esclarece Moralles (2021) em sua pesquisa acerca do desenvolvimento do conhecimento prático-profissional por meio de implementação de uma unidade didática multiestratégica, a ser abordada durante na graduação, possibilitando ao egresso o reconhecimento desse tipo de processo avaliativo em uma seleção. Com base nas propostas de *Red IRES*⁵², a partir dos quatro saberes (saber - o que; saber-fazer; saber-ser; saber-agir) interseccionados, o propósito de aprimoramento e reelaboração das etapas de formação profissional permite que, ao fim do processo, o acadêmico atinja um nível de conhecimento profissional desejável (Figura 2).

Sem embargo, para que seja utilizada uma prova discursiva do tipo peça prático-profissional, em um processo de seleção de TILSP, como o caso da UFRJ, inferimos que no curso de Bacharel em Letras – Libras, ofertado por essa IES, seja aplicada a proposta da *Red IRES*, ou alguma outra no mesmo viés, como fio condutor para a organização e planejamento das disciplinas. Para que os egressos possam alcançar um conhecimento prático-profissional desejado, esse processo deve ser estruturado de forma crítica e fundamentado teórica e metodologicamente, aplicado nas disciplinas. Entretanto, para a pesquisa, não foi possível verificar se de fato o que inferimos se concretiza, uma vez que não fez parte a análise dos planejamentos das disciplinas, nem a participação de sujeitos envolvidos na formação de TILSP das IES federais. Aspectos a serem verificados, possivelmente, na continuidade desta temática.

⁵² *Red IRES* – desdobramento do *Proyecto IRES (Investigación, y Renovación Escolar)*, amplo programa de investigação e ação educativa, desenvolvendo experiências de inovação, linhas de pesquisa, servindo como um marco para o desenvolvimento da formação, centrada em problemas prático-profissionais, integrando teorias educacionais e a prática curricular profissional.

Figura 2 - Inter-relações do conhecimento prático-profissional por *Red IRES*



Fonte: *Red IRES apud* Moralles (2021, p. 127).

(b) estudo de caso: verifica a abordagem e solução encontrada pelo candidato, diante de uma situação-problema que pode ocorrer durante o trabalho. Este gênero textual, normalmente escolhido para processos seletivos de cargos de nível superior, verifica, além do conhecimento linguístico e crítico, a capacidade de resolução de problemas por meio de mecanismos e estratégias, a partir do domínio de conteúdo teórico comum de uma área. Ou seja, alia o conhecimento teórico aprendido na formação à prática profissional, demonstrando a cientificidade na resolução da situação posta.

Neste tipo de construção textual, cabe ao candidato apresentar a hipótese dada e, na sequência, expor a ordem lógica do que deve ser realizado, justificando com embasamento teórico, para enfim, explanar uma possível solução encontrada, ou a melhor, a depender do caso estudado. Ademais, em se tratando da esfera da educação superior, uma avaliação por estudo de caso, deve apresentar os limites bem definidos, informações de apoio argumentativo (confere identidade ao caso), e as de apoio secundário (relevantes à contextualização ou caracterização do caso). Esse tipo de avaliação permite avaliar a articulação de conteúdos de disciplinas distintas da formação, a conexão com a realidade, e o lastro para o processo decisório, podendo

haver uma variedade de resoluções, conforme o ponto de vista do sujeito (SILVA *et al*, 2014).

Frente ao exposto, elaborar uma prova discursiva do tipo estudo de caso, requer um excelente planejamento, além de demandar maior tempo para sua organização, a fim de que seja possível construir um caso fictício, que envolva situações cotidianas de um TILSP. É possível aparecer uma questão dessa natureza em uma prova discursiva do tipo estudo de caso. Nesse sentido, TILSP precisa construir um texto, esclarecendo quais as possíveis ações escolhidas, justificando-as a partir de sua fundamentação teórica, não desconsiderando sua experiência profissional. Por exemplo, há casos vivenciados por surdos em que professores não aceitam (não concordam ou não permitem) a presença de TILSP durante as avaliações, sendo possível somente durante as aulas. Ao tratar de uma questão de processo seletivo, é muito complexa a organização da resolução, uma vez que é possível ter várias atitudes, a depender do ponto de vista do profissional.

Também não podemos desconsiderar que ao ser apresentada uma questão de estudo de caso, há interesses ocultos por parte dos avaliadores, em que não apenas se avaliam aspectos linguísticos ou teórico-práticos, mas se pode, sim, verificar, mesmo que parcialmente, os valores subtendidos apresentados pelos sujeitos avaliados a depender de suas respostas. Dessa maneira, mesmo no processo seletivo em que há uma hierarquia de poder, o avaliado influencia o ponto de vista do avaliador, em sua própria avaliação, uma vez que esses valores podem ser distintos.

A respeito dos (x) critérios de avaliação das provas, apresentado neste instrumento, obtivemos como dados dos editais das três IES, o apresentado no quadro 14. Podemos observar que a UFRJ elenca critérios distintos, devido a aplicação de provas discursivas diferentes, a primeira, do tipo peça prático-profissional, em que são avaliados aspectos tradutórios-interpretativos, além dos relacionados à norma culta do português escrito; e a segunda, uma produção textual dissertativa-argumentativa, em que são avaliados aspectos de intertextualidade e, igualmente ao outro, aspectos normativos.

Outra diferença, diz respeito à pontuação de cada critério (apresentado no segundo), e igualmente observado nos critérios da UFRR, em que se determina uma pontuação máxima para cada critério estabelecido; e de maneira generalista, uma pontuação global (no primeiro), como ocorre também nos critérios da UFG, ficando

aos avaliadores essa determinação, sem que fosse esclarecida no edital, apenas sendo informada a nota mínima exigida (7 pontos) para aprovação na etapa.

A correção de uma prova discursiva acarreta aos avaliadores uma complexidade na avaliação, quando os critérios não apresentam valores pré-estabelecidos. Nessa situação, a banca examinadora pode determinar uma pontuação aleatória para cada critério em comum acordo, respeitando uma pontuação entre 0 e 10. Entretanto, a subjetividade de cada examinador vai influenciar na determinação da nota final, tendo ou não esses critérios estabelecidos.

Quadro 14 - Critérios de Avaliação da Prova Discursiva

IES	DESCRIÇÃO DOS CRITÉRIOS
UFRJ ⁵³ (2018/1; 2018/2)	<p>(Valor total: 100 pts./Mín exigido: 70 pts.) Critérios de Avaliação:</p> <p>1 - Equivalência textual: o candidato será avaliado em suas escolhas léxico-gramaticais, de forma que seja evidente a equivalência entre o texto-alvo em língua portuguesa escrita e o texto-fonte em Libras.</p> <p>2 - Estratégias de tradução: o candidato será avaliado em sua capacidade para solucionar problemas de tradução, como a necessidade de traduzir sinais ou estruturas da Libras que não possuem equivalentes claros na língua portuguesa, classificadores, expressões não-manuais, etc.</p> <p>3 - Coesão e coerência: o candidato será avaliado na construção do seu texto em língua portuguesa, na sua inteligibilidade, levando em conta os elos coesivos e a coerência textual, esta última viabilizada pela estruturação adequada do texto.</p> <p>4 - Correção gramatical: o candidato será avaliado no uso adequado da norma culta da língua portuguesa, levando em conta regras de ortografia, acentuação, pontuação, concordância, regência, etc.</p>
	<p>(Valor total: 100 pts./Mín exigido: 70 pts.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Domínio do tema proposto: 15 pontos; • Adequação ao tipo textual proposto: 15 pontos; • Uso da norma culta da língua portuguesa escrita: 15; • Coesão e coerência: 15 pontos • Habilidade de relacionar textos utilizando recursos linguísticos adequados: 15 pontos; • Habilidade de argumentação utilizando recursos linguísticos adequados: 15 pontos; • Organização textual: 10 pontos.
UFG (2017)	<p>(Valor total: 100 pts./Mín exigido: 70 pts.) A Prova escrita de tradução (Vídeo Libras para Português escrito) consiste na tradução de um vídeo em Libras para a norma culta da Língua Portuguesa escrita. O vídeo aborda o tema sorteado dentre os pontos especificados no edital. O</p>

⁵³ A primeira descrição dos critérios da prova discursiva está relacionada à citação direta apresentada na página 124, e explanada nas páginas subsequentes.

	sorteio do ponto para a prova escrita é realizado imediatamente após o encerramento da instalação do Processo Seletivo.
UFRR (2017; 2018)	I - capacidade analítica e crítica, com pontuação igual a 2,0 pontos; II - articulação, complexidade e contextualização no desenvolvimento, com pontuação igual a 3,0 pontos; III- clareza no desenvolvimento das ideias e conceitos, com pontuação igual a 3,0 pontos; IV- forma (uso correto da Língua Portuguesa), com pontuação igual a 2,0 pontos.

Fonte: Elaborado pela autora (adaptado dos editais analisados)⁵⁴

Como já tratamos sobre as relações de poder e da interação sociocomunicativa entre atores responsivos, cada um reflete e refrata o discurso do outro, a partir da coletividade que representa, de seus conhecimentos e do entendimento que tem do mundo. Dessa maneira, sua subjetividade interfere na avaliação da subjetividade do outro, que está subentendida e/ou camuflada ideologicamente em uma construção discursiva escrita, que tem como objetivo argumentar sobre determinado assunto não especificado no edital, não permitindo ao candidato, sujeito igualmente responsivo, uma preparação adequada, a fim de atingir a melhor pontuação possível em relação aos demais candidatos, também sujeitos responsivos, como ele. Porém aos sujeitos candidatos resta apenas como recurso, caso discordem da pontuação obtida, o pedido de revisão de nota, sem terem como saber em quais aspectos tiveram um desempenho inadequado que ocasionou uma baixa pontuação, no seu entendimento, para que possam justificar e argumentar em prol da revisão solicitada.

Prova Prática

Para aprovação em alguns cargos, é realizada a etapa de uma prova prática, que tem por objetivo testar as habilidades específicas e de organização do trabalho à função do cargo. Serve para indicar o nível de conhecimento sobre determinados conteúdos, e como as provas objetiva e discursiva, tem caráter eliminatório e classificatório. Ela pode ser aplicada para avaliar a execução (provas esportivas, ou de uso de material cirúrgico, por exemplo), o produto (provas de desenho ou de

⁵⁴ UFRJ Edital n.º 405/2018, Anexo IV; UFRJ Edital n.º 1.053/2018, Anexo IV; UFG Edital n.º 63/2017; UFRR Edital n.º 171/2017, Anexo IV; UFRR Edital n.º 35/2018, Anexo IV.

escultura, entre outras). Também pode avaliar os dois aspectos, de execução e de produto, como podem ser as provas práticas de TILSP, quando há o registro midiático de todo o processo, ou os rascunhos e anotações acompanhando o produto.

Como já dito, a prova prática foi o único instrumento de avaliação que apareceu em todos os 38 editais analisados. A respeito das características relacionadas às provas práticas, contidas nos editais, quanto ao conteúdo programático (tabela 7), foi necessário classificá-lo em oito aspectos: (1) sem apresentação do conteúdo; (2) com conteúdo específico; (3) com apresentação das etapas; (4) com conteúdo igual ao da prova objetiva; (5) por abordagem de áreas; (6) por indicação de temas; (7) com assuntos do contexto universitário; e (8) indicado individualmente no momento da prova.

Foi observado (tabela 8) que nove editais não apresentaram o conteúdo programático, oito indicaram quais seriam as etapas, sem mencionar conteúdo algum e um esclareceu que o tema seria mostrado ao candidato no momento da realização da prova prática, sem indicar quais possíveis assuntos, o que corresponde a 47,36% dos 38 editais. Esses dados nos levam a inferir que, para a prova prática, o conteúdo abordado não compromete a realização da prova, nem prejudica os candidatos na avaliação, na perspectiva dos avaliadores.

Tabela 8 - Aspectos dos conteúdos programáticos das Provas Práticas

IES	Sem conteúdo	Com conteúdo	Etapas	P. objetiva específica	Por áreas	Por temas	Contexto Univ.	Momento	Total
UFSC	2	7	2	1					12
UFRJ	3				2			1	6
UFG				1					1
UFES				4					4
UFRR	4		1						5
UFSCa r			5						5
UFRGS							3		3
UFGD						2			2
TOTAL	9	7	8	6	2	2	3	1	38

Fonte: Elaborado pela autora

Se ao TILSP não é informado o assunto a ser traduzido e interpretado, como realizar um trabalho de qualidade, se não há possibilidade de estudo, preparo e

pesquisa antecipados? A esse respeito, Leite (2004, 2005), Girke (2018), Quadros (2004), Rodrigues e Silvério (2011) e Soares (2018) afirmam a importância dos TILSP em dominar os saberes disciplinares, conforme o nível educacional em que atuam como um dos fatores fundamentais para a qualidade do trabalho. É a partir do estudo e pesquisa sobre os assuntos, que o TILSP pode refletir quais as melhores estratégias de atuação, pesquisar o vocabulário específico tratado em Libras, e compreender melhor os possíveis significados que envolvem a temática. Nessa perspectiva, em se tratando de avaliação de TILSP na esfera da educação superior, podemos inferir duas interpretações: (i) não informar quais possíveis assuntos ou conteúdos compõem a prova prática, é desconsiderar que o conhecimento e o estudo destes é aspecto fundamental à atuação, e, em contrapartida, prejudica a qualidade do processo, afetando diretamente a avaliação, neste caso; ou (ii) ao não informar o assunto, os avaliadores estão aferindo o modo como o candidato, futuro profissional a ser contratado, age e responde ao fato de não saber previamente o conteúdo, bem como, seu conhecimento de mundo.

Quanto à informação do conteúdo programático, temos que: (a) sete editais indicaram conteúdo específico, os quais em editais anteriores estavam relacionados à prova objetiva, instrumento que não foi mais considerado nestes referidos editais; (b) seis esclareceram que o conteúdo programático para a prova objetiva específica e prova prática era o mesmo; (c) dois apresentaram como conteúdo temas relacionados às áreas de Linguística, Tradução, Literatura e Educação, e Educação e Estudos Literários; (d) três mencionaram que a prova prática tratava sobre temas do contexto de atuação do intérprete na universidade; e (e) dois indicaram os temas “Comunidade, Cultura e Identidade Surda”, e “Educação e Acessibilidade para pessoa surda no ensino superior”, correspondendo a 52,64% do total de editais.

Ainda que o percentual seja maior quanto à indicação do conteúdo programático para a prova prática, é necessário refletir que, ao mencionar cinco áreas dos possíveis assuntos, fica aberto um vasto universo de temas, exigindo conhecimentos distintos, que nem sempre estão relacionados. Dessa forma, ao tentar se preparar para as áreas informadas, o candidato TILSP acaba “escolhendo” os assuntos mais abordados em pesquisas, de cada área, relacionados à época do concurso, para que possa pesquisar o vocabulário técnico a ser possivelmente utilizado, na tentativa de se preparar adequadamente. Entretanto, devido ao enorme

leque de assuntos e, ao desconhecimento de um tema específico a ser tratado na avaliação, podem ocorrer escolhas lexicais inadequadas, ou mudança de significado do conteúdo, por exemplo, durante sua prova.

De igual maneira, devemos refletir sobre os três editais que tratam, como conteúdo, temas do contexto da atuação do intérprete na Universidade. Isso significa dizer que qualquer texto de qualquer disciplina e área em que o TILSP atue na educação superior, é possível aparecer como parte da prova prática. Gomes e Valadão (2020) e Santiago e Lacerda (2016) esclarecem a importância do vínculo urgente entre TILSP e docentes, uma vez que aqueles não tem, na maioria das vezes, afinidade com os assuntos tratados por estes. A necessidade de acompanhamento dos docentes junto ao TILSP é fundamental para que sejam elucidadas as dúvidas sobre os assuntos tratados. Dessa maneira, o TILSP atua com maior segurança, a fim de não haver lacunas ou escolhas lexicais inadequadas em Libras, por se tratar de conteúdos desconhecidos. Tratar de um universo (ainda) inexplorado se torna mais complexo, uma vez que os estudos e dedicação de temas alheios se torna um desafio, como também é o distanciamento entre docentes e TILSP, outro aspecto.

Ao trabalhar isoladamente, sem o apoio docente, vivenciam um vazio conceitual por não conseguirem articular sinais convencionados com os acadêmicos surdos, nem elaborar construções com uso de classificadores para representar alguma ideia, por não saberem determinado assunto, dificultando a atuação profissional, e acima de tudo, prejudicando o processo de ensino e aprendizagem para e dos sujeitos surdos (GOMES; VALADÃO, 2020). Isto posto, inferimos que, mesmo alguns editais tratando de conteúdos por áreas ou pelo contexto universitário, sem maiores esclarecimentos sobre os assuntos, podem ser considerados como os sete editais que apresentaram informação alguma do conteúdo.

Quadro 15 - Critérios de Avaliação em Provas Práticas sem Conteúdo Programático

IES	ANOS	DESCRIÇÃO
UFSC	2009 e 2011	Avaliação de competências e habilidades Libras/português e Português/Libras Meio: Português oral e escrito e Libras Valor máximo 100 (cem) pontos. A pontuação mínima para a habilitação nesta fase será de 60 (sessenta) pontos.

UFRJ	2009	A prova prática consiste em duas etapas (Valor total: 100 pts./Mín exigido: 70 pts.): a) interpretação simultânea para o português de trecho de vídeo em Libras, com duração de 3 minutos; b) Interpretação simultânea para a Libras de trecho de vídeo em Português, com duração de 3 minutos.
	2014	(Valor total: 100 pts./Mín. exigido: 70 pts.) A partir da apresentação da prova em vídeo os candidatos deverão fazer interpretações simultâneas e tradução da língua portuguesa para LIBRAS e vice-versa. É avaliada a capacidade de adequações contextuais à LIBRAS e à norma padrão da língua portuguesa, visando avaliar aspectos estruturais e discursivos de ambas; proficiência no processo tradutório na versão “voz” e “escrita” da língua portuguesa; e proficiência na compreensão de texto em português e responder perguntas em LIBRAS referentes a ele.
	2017	A prova prática de Tradução/Interpretação para LIBRAS/Português/LIBRAS foi avaliada com os seguintes critérios: • Fluência na LIBRAS: vocabulário, classificadores, uso do espaço, expressão facial e corporal, sintaxe da LIBRAS (nota máxima: 20 pontos) nas modalidades 1, 4 e 5; • Estruturação discursiva: tradução de vídeo em LIBRAS para Língua Portuguesa na modalidade oral, levando-se em conta a equivalência discursiva entre a LIBRAS e a Língua Portuguesa, além da adequação de vocabulário, do conteúdo e da gramática (nota máxima: 20 pontos) na modalidade 3; • Estruturação discursiva: tradução de áudio em Língua Portuguesa, na modalidade oral, para LIBRAS, levando-se em conta a equivalência discursiva entre a Língua Portuguesa e a LIBRAS, além da adequação de conteúdo, de vocabulário e da gramática (nota máxima: 20 pontos) na modalidade 2. Cada questão e/ou modalidade valerá até 20 (vinte) pontos, totalizando 100 (cem) pontos.
UFRR	2013	Tradução e interpretação do Português oral para Libras: Regular 15,0/ Bom 20,0/Ótimo 35,0; - Tradução e interpretação da Libras para o Português oral: Regular 15,0/ Bom 20,0/Ótimo 35,0; - Tradução e interpretação do Português escrito para Libras: Regular 15,0/ Bom 20,0/Ótimo 30,0.
	2017 e 2018	Fluência em LIBRAS: até 5 pontos Interpretação Português - LIBRAS: até 2,5 pontos Interpretação LIBRAS - Português: até 2,5 pontos Total Até 10 pontos
	2020	Fluência e domínio da Libras: sintaxe e semântica da Libras, classificadores, uso do espaço, expressão facial e parâmetros. 0 - 3,5 pontos. Habilidades e capacidades de Tradução: adequação vocabular e discursiva, além da adequação gramatical. 0 - 3.

		Habilidade e capacidades de Interpretação: adequação vocabular e discursiva, além da adequação gramatical. 0 - 3,5 Total: até 10 pontos.
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora (adaptado dos editais analisados)⁵⁵

Quadro 16 - Critérios de Avaliação em Provas Práticas com Conteúdo Programático

IES	ANOS	DESCRIÇÃO
UFSC	2013	Os critérios de avaliação e as instruções para realização das provas práticas foram informados, individualmente, a cada candidato imediatamente antes da realização de suas atividades.
	2016 2017	Tradução da LIBRAS para a Língua Portuguesa Escrita: Fluência na língua portuguesa levando em conta a equivalência textual e a adequação de vocabulário e de gramática (VALOR MÁX.: 40 pts.). A prova de interpretação tem duração máx. de 25 minutos por candidato, sendo: Até 5 minutos para leitura das orientações gerais e apresentação pessoal; Interpretação da Língua Portuguesa para a LIBRAS (10 min): Fluência levando em conta o uso de vocabulário, sintaxe espacial e expressão facial. (VALOR MÁX.: 30 pts.) Interpretação da LIBRAS para a Língua Portuguesa (10 min): Fluência levando em conta o uso de vocabulário, sintaxe e a prosódia. Equivalência textual entre as línguas (VALOR MÁX.: 30 pts.).
	2018 2019 2020 2021	A prova de interpretação tem duração máx. de 25 minutos por candidato, sendo: - Até 5 minutos para leitura das orientações gerais e apresentação pessoal; Interpretação da Língua Portuguesa para a LIBRAS (10 min): Fluência levando em conta o uso de vocabulário, sintaxe espacial e expressão facial. (VALOR MÁX.: 50 pts.) Interpretação da LIBRAS para a Língua Portuguesa (10 min): Fluência levando em conta o uso de vocabulário, sintaxe e a prosódia. (VALOR MÁX.: 50 pts.)
UFRJ	2018-I 2018-II	(Valor total: 100 pts./Mín. exigido: 70 pts.) A prova prática, com duração total de, no máximo, 20 minutos, será gravada em áudio e/ou vídeo. 1) Na primeira parte: dois minutos para responder em Libras a uma pergunta, feita também em Libras: fluência (10 pontos) e correção gramatical (10 pontos).

⁵⁵ UFSC Edital Complementar n.º 112/DDPP/2009; UFSC Edital Complementar n.º 091/DDPP/2011; UFRJ Edital n.º 39/2009; UFRJ Edital n.º 70/2014; UFRJ Edital n.º 455/2017; UFRJ Edital n.º 084/2013; UFRJ Edital n.º 171/2017, Anexo IV; UFRJ Edital n.º 35/2018, Anexo IV; UFRJ Edital n.º 19/2020, Anexo II.

