

UMA ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA TRADUTÓRIA EM CURSOS SUPERIORES DE TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)–PORTUGUÊS

Pedro ZAMPIER (UFOP)⁵²

José Luiz Vila Real GONÇALVES (UFOP)⁵³

RESUMO: A formação de tradutores(as) e intérpretes de Libras–Português (TILSP) tem se tornado, cada vez mais, objeto de pesquisas acadêmicas. Um dos marcos desse crescente interesse, como destaca Rodrigues (2013), é a realização, em 2008, do I Congresso Nacional de Pesquisa em Tradução e Interpretação de Língua Brasileira de Sinais. Outro momento importante, e que aqui nos interessa mais, é a criação de cursos como o de bacharelado em Letras–Libras, que ampliou a formação de tradutores(as) e intérpretes a partir desse mesmo ano. Tendo os Estudos da Tradução como ponto de partida e, mais especificamente, os estudos sobre Formação de Tradutores(as) (WILLIAMS; CHESTERMAN, 2002) e Competência Tradutória (PACTE, 2003), este trabalho tem como objetivo analisar as matrizes curriculares dos cursos superiores de formação de tradutores(as) e intérpretes de Libras–Português. Para isso foram coletados dados desses cursos, promovidos por instituições federais de ensino superior e, a partir da proposta de descrição da competência tradutória (CT) e seus subcomponentes – presente em Gonçalves (2015) –, as ementas e os títulos das disciplinas foram relacionados a até dois dos subcomponentes da competência tradutória com os quais estivessem mais explicitamente relacionados, distribuindo-se a carga horária da disciplina entre os subcomponentes selecionados. O objetivo foi verificar quais são as capacidades, conhecimentos, habilidades e fatores mais explorados na formação de TILSP. Os resultados demonstraram que alguns subcomponentes são privilegiados em detrimento de outros e isso parece contribuir significativamente para o perfil do egresso dos cursos investigados. Uma primeira observação que podemos destacar e que se assemelha às obtidas por Gonçalves (2015) em sua pesquisa acerca de cursos de tradução de línguas orais é a de que as matrizes curriculares dos cursos de tradução e interpretação de Libras–Português, em geral, dão mais ênfase à *Capacidade linguística/metalinguística nas línguas de trabalho*. Com isso, pode-se inferir que a concepção de tradução, que se expressa pelo desenho curricular, é de que, para se tornar um tradutor, o mais importante é o conhecimento do par linguístico no qual se traduz. Os *fatores psicofisiológicos* e os *emocionais/subjetivos*, por seu turno, foram dois dos subcomponentes da CT com menos carga horária dedicada. Observou-se também nas análises que a carga horária curricular dedicada ao *conhecimento teórico e metateórico sobre tradução* – um dos subcomponentes da CT – foi expressiva, especialmente se comparada àquela das matrizes dos cursos de tradução de línguas orais, o que é avaliado como positivo tendo-se em vista as demandas por atividades de tradução a serem desempenhadas pelos TILSP nas universidades federais. Para Schäffner (2000), a formação de tradutores(as) deve pautar-se não só pelas atividades práticas, mas, também, pelo embasamento teórico em tradução. Além disso, verificou-se que as características que se esperam desses(as) tradutores(as) e intérpretes ao final do curso, a partir do desenho das matrizes curriculares, não parecem refletir todo o espectro de possibilidades de atuação desses profissionais, especialmente no âmbito acadêmico. Com as análises realizadas, entendemos que a formação de tradutores(as) e intérpretes de Libras–Português precisa levar em conta ainda alguns aspectos da realidade de atuação desses profissionais nas mais várias nuances em que uma atividade tradutória pode se fazer necessária.

Palavras-chave: formação de tradutores e tradutoras, competência tradutória, tradução e interpretação de Libras–Português.

Keywords: *translators' training, translation competence, Brazilian Sign Language–Portuguese translation and interpretation.*

52 Aluno do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Ouro Preto.

53 Professor da Universidade Federal de Ouro Preto.

INTRODUÇÃO

O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua das comunidades surdas brasileiras pode ser considerado como um dos momentos em que a demanda por tradutores(as) e intérpretes de Libras–Português (TILSP), atuando nas Instituições de Educação Superior, teve um expressivo aumento quantitativo.

É também nesse sentido que o campo da pesquisa acadêmica tem sido espaço de reflexão sobre a formação desses profissionais. Cursos de graduação como o bacharelado em Letras-Libras, oferecido inicialmente pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), têm sido exemplos importantes no que se refere à formação daqueles que desejam atuar como TILSP (RODRIGUES, 2013, p. 11).

Outro marco que se pode destacar como fomentador da reflexão acerca da formação desses profissionais foi o espaço de compartilhamento de experiências e pesquisas, iniciado no I Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Língua Brasileira de Sinais, organizado pela UFSC em 2008 (RODRIGUES, 2013, p. 27-28).