		<p>2) Nas outras quatro partes o candidato deverá demonstrar capacidade para interpretar simultaneamente de Libras para português oral e de português oral para Libras.</p> <p>O candidato será avaliado em: fluência (5 pontos), correção gramatical (5 pontos), equivalência textual (5 pontos) e estratégias de tradução (5 pontos).</p> <p>Critérios de avaliação:</p> <p>- Em fluência, naturalidade e fluidez do discurso interpretado. Em correção gramatical, uso adequado da língua-alvo, segundo suas normas gramaticais. Em equivalência textual, torne o texto-alvo claramente equivalente ao texto-fonte. Em estratégias de tradução, capacidade de solucionar problemas de tradução, utilizando estratégias que garantam a equivalência textual e a inteligibilidade do texto interpretado.</p>
	2019	<p>(Valor total: 100 pts./Mín exigido: 70 pts.) - Tempo máx. - 30 min por candidato.</p> <p>A Prova Prática consta de 5(cinco) questões. Questões I, II e III - vídeos contendo uma pessoa lendo, em português. Na segunda vez em que o vídeo for exibido, o candidato terá que fazer a tradução/interpretação, simultânea, em Libras. (duração do vídeo: 1(um) minuto em média). Questões IV e V vídeos contendo uma pessoa produzindo um texto, em Libras. Na segunda vez em que o vídeo for exibido, o candidato terá que fazer a tradução/interpretação simultânea em Português, na versão voz (duração do vídeo: 3(três) minutos em média).</p> <p>Critérios de avaliação: Para as questões I, II e III que exigem as respostas em Libras, os candidatos deverão utilizar: a) vocabulário técnico e coloquial, valendo 4(quatro) pontos; b) o espaço para construção imagética dos argumentos subjetivos e objetivos, valendo 4(quatro) pontos; c) incorporações de referentes do discurso (mudança de papéis), expressões faciais e corporais, valendo 4(quatro) pontos; d) classificadores, valendo 4(quatro) pontos; e) prosódia valendo 4(quatro) pontos. Para as questões IV e V, que exigem as respostas em português, na versão voz, os candidatos deverão utilizar: a) vocabulário técnico e coloquial, valendo 4(quatro) pontos; b) concordância nominal e verbal, valendo 4(quatro) pontos; c) coesão textual, valendo 4(quatro) pontos; d) coerência textual e discursiva, valendo 4(quatro) pontos; e) prosódia, valendo 4(quatro) pontos.</p>
UFG	2017	<p>(Valor total: 100 pts./Mín. exigido: 70 pts.). Tempo máx. - 30 min por candidato.</p> <p>A Prova prática de interpretação consistirá em duas etapas:</p> <p>Para candidatos ouvintes: a) Interpretação Simultânea da Libras (modalidade visual) para a Língua Portuguesa (modalidade oral), com atribuição de 5,0 (cinco vírgula zero) pontos; b) Interpretação Simultânea da Língua Portuguesa (modalidade oral) para a Libras (modalidade visual), com atribuição de 5,0 (cinco vírgula zero) pontos, totalizando 10,0</p>

		<p>(dez vírgula zero) pontos atribuídos para a prova prática de interpretação.</p> <p>Para candidatos surdos: a) Tradução da Libras (modalidade visual) para a Língua Portuguesa (modalidade escrita), com atribuição de 5,0 (cinco vírgula zero) pontos; b) Tradução da Língua Portuguesa (modalidade escrita) para a Libras (modalidade visual), com atribuição de 5,0 (cinco vírgula zero) pontos, totalizando 10,0 (dez vírgula zero) pontos atribuídos para a prova prática de interpretação.</p>
UFES	2009 2013 2014 2015	<p>A prova prática consistirá em uma avaliação, de no máximo 30 minutos, sendo dividida em três modalidades: Português-Libras; Libras-Português (Oral); Libras-Português (Escrita).</p> <p>MODALIDADE PORTUGUÊS-LIBRAS (máx. 40 pts.)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fluência em Português e em LIBRAS: 20 pts. - Equivalência textual entre LIBRAS e Português e vice-versa: 10pts. - Adequação de níveis de registro de vocabulário e de gramática em função do público-alvo: 10pts. <p>MODALIDADE LIBRAS-PORTUGUÊS: oral (máx. 40 pts.)/escrita (máx 40 pts)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fluência na LIBRAS e em Português: 20 pts./20 pts. - Equivalência textual entre LIBRAS e Português e vice-versa: 10/10 pts. - Adequação de níveis de registro de vocabulário e de gramática em função do público-alvo: 10/10 pts
UFRR	2016	<p>A prova prática tem duração de até 50 (cinquenta) minutos, composta de 3 (TRÊS) partes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - PRIMEIRA PARTE: Língua Brasileira de Sinais para Língua Portuguesa oral. Tradução simultânea para a Língua Portuguesa, na modalidade oral. Tempo máximo: 10 (dez) minutos; Critérios de avaliação 1ª parte (máx. 32 pts.): Fluência em língua portuguesa (vocabulário); Estruturação discursiva. - SEGUNDA PARTE: Língua Portuguesa oral e escrita para Língua Brasileira de Sinais. Interpretação simultânea para a LIBRAS. O tempo total para essa modalidade é de até 25 (vinte e cinco) minutos por candidato. Critérios de avaliação 2ª parte (máx. 34 pts.): Fluência em libras; Estruturação discursiva. - TERCEIRA PARTE: Imagem em contexto. O candidato visualiza uma imagem e deve contextualizá-la com a temática Educação de Surdos. Após, a banca fará 2 a 3 questões, relacionadas à imagem, para o candidato. Toda essa modalidade deverá ser realizada em Língua Brasileira de Sinais, no tempo mínimo 10 (dez) e no máximo (15) quinze minutos. Critérios de avaliação 3ª parte (máx. 34 pts.): Estruturação discursiva da Libras. <p>BAREMA DA PROVA PRÁTICA</p> <p>FASE 1: I) domínio da Língua Portuguesa:- Vocabulário adequado e equivalente ao nível de registro do texto em libras -</p>

		<p>0 – 6 pontos; - Domínio e utilização satisfatória de aspectos gramaticais, semântico-pragmáticos, expressivos e lexicais da língua portuguesa; Boa oratória e eloquência - 0 – 6 pontos; II) estruturação discursiva: - Equivalência semântica e de conteúdo na tradução da Libras para o Português. De 0 – 6 pontos; - Equivalência da estrutura textual na utilização correta de pessoas do discurso. De 0 – 6 pontos; - Fluência: 8 pontos</p> <p>FASE 2: I) fluência em libras: - Domínio de vocabulário - 0 – 4 pontos; - Uso do espaço adequado e gramaticalmente correto (sintaxe espacial). 0 – 4 pontos; - Uso adequado e gramaticalmente correto das expressões não-manuais (faciais e/ou corporais) 0 – 4 pontos; - Uso adequado e gramaticalmente correto dos classificadores e adjetivos descritivos. 0 – 4 pontos; - Uso adequado e gramaticalmente correto de pronomes, concordância verbal e nominal, marcação temporal. 0-4 pontos; II) estruturação discursiva em Libras: - Equivalência semântica e de conteúdo na tradução do português para a libras, garantindo uma construção coerente e coesiva da interpretação. 0 – 4 pontos; - Equivalência de estrutura textual na utilização correta de pessoas do discurso. 0 – 4 pontos; - Fluência: 0-10 pontos</p> <p>FASE 3: - Uso do espaço adequado e gramaticalmente correto (sintaxe espacial). 0-6 pontos; - Uso adequado e gramaticalmente correto das expressões não-manuais (expressões faciais e/ou corporais). 0-6 pontos; - Uso adequado e gramaticalmente correto dos classificadores e adjetivos descritivos. 0-6 pontos; - Uso adequado e gramaticalmente correto de pronomes, concordância verbal e nominal, marcação temporal. 0-6 pontos; - Fluência: 0-10 pontos.</p>
UFSCar	2014 2015 2018-I 2018-II	Prova Prática, de caráter classificatório, valendo de 0 (zero) a 100 (cem) pontos.
	2018 PSS	<p>1. Apresentação: 0 - 20</p> <p>2. Tradução do vídeo em Língua portuguesa para a Libras: 0 - 40</p> <p>3. Tradução do vídeo em Libras para a Língua Portuguesa na modalidade oral: 0 - 40</p>
UFRGS	2013 2015	<p>- Na Prova Prática, os candidatos deverão realizar atividades de tradução e interpretação:</p> <p>1. Do português oral para Libras (25 pontos)</p> <p>2. Da Libras para o português oral (25 pontos)</p> <p>3. Do Português escrito para Libras (25 pontos)</p> <p>4. Da Libras para português escrito (25 pontos)</p> <p>- Instrumentos, aparelhos e/ou das técnicas a serem utilizadas: As atividades de tradução e interpretação (1) do português oral para Libras (2) da Libras para o português oral e (3) do português escrito para Libras serão filmadas. Para a atividade (4), de tradução da Libras para português escrito será disponibilizado um computador para o candidato digitar a tradução dos vídeos</p>

		que serão projetados em tela. As quatro atividades de tradução e interpretação previstas terão duração de até 15 minutos cada, sendo as duas primeiras filmadas e as demais realizadas com projeção de vídeo e digitação do texto traduzido em word.
	2018	<p>Na Prova Prática, os candidatos deverão realizar atividades de tradução e interpretação:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Do Português Oral para Libras (25 pontos). 2. Da Libras para o Português Oral (25 pontos). 3. Do Português Escrito para Libras (25 pontos). 4. Da Libras para Português Escrito (25 pontos). <p>- Instrumentos, aparelhos e/ou das técnicas a serem utilizadas: 1 - do Português Oral para Libras; 2 - da Libras para o Português Oral; 3 - do Português Escrito para Libras. Para a atividade 4 - tradução da Libras para Português Escrito, será disponibilizado um computador para o candidato digitar a tradução do(s) vídeo(s) que será(ão) projetado(s) em tela. A Prova Prática será filmada, sendo que as atividades 1, 2 e 3 serão realizadas com projeção de vídeo, com som e/ou imagem, e a atividade 4 será realizada por meio de digitação do texto traduzido em Word. Cada uma das três primeiras atividades de tradução e interpretação terá duração de até 15 minutos, e a atividade 4 (tradução da Libras para o Português escrito) terá duração de até 45 minutos.</p>
UFGD	2018-I 2018-II	<p>Modalidade I: Língua Portuguesa Oral para Língua Brasileira de Sinais: áudio de um texto na Língua Portuguesa de até 5 minutos.</p> <p>Modalidade II: Língua Brasileira de Sinais para Língua Portuguesa Oral: vídeo de um texto na Língua Brasileira de Sinais de até 5 minutos.</p> <p>Modalidade III: Imagem em contexto: o candidato visualiza uma imagem e deverá contextualizá-la com a temática Educação de Surdos. Após, a banca fará duas questões para o candidato, relacionados à imagem. Toda esta modalidade será realizada em Língua Brasileira de Sinais, em tempo máximo de 10 minutos.</p> <p>Modalidade IV: Análise de caso: o candidato visualiza um vídeo contendo uma situação de tradução na Universidade. 5 minutos para explicar, em Língua Brasileira de Sinais, como agiria neste caso.</p> <p>Modalidade V: Língua Brasileira de Sinais para Língua Portuguesa escrita: o candidato irá transcrever para a Língua Portuguesa escrita o mesmo vídeo traduzido oralmente na II modalidade. O tempo máximo para realização dessa modalidade será de 20 minutos.</p> <p>Cada questão valerá 2 (dois) pontos, totalizando 10 (dez) pontos.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (adaptado dos editais analisados)⁵⁶

⁵⁶ UFSC Edital Complementar n.º 087/DDPP/2014; UFSC Edital n.º 061/2021/DDP; UFRJ Edital n.º 405/2018, Anexo IV; UFRJ Edital n.º 1.053/2018, Anexo IV; UFRJ Edital n.º 255/2019, Anexo III; UFG Edital n.º 063/2017; UFES Edital n.º 027/2009; UFES Edital n.º 105/2013, Anexo I; UFES Edital n.º 096/2014, Anexo I; UFES Edital n.º 125/2015, Anexo I; UFRJ Edital n.º 340/2016; UFSCar Edital n.º 004/2014; UFSCar Edital n.º 010/2015; UFSCar Edital n.º 001/2018; UFSCar

Em relação ao (x) critério de avaliação para a prova prática, temos dois blocos distintos, relacionados: (a) aos editais que não apresentaram o conteúdo programático (quadro 15); e (b) aos editais que informam, de alguma maneira, os assuntos, temas ou áreas, como programa de conteúdo (quadro 16). O que foi verificado é que os critérios avaliados na prova prática são muito distintos entre as IES, devido às modalidades (ou tipos) das etapas, que cada uma das instituições considera pertinente. Os valores atribuídos também são diferentes, variando de 4 a 50 pontos, quando da apresentação de fases, ou de 0 a 100 pontos, quando não há especificação clara sobre as subdivisões da prova prática.

Isso evidencia que, conforme cada equipe de elaboração ou banca examinadora considera a importância de uma ou mais fases, com menos ou mais critérios especificados, maior a complexidade da avaliação. Da mesma maneira que argumentamos sobre a prova discursiva, a respeito da subjetividade dos examinadores, na prova prática ocorre o mesmo. Um outro fator importante de influência, nesta avaliação, é em relação ao domínio e fluência dos examinadores tanto em Libras como em português, independentemente se sujeitos ouvintes ou surdos. Devido à complexidade existente, fica evidente a importância da preparação dos avaliadores e suas competências para avaliar tradução e interpretação.

Quando se trata da fase de interpretação da Libras para o português (vocalização), por exemplo, os examinadores surdos, que também devem ser tradutores e intérpretes como qualquer outro membro da banca, ficam, muitas vezes, submetidos e submissos às avaliações dos ouvintes, uma vez que não podem ouvir, a não ser se realizada a legendagem juntamente com a oralidade de cada candidato. Ainda assim, muitos outros aspectos vão influenciar e, talvez, nem mesmo a legendagem pode resolver. Isso indica que, provavelmente, os avaliadores acabam se articulando na avaliação, conforme aspectos presentes no edital.

Mais uma vez a relação do poder sócio-histórico entre ouvintes e surdos surge aqui, independentemente do poder hierárquico, já que ambos estão avaliadores. Sem que haja a legenda, o avaliador surdo (nesta situação) não tem como garantir se o que foi interpretado na modalidade vocal está de acordo com o apresentado em Libras. Igualmente o raciocínio, por exemplo, na descrição da modalidade I da UFGD

(quadro 16), em que é colocado um áudio em português, para que seja interpretado em Libras, sem que ao surdo avaliador seja disponibilizada uma versão escrita; ou a 2ª modalidade da prova prática para nível E, apresentada pela UFRJ (2017),

2a modalidade: Língua Portuguesa Oral para Língua Brasileira de Sinais: o candidato ouvirá o áudio de um texto na Língua Portuguesa de até 3 minutos. Após a audição será tocado novamente e o candidato deverá iniciar a tradução para a Língua Brasileira de Sinais. Tempo máximo: 6 (seis) minutos (UFRJ, EDITAL COMPLEMENTAR N.º 206 do EDITAL N.º 455, 2017).

A prova prática, em seleções de TILSP na educação superior, é uma das etapas de maior peso ou importância, sob a perspectiva dos examinadores, não que necessariamente tenha um valor maior atribuído a ela. Macêdo *et al.* (2016) afirmam que a gestão pública por competências é descrita como um aspecto interessante, tendo influência positiva na seleção, na avaliação das capacidades e de desempenho profissional, caracterizando a prova prática como a mais pertinente para os concursos. Isso devido ao fato de que, para o candidato, há uma maior aproximação às atividades a serem desempenhadas e, para as instituições, há uma melhor avaliação sobre os conhecimentos práticos desempenhados pelo candidato, bem como as habilidades interpessoais e aptidões pessoais.

Dessa forma, é nessa etapa que há um rigor maior na avaliação, por ser uma simulação de possíveis atuações nos diferentes contextos da esfera da educação superior. Um exemplo disso é a quinta modalidade de prova prática apresentada pela UFRJ (2017), ao colocar uma entrevista (considerada como um instrumento de avaliação) ao candidato, a respeito da atuação junto às comunidades surdas e as possibilidades de atuação profissional.

Mesmo que essa entrevista não apresente questões norteadoras, ou não tenha uma estruturação prévia de perguntas, e em um tempo curto de 5 minutos para sua realização, pode ser considerado um rigor alto, por dois aspectos: (i) devido aos 20 pontos atribuídos, em relação ao tempo de contato dos avaliadores e candidato; e (ii) por estar vinculado à subjetividade dos examinadores, ainda que se tenha esclarecido o critério de fluência em Libras como ponto a ser avaliado, é compreender que cabe à banca determinar o que é a fluência sob o ponto de vista de cada um, que é influenciado pelo conhecimento e contato que eles mesmos têm com essa língua.

Portanto, tanto a prova discursiva quanto a prova prática estão diretamente relacionadas às situações sócio interativas de comunicação, discursos ideologicamente marcados por sua coletividade e por suas intenções que servirão de análise e avaliação para que o outro, igualmente constituído e construído histórica e ideologicamente, possa emitir suas intenções e opiniões acerca do sujeito a ser avaliado.

Prova de Títulos e Experiências

A prova de títulos e experiências, diferentemente dos demais instrumentos avaliativos abordados, tem caráter apenas classificatório, concedendo ao candidato uma pontuação adicional, referente: (a) à titulação, graduação e níveis da pós-graduação; (b) à formação complementar, considerando cursos de curta duração, que são pontuados conforme a carga horária; e (c) às experiências profissionais vivenciadas, conforme o tempo (pode ser considerado em meses ou anos) de atuação na área, ou em área correlata; ou os cursos, palestras, publicações, entre outros trabalhos, pontuados por quantidade de ocorrências. Para esta prova, vem anexada ao edital uma tabela com os valores máximos de pontuação a serem alcançados. O objetivo em se aplicar essa prova, é classificar os candidatos a partir das melhores qualificações, auxiliando também para o desempate entre candidatos. Na análise dos editais, foram encontradas 10 ocorrências de provas de títulos e experiências, aplicadas pelas UFRJ (2), UFRR (3), UFSCar (4), e UFGD (1).

Apresentar os instrumentos avaliativos utilizados em concursos públicos permanentes ou temporários sem uma reflexão ou questionamentos, perde o sentido de tentarmos entender como ocorre esse processo para TILSP na esfera da educação superior. A avaliação deve contemplar a possibilidade de se verificar conhecimentos teóricos e práticos, mas também refletir sobre a seleção dos instrumentos que serão utilizados, a fim de aprimoramento dos processos seletivos públicos. Apesar de existirem modalidades distintas de avaliação, a comumente utilizada em concursos é a somativa, mas isso não quer que não se possa também aplicar outras modalidades avaliativas. Igualmente ocorre, em relação aos instrumentos de avaliação, que devem ser determinados por serem essenciais, abrangentes, contextualizados, claros e compatíveis com o trabalho a ser realizado pelo futuro profissional a ser contratado.

Entendendo a importância dos processos de seleção de TILSP e da complexidade de sua atuação tradutória e interpretativa para a esfera da educação superior, passaremos a analisar os principais modelos de tradução e de interpretação, baseados em competências, no intuito de verificar uma possível aproximação entre estes, os PPP dos nove cursos e os editais das universidades federais que ofertam os cursos de graduação para formação de TILSP.

QUINTA SEÇÃO – A COMPETÊNCIA TRADUTÓRIA-INTERPRETATIVA: UMA PROPOSTA DE MODELO PARA TILSP NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Para que possamos apresentar nosso modelo de competência tradutória-interpretativa, é necessário que as reflexões e inferências resultantes das análises dos dados da pesquisa sejam relacionadas a esse possível modelo. Pontos essenciais que tratam de diferentes competências, mesmo que não estejam claramente descritas nem nos oito PPP dos cursos de formação de TILSP, nem nos 38 editais, que compuseram o nosso *corpus*, precisam ser fundamentados e/ou exemplificados. Nesse entrelaçamento entre a diversidade legislativa nacional, os dados gerados e analisados, e a contribuição de pesquisadores renomados, envoltos nestes saberes que buscam constantemente o progresso dos Estudos da Tradução e da Interpretação, bem como os da Linguística Aplicada, no que tangem à Libras em suas mais variadas vertentes de pesquisas e aprofundamentos, que retomamos o objetivo geral:

Propor um modelo de Competência Tradutório-Interpretativa (CTI) para compor um perfil profissional a ser considerado como competente e que balize as avaliações de TILSP na esfera da educação superior.

Assim sendo, nesta seção, damos continuidade à abordagem sobre competência, apresentada no capítulo 3, agora aplicada aos Estudos da Tradução e da Interpretação, relacionando-os aos desenhos curriculares, processos cognitivos e de aptidão. Isso significa que os diferentes modelos de competência tradutória e de interpretativa elaborados, e as demais competências envolvidas (por exemplo, gramatical, sociolinguística, discursiva, estratégica, comunicativa, teórica e metateórica) nestes processos, estão diretamente relacionadas aos conhecimentos declarativo ou conceitual (saber o quê), procedimental ou prático (saber fazer) e explicativo ou metaconhecimento (saber o porquê).

Estes conhecimentos evidenciam os três domínios da aprendizagem, que alicerçam o desenvolvimento das competências, neste caso, em tradutores e intérpretes: (i) o cognitivo, entendido especificamente ao aprender, envolve a aquisição de um novo conhecimento, do reconhecimento de fatos específicos, de procedimentos padrões e de conceitos que ampliam o desenvolvimento intelectual, de

habilidades e de atitudes, constantemente; (ii) o psicomotor, que trata das habilidades físicas específicas, reflexos, movimentos aperfeiçoados, comunicação não verbal, por exemplo; e (iii) o socioafetivo, relacionado aos sentimentos, posturas, comportamentos, atitudes, responsabilidades, respeito, emoção e valores (CAVALLO, 2019; GONÇALVES; ESQUEDA, 2020; HURTADO ALBIR, 2007, 2015).

Um modelo pode ser entendido como a descrição de um processo complexo entre componentes, subprocessos ou relações, solidificado em uma teoria. Serve como uma ferramenta de pensamento, ou auxílio para o ensino de algo, ou, ainda, como um plano operacional. Estudiosos da Tradução e da Interpretação buscam nas ciências sociais e cognitivas os conceitos e os elementos que fazem parte de uma proposta de modelagem, no intuito de mostrar os pontos críticos e vulneráveis para o desempenho profissional, como também apresentar uma influência relativa, a partir de os fatores de clareza, persuasão, exposição ou apelo do modelo. Assim, ao explicar sobre um deste, parte-se da necessidade de explorar o contexto, indicando como as escolhas estratégicas devem ser avaliadas contra restrições de tempo e coordenação, a fim de mostrar a viabilidade ou dificuldade da qualidade do trabalho em diversas condições, considerando a complexidade do papel do tradutor e do intérprete (SETTON, 2015).

Vários são os modelos tradutórios e os interpretativos elaborados a partir de diferentes pontos focais, que consideram um texto de partida a um de chegada, bem como os sujeitos participantes da e na interação, no intuito de analisar a construção de sentidos e significações para além do aspecto linguístico, entendendo toda a complexidade presente durante os atos tradutório e interpretativo. Destarte, os modelos são elaborados a fim de representarem o funcionamento e relação existente entre os tipos e quantidade de componentes, que formam um objeto ou fenômeno, e são representados a partir de um esforço teórico particular, de diferentes formas, desde descrições a esquemas, mapas mentais ou fórmulas. Diante disso, entender as operações mentais realizadas por tradutores e intérpretes passou a ser o ponto chave para compreender a tradução e a interpretação com base nas competências.

Ao realizar uma série de habilidades cognitivas, como o reconhecimento oral (vocal/gestual), armazenamento de memória, e a adequação de saída verbal (vocal/gestual/escrita), é compreender parte da complexidade da tarefa de traduzir e de interpretar. Todavia, a visão acerca da tradução e da interpretação como uma

operação sobre e entre línguas, fez com que a competência bilíngue fosse julgada suficiente, desconsiderando a importância das demais competências envolvidas na e para a competência tradutória (CT) e competência interpretativa (CI). Dessa maneira, independente da teoria cognitiva considerada para explicar as competências envolvidas no processamento da linguagem na tradução e na interpretação, o processamento da informação cognitiva é considerado como influência para a construção dos modelos existentes (ALBRES; SANTOS, 2020; PÖCHHACKER, 2016).

Para fins deste estudo, as CT e as CI são entendidas a partir de modelos baseados em competência. Para tanto, foram escolhidos quatro, sendo dois de CT e dois de CI, devido à relevância, por se tratar de pesquisadores proeminentes, e maior circulação nacional e/ou internacional. A busca para a definição de os modelos apresentados se deu a partir de quatro bases de dados: o Repositório do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); e as plataformas *Scopus*⁵⁷ e *Web of Science*⁵⁸.

Para que fosse possível realizar a busca, foram determinados os seguintes descritores⁵⁹: “modelo de competência tradutória”; “modelo de competência interpretativa”; “*translation competence model*”; “*interpretation competence model*”; “*model of interpretive competence*”; “*model of translation competence*”; “*sign language*”. Houve o uso de um operador booleano⁶⁰ “AND” para compor a busca entre os descritores relacionados à tradução e à interpretação, e o relacionado à língua de sinais. Foram selecionados 176 documentos, entre artigos, dissertações e teses, publicados entre 1994 e 2022, após leitura de títulos, resumos e *abstracts*. Foi possível verificar que o modelo do grupo PACTE (2003; 2017) e o de Alves e Gonçalves (2007)

⁵⁷ *SCOPUS* – cobertura mais ampla de banco de dados interdisciplinar de resumos e citações de artigos para revistas e jornais acadêmicos, abrangendo mais de 5.000 editoras internacionais.

⁵⁸ *Web of Science* – base multidisciplinar que congrega artigos de conceituadas revistas científicas publicadas no mundo, bem como de trabalhos divulgados em eventos.

⁵⁹ Descritores – é um termo ou palavra-chave utilizados pela base de dados para indexar um documento, conferindo maior especificidade à busca, permitindo uma maior precisão, conforme esclarece Nobre e Bernardo (*apud* POMPEI, 2010).

⁶⁰ Operadores booleanos – são operadores lógicos que definem as relações entre termos em uma pesquisa. Para saber mais, acesse: https://connect.ebsco.com/s/article/Pesquisa-com-Operadores-Booleanos?language=en_US

ao tratar de CT, e o modelo de Pöchhacker (2000) e da Cavallo (2019) ao tratar de CI, foram os mais citados e/ou analisados.

MODELOS DE COMPETÊNCIA TRADUTÓRIA

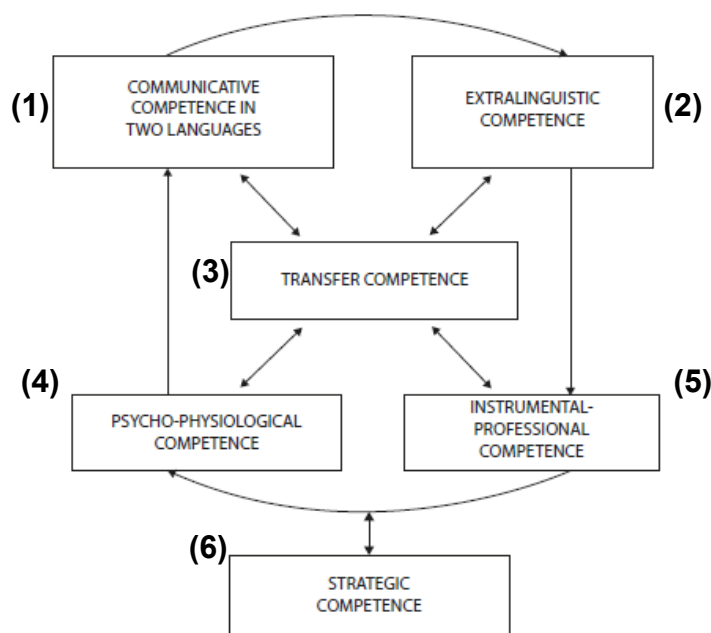
Grande parte dos estudos relacionados à competência tradutória esclarecem que sua constituição se dá por meio de subcompetência e de diferentes componentes, envolvendo habilidades e conhecimentos de diversos domínios cognitivo, psicomotor e socioafetivo. Dentre os modelos de tradução baseados em competência, dois têm maior destaque pela relevância e impacto internacional e nacional, respectivamente — PACTE (2017 [2003]) e Alves e Gonçalves (2007) — e foram escolhidos para serem apresentados, contribuindo para as reflexões posteriores a respeito da proposta de modelo de CTI.

O modelo PACTE (2017 [2003])

Dentre os vários modelos de competência tradutória, o modelo PACTE é apresentado pela relevância mundial e contribuições nos estudos da tradução centrados na competência, sendo referência para modelos outros. Os mais de vinte anos em pesquisas a respeito da CT, bem como as publicações veiculadas, evidenciam a sua importância, o que justifica a sua apresentação. O grupo Processo de Aquisição da Competência Tradutória e Avaliação - PACTE (*Procés d'Asquisició de la Competència Traductora i Avaluació*), criado em 1997, tem por objetivo investigar a aquisição da CT em traduções escritas de línguas estrangeiras, tanto na tradução direta como inversa. É formado por um grupo de professores da Universidade Autônoma de Barcelona, coordenado pela professora e pesquisadora Amparo Hurtado Albir e as pesquisas são desenvolvidas com os pares linguísticos formados pelo inglês, francês ou alemão e o espanhol ou catalão.

A primeira versão do modelo holístico para a CT foi publicada em 1998 e a estrutura e hipóteses teóricas se basearam nesse modelo. Com os testes aplicados no ano de 2000 (Figura 3), o modelo foi reavaliado, tendo nova versão no ano de 2003 (Figura 4) (CAVALLO, 2019; HURTADO ALBIR, 2017; PACTE, 2003; ZAMPIER, 2019).

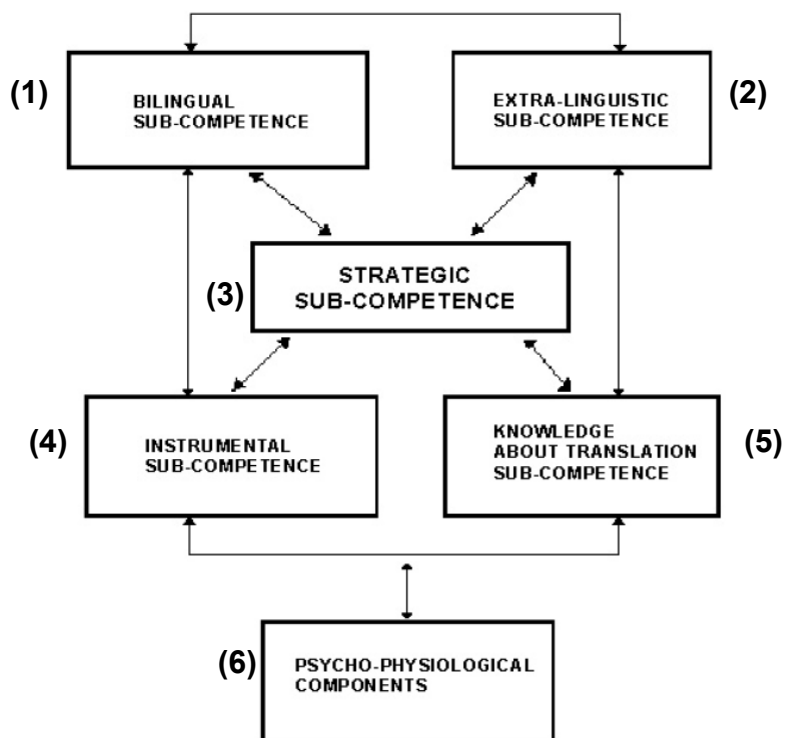
Figura 3 - Modelo CT PACTE (1998)



Fonte: Hurtado Albir (2017, p. 37)

Neste primeiro modelo de 1998, são identificadas seis subcompetências hierarquicamente correlacionadas: **(1)** competência comunicativa em duas línguas: abordava o conhecimento de componentes linguísticos, discursivos e sociolinguísticos necessários para a compreensão da língua-fonte e para a produção na língua-alvo; **(2)** competência extralinguística: tratava do conhecimento geral do mundo e o domínio específico sobre diferentes áreas, conhecimento enciclopédico e cultural das duas línguas, o conhecimento sobre tradução; **(3)** competência instrumental-profissional: envolvia o conhecimento e habilidades requeridas para a prática profissional da tradução; **(4)** competência psicofisiológica: era a aptidão psicomotora, cognitiva e atitudinal para situações de todo tipo; **(5)** competência de transferência: (no centro) integrava as demais competências, para complementar o processo de tradução do texto-fonte para o texto-alvo; e **(6)** competência estratégica: composta pelos procedimentos individuais conscientes e inconscientes, verbais e não-verbais usados na resolução de problemas durante a tradução, como relações conceituais, ideias secundárias, paráfrases, entre outros (CAVALLO, 2019; HURTADO ALBIR, 2017; ZAMPIER, 2019).

Figura 4 - Modelo CT PACTE (2003)



Fonte: Hurtado Albir (2017, p. 41)

O novo modelo foi resultado de algumas considerações. Inicialmente o que era tido como competência, passou a ser entendido como subcompetências que compõem a aptidão da tradução natural, descrita por Harris e Sherwood (1978 *apud* HURTADO ALBIR). As subcompetências - (1) bilíngue, (2) extralinguística, (3) estratégica, (4) instrumental, (5) conhecimento sobre tradução, e os (6) componentes psicofisiológicos são variáveis e indicadores usados nos estudos da tradução, como uma base para o entendimento da aquisição da CT. A diferença entre a tradução natural e a profissional, não é o resultado de uma competência específica, mas a interação entre as subcompetências definidas no modelo, em particular na subcompetência estratégica. Esta passou a compor o centro do projeto de tradução, por detectar os problemas de tradução, aplicar estratégias de solução, monitorar e compensar deficiências apresentadas por outras subcompetências, obtendo resultados parciais em relação à intenção do texto-alvo.

Dessa maneira, a competência psicofisiológica que parecia justificar um *status* alternativo de outras competências, passou a ser considerado como componentes psicofisiológicos, por ser mais apropriado ao conhecimento especializado integrante de todas as demais competências. Por conseguinte, a definição de subcompetências,

em termos declarativos e procedimentais, deixam clara a função de cada tipo de conhecimento para a construção da CT. Esses aspectos avaliados resultaram no novo modelo composto por cinco subcompetências redefinidas e de componentes psicofisiológicos ativos (HURTADO ALBIR, 2017).

Podemos verificar que o modelo PACTE apresenta uma releitura e avanço de seu modelo. No modelo de 1998, o que antes parecia ter um direcionamento cíclico (em sentido horário), no modelo de 2003 isso não se confirma, representada pelas setas duplas, indicando que tanto em um sentido como o outro as interrelações podem ocorrer. Entretanto, em nenhum dos dois modelos apresentados (1998; 2003) é possível visualizar que a reconstrução das subcompetências ocorre de maneira distinta ou que há uma hierarquia entre elas.

O modelo de Gonçalves (2003)

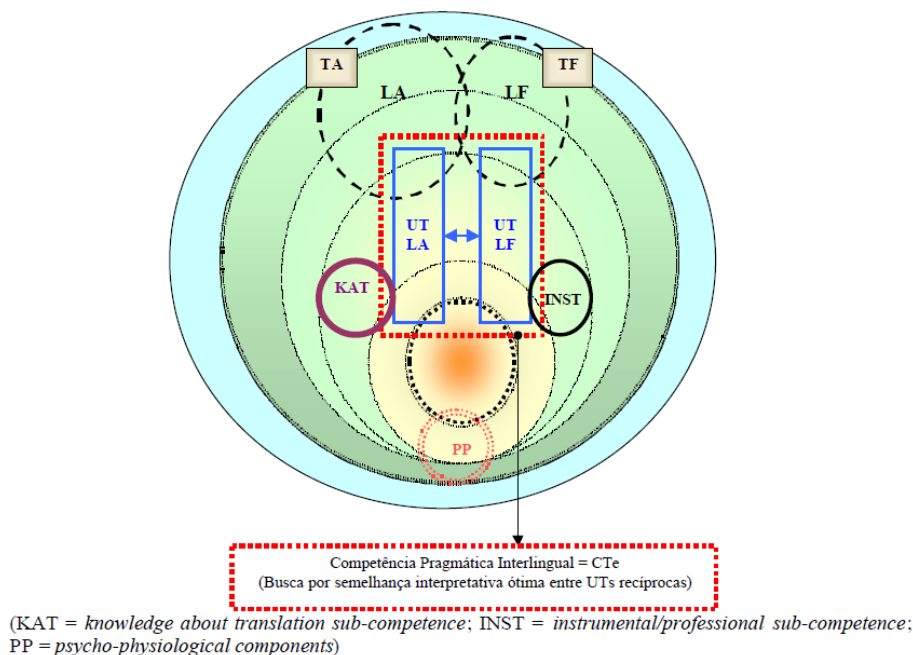
Este modelo de CT foi originalmente proposto por Gonçalves, em 2003, a partir das reflexões acerca do modelo do grupo PACTE (1998), publicado em 2000, anteriormente apresentado. É apresentado aqui, por ser o modelo original do proposto por Alves e Gonçalves (2007). Gonçalves (2003) parte da releitura da Teoria Conexionista⁶¹ e da Teoria da Relevância⁶² aplicadas ao processo tradutório, em que

⁶¹ Teoria Conexionista – baseia-se no pressuposto de que o processamento cognitivo ocorre de forma semelhante à interconexão dos neurônios no cérebro, modelando fenômenos comportamentais ou mentais. Estudiosos dessa teoria consideram que o cérebro humano possui um grau de flexibilidade alto ao tratar informações, como a capacidade de preenchimento de lacunas quando necessário. O conhecimento declarativo do mundo e da linguagem e os processos do conhecimento não são codificados no cérebro na forma de símbolos fixos com lugares estabelecidos, mas são como elementos afinados distribuídos em diferentes neurônios conectados entre si, ocorrendo muitos processos, simultaneamente. As informações são processadas por meio de padrões de propagação da ativação, ou seja, quando um *input* de informação entra no cérebro, ocorre a formação de um padrão específico entre os neurônios ativos que produz um determinado *output* comportamental, formando redes entre neurônios que processarão as informações rapidamente, a cada nova entrada. (FINGER, 2013; GONÇALVES, 2003; GROLLA; SILVA, 2014; WIETHAN *et al*, 2012).

⁶² Teoria da Relevância – apresentada por Sperber e Wilson (1986), a relevância é uma propriedade potencial de discursos e outros fenômenos como pensamentos, memórias e conclusões inferenciais, que passam a ser relevantes quando o seu processamento produz um efeito cognitivo positivo. Essa teoria esclarece que as alterações em ambientes cognitivos de pessoas ocorrem, mutuamente, ao processarem informações linguísticas durante as interações sociodiscursivas. Essa interação é assimétrica, uma vez que as expectativas de um é completamente diferente da do outro, uma vez que, em um ato comunicativo, é comum um sujeito enunciar algo, para ter outro significado, a depender do contexto. As informações são processadas a partir de suposições, hipóteses, ou crenças da cultura geral e do estado do sujeito, ou seja, quanto maiores forem os

afirma ser este caracterizado pela “atribuição e avaliação de semelhança interpretativa ótima entre os efeitos contextuais de unidades de tradução recíprocas” com interesse inicial cognitivo (GONÇALVES, 2003, p. 42). Dessa maneira, ao propor seu modelo de CT, é possível verificar a influência das teorias no que diz respeito aos níveis de processamento cognitivo e aos processos inferenciais.

Figura 5 -Modelo de Gonçalves (2003)



Fonte: (Gonçalves, 2003, p. 75).

Para a compreensão deste modelo, iniciaremos pelos círculos que representam os níveis de processamento cognitivo e suas relações com os diversos aspectos que circundam a cognição. Do maior para o menor círculo, as hierarquias de processamento partem de níveis mais simples (círculo maior) a uma progressiva multiplicidade de aspectos e elementos, cujas relações de interdependência são mais complexas à medida que avançam às camadas mais internas. A operacionalidade de cada um dos níveis é o mesmo, variando a quantidade de nódulos e camadas envolvidos nos processos cognitivos.

Dessa maneira, os círculos e o contorno do segundo círculo representam os seguintes níveis: (i) sócio-interacional; (ii) comportamental (representado pelo

efeitos cognitivos positivos alcançados por esses processamentos, maior é a relevância (ALVES, 2001; GONÇALVES, 2003; NAZÁRIO, 2011; SPERBER; WILSON, 2005 [1986]).

contorno do segundo círculo); (iii) sensório-motor (percepção/produção); (iv) conhecimento procedimental (competência estratégica – saber como); (v) conhecimento declarativo (memória enciclopédica – saber o quê); (vi) atitudes proposicionais (subjetividade); (vii) meta-cognição/meta-representação (saber saber/saber aprender). Por conseguinte, o modo consciencial como os processos cognitivos são realizados também se apresentam hierarquizados, a partir do nível (iii), em processos não conscientes; em (iv), menos conscientes; em (v), conscientes; em (vi), mais conscientes; e em (vii), meta-conscientes. Cabe ressaltar um aspecto tratado por Gonçalves (2003) no que diz respeito a linha pontilhada dupla, a qual representa o limite externo do sujeito – nível comportamental, no qual os dados são obtidos.

O espectro de cores usado (azul-ciano, verde, amarelo e laranja – resultantes da decomposição de uma luz complexa, segundo conceitos físicos) destaca a sobreposição de um nível sobre o outro, mantendo-os perfeitamente ligados. Apesar de Gonçalves (2003) não tratar sobre a escolha dessas cores, apenas indicando sobre a imbricação entre os níveis, para as áreas mais conscientes em amarelo, chegando ao ápice da meta-consciência, com a cor laranja, é interessante refletirmos sobre isso. Talvez, a importância do espectro utilizado não representasse, na época, uma significação ao modelo, contudo, as cores têm alguma significação direta com as partes as quais se relacionam.

As cores se destacam em vários tipos e classificações, além de apresentarem linguagens simbólicas. Capazes de influenciar nossas atitudes nos ambientes, de modo geral, as cores são uma relação entre o objeto e o estado psicológico de quem observa, no sentido em que ambos se sugestionam, a depender também de aspectos culturais. Por exemplo, no ocidente, vermelho representa amor, o preto, o luto; no oriente, o vermelho é indicativo de poder, enquanto aspectos espirituais da alma, são representados pela cor branca (STAMATO; STAFFA; VON ZEIDLER, 2013).

Diante do exposto, a cor azul-ciano (primeiro círculo), em sua associação afetiva, como representante de um espaço/local e do sentido, da liberdade e acolhimento, condiz com o nível da sócio-interação, uma vez que este retrata as interações entre os sujeitos e seu meio. A cor verde (resultado da mistura do amarelo e azul) indica a dualidade do impulso ativo e a tendência ao descanso e simboliza o conhecimento profundo e os sentimentos. Ao ser utilizado em três níveis, evidencia a

consolidação das funções cognitivas, desde o início do desenvolvimento do sujeito, para a automatização de ações corporais, atingindo um nível mais especializado, que depende do desenvolvimento da linguagem para a realização dos processos inferenciais. O amarelo remete à ação, ao poder, ao dinamismo, à impulsividade e à variabilidade, como também representa as situações antitéticas (opostas). Seu uso no nível dos processos mais conscientes, corrobora a realização das atitudes proposicionais e da manifestação da subjetividade, uma vez que se constitui de caráter volitivo (escolhas), da intencionalidade e de juízo de valor, confirmando a variabilidade indicativa da cor. E por fim, a cor alaranjada está associada a operacionalidade, dominação, força e equilíbrio, o que certifica a autoconsciência, o automonitoramento e a capacidade de meta-representação, uma vez que envolve os processos mais complexos (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2002; FARINA; PEREZ; BASTOS, 2006).

Após abordagem acerca dos círculos e das cores presentes no modelo de Gonçalves (2003), passamos a tratar dos outros aspectos e das competências envolvidas no processo tradutório, sobrepostos aos níveis cognitivos. Em relação ao par linguístico, tanto a língua-alvo (LA) como a língua-fonte (LF) estão relacionadas aos cinco primeiros níveis (sócio-interação; comportamental; sensório-motor; procedimental; e declarativo), apresentadas por círculos ovalados interseccionados com linhas pontilhadas para demonstrar a influência mútua entre as línguas e a mutabilidade delas. A área que representa a LA é maior, por se tratar, na maioria das vezes, da língua materna do sujeito que traduz. Isto significa que esta tem uma expansão maior no aspecto cognitivo e no domínio socio-interativo, refletindo e refratando a constituição histórica da língua no e para o sujeito.

Porém, devemos pensar que ao tratarmos de tradução entre o par linguístico língua vocal e língua gestual, como é o caso entre português e Libras, a LA não é, na maioria das vezes, a língua materna do tradutor. Nesse sentido, considero que os círculos devem ser de tamanhos iguais, uma vez que ambas as LA e LF podem ser equiparadas, quanto ao desenvolvimento e domínio apresentado pelo sujeito (como é o caso dos sujeitos bilíngues⁶³ de comunidades de fronteira, ou sujeitos nascidos em

⁶³ Um sujeito bilíngue pode apresentar “vários níveis de proficiência em uma ou outra língua. [...] pode identificar diferentes falantes e sinalizantes de língua de herança em diferentes estágios de

países que possuam duas ou mais línguas oficiais, por exemplo), sem que, necessariamente, a LA ou a LF tenha uma amplitude maior.

A área do quadrado vermelho pontilhado, localizado na área central do modelo, corresponde à competência tradutória específica (CTe) e abarca quatro níveis (procedimental; declarativo; proposicional; metacognição), englobando todos os processos conscientes e meta-consciente, durante as unidades de tradução (UT) da LF à LA, vice-versa, que são colocados em prática a partir do Princípio da Relevância. Os círculos *KAT*, *INST* e *PP* estão relacionados às subcompetências de conhecimento sobre tradução; instrumental/profissional; e aos componentes psicofisiológicos, respectivamente, advindos do modelo PACTE (2017 [2003]). Disposto em uma triangulação, (situados na metade inferior) representam a correlação com os níveis de processamento cognitivo, e não um direcionamento acerca do percurso de preparação e seguimento do texto-fonte (TF) ao texto-alvo (TA), os quais estão localizados sobrepostos aos círculos da LF e da LA. Apesar de o modelo também fazer referência à competência tradutória geral (CTg), esta não é visivelmente delimitada no modelo, uma vez que é estabelecida por todos os subsistemas sobrepostos ao modelo cognitivo (não considerando o TA nem o TF, que representam os objetos da realidade, propriamente ditos).

Modelo de Alves e Gonçalves (2007)

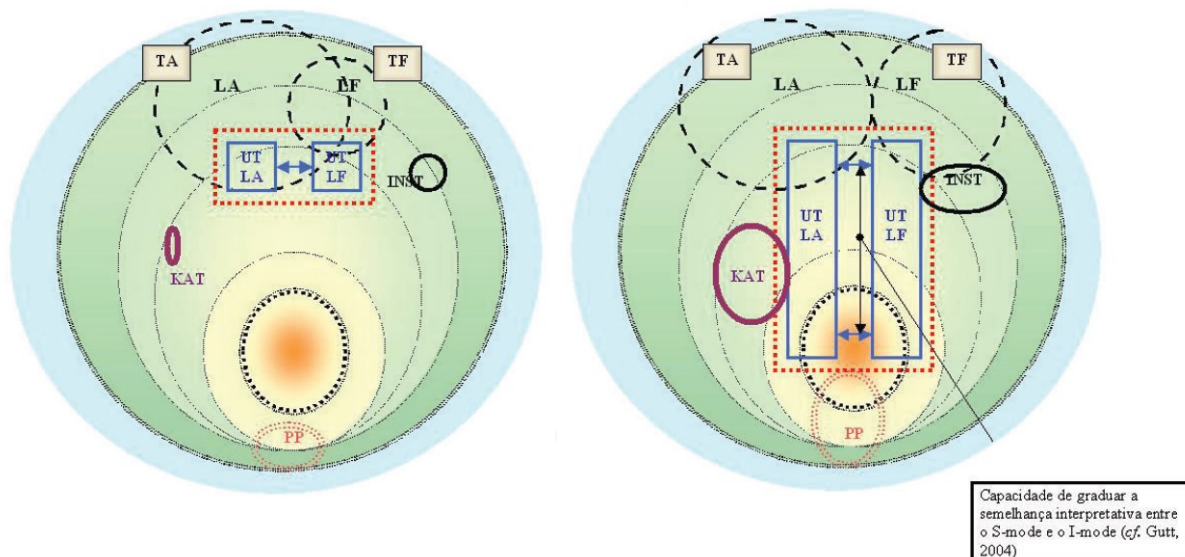
Após leitura e entendimento sobre o modelo de Gonçalves (2003), passamos ao de Alves e Gonçalves (2007), que ampliam o anterior, a partir de novos olhares acerca da CT, esclarecendo haver dois tipos de perfil tradutório: (i) tradutor com espectro reduzido (*narrow-band translator*) (doravante TER); e (ii) o tradutor com espectro amplo (*broadband translator*) (doravante TEA). Isto significa que os níveis cognitivos e os subsistemas presentes no modelo de Gonçalves (2003) são os mesmos. Porém, no que concerne à CTe e aos subsistemas advindos do modelo PACTE, há uma diferença de posicionamento, projeção e amplitude destes, conforme a gama maior ou menor dos componentes que compõem a CT de um sujeito. Esses componentes foram apresentados por Gonçalves e Machado (2006), indicando quais

aquisição de cada língua, considerados balanceados, ou seja, fluentes nas duas línguas de forma equilibrada” (QUADROS, 2017, p. 90).

competências outras (ou subcompetências, conforme autores), habilidades e conhecimentos estão relacionados ao desenvolvimento da CT (ALVES, 2015; GONÇALVES, 2015; GONÇALVES; MACHADO, 2006).