Uma busca nos Anais⁵⁴ desse congresso mostra o aumento consistente de pesquisadores(as) que têm produzido trabalhos sobre a formação de tradutores(as) e intérpretes de Libras–Português. No primeiro evento, que aconteceu em 2008, a pesquisa acerca da formação dos TILSP foi tema de apenas um dos 10 trabalhos listados. Nos Anais de 2012 já havia um eixo específico para essa temática, que contou com 21 apresentações. O aumento no número de trabalhos submetidos a esse congresso parece ser um indício da preocupação de pesquisadores com as reflexões acerca da formação dos TILSP e suas implicações para a atuação desses profissionais.

Algumas pesquisas nessa área vinculam-se aos estudos de Formação de Tradutores(as). Dessa mesma forma, identificamos que as reflexões que propomos aqui estão atreladas a esse campo de estudos. Mais especificamente, conforme propõem Williams e Chesterman (2002), este trabalho pretende analisar alguns Desenhos Curriculares e discutir sobre como a Competência Tradutória (PACTE, 2003) (CT, daqui em diante) é desenvolvida por currículos de cursos de formação de tradutores(as) e intérpretes de Libras–Português.

Situada a área de inserção deste trabalho, ao propormos uma análise que tem por objeto as matrizes curriculares de cursos de graduação em tradução e interpretação de Libras–Português, o objetivo é obter a quantificação de quais são os subcomponentes da CT mais e menos explorados na formação de TILSP nessas graduações. Segundo Gonçalves (2015, p. 118), essas capacidades, conhecimentos, habilidades e fatores são “[...] categorias de constituintes para a CT [...]” e subdividem-se em 14 subcomponentes.

As próximas seções deste trabalho pretendem (i) empreender uma breve descrição do conceito de Competência Tradutória (CT) e das subcompetências que a compõem, como proposto pelo grupo PACTE (2003); (ii) apresentar a reformulação de Gonçalves (2015) para os subcomponentes da CT, discutidos, inicialmente, em Gonçalves e Machado (2006); (iii) explicitar quais foram os procedimentos metodológicos empregados nos estudos que efetuamos neste trabalho; (iv) propor reflexões acerca dos dados coletados. Por último, (v) serão tecidas algumas considerações acerca das análises realizadas.

⁵⁴ Os Anais e outras informações sobre os eventos estão disponíveis em <http://www.congressotils.com.br/anais/anais.html>. Acesso em: 27 ago. 2017.

O CONCEITO DE COMPETÊNCIA TRADUTÓRIA DO GRUPO PACTE (2003) E SUAS SUBCOMPETÊNCIAS

Para as análises aqui propostas e que serão apresentadas posteriormente, cabe compreender o conceito que serve de base para as reflexões desenvolvidas a partir da observação das matrizes curriculares dos cursos de tradução e interpretação de Libras–Português.

A elaboração do conceito de Competência Tradutória do grupo de pesquisa *Process in the Acquisition of Translation Competence and Evaluation* (PACTE) origina-se com a compreensão do processo tradutório como uma atividade comunicativa e que, por isso, é fundado a partir dos estudos da Competência Comunicativa (CC) (PACTE, 2003). Compreende-se, no entanto, que a CT diferencia-se da CC, já que a primeira, dentre outras características, é um conhecimento experto que pode ser aplicado à resolução de problemas – resolução de problemas de tradução, por exemplo – (PACTE, 2003).

O primeiro modelo de CT proposto pelo grupo em 1998 pressupõe que essa competência é formada por conhecimentos declarativos e procedimentais, com a preponderância dos últimos (PACTE, 2003). Ela é formada, ainda, de diversas subcompetências. Nesse primeiro modelo, a CT é composta pelos seguintes componentes: competência linguística nas duas línguas, competência extralinguística, competência instrumental/profissional, competência psicofisiológica, competência de transferência e competência estratégica (PACTE, 2003, p. 48).

Em seguida, após alguns experimentos exploratórios realizados, o PACTE refina o seu conceito de CT, bem como o modelo, agora com outros componentes formando essa competência. A CT passa a ser compreendida como uma

habilidade de executar o processo de transferência que vai da compreensão do texto-fonte à reexpressão do texto-alvo, levando-se em conta os objetivos da tradução e as características dos leitores do texto-alvo. É composta de cinco subcompetências (bilingue, extralinguística, conhecimento sobre tradução, instrumental e estratégica) e ativa uma série de mecanismos psicofisiológicos. (PACTE, 2003, p. 58; tradução nossa).

O grupo PACTE (2003), após a reformulação descrita acima, propõe a seguinte caracterização das subcompetências: a *subcompetência bilingue* é o conhecimento necessário para a comunicação nas línguas de trabalho do tradutor. É composta de conhecimentos pragmáticos, sociolinguísticos, textuais, gramaticais e lexicais do par linguístico no qual se traduz; a *subcompetência extralinguística* é aquela formada por conhecimentos enciclopédicos e de áreas específicas, bem como conhecimentos culturais relacionados às línguas de trabalho; o *conhecimento sobre tradução* engloba os saberes teóricos e profissionais sobre a tradução; a *subcompetência instrumental* relaciona-se à habilidade no uso de dicionários, glossários e tecnologias aplicadas à tradução; a última subcompetência é a *estratégica*. Essa subcompetência é responsável pelo gerenciamento do processo tradutório e pela resolução de eventuais problemas de tradução com que o tradutor se depara.

Há ainda um último constituinte da CT, que integra o modelo apresentado pelo grupo catalão. Os *componentes psicofisiológicos* são formados por componentes cognitivos como memória, atenção e emoção; aspectos atitudinais, como curiosidade e motivação; e habilidades como criatividade e capacidade analítica e de síntese (PACTE, 2003).

A COMPETÊNCIA TRADUTÓRIA E SEUS SUBCOMPONENTES: UM ESTUDO DE MATRIZES CURRICULARES DE CURSOS SUPERIORES DE TRADUÇÃO

Em *Um panorama do ensino de tradução e a busca da competência do tradutor*, Gonçalves e Machado (2006) apresentam uma análise sobre os perfis de cursos de tradução de diversos países. A proposta metodológica desenvolvida é um estudo dos currículos desses cursos e o “[...] cruzamento das informações relativas aos vários cursos pesquisados com os conceitos e implicações teóricas sobre *competência tradutória* [...]” (GONÇALVES; MACHADO, 2006, p. 50; destaque como no original).

Em estudo posterior, Gonçalves (2015) realiza uma nova análise e, baseando-se em uma reformulação dos componentes da CT apresentados originalmente em Gonçalves e Machado (2006), propõe uma nova investigação, agora de matrizes curriculares de cursos de tradução apenas do Brasil. As coletas foram realizadas nos anos de 2009 e 2014 e os dados obtidos demonstram que o perfil dos egressos dos cursos de tradução no Brasil tem se modificado em alguns aspectos de maneira discreta (GONÇALVES, 2015).

A ideia de CT apresentada por Gonçalves (2015) segue a mesma tendência de autores como Schäffner e Adab (2000), que propõem modelos componenciais para essa competência. A CT seria formada por diversos componentes que pressupõem diferentes capacidades, conhecimentos, habilidades e fatores (GONÇALVES, 2015).

A reformulação dos componentes da CT, que serve de suporte para a breve análise que propomos aqui, foi pensada a partir do trabalho de Gonçalves e Machado (2006). Para essa nova proposição, houve alterações no conceito da CT, que, para Gonçalves (2015, p. 118; destaque como no original), passa a ser caracterizada pela convergência

[...] entre os domínios sociocultural e cognitivo e se constitui através da articulação entre *as interações* [...] e as *capacidades*, que são sistemas cognitivos complexos que envolvem [...] os sistemas sensoriais-motores, as habilidades, os conhecimentos e os metacognições.

Segue a partir disso, uma nova proposta de subcomponentes (GONÇALVES, 2015, p. 118-121) para a CT, diferente da sugerida em 2006, que se apresenta abaixo:

1. Capacidade estratégica/ pragmática [...]
2. Capacidade linguística/ metalinguística nas línguas de trabalho [...]
3. Capacidade sociolinguística/ estilística/ textual/ discursiva nas línguas de trabalho [...]
4. Capacidade nas culturas das línguas de trabalho [...]
- 4.a) Capacidade em cultura geral [...]
5. Capacidade temática [...]
- 5.a) Conhecimento terminológico [...]
6. Conhecimento teórico e meta-teórico sobre tradução [...]
7. Habilidade no uso de tecnologias aplicadas à tradução [...]
- 7.a) Habilidade em pesquisa [...]
8. Habilidade sócio-interativa/ profissional [...]
9. Fatores psicofisiológicos [...]
- 9.a) Fatores emocionais/ subjetivos [...]
10. Conhecimentos/ habilidades não diretamente relacionados [...]

As descrições detalhadas de cada um dos 14 subcomponentes da CT encontram-se em Gonçalves (2015) e não vamos reproduzi-las aqui em função dos limites deste trabalho.

No decorrer das análises, alguns desses componentes serão explicados para fins de clareza e melhor compreensão.