A diferença apresentada pelos autores sobre os dois tipos de espectro de um tradutor ocorre: (i) pelo modo como utilizam as pistas comunicativas do texto-fonte: para o TER, as pistas são insuficientemente contextualizadas, buscando soluções em dicionários bilíngues; para o TEA, as pistas textuais são reforçadas pelas suposições contextuais existentes nos seus universos cognitivos; (ii) pela capacidade de processamento: ao TER falta o processamento em paralelo dos significados conceituais e procedimentais presentes no texto-fonte; ao TEA o processamento em paralelo amplia e mescla informações conceituais e procedimentais de maneira coerente no texto-alvo; (iii) pela capacidade de inferenciar: ao TER falta a realização de inferências que visam enriquecer enunciados com informações contextuais; ao TEA as inferências realizadas enriquecem enunciados com informações contextuais, atribuindo um alto nível de semelhança interpretativa no texto-alvo (ALVES, 2015).

Figura 6 - Modelo de Alves e Gonçalves (2007) – TER e TEA



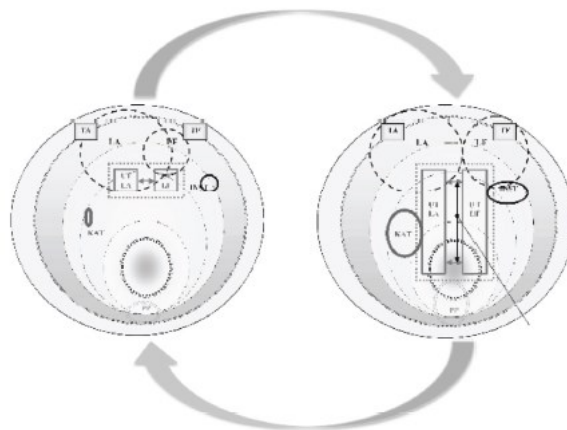
Fonte: Adaptado de Alves (2015, p. 303-304).

Ao compararmos as imagens, é visível a diferença, como já citado anteriormente, de posicionamento, projeção e amplitude no que diz respeito à CTe, à competência de conhecimento sobre tradução (KAT), à competência

procedimental/instrumental (*INST*), e aos componentes psicofisiológicos (*PP*). A imagem à esquerda, correspondente ao TER, há uma diminuição de área e um distanciamento desta em relação à atividade metacognitiva do sujeito, por isso considerado reduzido, uma vez que a gama de conhecimento é restrita e pouco desenvolvida. A imagem à direita, correspondente ao TEA, há uma maior aproximação ao modelo de Gonçalves (2003), modificando a localização da *INST*, e conseqüentemente, a triangulação (citada anteriormente) entre este, o *PP* e a *KAT*, porém ao estarem mais próximos do centro, continuam constituintes da metacognição.

Nesse sentido, poderíamos supor que um TER ao ampliar seu espectro cognitivo, pela experiência, estudos e aprofundamentos sobre a tradução e temas variados, por exemplo, passaria a ser representado pelo TEA, chegando a um desempenho superior consistente. Porém, como esclarecem Alves e Gonçalves (2007 *apud* ALVES, 2015), um TEA em situações de alta complexidade tradutória pode apresentar níveis de desempenho em estágio anterior, manifestando atitudes de um TER, por se deparar com níveis de complexidade cognitiva que ainda não atingiu (Figura 7).

Figura 7 - Evolução da CT por Alves e Gonçalves (2007)



Fonte: Alves (2015, p. 305)

Concordamos, em parte, com a representação dos autores a respeito da evolução do TER para o TEA, quando argumentam sobre o encadeamento de comportamentos cognitivos agrupados ao longo de um continuum (representado pela flecha superior), apresentando características cognitivas comuns entre um e outro. Entretanto, a cada retorno do TEA a um estágio anterior (flecha inferior), devido a uma

situação de alta complexidade, este estágio não é mais o mesmo que o fez evoluir, mas se apresenta modificado. Nesse sentido, a imagem não indica que há um ciclo espiralado, como acreditamos ocorrer.

À vista dos modelos de CT apresentados, podemos inferir que o modelo PACTE (2017 [2003]) e o de Alves e Gonçalves (2007) não esclarecem em suas representações imagéticas a evolução ocorrida na CT de um tradutor. No primeiro, é apresentada apenas a relação entre os componentes considerados no processo de aquisição da CT. Mesmo que seja afirmado que ocorre uma reconstrução e desenvolvimento desses componentes de maneira cíclica, a representação não evidencia isso, passando uma leitura de estagnação, onde ocorre somente as interrelações entre os componentes, mas não uma reconstrução, e conseqüentemente, uma evolução da CT. O segundo, consideramos mais dinâmico e abrangente, por ser apresentada a sobreposição dos componentes da CT aos níveis cognitivos do sujeito, evidenciando aspectos distintos e possíveis de serem reconhecidos isoladamente ou como um todo. Contudo, da mesma forma que o primeiro, a representação imagética não deixa clara a evolução promovida pela continuidade espiralada, como acreditamos ocorrer.

Essa leitura que propomos sobre os modelos de CT, baseia-se, além da perspectiva bakhtiniana, na teoria epistemológica da complexidade, por apresentar uma aproximação de seus preceitos aos conceitos tratados por Bakhtin, no tocante à importância das interações sociodiscursivas para o desenvolvimento e progresso dos sujeitos e da sociedade como um todo. O diálogo apresenta-se como fio condutor das possibilidades de compreensão do todo, uma vez que a realidade é compreendida nas dimensões pluri, inter e transdisciplinares. Dessa forma, o desenvolvimento da CT parte da construção de conhecimentos com as estabelecidas relações recíprocas e de influências mútuas entre os sujeitos e o todo da complexidade do mundo, entendendo o sujeito como um ser físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico a um só tempo.

A Teoria da Complexidade, apresentada por Morin (2005), parte de três princípios: o primeiro é o dialógico, que permite mantermos a dualidade no seio da unidade, associando dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos. A ordem e a desordem, por exemplo, apesar de serem contraditórias, ao mesmo tempo colaboram e produzem organização e complexidade. Esse princípio dialógico também

é entendido quando sujeitos em interação refletem e refratam as posições ideológicas do eu e do outro, enquanto representantes de coletividades distintas, já apresentadas anteriormente.

O segundo princípio, o da recursão organizacional, é entendido como o processo em que tudo que é produzido volta-se sobre o que o produz em um ciclo autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor. A sociedade é produto das interações entre os sujeitos, mas retroage sobre os sujeitos e os produz. Isto é, os sujeitos produzem a sociedade que produz os sujeitos. Somos produto e produtores ao mesmo tempo. Nas relações discursivas, tanto o eu é modificado pelo outro, como influencia e modifica este outro, uma vez que ambos são histórico, social e ideologicamente constituídos.

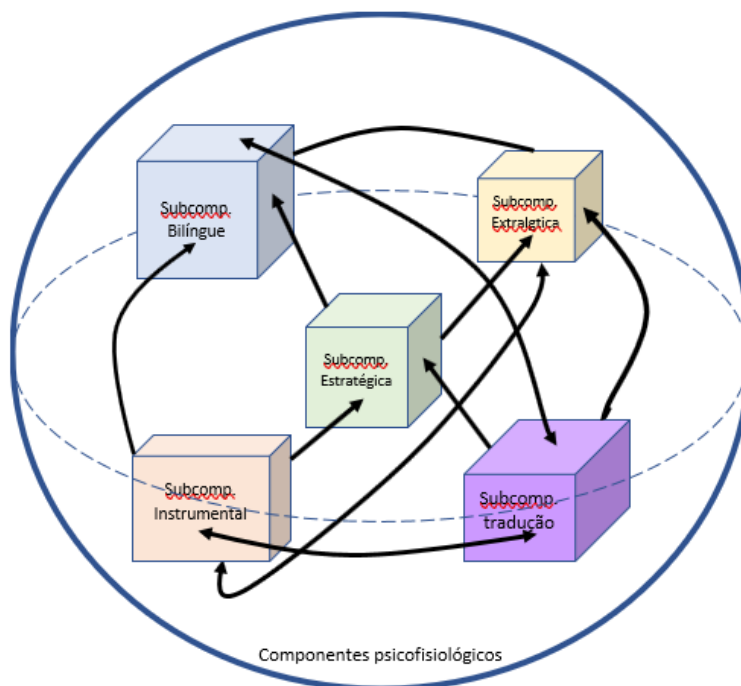
E o terceiro princípio, o hologramático, significa que a parte compõe o todo, ao mesmo tempo em que o todo está na parte. Ou seja, o conhecimento adquirido em parte volta-se sobre o todo, podendo enriquecer as partes pelo todo e o todo pelas partes. Ao pensarmos na relação antropossocial, entendemos a sua complexidade, uma vez que o todo está na parte. Isso significa que a sociedade está presente em cada sujeito e cada um compõe essa mesma sociedade. Dessa forma, o princípio hologramático está relacionado à ideia recursiva, que está relacionada à ideia dialógica, integrando os três princípios composicionais.

O ponto de vista da complexidade esclarece que somente temos metapontos sobre a sociedade em que vivemos, uma vez que sua realização ocorre por meio dos pensamentos, os quais são abertos e apresentam lacunas, não nos permitindo atingir uma esfera superior que seria meta-humano e metassocial. Por conseguinte, esse metaponto de vista só acontece se o sujeito responsivo, observador e conceptor se integrar na observação e na concepção elaboradas. Destarte, propomos novas representações imagéticas para cada um dos modelos tratados.

Em se tratando do modelo PACTE (2003), consideramos que uma imagem tridimensional, em que os componentes psicofisiológicos abarquem as subcompetências, e que estas estejam totalmente interligadas, poderia aproximar imageticamente o entendimento proposto pelo grupo PACTE (Figura 5). Por serem componentes cognitivos e atitudinais (como memória, percepção, emoção, rigor, atenção, confiança, criticidade, motivação, criatividade, intelectualidade etc.) devem

compor o todo que está nas partes, ao mesmo tempo que a relações entre as partes e as próprias partes estão no todo.

Figura 8 - Proposta do Modelo PACTE tridimensional



Fonte: Elaborado pela autora

As representações das subcompetências no formato de cubos (caixas) é devido a sua simbologia do mundo material, da estabilidade, e de perfeição, representando a solidez do caráter e do conhecimento. Os tamanhos diferenciados dos cubos, destaca que o desenvolvimento de cada uma das subcompetências não ocorre de maneira igual, e são constantemente modificadas, conforme aspectos relacionados à direção da tradução, ao par linguístico, à especialidade e ao contexto de aquisição, como afirma o grupo PACTE (2003).

Outro aspecto a ser considerado diferente, diz respeito às relações entre as subcompetências. No modelo PACTE (2003) não é indicada as relações entre a subcompetência instrumental e extralinguística, nem entre a bilíngue e a dos conhecimentos de tradução. Na nova representação, foram adicionadas setas que indicam haver toda e qualquer relação entre as subcompetências. Apesar de não

estarem totalmente visíveis as setas duplas, devido à tridimensionalidade da imagem, é possível compreender a sua existência.

A esfera utilizada para representar os componentes psicofisiológicos, indica a totalidade e a perfeição do ciclo completo, uma vez que todas as suas extremidades estão a igual distância do centro, considerada a mais perfeita das formas. Pela sua excelência simétrica, é também símbolo de ambivalência, ou seja, tem dois aspectos diferentes, ou mesmo opostos, indicando as partes do todo, mas que se complementam pelo todo estar nas partes. A linha pontilhada ovalada é meramente para dar a noção da terceira dimensão na esfera. Não foram consideradas nesta proposta os significados das cores utilizadas em cada subcompetência, sendo meramente ilustrativo, considerando a especificidade de cada uma.

Igualmente elaboramos uma representação nova de como ocorre a evolução da CT no modelo de Alves e Gonçalves (2007), isto é, do espectro reduzido para o amplo, a partir de nosso entendimento. Partimos do pressuposto que o desenvolvimento cognitivo em todos os níveis se modifica a cada nova interação comunicativa, uma vez que o eu reflete e refrata uma representatividade ideológica própria e do outro, compreendendo que há uma influência mútua a partir da subjetividade, do conhecimento, das atitudes e valores de cada um, bem como das inferências e do que é considerado relevante para cada sujeito.

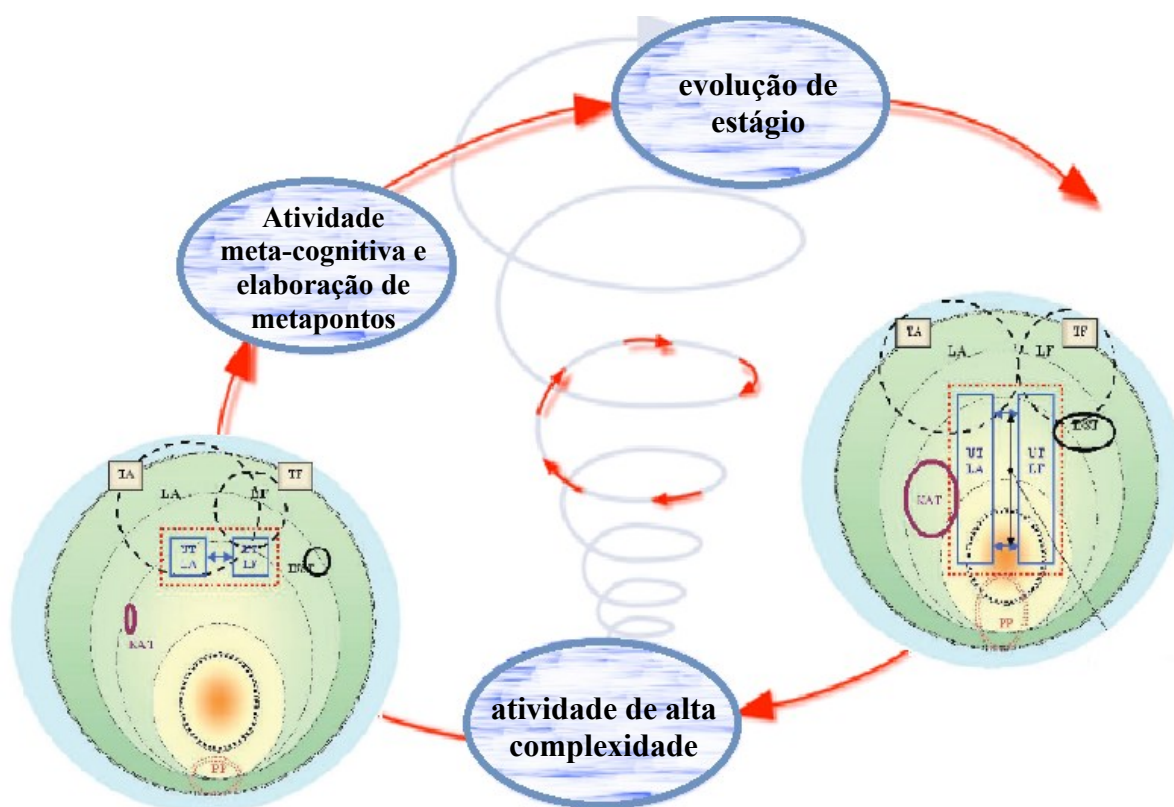
Nesse sentido, no intuito de indicar uma possível mudança na representação da evolução da CT, proposta por Alves e Gonçalves (2007), ilustramos (Figura 9) a possibilidade de uma outra leitura acerca da continuidade de acontecimentos cognitivos sequenciais e ininterruptos que abarcam a CT. Tais acontecimentos caracterizam a integração entre todo o conjunto de níveis, a CTe e a CTg, sendo o tradutor capaz de um automonitoramento e de justificar as escolhas (princípio da relevância) na resolução de problemas e tomadas de decisão, que o conduz a um novo estágio.

Em vista disso, para que haja o desenvolvimento da CT e seu aprimoramento (o ciclo espiralado proposto), é necessário que os seus componentes e os níveis cognitivos sejam colocados em uma situação de dificuldade empírica e lógica de alta complexidade (situação-problema). Por conseguinte, a partir da interdisciplinaridade, em uma interconexão em rede complexa de realidades, são elaborados os metapontos que refletem e refratam o outro em uma ação responsiva do sujeito,

promovendo o aprimoramento da CT, a fim de alcançar novo estágio de desenvolvimento.

Na figura 9, o ciclo espiralado proposto encontra-se no centro da imagem. As flechas vermelhas que indicam a trajetória evolutiva, são projetadas a frente, indicando cada etapa deste processo. Isto justifica o espiral inicialmente ser menor e ir se alargando, conforme novos estágios de evolução são atingidos.

Figura 9 - Evolução da CT do TER para TEA



Fonte: Elaborado pela autora.

MODELOS DE COMPETÊNCIA INTERPRETATIVA

A interpretação pode ser entendida sob diversas perspectivas, do mesmo modo que a tradução. Como um termo ambíguo, a interpretação pode se referir tanto a um processo quanto a um resultado de algo, fruto da ação humana, por exemplo, na prática da leitura. Apesar de a interpretação surgir antes da tradução, como já mencionado, os estudos a seu respeito, como campo disciplinar, aparecem duas

décadas depois que os Estudos da Tradução, antes considerada como subárea desta (SANTOS, 2020).

Alguns aspectos específicos diferenciam a interpretação da tradução, como a realização do texto-fonte ser em fluxo contínuo e transitório, sem possibilidade de repetição; o ritmo de trabalho passa a ser determinado pelo autor do discurso; sua realização ocorre em contextos múltiplos; e há a prioridade das habilidades de escuta e de fala, entre outras características. Porém, outros desdobramentos são parte das competências e habilidades interpretativas, que igualmente caracterizam a sua especificidade, como o uso da tecnologia, a possibilidade de revisão, as opções normativas, os auxílios externos e internos, o conhecimento das diferenças culturais e psicossociais dos sujeitos envolvidos na interação sociodiscursiva interpretada, entre outros critérios (NICOLOSO; HEBERLE, 2015; PEREIRA, 2015; RODRIGUES; SANTOS, 2018; SANTOS, 2020).

Como qualquer proposta teórica, um modelo pode ser compreendido como a cristalização desta teoria, descrevendo um fenômeno ou processo complexo em termos de componentes, subprocessos e relações (como observado nos modelos de CT), e serve também como ferramenta de pensamento em um processo de pesquisa ou no ensino. Os modelos de interpretação têm sido apresentados como diagramas ou fluxogramas que representam a interações e restrições cognitivas, linguísticas e sociais, a depender da situação imediata, das intenções, competências e participantes, juntamente com aspectos intuitivos, observacionais e experienciais (SETTON, 2015).

Como afirma Setton (2015), os modelos de interpretação apresentam-se provisórios, devido a pequenas amostras sobre a complexidade do desempenho e a alta variabilidade entre os sujeitos, dificultando a garantia de validação. Nos Estudos da Interpretação há duas linhas distintas sobre modelagem: (i) modelos sociais ou relacionais, são aqueles adequados aos estudos de interpretação de diálogo; e os (ii) modelos de processos cognitivos, que focam nas operações mentais do intérprete. Contudo, há modelos que apresentam características dos dois tipos, vinculando os estados da mente do profissional a uma situação imediata em determinado contexto. Apesar das diversas teorias e modelagem que tratam da atividade interpretativa, como

a Teoria do Sentido⁶⁴ ou o Modelo dos Esforços⁶⁵, por exemplo, serão abordados dois modelos criados sob a perspectiva da competência, escolhidos pelas mesmas justificativas que os modelos de CT — o Modelo de Pöchhacker (2000) e o Modelo de Cavallo (2022).

Modelos de CI de Pöchhacker - (2000)

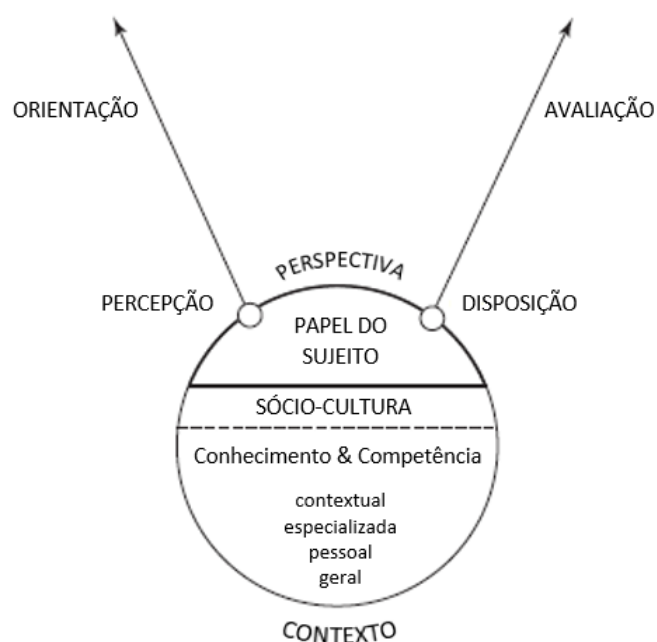
A maioria dos modelos de CI (ou de interpretação) apresentados, foram elaborados por pesquisadores em países de língua alemã. Pöchhacker (2016 [1992]) apresenta seu modelo de situação interpretativa (ou de interação interpretada) (Figura 10) que reflete tanto a posição de “um para um”, como de “um para muitos” (chamado pelo autor de constelação), que ligados por linhas imaginárias forma uma representação imagética. Seu modelo pode ser ampliado, especificando outras posições de participantes, ou pode ser refinado, refletindo características relevantes dos sujeitos que interagem, a depender da perspectiva do interagente individual sobre a interação sociodiscursiva imediata.

Neste modelo, é evidenciado em primeiro plano o papel ou papéis de atividades assumidos (hierarquia pertencente) pelo sujeito interagente, dentro de uma esfera da atividade humana, propondo que a perspectiva deste sobre a situação é constituída de uma avaliação contínua e de uma orientação intencional para o outro, a fim de realizarem uma única atividade conjunta, por meio da interação sociodiscursiva. Dessa forma, seu comportamento é moldado pelo contexto sociocultural de si próprio e do outro, e é composto por vários tipos de competências cognitivas e experienciais. Isto significa que a situação no sentido cognitivo só existe na perspectiva (no ponto de vista) do interagente, que constituído por fatores psicofísicos (como motivação, atitude emocional, expectativas e intenções), avalia e orienta, determinando qual é a melhor escolha da palavra e como deve ser realizada (PÖCHHACKER, 2016).

⁶⁴ Teoria do sentido – desenvolvida por Seleskovitch (1959), apresenta como fundamento a compreensão da mensagem em termos não verbais, isto é, a interpretação não é meramente traduzir palavras, nem uma transferência verbal, nem de diferenças entre duas línguas, mas se trata de o sujeito apreender o que foi produzido na língua-fonte e transportar o seu sentido para a língua-alvo (SANTOS, 2020).

⁶⁵ Modelo dos esforços – desenvolvido por Gile (1995), considera a realização da interpretação a partir de quatro esforços: (i) esforço de audição e análise; (ii) esforço de produção; (iii) esforço de memória de curto prazo; e (iv) esforço de coordenação, como um articulador dos demais (SANTOS, 2020).