OS CURSOS DE TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LIBRAS–PORTUGUÊS E A ANÁLISE DAS MATRIZES CURRICULARES

O primeiro passo para a catalogação dos cursos de formação de tradutores(as) e intérpretes de Libras–Português foi uma consulta ao *site* e-MEC⁵⁵. Uma pesquisa realizada nessa página forneceu dados referentes a 39 cursos na área de Letras com formação direcionada à Língua Brasileira de Sinais e a um curso de Pedagogia Bilíngue - Libras/Português. A maioria dos 39 cursos de Letras era direcionada à formação de professores de Libras e por isso não contribuiriam para a proposta de análise apresentada aqui. Assim, foram descartados e somente os outros oito cursos – que têm como egressos tradutores(as) e intérpretes de Libras–Português – foram pesquisados.

As universidades investigadas, um total de sete, e os seus respectivos cursos foram a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com o curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais (Libras)/Português; Universidade Federal de Roraima (UFRR), com o curso de Bacharelado em Letras/Libras; Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e seu Bacharelado em Letras – Libras; Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com dois cursos que foram analisados separadamente: Bacharelado em Letras, habilitação em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (a distância) e o curso de Bacharelado em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (presencial); Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), com o Bacharelado em tradução e interpretação em Letras Libras; Universidade Federal de Goiás (UFG), com o curso de Letras: Tradução e Interpretação em Libras/Português; e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com seu curso de Bacharelado em Letras – Tradutor e Intérprete de Libras (Libras-Português e Português-Libras).

Foram efetuadas pesquisas nos sites institucionais de cada uma das universidades listadas acima. O objetivo foi verificar se a instituição disponibilizava o Projeto Político Pedagógico (PPP) de seus cursos. Esse documento tem a finalidade de balizar as bases de um curso de graduação e contém, em geral, uma apresentação do curso, os seus princípios norteadores, o perfil dos egressos, as competências a serem desenvolvidas durante a graduação, a matriz curricular e as ementas das disciplinas.

Algumas instituições não disponibilizam esses documentos *on-line* e, portanto, foi necessário contatar os(as) coordenadores(as) e fazer a solicitação desse material via *e-mail*. Não obtivemos resposta para todos os contatos realizados. O objetivo de se ter acesso aos PPPs era o de poder ter uma compreensão mais ampla das diretrizes dos cursos. No entanto, as informações essenciais para a nossa pesquisa – matrizes curriculares e ementas das disciplinas – estavam todas acessíveis nas páginas institucionais. Assim, aquelas instituições que não retornaram o contato tiveram as análises realizadas com base nas informações disponibilizadas em seus *sites*.

Com todos os documentos em mãos foi possível dar início às leituras de seus conteúdos. O passo seguinte consistiu em listar as disciplinas de cada curso e suas respectivas cargas horárias ou créditos (que posteriormente foram recalculados em horas). As tabelas em que essa categorização foi realizada também apresenta o elenco de subcomponentes da CT conforme proposto por Gonçalves (2015).

55 O site *e-MEC* é um espaço virtual de informações sobre as Instituições de Educação Superior e sobre os cursos de graduação dessas instituições. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 23 ago. 2017.

A descrição de cada um dos 14 subcomponentes é acrescida de um rol de disciplinas em que, possivelmente, essas capacidades, habilidades, fatores e conhecimentos seriam desenvolvidos. Essa listagem que se apresenta em Gonçalves (2015, p.118-121) serviu de referência para as análises que realizamos aqui dos títulos e dos textos das ementas de cada uma das disciplinas dos oito cursos listados.

Os títulos das disciplinas das matrizes curriculares foram associados a até dois dos subcomponentes que provavelmente seriam desenvolvidos pelos(as) alunos(as) no decorrer da carga horária ou dos créditos daquela disciplina. O mesmo procedimento acima foi realizado com os textos das ementas: até dois subcomponentes da CT foram correlacionados àquele resumo da disciplina, levando-se em conta os componentes que mais provavelmente seriam desenvolvidos durante o semestre letivo com base nas informações da respectiva ementa.

A proposta de tomar como referência o título da disciplina, relacionando a esse, a partir da avaliação de afinidade e/ou palavras-chave, até dois componentes da CT, e sua ementa, também relacionando a ela, pelo mesmo critério, até dois componentes da CT, teve como base o princípio de que esses dois itens (título e ementa) devem delimitar o campo temático da respectiva disciplina, que deve apontar para os principais componentes da CT a serem desenvolvidos. Nesse sentido, definimos que os componentes relacionados ao título teriam peso dois e os relacionados à ementa teriam peso um, tendo em vista que, hierarquicamente, há maior importância para a delimitação apontada pelo título.

É importante reiterar que a pontuação obtida pelos componentes relacionados a uma disciplina será proporcional à carga horária relativa atribuída a cada um deles dentro daquela disciplina. Por exemplo, se forem identificados os componentes (2) e (3) no título de uma disciplina, e o (3) e o (4) na ementa, teremos dois pontos para o componente (2) (por estar relacionado ao título), três pontos para o componente (3) (dois do título e um da ementa) e mais um ponto para o componente (4) (identificado na ementa). O total de seis pontos apurados nessa disciplina para os componentes identificados, caso essa tenha, por exemplo, 60 horas, proporcionará a relação de um ponto para cada 10 horas da carga horária, resultando em 20 horas para o componente (2), 30 horas para o componente (3) e 10 horas para o componente (4).

As disciplinas *eletivas*, *optativas* e as *atividades complementares* não foram computadas já que, na maior parte das vezes, os alunos têm um rol muito amplo de opções para o cumprimento desses créditos, que vai desde disciplinas de Tradução, até áreas como Física. Por isso, decidimos que não caberia propor aqui uma análise que abordasse os subcomponentes da CT que eventualmente seriam desenvolvidos nessas disciplinas e atividades.

Para a obtenção da porcentagem de carga horária que cada curso reserva a um determinado subcomponente, os seguintes procedimentos foram realizados: (a) calculamos a carga horária total do curso; (b) somamos a carga horária dos componentes da CT referente às disciplinas da matriz curricular, conforme descrição acima; (c) dividimos a carga horária total apurada em cada um dos componentes pela carga horária total do curso; e (d) construímos os gráficos que seguem abaixo.

RESULTADOS

O Gráfico 1 abaixo apresenta os dados obtidos a partir das análises realizadas neste trabalho. Ele reúne a média ponderada das porcentagens das cargas horárias dos oito cursos de tradução elencados anteriormente. Foram aglutinados os dados referentes aos dados obtidos pela análise das ementas das disciplinas e de seus títulos.

Acreditamos que a análise não só dos títulos das disciplinas, mas também do que é previsto pelas ementas dos cursos de formação de TILSP, reitera e amplia o que é observado por Gonçalves (2015), cuja análise se deteve somente nas informações dos títulos das disciplinas. Nesse sentido, cotejaremos o Gráfico 1 com o Gráfico 2, uma reprodução do gráfico com os dados de 2014 apresentados na pesquisa desse autor.

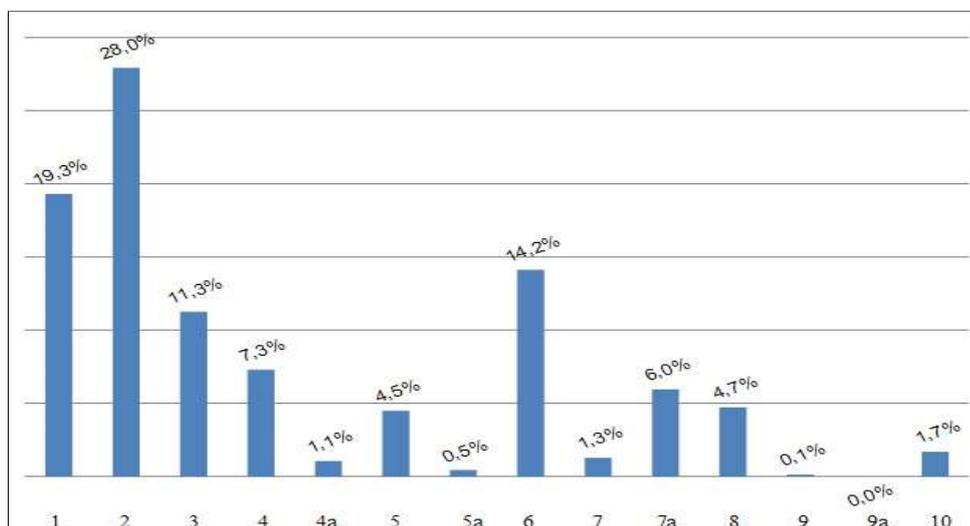


Gráfico 1 - Percentual de carga horária por subcompetência (2017) – Ementas e Títulos

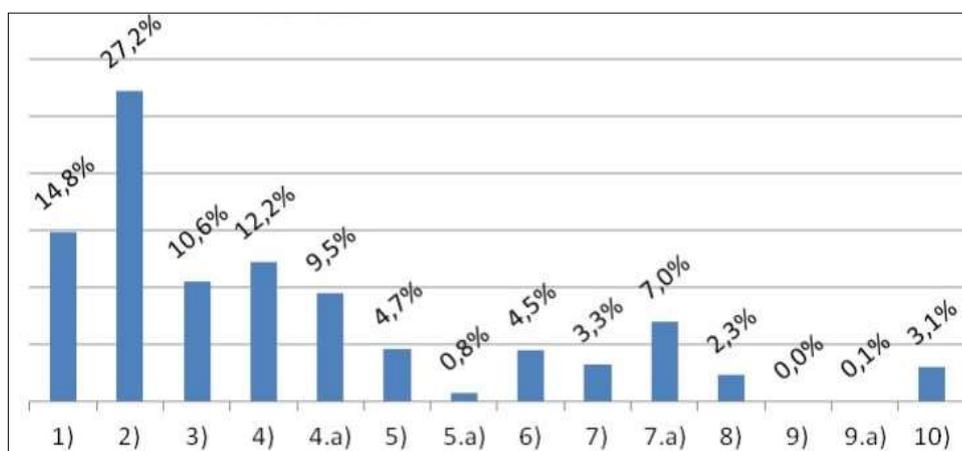


Gráfico 2: Percentual de carga horária por subcompetência (2014) (GONÇALVES, 2015, p. 124)