Figura 10 - Modelo de Situação Interpretativa

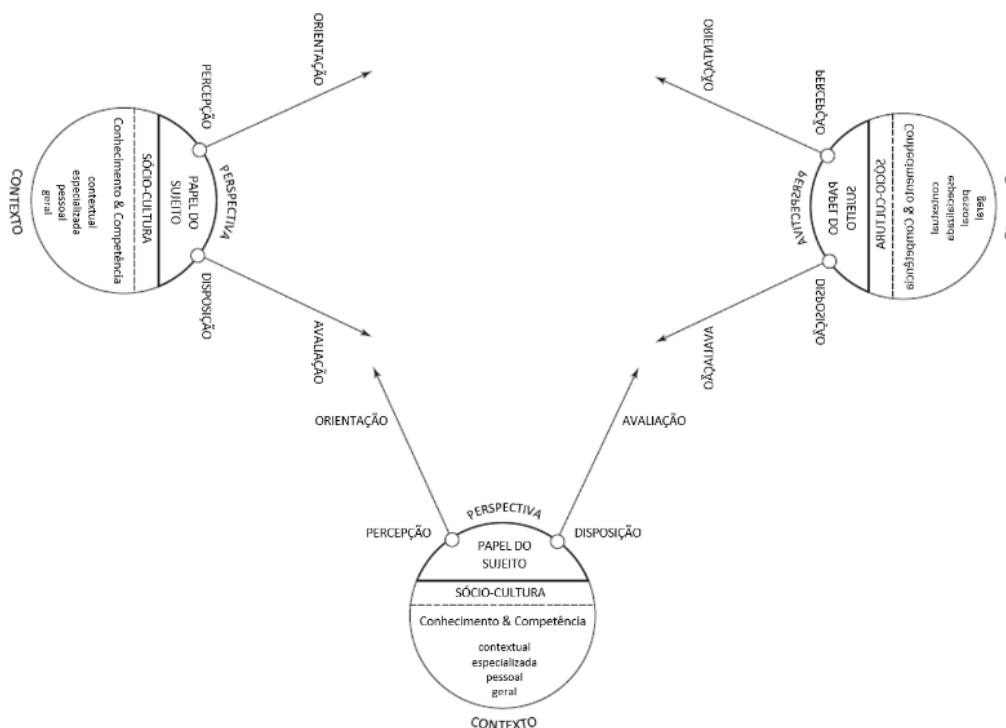


Fonte: Adaptado de Pöchhacker (2016 [1992]).

O modelo de Interação de Situação Interpretativa (Figura 11) ilustra as múltiplas relações dinâmicas que compõem a interação sociodiscursiva, como ocorre para os sujeitos interagentes e, conseqüentemente, como moldam seus comportamentos. Por conseguinte, uma vez que a interação sociodiscursiva é um processo dinâmico com múltiplas interrelações cognitivas e emocionais, inferimos que estas se modificam continua e mutuamente, à medida que a interação prossegue, configurando um modelo para além da interpretação.

Interpretar não é somente processar enunciados, ou transferir mensagens entre línguas distintas com estruturas e operações mentais diferentes, para fazer sentido uma representação conceitual. Ao considerar que o intérprete também é um sujeito interagente, que media a interação sociodiscursiva entre sujeitos que usam línguas distintas, estamos compreendendo que essa estrutura analítica é muito mais ampla. Contudo, ainda que seja evidente esse novo olhar a respeito da presença do intérprete como mais um sujeito interagente, esse modelo tripartido não consegue representar as possíveis variáveis de ordem superior que podem impactar decisivamente sobre o que acontece durante a interação sociodiscursiva.

Figura 11 - Modelo de Interação de Situação Interpretativa



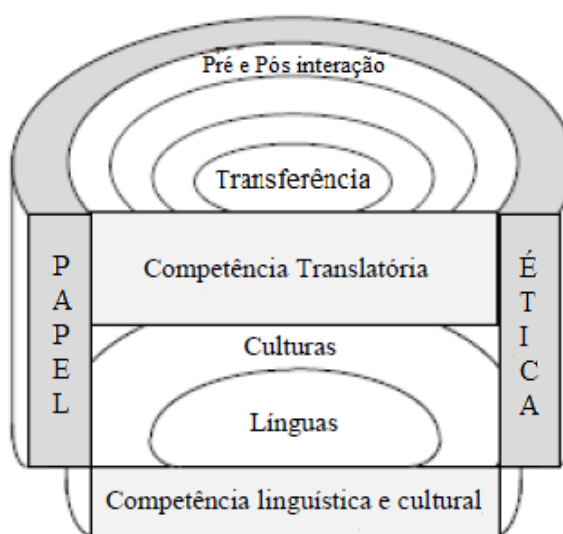
Fonte: Adaptado de Pöchhacker (2005)

A partir dos modelos tratados, Pöchhacker (2000) apresenta uma nova perspectiva a respeito da interação interpretativa, considerando em seu novo modelo (Figura 12), as competências requeridas para essa atividade fim, indicando a linguística, cultural, translacional, e a de conhecimento de matéria em um modelo multidimensional. Considera a competência linguística como elemento central, complementada pela cultural e pela gestão de interação, sendo todos esses componentes abarcados por capacidades de desempenho profissional, ético e comportamental. Porém, também faz referência a complexidade do papel do intérprete, uma vez que existe uma dificuldade em representar ambos os sujeitos outros, interlocutores e seus interesses, e ao mesmo tempo permanecer invisível como um sujeito socio, histórico e ideologicamente constituído (GRBIC; PÖCHHACKER, 2015; RAUH, 2016).

Esse modelo tem como pressuposto a necessidade da qualificação, formação, perfil e ética para uma atividade considerada profissional, entendendo que não é apenas o conhecimento das línguas a condição suficiente para a atuação interpretativa. É considerado, por muitos pesquisadores, o modelo de interpretação

por competência de maior relevância. Para o autor, a competência translatória, constitui-se da subcompetência linguística e cultural, englobando os aspectos cognitivos e linguísticos à alguma área de conhecimento, entendendo a competência interpretativa (capacidade de transferir conteúdo comunicacional) e a capacidade de comportar-se profissionalmente, antes, durante e depois, em determinada situação interpretativa, como partes constituintes também (CAVALLO, 2019; RAUH, 2016).

Figura 12 - Modelo de Requisitos de CI de Pöchhacker (2000)



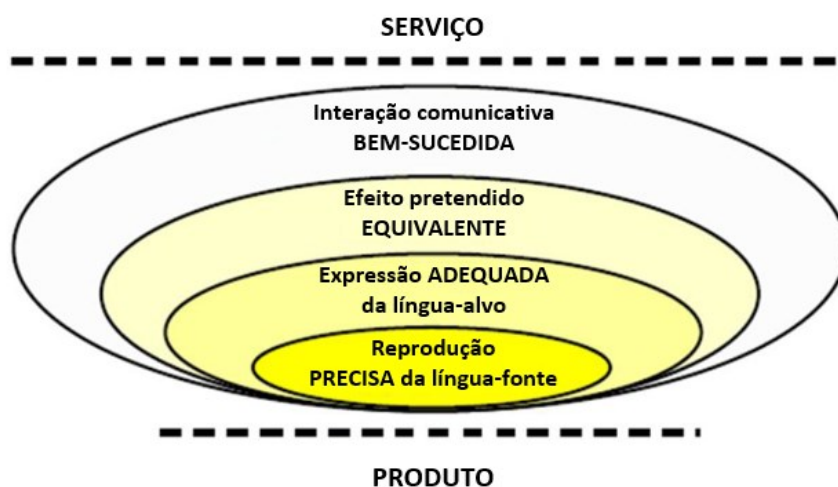
Fonte: Adaptado de Cavallo (2019) e Rauh (2016)

Este modelo é composto por camadas concêntricas, mostrando o desenvolvimento progressivo da CI. Na base estão as competências linguística e cultural, e a competência translatória formaria a superestrutura, envolvida pela consciência do papel profissional e pela ética. Dessa forma, podemos compreender que o crescimento é progressivo, de baixo para cima, partindo da competência linguística para a cultural, e da competência de transferência para a de comportamento, integradas transversalmente pelas atribuições profissionais e valores éticos.

Descrever a complexidade da interação das habilidades de interpretação, ilustra a hierarquização ordenada, encontrando como base as habilidades linguísticas e culturais, sobre as quais as habilidades de tradução (transferência pré e pós-interação) são construídas. Porém, há um intervalo entre essas duas camadas, separadas e sustentadas pelos pilares da ética profissional e da percepção do papel

assumido pelo sujeito, formando um teto, representado pela competência translacional. Isto significa que somente as habilidades basilares citadas não são suficientes para a realização de uma boa interpretação. Para o autor, um resultado satisfatório só é possível se, além da base, os demais componentes tratados estiverem integrados e forem percebidos pelo sujeito interagente antes, durante e após a atividade interpretativa (RAUH, 2016).

Figura 13 - Modelo de qualidade interpretativa de Pöchhacker (2001)



Fonte: Adaptado de Pöchhacker (2001) *apud* Amini *et al.* (2017)

Em continuidade aos Estudos da Interpretação, Pöchhacker (2001 *apud* AMINI *et al.*, 2017) apresenta um novo modelo em que é tratado o conceito da qualidade interpretativa, uma vez que o sujeito outro é definido como o público-alvo, considerado como fator importante para a determinação desse conceito. É a partir desse sujeito outro, de sua perspectiva e no desempenho de seus papéis que se define essa qualidade, bem como as formas para alcançá-la, estabelecendo a eficácia comunicacional entre os sujeitos interagentes (orador e público).

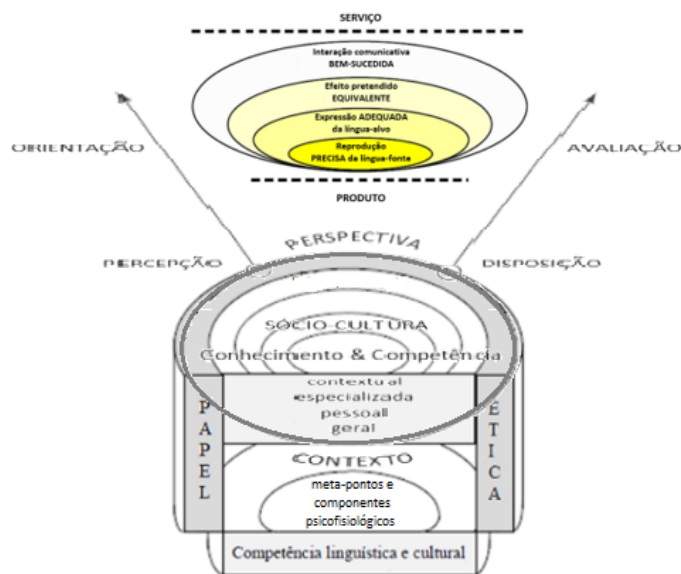
Esse modelo de padrões de qualidade (Figura 13) está submetido a uma dualidade interpretativa: um serviço que permite a interação sociodiscursiva; e uma atividade produtora de texto, realizadas pelos intérpretes. Portanto, as preferências manifestadas pelos clientes compõem características de destaque no tocante à qualidade da interpretação, porque indicam as expectativas dos sujeitos outros em

relação às perspectivas e expectativas dos intérpretes e dos sujeitos interagentes, neste caso, prestadores de serviços, palestrantes, entre outros (AMINI *et al*, 2017).

Os círculos ovalados representam os critérios multidimensionais: (i) a língua-fonte, reproduzida no núcleo, indica os sentidos, as lógicas e as terminologias, por exemplo; (ii) a expressão da língua-alvo e o (iii) efeito pretendido equivalente ao núcleo tratam da entonação, fluência, estilo, entre outros; e a (iv) interação bem sucedida, propriamente dita, é constituída de todas as demais variáveis situacionais, como temas, tipos de interação, e os sujeitos outros, representados pelos interagentes e pelo público-alvo. Dessa forma, cada uma das instâncias (ou camadas) relaciona-se diretamente com algum critério que diz respeito às expectativas de qualidade da interação sociodiscursiva entre os sujeitos participantes.

Diante do exposto, consideramos que os modelos apresentados por Pöchhacker (1992; 2000; 2001; 2005), isoladamente, não conseguem representar os aspectos envolvidos na CI. Seria preciso integrar cada um aos demais modelos, a fim de representar a complexidade existente na interação sociodiscursiva interpretativa. No intuito de ampliar esse entendimento, elaboramos uma possível correlação entre os três modelos (Figura 14), aproximando a representatividade imagética aos preceitos tratados pelo autor.

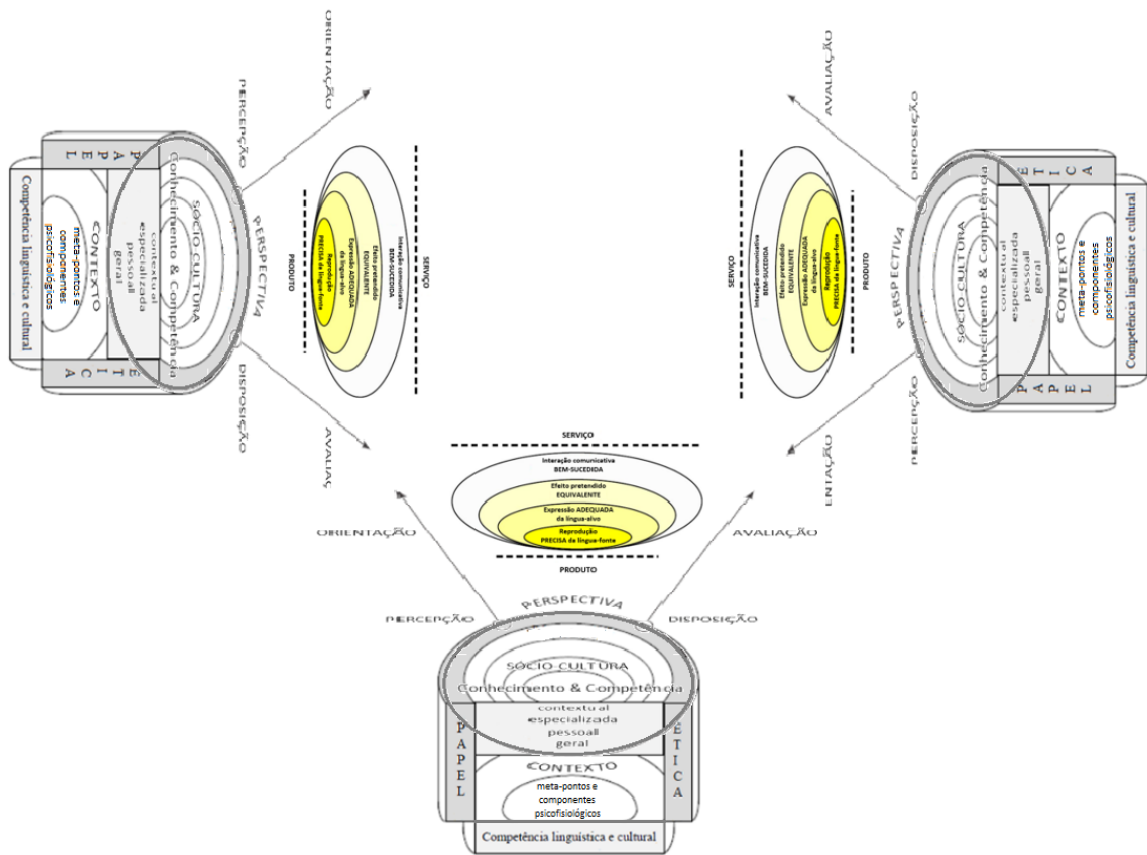
Figura 14 - Composição dos Modelos de Pöchhacker



Fonte: Elaborado pela autora

Ao considerarmos a complexidade existente na interação sociodiscursiva interpretativa, a partir da releitura dos modelos de Pöchhacker, em que há uma composição dos modelos de Situação Interpretativa e o de Qualidade Interpretativa, tendo como modelo balizador o de Requisitos de CI, o outro modelo – Interação de Situação Interpretativa – também sofre modificações. A evidência imagética de toda essa complexidade envolvida é ilustrada na figura 15.

Figura 15 - Releitura do Modelo de Interação de Situação Interpretativa



Fonte: Elaborado pela autora

Nesse sentido, é possível observar e apreender a complexidade existente em cada sujeito interagente responsivo e ético, consciente de sua representatividade (parte de uma coletividade) e de seu papel hierárquico em determinada esfera da atividade humana (microestrutura). Na medida que influencia, é influenciado pelo sujeito outro, também responsivo, ético e consciente, visto que são socio, histórico e ideologicamente constituídos.

A partir de seus conhecimentos e competências, e de seus componentes psicofisiológicos e metapontos, envolto em um contexto socio cultural específico (macroestrutura), apresenta determinados pontos de vista (perspectiva), por meio da percepção e disposição das partes e do todo. Em sequência, orienta propositadamente a interação sociodiscursiva, baseado nas expectativas e intenções de sujeitos outros pertencentes a culturas e línguas distintas, e em sua expectativa, avaliação e escolhas. Isto resulta em uma prestação de serviço (interpretação) de qualidade, em virtude de uma interação sociodiscursiva bem-sucedida pelo uso de expressões adequadas da língua-alvo, produzindo os efeitos equivalentes aos da reprodução precisa (exata) da língua-fonte.

Modelo de CI de Patrizia Cavallo (2022 [2019])

Em sua tese de doutorado, a autora propõe um modelo denominado “Modelo de Competência do Intérprete de Conferências”, tendo como pressuposto a análise dos modelos de Pöchhacker (2000), Kalina (2000; 2002), Kaczmarek (2010), Kutz (2010) e Albi-Mikasa (2012; 2013). Para melhor entendimento de seu modelo, é mister que conheçamos um pouco os trabalhos e ideias dos autores citados, sob o ponto de vista de Cavallo, uma vez que a partir de suas análises e reflexões, surge a sua proposta de modelagem.

Baseada em Pöchhacker (2000), a autora também acredita ser impossível, por razões diversas, atestar as subcompetências necessárias para a CI de maneira abrangente. Para a garantia da atuação interpretativa profissional, considera que a formação acadêmica não tem, ainda, um modelo sólido de CI, a ponto de proporcionar uma ampla preparação possível para e na formação profissional. O modelo de Pöchhacker não será retomado neste momento por já ter sido realizada uma abordagem mais ampla do que a de Cavallo em sua pesquisa.

Kalina (2000; 2002) afirma que são necessários pré-requisitos importantes para a atuação satisfatória de um intérprete como: conhecimento das línguas; conhecimento de mundo e das culturas; e alguns aspectos cognitivos (memorização e alta tolerância ao estresse). Considera que os diferentes contextos influenciam nesta atuação, uma vez que requerem habilidades de aprimoramento rápido, a depender do tema tratado e do tipo de interpretação a ser realizada (consecutiva, simultânea,

sussurrada ou dialógica). Outro ponto interessante abordado pela autora, com o qual compartilhamos, trata de uma abordagem integrada entre tradução e interpretação, também testada por Pöchhacker, em 1994, com a teoria tradutória de Reiss e Vermeer para a interpretação simultânea, a fim de identificar problemas comuns e de buscar as melhores estratégias e soluções. Em abordagem sobre a qualidade da interpretação, a autora apresenta fatores que impactam na qualidade interpretativa, organizando-os em quatro agrupamentos: (i) pré-requisitos antes da atividade interpretativa; (ii) condições envolvendo a atividade; (iii) requisitos internos à atividade; (iv) esforços após a atividade. Mesmo não se tratando de critérios sobre competências, especificamente, a qualidade da interpretação requer competências que estão correlacionadas a esses agrupamentos, como o modelo de Pöchhacker (2001) quando aborda sobre essa qualidade (CAVALLO, 2019; FALBO, 2015; KALINA; KÖLN, 2000).

Os estudos realizados por Kaczmarek (2010) culminam para o Modelo de competência do intérprete comunitário, no qual se baseia em pesquisas sobre CT e CI e sobre estudos interculturais, focando nas expectativas, impressões e implicações dos sujeitos. Faz um alerta sobre os modelos prescritivos, por apresentarem ações ideais em uma atividade interpretativa, ao invés de considerarem os modelos descritivos, que no olhar do autor são mais úteis no que diz respeito às relações entre os elementos composicionais de um modelo, como técnicas, estratégias, habilidades, qualidades pessoais, entre outros. O autor esclarece, em seus estudos, a dicotomia considerada a respeito do termo competência, ao ser sinônimo de habilidade por alguns pesquisadores, e o entendimento do termo apenas relacionado aos conhecimentos do sujeito, por outros. Contudo, em seu modelo, considera o conhecimento como aspecto cognitivo a ser acessado conscientemente, enquanto a habilidade é a realização de um conhecimento declarativo, que pode vir a ser procedimental. Dessa forma, afirma que o modelo proposto, ao ser visto como descritivo, é passível de testagem empírica, com base na modelagem da comunicação intercultural (CAVALLO, 2019; KACZMAREK, 2010).

O Modelo de CI de Leipzig, apresentado por Kutz (2010), é direcionado à didática da interpretação de conferências, composto por sete princípios: (i) a qualificação profissional está na competência interpretativa; (ii) a CI é um construto mental, modelo estabelecido entre uma observação e uma teoria; (iii) a CI é formada

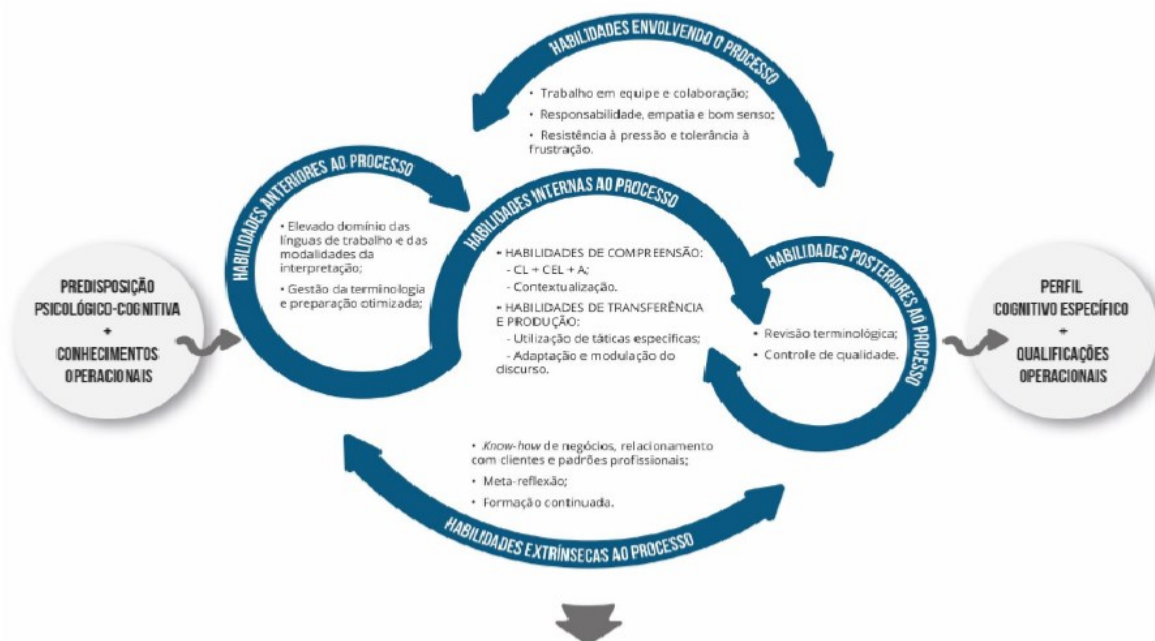
por competências outras e por aspectos específicos dela mesma; (iv) a aquisição da CI envolve o conhecimento operacional, as habilidades operacionais, e as qualificações operacionais; (v) cada atividade interpretativa é um caso de resolução de um problema dinâmico e genérico; (vi) a realização da CI ocorre a partir de um perfil cognitivo específico; (vii) a CI somente pode ser descrita em abordagem interdisciplinar (CAVALLO, 2019).

Por ser o modelo de Kutz (2010) destinado à formação profissional, o autor esclarece a sua relevância, orientando que seja aplicado, hierarquicamente, em quatro etapas: inicialmente, com operações simples, entendidas como acesso ao material antes da atividade interpretativa e como organizar anotações. Na sequência, apresenta operações complexas, como a preparação para a atividade fim e as anotações necessárias. Em um terceiro momento, desenvolve atividades que exijam competências parciais, como a recepção do discurso na língua-fonte, o processamento deste e a reprodução na língua-alvo, entre outros aspectos. E por fim, a competência em interpretação, propriamente dita (CAVALLO, 2019).