Legenda:

- 1 - Capacidade pragmática/estratégica
- 2 - Capacidade linguística/metalinguística nas línguas de trabalho
- 3 - Capacidade sociolinguística/estilística/textual/discursiva nas línguas de trabalho
- 4 - Capacidade nas culturas das línguas de trabalho
- 4.a - Capacidade em cultura geral
- 5 - Capacidade temática
- 5.a - Conhecimento terminológico
- 6 - Conhecimento teórico e meta-teórico sobre tradução
- 7 - Habilidade no uso de tecnologia aplicada à tradução
- 7.a - Habilidade em pesquisa
- 8 - Habilidade sócio-interativa/profissional
- 9 - Fatores psicofisiológicos
- 9.a - Fatores emocionais/subjetivos
- 10 - Conhecimentos/habilidades não diretamente relacionados

Destacaremos nas nossas análises os subcomponentes da CT que figuram com mais e menos porcentagem de carga horária dedicada. O Gráfico 1 terá seus dados contrastados com os do Gráfico 2 para que possamos criar um paralelo, quando possível, entre a formação de TILSP e de tradutores(as) de línguas orais.

De forma geral, o que se pode observar sem uma interpretação mais detida das informações dos Gráficos 1 e 2, é que há semelhanças perceptíveis entre os dados obtidos e apresentados em nossa pesquisa e os que Gonçalves (2015) coletou em 2014.

O primeiro componente que figura nos dois gráficos é a subcompetência (1), *Capacidade pragmática/estratégica*. Essa subcompetência é a segunda mais frequente nos cursos de tradução analisados aqui, de acordo com a Figura 1. É o componente da CT responsável pelas inferências no processo tradutório. É com a capacidade estratégica que o TILSP identificaria e procederia com a solução de problemas encontrados na tradução do texto-fonte. São capacidades essenciais à formação dos(as) tradutores(as), como afirma Gonçalves (2015, p. 126), e que podem ser desenvolvidas em “[...] disciplinas voltadas para a prática tradutória, com o desenvolvimento de habilidades e estratégias específicas [...]”. Em comparação com o Gráfico 2, os cursos estudados neste artigo apresentam uma pequena diferença, no tocante a essa subcompetência, em relação àqueles pesquisados para a tradução de línguas orais, no ano de 2014 (4,5% a mais de carga horária).

O subcomponente (2) da CT foi o de maior incidência, com 28% da carga horária. A *Capacidade linguística/metalinguística nas línguas de trabalho* tem como foco os conhecimentos sobre as línguas de trabalho dos(as) tradutores(as) e intérpretes, no caso, Libras e Português. Diferentemente do que propõe Gonçalves (2015) para a motivação desse alto percentual nos cursos de formação de tradutores(as) de línguas orais – o fato de os discentes ingressantes desses cursos ainda não terem um domínio da língua estrangeira – para os cursos de formação de TILSP, a questão parece ser outra já que muitos alunos, ao entrarem nesses cursos já atuam como intérpretes ou têm algum nível de fluência em Libras. Observamos que a porcentagem elevada do subcomponente (2) parece indicar, levando-se em conta as leituras das ementas, uma necessidade de se introduzir conhecimentos relacionados à Linguística da Libras e de Linguística das línguas orais. A maior parte da carga horária dedicada a esse subcomponente nos cursos de tradução e interpretação de Libras relaciona-se a disciplinas como *Língua Brasileira de Sinais* e *Estudos Linguísticos*. É importante ressaltar que há uma distinção entre as disciplinas relacionadas a esse componente e que têm como foco o desenvolvimento da competência linguística (habilidades), e as que têm por base os conhecimentos metalinguísticos (declarativos e metacognitivos).

O componente (3), *Capacidade sociolinguística/estilística/textual/discursiva nas línguas de trabalho*, teve uma representatividade de 11,3% no total das cargas horárias dos cursos. Uma porcentagem que supera em apenas 0,7% a verificada no gráfico de 2014. As leituras dos títulos das disciplinas e da das ementas dos cursos de tradução e interpretação em Libras–Português mostram que essa capacidade é desenvolvida em disciplinas como *Língua Brasileira de Sinais* ao focarem em temas como *Sociolinguística* e *Análise do Discurso* e em disciplinas como *Leitura e Produção de Textos*.