O último modelo analisado por Cavallo (2019), antes da sua proposta, foi o apresentado por Albi-Mikasa (2012; 2013), nomeado de Modelo de competência do intérprete baseado no processo e na experiência. Albi-Mikasa (2013), ao criticar outros modelos de CI por não tratarem da atividade interpretativa como uma composição de fases, argumenta que seu modelo finda com as abstrações relacionadas a essa competência interpretativa. Sua proposta de modelagem se aproxima ao de Kalina (2000; 2002), já abordado anteriormente. Contudo, acrescenta a dimensão de habilidades extrínsecas à atividade fim, além de nomear todos os componentes como habilidades. Também faz um maior detalhamento de cada etapa, totalizando cinco habilidades distintas. Duas delas estão relacionadas a anterioridade e posterioridade da atividade interpretativa propriamente dita. As outras três relacionam-se às habilidades internas e externas, bem como as habilidades que envolvem o processo de interpretação (ALBL-MIKASA, 2013; CAVALLO, 2019).

Fundamentada nas pesquisas dos cinco autores, Cavallo (2019) propõe seu modelo (Figura 16) a partir da releitura do modelo de Albi-Mikasa, considerando, também, os pressupostos do modelo de Kutz (2010). Para melhor leitura e compreensão, após visualização do todo, iremos desmembrar as partes que compõem o modelo, em outras imagens.

Figura 16 - Modelo de Competência do Intérprete de Conferências



Fonte: Cavallo (2019, p. 90)

O referido modelo, apresenta cinco etapas distintas, sendo compreendidas em três momentos diferentes, antes, durante e após a atividade interpretativa. As habilidades relacionadas ao momento que antecede a atuação são denominadas por gestão da terminologia e preparação otimizada. Junto a estas, encontram-se o conhecimento parcial informado, uma vez que, geralmente, o intérprete não possui a mesma especialidade do sujeito outro a quem deve interpretar, e o domínio do par linguístico trabalhado, e das modalidades de interpretação (Figura 17). A autora, seguindo os pressupostos de Kutz (2010), aborda sobre o perfil cognitivo específico, ao tratar da predisposição psicológica e cognitiva, emocional e motivacional, que são estimuladas ao longo da formação profissional.

Figura 17 - Habilidades anteriores à atividade interpretativa



Fonte: Adaptado de Cavallo (2019)

Em um segundo momento, podemos visualizar três etapas que ocorrem concomitantemente, isto é, durante a atividade interpretativa: (i) as habilidades internas à atividade é a etapa que trata da compreensão, transferência e produção, das adaptações e modulações discursivas, bem como o uso de táticas específicas; (ii) as habilidades envolvendo a atividade abordam a responsabilidade, empatia e bom senso; (iii) as habilidades extrínsecas à atividade diz respeito à formação continuada, isto é, todas as iniciativas de aperfeiçoamento (Figura 18). No terceiro momento, vão ser apresentadas as habilidades posteriores à atividade interpretativa. Segundo Cavallo (2019), por ter o modelo de Abl-Mikasa (2012) como referência, esta etapa se apresenta igualmente ao modelo-base. Trata da revisão terminológica e do controle de qualidade da atividade fim (Figura 19).

Fato a ser observado é que Cavallo (2019) ao propor a fusão entre dois modelos, um direcionado à didática e outro ao processo e experiência, considera tanto a formação como a prática profissional necessárias à CI. Com isso, parte de uma base sólida teórica, devido às pesquisas realizadas pelos autores que embasaram seu modelo. Outro aspecto é que este modelo tem caráter descritivo (e não prescritivo), visando a descrição da CI do intérprete, seja pela experiência e prática, ou pela formação.

Figura 18 - Habilidades internas, extrínsecas e de envolvimento da atividade interpretativa



Fonte: Adaptado de Cavallo (2019).

Figura 19 - Habilidades extrínsecas à atividade interpretativa



Fonte: Adaptado de Cavallo (2019).

Cavallo (2022) em continuidade sobre as pesquisas relacionadas à CI de intérpretes de conferências, apresenta uma revisão de seu modelo, proposto em 2019. Retoma as reflexões acerca do termo competência, por observar o aumento de cursos livres de curta duração, em que não são apresentados critérios organizados em uma

continuidade formativa, nem mesmo alguns integrantes do corpo docente de alguns desses cursos tem formação específica na área. Em vista disso, há um crescimento mercadológico formado por profissionais que creem serem competentes em interpretação de conferências, como se esta competência pudesse ser desenvolvida em poucas semanas (CAVALLO, 2022).

Entretanto, antes de tratarmos da revisão do modelo, é interessante compreender a reflexão que a autora faz sobre duas expressões comuns – “competência do intérprete” e “competência em interpretação” – nos Estudos da Interpretação, devido ao uso dos termos habilidade, aptidão, capacidade e competência serem considerados como sinônimos. Reafirmando a importância dos estudos e modelos dos autores anteriormente apresentados, esclarece que há uma distinção entre competência do intérprete e em interpretação, o que também ocorre nos Estudos da Tradução, quando dos termos “competência do tradutor” e “competência tradutória”, ainda que esta seja a mais usual.

Para Cavallo (2022, p. 23), “o saber e ser capaz de fazer [...] não é suficiente para explicar a competência do intérprete, uma vez que ele precisa também conhecer a si mesmo e as razões pelas quais deve cumprir as suas funções”. Assim sendo, ao tratar da competência do intérprete há uma maior abrangência, do que a competência em interpretação, então entendida como o processo da interpretação propriamente dito, ou seja, “centrado na compreensão, na transferência e na produção da mensagem em outra língua” (*ibid.*), sem considerar demais fatores e componentes presentes na atividade interpretativa.

Isto posto, o modelo de Cavallo (2019), lido da esquerda à direita, indicando a transformação dos conhecimentos em habilidades, e posteriormente em qualificações, é revisado por não terem sido abordados ou descritos determinados aspectos e por considerar a nova realidade advinda do período pandêmico, ainda que a modalidade remota já fosse uma realidade antes de 2020. Assim sendo, as modificações realizadas visam um melhor detalhamento das habilidades anteriormente apresentadas (Figura 20).

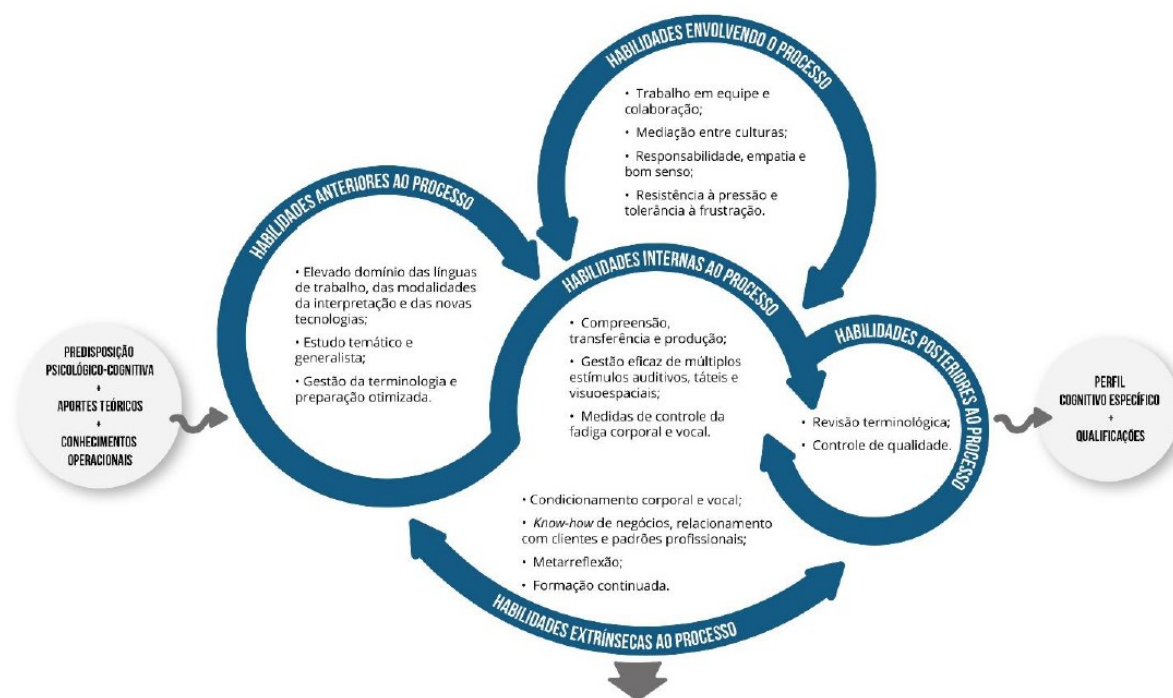
Pontuando essas modificações, houve uma troca de posições entre o círculo central – habilidades envolvendo a atividade interpretativa, e o círculo superior – das habilidades internas à atividade, ficando esta no centro e aquela na posição superior. Dessa maneira as habilidades anteriores e internas foram aproximadas, tendo maior

impacto, em decorrência da atividade interpretativa remota. Esta aproximação entre as habilidades anteriores e internas evidencia que as primeiras precisam ser consolidadas para que a atividade fim seja realizada, isto é, as anteriores influenciam diretamente nas habilidades internas, as quais são necessárias para a etapa da interpretação de fato. A respeito das habilidades posteriores, há uma relação direta com a fase das qualificações operacionais, sendo igualmente impactantes às habilidades internas, uma vez que há uma autoavaliação sobre a atividade realizada. E por fim, as habilidades envolvendo a atividade interpretativa, deslocadas para a parte superior, deixam clara a relação direta do processo de interpretação com as habilidades internas.

Os demais componentes presentes no modelo se encontram na mesma posição do modelo anterior, com as mesmas características e abordagens. Ao deslocar as habilidades internas para o centro do modelo, também foram acrescentadas a gestão eficaz de múltiplos estímulos auditivos, táteis e visuoespaciais, como o *feedback* do público, do técnico, ou do cliente; ou o toque no braço do colega; ou o ruído do ambiente, por exemplo, que afetam o desempenho do profissional. Também foram apresentados como parte das habilidades internas o controle da fadiga corporal e vocal, igualmente importantes para o desempenho, uma vez que o profissional consciente de seus limites corporais e das necessidades impostas deve seguir ações voltadas a não haver uma sobrecarga das capacidades físicas e cognitivas.

A respeito dos aspectos relacionados às habilidades envolvendo a atividade interpretativa, foram acrescentados o trabalho em equipe e colaboração (ações colaborativas entre colegas e em relação aos clientes) e a mediação entre culturas (conhecimento profundo sociocultural das línguas envolvidas no par linguístico trabalhado). Em relação às habilidades extrínsecas, houve o acréscimo do condicionamento corporal e vocal, que trata da importância de um programa individual de condicionamento da voz e do corpo, como exercícios de respiração, hidratação, aquecimento, alongamentos e mobilidades, por exemplo, a fim de ampliar a própria resistência física. Diante do exposto, não pretendemos propor uma nova releitura devido à revisão recente realizada pela própria autora.

Figura 20 - Modelo de Competência do Intérprete de Conferências - Cavallo (2022)



Fonte: Cavallo (2022, p. 29)

Dessa maneira, após apresentações dos dois modelos de CT, dos dois relacionados à CI, e das considerações e releituras propostas, entendendo que os modelos foram elaborados na perspectiva das competências, cabe salientar que em nenhum dos modelos de CT e CI, são apresentados componentes que esclareçam sobre a diferença de modalidade de língua, ainda que tratem da competência linguística, alegando ser a modalidade parte constituinte desta. Entendemos ser natural, uma vez que modelos são representações mentais sobre aquilo em que se acredita, a partir de estudos, pesquisas e análises que podem ser relacionados a outras realidades análogas.

Há de se considerar também que tanto os modelos de CT como os de CI apresentam aspectos similares, identificados por entendimentos distintos. Contudo, é possível inferir que eles podem representar uma modelagem de competência relacionada a outra área de ação. Assim, o modelo PACTE (2017 [2003]) e o modelo de Alves e Gonçalves (2007) poderiam ser entendidos como uma modelagem de CI; como os modelos de Pöchhacker (2000) e de Cavallo (2022 [2019]), entendidos como de CT. Portanto, propomos um modelo de CTI, que se relaciona com os propósitos da formação de TILSP e de sua atuação na esfera da Educação Superior, conjecturando

a possibilidade de um único modelo para as duas linhas de atuação. Ainda que sejam apresentadas e defendidas distintamente por diversos autores, os modelos de CT e os de CI podem ser interligados, a depender da situação e contexto, como é o caso dos TILSP atuantes na referida esfera.

PROPOSTA DO MODELO DE COMPETÊNCIA TRADUTÓRIO-INTERPRETATIVA

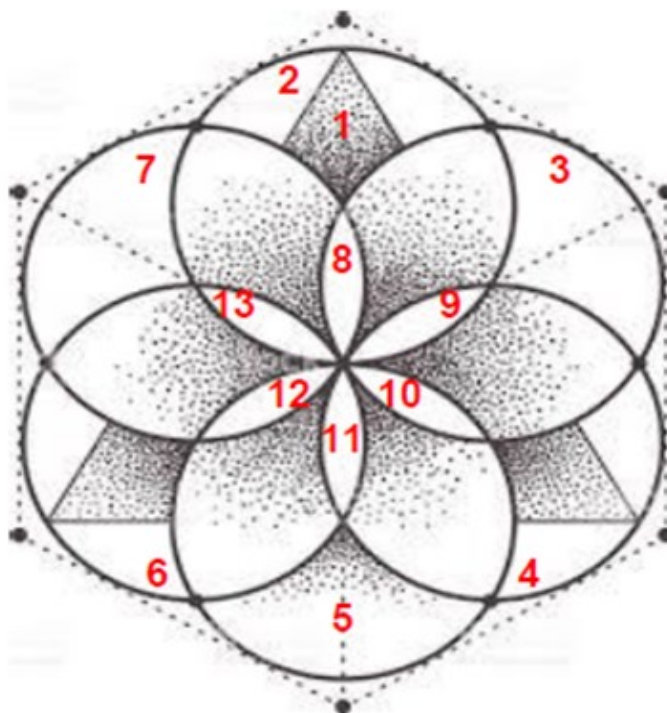
Em nossos estudos acerca da competência, considerando documentos legais nacionais, documentos internacionais, propostas de cursos para graduação de TILSP, e de modelagens a respeito da CT e da CI, pudemos definir treze competências correlacionadas e integradas para o desenvolvimento da competência tradutória-interpretativa (CTI), uma vez que consideramos ser possível ter um único modelo para as duas atividades fins, no que tange a esfera da Educação Superior.

Não consideramos como subcompetências, como em alguns modelos apresentados, por entendermos que o prefixo *sub* indica algo abaixo de outro, subordinado ou inferior a outro. Em contrapartida, consideramos cada uma dessas competências como componentes equivalentes, em razão de serem parte constituinte de uma interação sociodiscursiva tradutório-interpretativa complexa. Apesar de autores defenderem modelos em separado, tanto à tradução quanto à interpretação, acreditamos em um único modelo, em que esse agrupamento de componentes representativos dos três domínios saber-saber, saber-fazer e saber-ser está integrado ao saber-agir da CTI.

Para a compreensão do modelo sugerido em nosso estudo (Figura 21), iniciamos com a descrição da imagem representativa da CTI, sendo composta por seis círculos integrados sobrepostos em um triângulo, dentro de um hexágono dividido em três partes. O círculo é a representação de um ponto estendido, possuindo uma simbologia de ausência de distinção ou de divisão, ou dos efeitos criados. Em uma ou outra propriedade, está relacionado a sua totalidade indivisa, caracterizando a sua tendência expansiva. Ao representar as seis primeiras competências, evidencia que não há diferença ou hierarquia entre elas, podendo cada uma ser expandida conforme são desenvolvidas e aprimoradas. Outro aspecto simbólico do círculo diz respeito ao tempo, por sua sucessão contínua e invariável de instantes. Nesse sentido, representa

a continuidade marcada pelo tempo e pela história do sujeito ao longo de sua formação e profissão (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2002).

Figura 21 - Proposta de Modelo de CTI⁶⁶



Fonte: Elaborado pela autora

A cada interseção de dois círculos é formada uma folha, representando outras seis competências. Cada folha tem correspondência direta com o círculo ao qual ela se encontra centralizada, ao mesmo tempo que tem correspondência parcial aos outros círculos interseccionados. Igualmente ao círculo, sua simbologia é de caráter cíclico e representa o desenvolvimento, efetuando-se na esfera da assimilação. Uma vez centralizada em um círculo, integra, apropria-se e incorpora características deste em sua constituição, por isso sua relação direta com a competência representada por esse círculo. Relacionada à interseção, também adquire aspectos das duas competências outras, assemelhando-se a elas. Quando a folha é representada

⁶⁶ Legenda: 1. Competência Resolução de Problemas; 2. Competência Temática; 3. Competência Cultural; 4. Competência Linguística; 5. Competência Translatória; 6. Competência Cognitiva; 7. Competência Enciclopédica; 8. Competência Comportamental; 9. Competência Interpretativa; 10. Competência Estratégica; 11. Competência Instrumental; 12. Competência Administrativa; 13. Competência Psicofisiológica.

agrupada (imagem central do modelo), simboliza o conjunto de uma coletividade, unida em um pensamento comum. Nesse sentido, caracteriza o sujeito socio, histórico e ideologicamente constituído, que reflete e refrata o próprio eu e o sujeito outro (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2002).

O triângulo basilar das esferas, abrange o simbolismo do número três e somente em função da sua relação com outras figuras é possível percebê-lo plenamente. O três é um número universalmente fundamental e exprime uma ordem intelectual e espiritual no homem, relacionando-se aos acontecimentos históricos (passado, presente, futuro) e meta-históricos (pontos de vista), condicionando a sua realização. Equivale à rivalidade superada e exprime a síntese, a união e a resolução. Especificamente o triângulo equilátero (três lados iguais) simboliza a harmonia e a proporção, isto é, o homem é representado pelo triângulo equilátero dividido ao meio, formando dois triângulos retângulos, que representam isoladamente o desequilíbrio, o contraditório, os opostos. Dessa forma, ao mesmo tempo que são parte do todo, o todo está nas partes, harmonicamente constituídos. Como representação da competência de resolução de problemas, é o próprio homem em situações de alta complexidade em interações sociodiscursivas tradutório-interpretativas (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2002).

O hexágono com linhas tracejadas, que envolve (ou delimita) toda a representatividade do modelo, é uma figura formada por seis lados e seis ângulos, isto é, composta por seis triângulos equiláteros. Sua forma, encontrada na estrutura de elementos naturais, representa uma melhor percepção visual, indicando a harmonia entre os opostos. É o símbolo-base da química orgânica (anel de benzeno), representando a estabilidade, mas em constante movimento, incorporando elementos outros em sua constituição. Sua simbologia representa a unidade, inteligência e harmonia, bem como a sinergia e a igualdade. Por suas propriedades regulares, representa a eficiência das pessoas e a organização. No modelo, o hexágono está dividido em três partes, que podem ser entendidas como: (i) representação do contexto socio, histórico e ideológico no qual os sujeitos estão inseridos e se constituem; (ii) representação dos três níveis da aprendizagem: domínio cognitivo, o psicomotor e o socioafetivo; (iii) representação das dimensões que compõem a competência: conhecimentos, habilidades e atitudes (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2002).

A leitura da imagem pode ser realizada de duas maneiras: (a) pela sequência numérica, compreendendo como o universo de atuação dos TILSP se apresenta e como a integração das competências permite a resolução de situações-problemas complexas; (b) outro modo de leitura é a partir da interseção dos círculos, verificando quais competências se aproximam, reconhecendo e apreendendo sobre a complexidade da CTI. Diante disso, serão explicitadas as duas possibilidades citadas:

Leitura do Modelo de CTI pela sequência numérica

Para o desenvolvimento da CTI, é necessário considerar o universo da atividade profissional, representada pelo hexágono, sendo cada uma das três partes constituintes, os domínios cognitivo (saber-saber), psicomotor (saber-fazer) e socioafetivo (saber-ser) dos/nos quais desenvolvemos nosso conhecimento, habilidades, atitudes e valores que compõem cada uma das competências integradas. Nesse cenário, é onde ocorrem as situações-problemas complexas, ativando a (1) competência resolução de problemas, retratada pelo triângulo. Essas situações abarcam determinado assunto, reconhecido pela (2) competência temática que é imediatamente relacionada a aspectos culturais, identificados pela (3) competência cultural. Diante disso, define-se quais elementos da (4) competência linguística são necessários para compor parte da (5) competência translatória, estimulando também aspectos da (6) competência cognitiva, que se relacionam diretamente com a (7) competência enciclopédica.

Observada essa primeira fase de integralização das competências, inicia-se a segunda fase, em que nas interseções das competências apresentadas, competências outras são impulsionadas, culminando ao encerramento do ciclo da CTI. Isso significa dizer que, a partir da análise realizada até esse instante, o profissional vai desencadear uma série de ações e atitudes relacionada a (8) competência comportamental, uma vez que é com base nisso e nos demais pontos já tratados que a (9) competência interpretativa irá se constituir. Esta, influencia nas escolhas pertencentes à (10) competência estratégica e à (11) competência instrumental, que serão avaliadas como pertinentes ou não, a depender da atuação, realizadas pela (12) competência administrativa. Assim sendo, encerra-se o ciclo da

CTI, podendo ser avaliados todos os pontos de vista, considerados pela (13) competência psicofisiológica.

Leitura do Modelo de CTI pela interseção dos círculos e composição das figuras

A segunda leitura compreende uma abordagem de entendimento mais complexa. Parte-se do reconhecimento das competências, representadas pelas folhas das interseções e a sua correlação direta com outra competência (entendida pela sua direção ao núcleo de cada círculo), e a correlação intermediária com outras duas competências (entendida pelo posicionamento nas extremidades de cada círculo). Isso significa dizer que uma mesma competência pode relacionar-se de maneira direta com uma, mas, intermediária com outra. Assim sendo, são apresentadas, no Quadro 17, as correlações diretas e as intermediárias de cada competência.

Entendemos que a formação educacional, em todos os níveis, é baseada em competência. Para isso, são apresentadas situações-problemas complexas, pertencentes a determinado universo, a fim de que o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, desenvolvido ao longo da formação, possa ser aplicado com êxito na resolução dessas situações. Assim sendo, a (1) competência resolução de problemas tem correlação direta com as demais competências apresentadas, uma vez que se encontra na base da CTI, pertencentes a diferentes contextos e cenários (hexágono). Apoiando-se nisso, é possível compreender que as demais competências influenciam e são influenciadas por competências outras, de maneira direta ou intermediária, a depender dos aspectos (2) temáticos envolvidos, uma vez que gera (8) comportamentos específicos, que por sua vez vão promover (9) interpretações várias, relacionadas parcialmente com questões de ordem (13) psicofisiológica. Conforme ocorre o (6) aprendizado, e como isso contribui para o (7) conhecimento de mundo e o (3) conhecimento cultural que um sujeito tenha adquirido até o momento da resolução do problema encontrado, as (9) interpretações promovidas, influenciadas pelo (8) comportamento, irão determinar qual ou quais as melhores (10) estratégias a serem planejadas e executadas. Dentre elas, temos os aspectos (4) linguísticos de cada uma das línguas envolvidas na interação, que podem exigir um conhecimento (11) instrumental aprofundado, uma vez que temos diversas possibilidades de executar essas (10) estratégias, facilitando ou não o processo (5)

translatório, que de alguma forma vai influenciar nas decisões (12) administrativas, processo que ocorre anteriormente ao ato tradutório e interpretativo, propriamente dito. Para isso, conhecer sobre diferentes áreas é fundamental para o êxito da CTI, uma vez que se enlaça aos aspectos psicofisiológicos.

Quadro 17 - Correlações diretas e intermediárias das Competências

Identificação numérica	Competências	Correlação	
		Direta	Intermediárias
1	Resolução de Problemas	Todas	---
2	Temática	8 – C. comportamental	9 e 13
3	Cultural	9 – C. interpretativa	8 e 10
4	Linguística	10 – C. estratégica	9 e 11
5	Translatória	11 – C. instrumental	10 e 12
6	Cognitiva	12 – C. administrativa	11 e 13
7	Enciclopédica	13 – C. psicofisiológica	8 e 12
8	Comportamental	2 – C. Temática	3 e 7
9	Interpretativa	3 – C. cultural	2 e 4
10	Estratégica	4 – C. linguística	3 e 5
11	Instrumental	5 – C. translatória	4 e 6
12	Administrativa	6 – C. cognitiva	5 e 7
13	Psicofisiológica	7 – C. enciclopédica	2 e 6

Fonte: Elaborado pela autora

Entender a competência, de modo geral, é algo complexo, por tratar de questões socioideológicas e históricas, que representam fatos e épocas, mas que também influencia na tomada de decisões de dirigentes de áreas diversas. Quando relacionada à área da tradução e interpretação, amplia-se a sua complexidade, em razão de que não é somente um universo e um contexto a serem compreendidos, mas a dois mundos distintos, carregados de conhecimentos e valores que se influenciam mutuamente antes, durante e após o processo tradutório e interpretativo. Nesse ínterim, investigar sobre a competência, a CT, a CI, em como foram tratadas nos documentos legais e institucionais, e a forma de avaliação utilizada para a contratação de TILSP na educação superior federal, exigiu um rigor científico.