O subcomponente (4), *Capacidade nas culturas das línguas de trabalho*, não apresentou grande divergência entre os dois gráficos. O que se observa é que, na investigação proposta por Gonçalves (2015) com os dados coletados em 2009, a carga horária para (4) era de 17,8% e caiu para 12,2% em 2014. Já os nossos dados apontam um número ainda menor, 7,3%. É possível identificar que disciplinas da área de Literatura e de temas relacionados à cultura do par linguístico Libras e Português não são tão presentes nas matrizes estudadas. O que se pode inferir é que a formação nesse sentido não parece ter uma importância tão relevante quanto àquela relacionada a (1), (2) e (6), por exemplo. A *Capacidade em cultura geral*, (4a), tem uma diferença acentuada (1,1% contra 9,5%). Observa-se que disciplinas relacionadas a conhecimentos considerados como enciclopédicos para os(as) tradutores(as) muitas vezes não estão alocadas nas matrizes curriculares. O que é possível observar é que as disciplinas *optativas* e *eletivas* cumprem esse papel, já que a lista de opções em instituições como a UFRGS é extensa e o discente pode escolher estudar *Introdução à Administração*, *Introdução à Arte*, *Psicologia Geral* ou *Física*.

A porcentagem dos subcomponentes (5) e (5a), *Capacidade temática e Conhecimento terminológico*, são próximas às encontradas no trabalho que serve de base para o nosso texto. Concordamos com Robinson (2003, apud GONÇALVES, 2015, p. 127) ao perceber que a terminologia parece ser agora abordada nas disciplinas “[...] de forma mais contextualizada, dentro dos trabalhos de tradução em curso [...]” e ainda nas disciplinas de *Estágio*, para os cursos de formação de TILSP.

Finalmente, a diferença mais instigante entre os dados de 2014 e os deste estudo é a que se centra no *Conhecimento teórico e meta-teórico sobre tradução*, (6). Gonçalves (2015, p. 126) caracteriza os 4,5% do total da carga horária dos cursos dedicados a esse subcomponente como um tempo “relativamente pequeno” para os estudos que podem desenvolver esses conhecimentos. O autor questiona: “Não seria talvez o momento de dar mais ênfase ao objeto teórico da tradução?” (GONÇALVES, 2015, p. 126). Acreditamos que a resposta seja positiva. Quando procedemos à leitura do Gráfico 1, observamos que, nos cursos de graduação objeto de nossas investigações, foi reservado um total de 14,2% da carga horária para essa subcompetência.

Um ponto a se pensar, acerca dessa porcentagem e do desenvolvimento do componente (6), é a grande demanda da presença de TILSP nas universidades federais. Acreditamos que um ambiente como esses, o nível de exigência quanto aos conhecimentos sobre tradução podem ser mais altos que em outros contextos de trabalho desse(a) profissional. Esses(as) tradutores(as) e intérpretes atuam em cursos de graduação e pós-graduação, com atividades de tradução escrita e interpretação simultânea que exigem conhecimentos não somente teóricos, mas também reflexivos sobre as teorias e sobre as práticas tradutórias. Esse cenário traz duas perguntas que se agrupam àquela feita por Gonçalves (2015): É de fato suficiente a carga horária dos cursos de formação de tradutores(as) e intérpretes de Libras–Português, destinada ao desenvolvimento do subcomponente (6)? Como tem se dado o desenvolvimento desse componente nos cursos de Tradução? Essas indagações são também perguntas que podem guiar investigações futuras acerca do desenvolvimento desse componente em específico, em cursos de tradução e interpretação.

As disciplinas em que se desenvolveria o componente (6) com mais ênfase são diversas e abundantes nas matrizes curriculares investigadas: *Tradução e Interpretação*, *Estudos da Tradução*, *Estudos da Interpretação*, *Aspectos Históricos-Filosóficos da Tradução*, *Tradução de Textos Científico-Acadêmicos*, *Tradução de Textos Literários*, *Ética na Tradução e Interpretação* e outras.

Os *Fatores psicofisiológicos* e os *Fatores emocionais/subjetivos*, respectivamente (9) e (9a), somaram juntos apenas 0,1%. Assim como Gonçalves (2015) observa – o autor identificou a mesma porcentagem em 2014 –, o que nos parece é que esse percentual pode ter sido baixo pelo fato de a metodologia que empregamos não ter sido capaz de identificar mais claramente o desenvolvimento desses fatores nas matrizes curriculares. É possível ainda que essas subcompetências sejam desenvolvidas em disciplinas *eletivas* ou *optativas*, como *Ergonomia*, *Artes*, *Ética*, etc.