Em reflexão sobre os resultados obtidos das análises e os modelos de tradução e de interpretação, tivemos a compreensão de quanto é complexo o processo de seleção de TILSP, se forem considerados a partir dos modelos apresentados. Talvez, para uma avaliação mais condizente, sob a perspectiva das competências, seja

necessário readequar os processos de seleção de TILSP para a esfera da educação superior, especificamente. Sabemos que os modelos apresentados são os mais significativos nacional e internacionalmente, devido à sua relevância e contribuição aos Estudos da Tradução e aos da Interpretação. Porém, em vários aspectos, eles se complementam, podendo ser readequados ou adaptados a outra realidade. O que queremos dizer é que um modelo da tradução pode ser aplicado à interpretação e vice-versa, considerando os “ajustes” necessários.

A esfera da educação superior apresenta uma realidade muito distinta de outras esferas, uma vez que proporciona (ou exige) dos TILSP uma atuação tradutório-interpretativa, diferente de outras, em que a tradução ou a interpretação são vistas e trabalhadas em separado. Diante desse cenário profissional, e entendendo as aproximações entre os modelos, é que propusemos um modelo tradutório-interpretativo, que possa servir de fio condutor à formação profissional baseada em competências e, conseqüentemente, ser balizador dos processos seletivos para essa circunstância.

Apesar de parecer contraditório apresentar uma proposta complexa que almeja um modelo totalizante, porém destinada a uma esfera específica, justificamos essa argumentação por ter sido a pesquisa destinada ao universo da educação superior. Para que possamos considerar o modelo proposto a outra esfera educacional ou as demais da atividade humana, seria preciso investigar cada uma delas a fim de verificar a aplicabilidade e intencionalidade do modelo.

Obviamente, que os cursos de formação de TILSP apresentados — que também representam os demais cursos para essa formação no país, devido às suas importâncias e representatividades — abordam a tradução e a interpretação em momentos distintos. Ainda que seja possível fazer uma observação de que há uma ênfase nos cursos para a interpretação, o mercado de trabalho a esses profissionais é vasto e requer competência tanto para a tradução como para a interpretação. Exemplificamos com dois casos: (i) os programas da TV Educativa que contém a janela de Libras; ou ainda a antiga TV INES, que apresentava seus programas em Libras com legendagem, são atuações tradutórias. Enquanto, (ii) em congressos e eventos afins; ou na esfera da educação básica, há uma atuação muito mais interpretativa.

Apresentar os diferentes modelos de tradução e de interpretação baseados na competência já deve ser considerado como realidade nesses cursos, uma vez que os PPP evidenciaram abordagens em esferas distintas, ainda que considerados generalistas. Porém, neste vasto campo de atuação, ao ser abordada a esfera educacional, a contribuição do modelo proposto pode garantir uma formação mais adequada, quando das práticas realizadas, devido à realidade que esta esfera apresenta aos TILSP. Nesse sentido, a formação em tradução e em interpretação para a atuação na educação superior e pós-graduação, pode ser vista como distinta, mas correlata, interligada e complementar.

Ao ser apresentada uma situação-problema, desta e nesta esfera, como prática de formação, tendo como base o modelo proposto, há uma série de possibilidades de abordagem. Considerando que o ideal é o trabalho em pares para essa realidade, os sujeitos acadêmicos, responsivos, constituídos socio histórico e ideologicamente diferentes, organizados em duplas ou grupos, podem encontrar a melhor solução, discutindo, refletindo e refratando o outro e a si mesmo, sobre e em cada etapa da atividade tradutório-interpretativa do modelo, seja na leitura sequencial numérica, seja na leitura por intersecção esférica. Ao final da proposta prática, durante a apresentação das diversas soluções, influências outras irão surgir, ampliando os metadados iniciais da realidade, modificando conhecimentos iniciais, carregados de marcas psicossociais e ideológicas, que são partes constituintes das diferentes competências abordadas, formando o todo do processo tradutório-interpretativo.

Nesse sentido, cada IES proponente das vagas para TILSP têm a responsabilidade de elaboração de uma única prova prática para um processo de seleção, partindo de uma situação-problema, em que as etapas do modelo proposto devem ser respondidas, significando sempre treze momentos distintos, com critérios pré-estabelecidos de avaliação, que podem ser determinados por indicadores avaliativos. Dessa maneira, existe a possibilidade de ser apresentada pela IES um único tipo de prova, mas levando em consideração as adequações necessárias às questões particulares e de contextos locais de cada instituição. Por conseguinte, uma vez que a legislação permite concursos mediante provas ou provas e títulos, fica às instituições a verificação da necessidade ou não da prova de títulos, compondo ao final uma ou duas etapas. Aos candidatos, cabem as explicações e soluções encontradas, enquanto conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que podem

constituir a atuação tradutório-interpretativa final, como possível solução-resposta, na tentativa de melhores “escolhas” a serem demonstradas como manifestação das competências avaliadas.

Diante do exposto nesta seção, como continuidade das reflexões e pesquisas sobre a formação dos TILSP, os Estudos da Tradução e da Interpretação e sobre os concursos públicos permanentes e temporários, fica o desejo da aplicabilidade do modelo para e na formação desses profissionais na esfera da educação superior, bem como de sua verificação como balizador em processos de seleção.

SEXTA SEÇÃO – PONDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa científica é parte constituinte do e no desenvolvimento de sujeitos que se encontram em algum dos níveis da educação. Estimulam-se crianças a conhecer e a pesquisar sobre diferentes temáticas a fim de que, desde a infância, desenvolvam competências em diferentes áreas. Conhecer o surgimento do termo “competência”, a partir da sua historicidade, é compreender questões educacionais relacionadas à formação superior, que evidenciam a influência de países desenvolvidos nas questões nacionais. Porém, sabemos que a globalização tem esse papel de aproximação entre os povos e de acesso irrestrito à informação e ao conhecimento, contribuindo ao desenvolvimento socioeconômico global.

Ao buscarmos o entendimento sobre a competência, no que tange o processo tradutório e interpretativo, vemos que muito ainda precisa ser feito, garantindo a melhoria da formação superior de TILSP. O fato de a maioria dos cursos apresentados estarem atrelados as Letras, e não a outra específica da tradução e interpretação, faz com que reflitamos sobre os reais motivos desse enquadramento classificatório, uma vez que já foram desenvolvidos projetos no país, tendo a consultoria de países europeus que obtiveram um salto positivo, em relação à educação superior. Dessa maneira, rever a legislação e como elas são tratadas, foi um outro aspecto também importante para o desenvolvimento desta tese, para se compreender como a competência é abordada nos cursos de graduação de TILSP.

Para tanto, foi primordial que, além do tratamento analítico dado aos documentos e legislações, fossem considerados os modelos de maior reconhecimento em CT e em CI de pesquisadores de âmbito nacional e internacional, para esclarecimentos e diferenciações entre as áreas. Buscamos compreender o que é avaliado, quando da contratação de TILSP para a Educação Superior, a partir da análise de trinta e oito editais, uma vez que foram determinadas treze competências distintas a respeito da CTI, modelo proposto por nós, em se tratando da esfera da educação superior.

Sabemos que a realidade desta graduação ainda é recente e que uma parcela dos TILSP atuantes, não possuem nenhuma, ou pouquíssima formação em tradução e interpretação. Isto nos levou a analisar os nove PPP dos cursos bacharelados das oito IES federais que ofertam essa formação, no intuito de aprofundar o conhecimento

sobre a estrutura dos cursos, no que diz respeito a abordagem de competências. As universidades federais foram escolhidas pela abrangência nacional, importância, e por serem referência a outras instituições de âmbito estadual, municipal e particular, e que pode representar a realidade da formação dos TILSP no país.

A trajetória desta pesquisa é a realização de um sonho, explanada na seção I. A partir de uma realidade familiar, tive o privilégio de viver e conviver junto às comunidades surdas de diferentes cidades do Paraná, principalmente em Ponta Grossa, onde resido, e onde me constituí parte dessa comunidade, como este todo me constitui. As angústias, incômodos e reflexões acerca da educação de surdos e de um processo inclusivo ainda falho, na maioria das vezes, levaram-me a buscar uma formação como TILSP em uma época que não existiam cursos de graduação para essa área, nem mesmo para a formação docente em Libras.

Diante deste contexto, os trabalhos e as pesquisas, desde a graduação em Letras, foram sempre direcionados à área da educação de surdos, ou à linguística da Libras, tendo como abordagem complementar a importância do TILSP como mediador nas interações sociodiscursivas entre surdos e ouvintes. Os vários conhecimentos e teorias, e as experiências em situações familiares e profissionais, formaram (e continuam formando) quem eu sou, e nessa trajetória, busquei alcançar mais um degrau em minha formação – o doutorado.

Sem dúvida alguma, todas as disciplinas do curso de pós-graduação em Linguística da UFSC, contribuíram para meu crescimento e para novos olhares sobre a importância da linguagem na constituição socio-histórica e ideológica das sociedades e dos sujeitos que as compõem. Compreender a importância da Linguística Aplicada — área de concentração do doutorado — para as mudanças nas crenças e transformações nos objetos, métodos e recortes teóricos interdisciplinares, confirmou a minha necessidade de entendimento dos problemas sociais nas interações sociodiscursivas em contextos específicos, como é o da esfera da educação superior.

É dela que faço parte e na qual influencio e sou influenciada, refletindo e refratando opiniões outras, contribuindo para a formação de diferentes docentes e bacharéis que têm a disciplina de Libras na matriz curricular. Mesmo consciente de que há interesses e intenções diversas recheadas de ideologias, busco construir uma sociedade mais justa e equitativa, onde todos tenham de fato os mesmos direitos e as

mesmas oportunidades como cidadãos cumpridores de seus deveres, a partir da minha posição social como docente e pesquisadora, e como militante e representante da comunidade surda ponta-grossense.

A escolha inicial do tema, apresentado durante a segunda fase no processo de seleção do doutorado, foi sendo moldado, ganhando novos olhares e se modificando a cada orientação individual e a cada encontro do GELCE — Grupo de Estudos em Linguagem, Cultura e Educação — coordenado pela professora Ana Paula de Oliveira Santana. O compartilhamento das pesquisas de seus orientandos (nos encontros), as discussões, os questionamentos e as reflexões apresentadas pela professora, contribuíram para que a pesquisa tivesse uma complexidade tão abrangente que, nesse caminhar, observamos que seria preciso mais subsídio e conhecimento sobre área da tradução e da interpretação. Foi quando tive a grata satisfação de cursar duas disciplinas no Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução, da UFSC, ampliando meu universo sobre a atuação profissional dos TILSP. A presença do professor Carlos Henrique Rodrigues, como co-orientador, em suas orientações e reflexões, direcionamentos e questionamentos, fez com que a pesquisa alcançasse um novo patamar de complexidade.

Por conseguinte, os comentários e contribuições dos professores membros da banca de qualificação, fizeram com que a pesquisa, finalmente, se moldasse por completo, a fim de que eu desenvolvesse esta tese com segurança e conhecimentos necessários, para as reflexões abordadas em cada seção. Comprovamos, dessa maneira, que sujeitos responsivos, constituídos socio-histórico e ideologicamente marcados, e em diferentes épocas, em interações sociodiscursivas refletem e refratam opiniões outras, sempre no intuito de um propósito maior. Neste caso, a concretização de uma pesquisa que visa contribuir para a formação de TILSP, a partir da sugestão de uma modelagem tradutório-interpretativa para a esfera da educação superior, bem como servir de elemento balizador para os processos de seleção de esses profissionais.

A construção do aporte teórico foi sendo organizado em capítulos, conforme as abordagens conceituais eram apresentadas, bem como a história e formação dos TILSP no Brasil, culminando no desenvolvimento sobre competência e as competências profissionais destes, abordadas nos documentos legais. Reconhecendo a necessidade de distinguir os conceitos estudados na esfera da

educação superior, buscamos a análise documental dos nove PPP dos cursos de graduação para TILSP e de trinta e oito editais de concursos públicos permanentes e temporários das oito universidades federais que ofertam essa formação. Diante disso, não apenas verificamos, mas contrapomos dados aos teóricos estudados, como pudemos explorar aspectos ideológicos presentes na legislação, em autores diversos e nos documentos analisados.

Foi observado que há certo distanciamento entre os processos de seleção de TILSP nas IES citadas e o proposto pelos PPP dos cursos ofertados por essas mesmas instituições. A responsabilidade do pessoal de Recursos Humanos sobre a organização desses editais, deve levar em consideração as orientações e sugestões propostas pelos profissionais da área, no intuito de avaliar os candidatos, observando suas competências, capacidades, habilidades, atitudes e valores necessários para o exemplar desempenho da função. Porém, nem sempre os instrumentos avaliativos são condizentes com esse ideal, não cumprindo com a sua função primária de verificação dos conhecimentos declarativos e procedimentais aos quais são propostos aos candidatos.

As relações hierárquicas presentes nessa esfera também são fatores de influência, desde as primeiras ações organizacionais ao momento da avaliação, propriamente dita, uma vez que representam coletividades distintas, ora estando como avaliadores e ora como avaliados. Isto acaba por deixar as avaliações muito distantes umas das outras e com critérios diferentes, ainda que sejam todas universidades federais, orientadas pela mesma legislação. Esta problematização presente nos processos seletivos de TILSP, fez com que tivéssemos a intenção de compreender essas práticas sociais, nas quais a linguagem tem papel crucial, uma vez que todos os lugares são ideologicamente constituídos e normas e valores refletem posições discursivas específicas. Isto é, não há conhecimento sem um interesse.

Para tanto, a interdisciplinaridade se fez presente, ao observarmos a complexidade que ora se instaurava na pesquisa, buscando subsídios nos Estudos da Tradução e da Interpretação. Compreender os modelos tradutórios e os interpretativos, baseados nas competências, permitiu que propuséssemos uma modelagem tradutório-interpretativa que, a nosso ver, pode contribuir para a formação

de TILSP para a esfera da educação superior, ainda que entendamos que são áreas distintas.

Esse mesmo modelo, ao ser trabalhado na formação profissional, pode contribuir para que os acadêmicos atinjam um melhor desempenho, ao desenvolverem suas competências conscientes de todo o processo tradutório-interpretativo na esfera da educação superior, alcançando estágios mais profundos de desenvolvimento cognitivo e de metadados, a partir dos diversos pontos de vista encontrados e compartilhados.

A criação desse modelo visa também ser um balizador para a organização de processos seletivos de TILSP, substituindo diferentes instrumentos de avaliação por uma prova prática, uma vez que é constituído de treze competências, ampliando os aspectos e critérios avaliados que encontramos nos dados analisados. A elaboração de descritores, por níveis de desenvolvimento em cada uma das treze competências, pode ser uma das formas de promover uma seleção mais igualitária nos processos de seleção.

Assim sendo, fica aqui a porta aberta para a continuidade desta pesquisa, a partir da sua aplicabilidade e verificação, na certeza de, até este momento, ter contribuído para o avanço das pesquisas sobre a formação de TILSP e dos Estudos da Tradução e da Interpretação. Com a sugestão de uma modelagem para a esfera da educação superior, entendemos toda a complexidade e diversidade de sujeitos responsivos surdos e ouvintes envolvidos, que representam coletividades distintas, em busca de seus direitos e reconhecimento social e profissional, uma vez que um faz parte do outro, e ambos são parte deste todo social, que também está em cada um e no outro.

Por isso, mesmo compreendendo que a tradução e a interpretação são distintas, propomos uma aproximação ou complementaridade entre elas, cientes e conscientes de que toda tomada de decisão sobre um aspecto do mundo sociodiscursivo, organiza-se a partir de uma determinada posição nesse mundo, ou seja, do ponto de vista da observação e da intenção do aumento de poder associado a essa posição. As competências que são desenvolvidas durante todo um processo de estudos e pesquisas, em interações sociodiscursivas complexas, são inseparavelmente teóricas, técnicas e sociais, evidenciando o olhar sobre a esfera da

educação superior como um campo social, constituído por posições desiguais, que reproduzem em sua estrutura ações próprias de seleção.

Pertencer a esta esfera, especificamente, é apresentar benefícios científicos, que podem neutralizar probabilidades de erros. Mas é, principalmente, descobrir fundamentos sociais do intelectualismo, ainda que sejam vistas como perspectivas tomadas a partir de pontos de vistas que a situação de análise constitui nas visões dos sujeitos socio-histórico e ideologicamente constituídos, envolvidos nas diferentes interações sociodiscursivas.

REFERÊNCIAS

- ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. **ABNT NBR n.º 15.290/2005**. Acessibilidade em comunicação na televisão. Disponível em: <http://www.crea-sc.org.br/portal/arquivosSGC/NBR%2015290.pdf>
- ACASO, María. **rEDUvolution**. Barcelona: Espasa Libros, 2013.
- ALBL-MIKASA, Michaela. Developing and cultivating expert interpreter competence. **The Interpreters' Newsletter**, v. 2013, n. 18, p. 17-34, 2013.
- ALBL-MIKASA, Michaela. The importance of being not too earnest: a process-and experience-based model of. **Dolmetschqualität in Praxis, Lehre und Forschung: Festschrift für Sylvia Kalina**, p. 59, 2012.
- ALB-MIKASA, Michaela. Developing and cultivating expert interpreter competence. **The Interpreters' Newsletter**. v. 18, 2013 (pp. 17-34).
- ALBRES, Neiva de Aquino; SANTOS, Wharley dos. Luz, palco e a caracterização de tradutores e intérpretes de Libras-Português em uma peça teatral. **Revista Fragmentum**. Santa Maria, v. 55, jan/jun, 2020. (p. 119-277)
- ALVES, Fábio. Bases epistemológicas e paradigmáticas para pesquisas empírico-experimentais sobre competência tradutória: uma reflexão crítica. **Revista DELTA**, v. 31, nº especial, 2015 (pp. 283-315).
- ALVES, Fábio. GONÇALVES, José Luiz Vila Real. Modelling translator's competence: relevance and expertise under scrutiny. *In*: GAMBIER, Y.; SCHLESINGER, M.; STOLZE, R. (Ed.). **Translation Studies: doubts and directions**. Selected papers from the IV Congress of the European Society for Translation Studies. Amsterdam: John Benjamins, 2007. p. 41-55.
- ALVES, Fábio. Teoria da Relevância e Estudos da Tradução: perspectivas e desdobramentos. *In*: ALVES, Fábio (org.) **Teoria da relevância & Tradução: conceituações e aplicações**. Belo Horizonte: UFMG, 2001. (pp. 15-34)
- AMINI, Mansour *et al.* Malasyan and Non-Malasyan User's Quality Expectations in Conference Interpreting. **Journal of Translator Education and Translation Studies**. v. 2, n. 4, dec, 2017. (pp. 22-44).
- ANATER, Gisele Iandra Pessini; PASSOS, Gabriele C. R. dos. Tradutor e intérprete de língua de sinais: história, experiências e caminhos de formação. *IN*: QUADROS, Ronice Müller de. **Cadernos de Tradução**. v. 2, nº. 26, 2010. (pp. 207-236)
- BAKTHIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017. (476 p.)
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016. (279 p.)

BISHOP, Michele. Profissionalização dos intérpretes nos EUA. **Revista da FENEIS**. Ano II, n. 8, out/dez, 2000 (p. 16)

BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. Tradução: Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle. Florianópolis: UFSC, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Portaria normativa MEC nº 29, de 20 de julho de 2007**. Dispõe sobre a realização do Programa Nacional para a Certificação de Proficiência em Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação de Libras-Língua Portuguesa-Prolibras. Brasília, MEC/SEF, 2007.

BRASIL. Classificação Brasileira de Ocupações: CBO – 2010. 3 ed. v. 3. Brasília: MTE, SPPE, 2010. 196 p.

BRASIL. COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – CONAES. **Resolução n.º 01/2010**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. **Decreto n.º 5.626/2005**. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. Da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm

BRASIL. **Decreto n.º 7.232/2010**. Dispõe sobre os quantitativos de lotação dos cargos dos níveis de classificação C, D e E integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, de que trata a Lei n.º 11.091, de 12 de janeiro de 2005, das universidades federais vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7232.htm

BRASIL. **Decreto nº 9.262/2018**. Extingue cargos efetivos vago se que vierem a vagar dos quadros de pessoal da administração pública federal, e veda abertura de concurso público e provimento de vagas adicionais para os cargos que especifica. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2015-2018/2018/decreto/D9262.htm>>

BRASIL. **Decreto n.º 9.739/2019**. Estabelece medidas de eficiência organizacional para o aprimoramento da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, estabelece normas sobre concursos públicos e dispõe sobre o Sistema de Organização e Inovação Institucional do Governo Federal – SIORG. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9739.htm

BRASIL. **Decreto n.º 10.185/2019**. Extingue cargos efetivos vagos e que vierem a vagar dos quadros de pessoal da administração pública federal e veda a abertura de

concurso público e o provimento de vagas adicionais para os cargos que especifica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10185.htm

BRASIL. **Decreto n.º 94.664/1987**. Aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d94664.htm

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior 2020**: notas estatísticas. Brasília-DF: Inep, 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/572694>

BRASIL. **Lei n.º 8.112/1990**. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm

BRASIL. **Lei n. 8.745/1993**. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8745cons.htm

BRASIL. **Lei nº 10.098/2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadores de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis.t>

BRASIL. **Lei n.º 10.436/2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm

BRASIL. **Lei n.º 10.861/2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 11.091/2005**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11091.htm.

BRASIL. **Lei n.º 11.233/ 2005**. Institui o Plano Especial de Cargos da Cultura e a Gratificação Específica de Atividade Cultural - GEAC; cria cargos de provimento efetivo; altera dispositivos das Leis n.ºs 10.862, de 20 de abril de 2004, 11.046, de 27 de dezembro de 2004, 11.094, de 13 de janeiro de 2005, 11.095, de 13 de janeiro de

2005, e 11.091, de 12 de janeiro de 2005; revoga dispositivos da Lei nº 10.862, de 20 de abril de 2004; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11233.htm

BRASIL. **Lei nº 12.319/2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm

BRASIL. **Lei nº 13.530, de 7 de dezembro de 2017**. Altera a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001 e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13530.htm.

BRASIL. **Lei nº. 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

BRASIL. **Lei nº. 13.146/2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm

BRASIL. **Lei nº. 13.844/2019**. Estabelece a organização básica dos órgãos a Presidência da República e dos Ministérios. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13844.htm

BRASIL. **Lei nº. 14.191/2021**. Altera a Lei nº. 9394/1996 (LDB), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. **Resolução CNE/CP nº. 2/2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. **Resolução CNE/CP nº. 2/2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CES nº. 329/2004**. Carga Horária mínima dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces108_03.pdf

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CES n.º 441/2020**. Atualização da Resolução CNE/CES n.º 2, de 18 de junho de 2007, e da Resolução CNE/CES n.º 4, de 6 de abril de 2009, que tratam das cargas horárias e do tempo de integralização dos cursos de graduação.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CES n.º 492/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CES n.º 18/2002**. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf>

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CES n.º 2/2007**. Dispõe sobre a carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Manual para classificação dos cursos de graduação e sequenciais**: CINE BRASIL. Brasília: INEP, 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. PALÁCIO DO ITAMARATY. **Manual de Redação Oficial e Diplomática do Itamaraty**. Brasília: Itamaraty, 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, DESENVOLVIMENTO E GESTÃO. **Portaria Interministerial n.º 109/2017**. Portaria que estabelece os procedimentos a serem adotados pelas Instituições Federais de Ensino e pelo Ministério da Educação – MEC para encaminhamento das estimativas de acréscimo ao orçamento de pessoal relativas ao exercício subsequente. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20209746/do1-2017-05-12-portaria-interministerial-n-109-de-27-de-abril-de-2017-20209685

BRASIL. **Projeto de Lei n.º 252/2003**. Dispõe sobre as normas gerais relativas a concursos públicos. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=E4F0994A04125E7A4BAC5F7CE5EB4417.node2?codteor=139090&filename=Avulso+-PL+252/2003

BRASIL. **Projeto de Lei n.º 5.614/2020**. Dispõe sobre o exercício profissional dos tradutores, intérpretes e guias-intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras), instituindo requisitos de formação técnica para sua atuação e atividades deles privativas. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/146096>

BRASIL. **Projeto de Lei n.º 9.382/2017**. Dispõe sobre o exercício profissional e condições de trabalho do profissional tradutor, guia-intérprete e intérprete de Libras, revogando a Lei n.º 12.319, de 1º de setembro de 2010; tendo parecer da Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público, pela aprovação, com substitutivo. Disponível em: <https://www.camara.leg.br>

BRASIL. **Projeto de Lei n.º 2258, de 2022**. Substitutivo da Câmara dos Deputados ao Projeto de lei do Senado n.º 92, de 2000. Dispõe sobre as normas gerais relativas a concursos públicos. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-letter/documento?dm=9192152&ts=1661340167862&disposition=inline>.

BRASIL. SENADO FEDERAL. **Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa**: atos internacionais e normas correlatas. Brasília: Senado Federal, 2014.

BROOKS, Richard. A Guide to the Different Types of Sign Language Around the World. In: **The Language Blog**. May 10, 2018. Disponível em: <https://k-international.com/blog/different-types-of-sign-language-around-the-world/>

CANDIDO, Evelyn Coutinho Rother; GOMES, Nataniel dos Santos. Memes: uma linguagem lúdica. **Revista Philologus**, ano 21, n.º. 63. Supl. Anais da X CNLF, Rio de Janeiro: CIFEFIL, set/dez, 2015 (pp. 1293-1303).

CATANI, Afrânio Mendes *et al.* (orgs.) **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. (398 p.)

CAVALLO, Patrícia. Competência do intérprete ou competência em interpretação? Revisão do modelo de competência do intérprete de conferências. **Tradução em Revista**. PUCRio. n. 32, 2022.

CAVALLO, Patrícia. **Reelaboração de um modelo de competência do intérprete de conferências**. Tese de doutorado em Letras, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientadora: Profª. Dra. Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: UFRGS, 2019.

CAVALLO, Patrícia; REUILLARD, Patricia Chittoni Ramos. Estudos da Interpretação: tendências atuais da pesquisa brasileira. **Revista Letras & Letras**. Uberlândia, v. 32, jan/jul, 2016. (p. 353-368)

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

CRUZ JR., José Nilton; PEREIRA, Antônio Marcos. Você tem competência? Considerações em torno do conceito de competência nos estudos linguísticos. **Revista Vozes dos Vales – UFVJM**. n. 2. Ano 1. 10/2012. (pp. 1-12)

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

DEUSTO. **Reflexões e perspectivas do Ensino Superior na América Latina:** relatório final – Proyecto Tuning – América Latina 2004-2007.

DIAS, Isabel Simões. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. v. 14. n. 1. janeiro/junho de 2010. (pp.73-78)

DUARTE, Cristiane S.; BORDIN, Isabel A. S. Instrumentos de avaliação. **Rev. Bras. Psiquiatria**. 2000 (p. 55-58)

DURKHEIN, Émile. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ESQUEDA, Marileide Dias. (org.) **Ensino de Tradução:** proposições didáticas à luz da competência tradutória. Uberlândia: EDUFU, 2020.

FALBO, Caterina. Error analysis. In: PÖCHHACKER, Franz. **Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies**. London: Routledge, 2015. (pp. 143–144)

FARBO, Caterina. Error analysis. In: PÖCHHACKER, Franz. **Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies**. New York: Taylor & Francis Group, 2015 (pp.143-144)

FARINA, Modesto; PEREZ, Clotilde; BASTOS, Dorinho. **Psicodinâmica das cores em comunicação**. 5 e. São Paulo: Ed. Edgard Blücher, 2006.

FERNANDES, Bruno Henrique Rocha; FLEURY, Maria Tereza. Modelos de gestão por competência: evolução e teste de um sistema. **Revista Análise**. Porto Alegre, v. 18, n. 2, jul/dez 2007. (p. 103-122)

FERREIRA, Geralda Eustáquia. **O perfil pedagógico do intérprete de língua de sinais no contexto educacional**. Bom Despacho-MG: UNIPAC, 2002. Dissertação de mestrado em Psicopedagogia. Orientador: Prof. Dr. Arnaldo Rivero.

FINGER, Ingrid. A abordagem conexionalista de aquisição da linguagem. In: QUADROS, Ronice Müller de; FINGER, Ingrid. (orgs.) **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: UFSC, 2013. (pp. 127-144).

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o Conceito de Competência. **RAC Edição Especial**, 2001. (p. 183-196) Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/C5TyphygpYbyWmdqKJCTMkN/?lang=pt&format=pdf>

FLÓREZ, José Ángel del Pozo. **Competencias profesionales - herramientas de evaluación: el portafolios, la rubrica y las pruebas situacionales**. Madri – Espanha: Narcea, 2017.

GENTILE, Paola; BENCINI, Roberta. Construindo Competências: entrevista com Philippe Perrenoud, Universidade de Genebra. **Revista Nova Escola**, set, 2000. (p. 19-31)

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002. (176 p.)

GIRKE, César Augusto. **Atuação e papéis do intérprete educacional de Língua de Sinais**. Florianópolis: UFSC, 2018. (Trabalho de conclusão do curso de Bacharelado em Letras Libras. Orientadora: Professora Dra. Rachel L. Sutton).
GOMES, Eduardo Andrade; VALADÃO, Michelle Nave. Tradução e Interpretação educacional de Libras-Língua Portuguesa no ensino superior: desdobramentos de uma atuação. **Revista Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 59, n.1, jan-abr, 2020. (pp. 601-622).

GONÇALVES, José Luiz Vila Real. MACHADO, Ingrid Trioni Nunes. Um panorama do ensino de tradução e a busca da competência do tradutor. **Cadernos de Tradução**, v. 1, n. 17, p. 45-69, 2006.

GONÇALVES, José Luiz Vila Real. **O desenvolvimento da Competência do Tradutor**: investigando o processo através de um estudo exploratório-experimental. Belo Horizonte, 2003. (Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Minas Gerais. Orientador: Professor Dr. Fábio Alves da Silva Júnior).

GONÇALVES, José Luiz Vila Real. Repensando o desenvolvimento da competência tradutória e suas implicações para a formação do tradutor. **Revista Graphos**, v. 17, n. 1, p. 114-130, 2015.

GONÇALVES, José Luiz Vila Real; ESQUEDA, Marileide Dias. O desenvolvimento da subcompetência teórica e metateórica em tradução: as técnicas de tradução e sua metalinguagem. In: ESQUEDA, Marileide Dias. (org.) **Ensino de Tradução**: proposições didáticas à luz da competência tradutória. Uberlândia: EDUFU, 2019. (p. 25-64).

GONZÁLEZ, Julia; WAGENAAR, Robert. **Tuning Educational Structures in Europe**: Final Report Phase One. Deusto – Espanha: Deusto, 2003.

GONZÁLEZ, Julia; WAGENAAR, Robert. **Tuning Educational Structures in Europe**: la contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Deusto – Espanha: Deusto, 2006.

GOULART, Daiana San Martins. Código de Ética dos tradutores/intérpretes de língua de sinais: quais verdades se constituem nesse documento sobre a profissão? In: **7º SBECE e 4º SIECE**. 12 a 14 de julho, 2017.

GRBIC, Nadja; PÖCHHACKER, Franz. Competence. In: PÖCHHACKER, Franz. **Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies**. New York: Taylor & Francis Group, 2015. (pp. 69-70).

GROLLA, Elaine; SILVA, Maria Cristina Figueiredo. **Para conhecer Aquisição da linguagem**. São Paulo: Contexto, 2014. (173 p.)

HOFF, Sara Luiza; FLORES, Valdir do Nascimento. Noção de língua na tradução e na tradução inversa: uma perspectiva enunciativa. **Cadernos do IL**. Porto Alegre, nº. 54, 2017 (p. 79-94).

HURTADO ALBIR, Amparo. Competence-based Curriculum Design for Training Translators. **The Interpreter and Translator Trainer**. v. 1, nº. 2, 2007. (p. 163-195)

HURTADO ALBIR, Amparo. Prólogo. In: ESQUEDA, Marileide Dias. (org.) **Ensino de Tradução**: proposições didáticas à luz da competência tradutória. Uberlândia: EDUFU, 2020. (pp. 9-13).

HURTADO ALBIR, Amparo. **Researching Translations Competence by PACTE Group**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2017. (433 p.)

HURTADO ALBIR, Amparo. The Acquisition of Translations Competence: competences, tasks, and assessment in Translator Training. **Meta Journal des traducteurs**. v. 60, nº. 2, 2015. (p. 256-280)

HURTADO ALBIR, Amparo. **Traducción y Traductología**: introducción a la Traductología. Madrid: Cátedra, 2001.

ILO. INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION. **International Standard Classification of Occupations – ISCO-08**. Geneva: ILO, 2012.

JANINI, Renata. **Gestão por competências**: uma contribuição para obter e manter um desempenho superior. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Administração de empresas. Fundação Getúlio Vargas. Orientador: Prof. Dr. Jean Jacques Salim. São Paulo: FGV, 2003.

KACZMAREK, Lukasz. **Modelling competence in Community interpreting**: expectancies, impressions and implications for accreditation. University of Manchester, School of Arts, Languages and Cultures, 2010. Supervisor: Dr. Maeve Olohan. Thesis submitted for degree of PhD in the Faculty of Humanities.

KALINA, Sylvia. Quality in interpreting and its prerequisites. In: GARZONE, Giuliana; VIEZZI, Maurizio (org.). **Interpreting in the 21st Century**: Challenges and opportunities. Amsterdam: John Benjamins, 2002. p. 121-130.

KALINA, Sylvia; KÖLN, Fachhochschule. Interpreting competences as a basis and a goal for teaching. **The Interpreters' Newsletter**, Trieste, n. 10, p. 3-32, 2000. Disponível em: <https://www.openstarts.units.it/bitstream/10077/2440/1/01.pdf>.

KROEFF, Marcia Silveira *et al.* Sociologia das profissões e o profissional da informação. **Revista Comunicação & Informação**. Goiânia-GO, v. 20, n. 3, out/dez, 2017 (pp. 18-33)

KUTZ, Wladimir. **Dolmetschkompetenz**: Was muss der Dolmetscherwissen und können? Band 1. Berlin: Europäischer Universitätsverlag, 2010.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. **Cadernos da Educação**. Pelotas, maio/agosto, 2010. (p. 133-153).

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de.; GURGEL, Taís Margutti do Amaral. Perfil de Tradutores-intérpretes de Libras (TILS) que atuam no ensino superior no Brasil. **Rev. Bras. Ed. Esp.** Marília, v. 17, n. 3, set-dez, 2011. (p. 481-496).

LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LEITE, Emeli Marques Costa. **Os papéis do intérprete de Libras na sala de aula inclusiva**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004. (Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar de Linguística Aplicada. Orientadora: Professora Dra. Aurora Maria Soares Neiva).

LEITE, Emeli Marques Costa. **Os papéis do intérprete de Libras na sala de aula inclusiva**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005. Coleção Cultura e Diversidade.

LÉVY-LEBOYER, Claude. **La gestion des compétences**: une démarche essentielle pour la compétitivité des entreprises. Paris: Eyrolles, 2009.

LOIOLA, Léia de Melo. Breve histórico do termo Competência. **Rev. Helb**, ano 7, nº. 7, 2013. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-7-no-7-12013/212-breve-historico-do-termo-competencia>

LÓPEZ GARCÍA, Juan Carlos. Rúbricas, evaluación más allá de la calificación. **Educafé, Documentos de trabajo de la Escuela**. Universidad Icesi. n. 9. 2020.

MALHEIRO, Cecília Carolina de Freitas Teles de Meneses. **Instrumentos de avaliação**: estudo centrado em escalas utilizadas no mestrado em atividade física adaptada. Porto, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

McCLELLAND, David Clarence. Testing for Competence Rather than for "Intelligence". **American Psychologist**. January, 1973. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Testing-for-competence-rather-than-for-Mccllelland/6cc5e9172b6040fdd554f627fa2d93a96a1a22e5>

McMAGAN, Patricia. Competencies: The next generation. **TD Magazine**. January, 1997. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/234695369_Competencies_The_Next_Generation

McMAGAN, Patricia. Competency Models. **Traning and Development Journal**. December, 1980. (p. 22-26) Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/234638596_Competency_Models

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete competência. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/competencia/>

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth. (org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.) **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. (pp. 85-107)

MORALES, Renata Santos de. *et al.* Contribuições do sociointeracionismo para a aprendizagem de um idioma em plataformas digitais. **Revista Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**. Belo Horizonte, v. 9, n. 2, jul-dez, 2016. (pp. 148-160).

MORALLES, Vagner Antonio. **Vamos modelar, professor Hélio? Desenvolvimento do conhecimento prático-profissional por meio da implementação de uma unidade didática multiestratégica**. Araraquara: UNESP, 2021. (Tese de doutoramento em Química. Orientador: Professor Dr. Amadeu Moura Bego). Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/215847>

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005. (120 p.)

MOURA, Gerson Araújo de. **A hominização da linguagem do professor de LE: da prática funcional à práxis comunicacional**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. Orientadora: Profa. Dra. Percília Lopes Casemiro dos Santos. Brasília, 2005.

NASCIMENTO, Marcus Vinícius Batista. **Formação de intérpretes de Libras e Língua Portuguesa: encontros de sujeitos, discursos e saberes**. Tese de doutorado apresentada ao programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, da PUC-SP. Orientadora: Prof^a. Dra. Elisabeth Brait. São Paulo, 2016. (318 p.)

NASCIMENTO, Marcus Vinicius Batista. **Interpretação da língua brasileira de sinais a partir do gênero jornalístico televisivo: elementos verbo-visuais na produção de sentidos**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Orientadora: Profa. Dra. Elisabeth Brait. São Paulo, 2011.

NAZÁRIO, Maria de Lurdes. Estudo Pragmático: a teoria da relevância no processo comunicativo. **REVELLI**, v. 3, nº. 2, out, 2011. (p. 56-67)

NICOLOSO, Silvana; HEBERLE, Viviane Maria. As modalidades de tradução aplicadas à interpretação em língua de sinais brasileira. **Cad. Trad.** Florianópolis: v. 35, n. especial 2, jul-dez, 2015.

OLIVEIRA, Fabrício César de. **Da saúde à qualidade de vida: por um humanismo bakhtiniano**. Tese de Doutorado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Orientador: Professor Dr. Valdemir Miotello. 2015.

PACTE. Building a Translation Competence Model. In: ALVES, Fabio. **Triangulating Translation: perspectives in Process Oriented Research**. Amsterdam: John Benjamins, 2003.

PEREIRA, Maria Cristina Pires. Estudos da Interpretação: quem tem medo das línguas de sinais? **Tradução em Revista**, nº. 24, 2018.1. (p. 1-21)

PEREIRA, Maria Cristina Pires. Reflexões sobre a tipologia da interpretação de língua de sinais. **Cad. Trad.**, Florianópolis, v. 35, n.º especial 2, jul-dez, 2015. (p. 46-77)

PEREZ, Maria Isabel Lopes. Competência: uma noção plástica, polissêmica e polimorfa. **Revista Práxis Educacional**, v.1, n. 1, 2005. (p. 57-65)

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PÖCHHACKER, Franz. Conexões fundamentais: afinidade e convergência nos estudos da interpretação. **Scientia Translationis**, nº. 7, 2010. (p. 61-75)

PÖCHHACKER, Franz. From Operation to action: process-orientation in Interpreting Studies. **META Translators Journal**. v. 50, n. 2, April, 2005. (pp. 682-695)

PÖCHHACKER, Franz. **Introducing Interpreting Studies**. New York, 2016.

PÖCHHACKER, Franz. **Dolmetschen: konzeptuelle Grundlagen und deskriptive Untersuchungen**. Stauffenburg, 2000.

POMPEI, Luciano de Melo. Descritores ou palavras-chave nas bases de dados de artigos científicos. **Revista Femina**, v. 38, nº 5, maio, 2010.

PORTAL DO MEC. **Conaes – Comissão Nacional de Avaliação da educação superior**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior>

PRIETO, Julio Herminio Pimienta. **Las competencias em la docencia universitária: preguntas frecuentes**. México: Pearson, 2012. (144 p.)

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUADROS, Ronice Müller de. Letras Libras EaD. In: QUADROS, Ronice Müller de. (org.) **Letras Libras: ontem, hoje e amanhã**. Florianópolis: UFSC, 2014.

QUADROS, Ronice Müller de. **Libras**. São Paulo: Parábola, 2019.

QUADROS, Ronice Müller de. **Língua de herança**: língua brasileira de sinais. Porto Alegre: Penso, 2017. (247 p.)

QUADROS, Ronice Müller de. **O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Programa nacional de apoio à educação de surdos. Brasília: MEC, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de. *et al.* Gestão administrativa do LetrasLibras. In: QUADROS, Ronice Müller de. (org.) **Letras Libras**: ontem, hoje e amanhã. Florianópolis: UFSC, 2014

RAUH, Annette. **Bachelorarbeit “Kinder und Jugendliche als Dolmetscher”**. Magdeburg: Hochschule Magdeburg-Stendal, 2016. Erstbetreuer: Herr Prof. Dr. Carlos Melches (Tese de bacharelado “Crianças e jovens como intérpretes”. Magdeburg: Magdeburg-Stendal University of Applied Sciences, 2016. Primeiro orientador: Prof. Dr. Carlos Melches).

RICOEUR, Paul. **Sobre a tradução**. Tradução: Patrícia Lavelle. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

ROCHA, Francisco. Presença da FENEIS no XIII Congresso Mundial. **Revista da FENEIS**. Ano I, n. 4. Out/dez, 1999. (p. 22)

RODRIGUES, Carlos Henrique. 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, junho de 2018. (p. 197-222).

RODRIGUES, Carlos Henrique; BEER, Hanna. Os estudos da tradução e da interpretação de línguas de sinais: novo campo disciplinar emergente? **Cad. Trad.** Florianópolis, v. 35, n.º especial 2, jul-dez, 2015. (p. 17-45)

RODRIGUES, Carlos Henrique; SANTOS, Silvana Aguiar dos. A interpretação e a tradução de/para línguas de sinais: contextos de serviços públicos e suas demandas. **Tradução em Revista**, n.º. 24, 2018. 12. (p. 1-29)

RODRIGUES, Carlos Henrique; SILVÉRIO, Carla Couto de Paula. Interpretando na educação: quais conhecimentos e habilidades o intérprete educacional deve possuir? **Revista Espaço**. INES. Rio de Janeiro, n. 35, jan/jun, 2011. (pp. 42-50).

SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O intérprete de Libras educacional: o processo dialógico e as estratégias de mediação no contexto da pós-graduação. **Revista Belas Infiéis**, v. 5, n. 1, 2016. (pp.165-182).

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. Por uma teoria multidimensional da aprendizagem por competências: o sistema holosférico de avaliação educacional. **Revista Expressão Católica**, v. 8, n.º. 1, jan-jun, 2019. (p. 50-58)

SANTOS, Warley Martins dos. **A tradução português-Libras em debates políticos televisionados no Brasil**: intermodalidade e competência interpretativa. Florianópolis: UFSC, 2020. (Dissertação de mestrado em Estudos da Tradução. Orientador: Prof. Dr. Carlos Henrique Rodrigues).

SENADO FEDERAL. **Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa**: atos internacionais e normas correlatas. Brasília: Coord. de Edições Técnicas, 2014.

SETTON, Robin. Modelos. In: PÖCHHACKER, Franz (org.) **Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies**. New York: Taylor & Francis Books, 2015. (p. 263-268)

SILVA, Airton Marques da. **Metodologia da pesquisa**. Fortaleza: EDUECE, 2015. (108 p.)

SILVA, Georgia Fabiana da; YOSHITAKE, Mariano; FRANÇA, Suely Moraes de; VASCONCELOS, Yumara Luda. Método de estudo de caso como estratégia construtivista de ensino: proposta de aplicação nos cursos de Administração e Contabilidade de Custos. **Revista FAE**. Curitiba, v. 17, n. 1, jan-jun, 2014. (pp. 126-143). Disponível em: <https://revistafae.fae.edu/revistafae/article/viewFile/10/10>

SILVA, Rúbia Carla da Silva; FRANÇA, Andressa. A linguística sistêmico-funcional e a comunicação bimodal: (des)construções ideológicas presentes no site da TV INES. In: SILVEIRA, Éderson Luís; SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de. **Educação e ciências humanas**: reflexões entre desconfianças, a utilidade do inútil e a potência dos saberes. v. 2. São Carlos: Pedro & João, 2020.

SOARES, Naiara Greice. **Intérprete Educacional de Libras**: afirmações e conflitos da profissão. Erechim: UFFS, 2018. (Dissertação de mestrado, do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. Orientador: Professora Dra. Adriana Salete Loss).

SOFFNER, Renato Kralde; EVANGELISTA, Francisco; MIRANDA, Antonio Carlos. Concepção e modelagem de um sistema de gestão de competências de aplicação educacional. **Educere et Educare**, v. 9, nº. 18, jul-dez, 2014. (p. 815-824)

SPENCER Jr., Lyle; SPENCER, Signe. **Competence at work**: models for superior performance. New York: John Wiley & Sons, 1993.

SPERBER, Dan. WILSON, Deirdre. Teoria da Relevância. **Revista Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão, v. 5, n. esp., 2005 (pp.221-268)

STAMATO, Ana Beatriz Taube; STAFFA, Gabriela; VON ZEIDLER, Júlia Piccolo. A influência das cores na construção audiovisual. In: INTERCOM. Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. **XVIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste**. Bauru-SP, 03 a 05 de julho de 2013.

UNESCO. **International standard classification of education: fields of education and training 2013 (ISCED-F 2013)** – detailed field descriptions. Nova York: UNESCO, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADO. UFGD. FACULDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras Libras – habilitação em tradutor/intérprete em Libras**. Dourados-MS: UFGD, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. UFG. FACULDADE DE LETRAS. **Projeto Pedagógico do Curso de graduação em Letras: Tradução e Interpretação em Libras/Português – Bacharelado**. Goiânia: UFG, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. UFRR. CENTRO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL, LETRAS E ARTES VISUAIS. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras/Libras – Bacharelado**. Boa Vista: UFRR, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. UFSC. CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO – CCE. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras Libras: Licenciatura e Bacharelado**. Florianópolis: UFSC, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. UFSCAR. CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS - CECH. **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais (Libras)/Língua Portuguesa**. São Carlos: UFSCar, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. UFES. CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS. DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS E LETRAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras Libras: Bacharelado em Tradução e Interpretação**. Vitória: UFES, s/d.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. UFRJ. FACULDADE DE LETRAS. **Projeto Pedagógico e Organização Curricular do Curso de Bacharelado em Letras**. Rio de Janeiro: UFRJ, s/d.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. UFRGS. INSTITUTO DE LETRAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado: habilitação tradução e interpretação de Libras (Libras-Português e Português-Libras)**. Porto Alegre: UFRGS, 2014.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017. (376 p.)

WIETHAN, Fernanda Marafiga *et al.* O paradigma conexionista aplicado às pesquisas em linguagem. **Revista CEFAC**. v. 5, nº. 14, Set-out, 2012. (pp. 984-991)

ZAMPIER, Pedro. Uma análise de perfis de competência tradutória e sua influência sobre o processo de tradução no par linguístico Libras-português [manuscrito]. **Dissertação de mestrado**. Universidade federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências

Humanas e Sociais. Departamento de Letras. Programa de Pós-graduação em Letras. Orientador: Professor Dr. José Luiz Vila Real Gonçalves. 2019.