Os componentes (7), (8) e (10) da CT tiveram uma variação muito discreta entre o que Gonçalves (2015) apresenta e o que identificamos em nossas verificações. Pelos limites deste trabalho, não discutiremos sobre esses componentes de forma mais detida. Não deixamos de reconhecer, contudo, a sua importância na perspectiva da Competência Tradutória como formada a partir de subcompetências e sua fundamental contribuição para a formação profissional e acadêmica dos(as) tradutores(as).

CONSIDERAÇÕES

Propor uma análise como a que realizamos aqui não é elaborar uma representação categórica dos perfis dos egressos dos cursos de formação de TILSP, já que algumas limitações são intrínsecas à metodologia com a qual trabalhamos. Pretendemos, ao contrário, empreender um primeiro mapeamento acerca das tendências de formação desses profissionais nas instituições que foram objeto de nosso estudo.

Observamos que, em geral, há semelhanças no que foi identificado por Gonçalves (2015) quanto ao desenvolvimento da Competência Tradutória nos cursos de tradução de línguas orais e o que observamos nos cursos de Libras–Português.

No entanto, há um destaque nos cursos que analisamos quanto ao *Conhecimento teórico e meta-teórico sobre tradução*. Esse componente apresenta uma porcentagem elevada no cotejo que realizamos com os dados referentes ao estudo de 2014: uma diferença de 9,7% a mais para os cursos em foco neste estudo. Esses conhecimentos são os que, para Schäffner (2000, p. 155), devem estar também presentes na formação de tradutores(as), pois “[...] os ajudará a tomar decisões fundamentadas na produção dos textos-alvo”.

Além do destaque acima, foi possível identificar a necessidade de se propor uma reformulação e o aprimoramento da nomenclatura dos componentes da CT, bem como o rol de disciplinas em que, potencialmente, as subcompetências seriam desenvolvidas, para análises de perfis de cursos de tradução de línguas de sinais. Essas alterações garantiriam uma maior coerência entre os documentos que são analisados e a literatura especializada da área dos Estudos de Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais.

Com isso exposto, consideramos que o desenho curricular de cursos de tradução é componente essencial do percurso de formação dos TILSP, uma vez que esses desenhos são os documentos que delimitam, incluem e excluem da formação acadêmica, os conhecimentos, capacidades, habilidades e fatores essenciais à atuação dos profissionais egressos. O estudo aqui desenvolvido, portanto, visou oferecer elementos para o aprofundamento das discussões relativas às propostas curriculares dos cursos em tela e, conseqüentemente, contribuir para o aprimoramento do perfil profissional dos(as) TILSP.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISA EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA, 1., 2008, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Congresso nacional de pesquisa em tradução e interpretação de Libras e Língua Portuguesa, 2008. Disponível em: <<http://www.congressotils.com.br/anais/anais2008.html>>. Acesso em 23 ago. 2017.

_____. 3., 2012, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Congresso nacional de pesquisa em tradução e interpretação de Libras e Língua Portuguesa, 2012. Disponível em: <http://www.congressotils.com.br/anais/anais_2012.html>. Acesso em 23 ago. 2017.

GONÇALVES, José Luiz Vila Real Gonçalves. Repensando o desenvolvimento da competência tradutória e suas implicações para a formação do tradutor. In: **Revista Graphos** v. 17, n. 1, UFPB, 2015. p. 114-130. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/graphos/article/view/25053/13707>>. Acesso em: 23 ago. 2017.

GONÇALVES, José Luiz Vila Real; MACHADO, Ingrid Trioni Nunes. Um panorama do ensino de tradução e a busca da competência do tradutor. In: M. L. Vasconcellos; A. Pagano (Orgs.). **Cadernos de Tradução XVII**, UFSC, 2006. p. 45-69. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6856/6408>>. Acesso em: 23 ago. 2017.

PACTE. Building a translation competence model. In F. Alves (ed.). **Triangulating translation: perspectives in process oriented research**. Amsterdam: John Benjamins, 2003. p. 43-66.

ROBINSON, Douglas. **Becoming a translator: an introduction to the theory and practice of translation**. 2 ed. London/New York: Routledge, 2003.

RODRIGUES, Carlos Henrique. **A interpretação para a língua de sinais brasileira: efeitos da modalidade e processos inferenciais**. 2013. 246 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/MGSS-9CXQ8L/rodrigues__2013__tese_poslin.pdf?sequence=1>. Acesso em: 23 ago. 2017.

SCHÄFFNER, Christina. Running before walking? Designing a translation programme at undergraduate level. In: SCHÄFFNER, Christina; ADAB, Beverly. (eds.). **Developing translation competence**. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2000. p. 143-156.

SCHÄFFNER, Christina; ADAB, Beverly (eds.). **Developing translation competence**. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2000.

WILLIAMS, Jenny; CHESTERMAN, Andrew. **The Map: a beginner's guide to doing research in translation studies**. Manchester: St. Jerome Publishing, 2002.