

**FORMAÇÃO DE INTÉRPRETES E TRADUTORES DE LÍNGUA DE SINAIS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS: CONSTATAÇÕES, DESAFIOS E PROPOSTAS PARA O DESENHO CURRICULAR**

***TRAINING OF SIGN LANGUAGE INTERPRETERS AND TRANSLATORS IN BRAZILIAN FEDERAL UNIVERSITIES: FINDINGS, CHALLENGES AND PROPOSALS FOR A CURRICULUM DESIGN***

*Carlos Henrique Rodrigues*

**RESUMO:** Neste texto, apresentamos um panorama da formação de intérpretes e tradutores de Libras-Português nas Universidades Federais Brasileiras. Tomando como base os diferentes cursos de graduação, discutimos suas características, seus objetivos e suas propostas curriculares em termos de conteúdos disciplinares. A partir disso, considerando o conceito de Competência Tradutória e suas implicações para a Didática da Tradução, refletimos sobre quais seriam as características e os elementos de um desenho curricular adequado à formação de tradutores. Por fim, fazemos uma proposta que pode servir de orientação a uma possível atualização e aperfeiçoamento dos desenhos curriculares dos cursos de graduação que visam à formação de intérpretes e tradutores intermodais. Concluímos que o desenho curricular precisa incorporar os aspectos decorrentes da modalidade gestual-visual, assim como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para lidar com a transferência de aspectos linguísticos e textuais intrínsecos à modalidade.

**PALAVRAS CHAVE:** Formação. Competências. Tradução. Língua de Sinais. Desenho Curricular.

**ABSTRACT:** In this text, we make an overview of the Libras-Portuguese Interpreter and Translator Training in Brazilian Federal Universities. Based on several undergraduate courses, we discuss its characteristics, objectives and curricular proposals in terms of discipline-related contents. Furthermore, considering the concept of Translation Competence and its implications for Translation Teaching, we reflect on what would be the appropriate characteristics and elements of a curriculum design to the training of translators. Later, we make a proposal that can lead to a possible updating and improvement of the curricular designs of the undergraduate courses that aim at training of the intermodal interpreters and translators. In conclusion, the curricular design needs to incorporate the aspects resulting from the gestural-visual modality, as well as the set of knowledge, skills and attitudes

necessary to deal with the transfer of textual and linguistics aspects across modalities.

**KEYWORDS:** Training. Competences. Translation. Sign Language. Curriculum Design.

## Introdução

Neste texto, oferecemos um panorama geral da formação de intérpretes e tradutores de Libras-Português nas Universidades Federais Brasileiras com o intuito de refletir sobre as propostas curriculares direcionadas à preparação desse profissional intermodal<sup>1</sup>. É importante dizer que optamos pelo uso de intermodal como um qualificador que distingue o profissional que atua entre duas línguas de distintas modalidades, uma gestual-visual e outra vocal-auditiva, daqueles que atuam entre línguas de mesma modalidade, os tradutores e intérpretes intramodais<sup>2</sup>.

Os cursos de graduação que visam à formação de intérpretes e tradutores de língua de sinais nas Universidades Federais Brasileiras são bem recentes, sendo que o mais antigo deles está na iminência de completar sua primeira década. Como são cursos novos, propomos um primeiro olhar sobre sua proposta em termos de disciplinas. Entretanto, é relevante esclarecer que apresentamos uma visão inicial das matrizes curriculares desses cursos sem uma análise pormenorizada dos aspectos teóricos, metodológicos, didáticos e/ou pedagógicos que as balizam ou mesmo dos conhecimentos, habilidades e atitudes, por exemplo, postos como necessários ao desenvolvimento da Competência Tradutória Intermodal (RODRIGUES, 2018). De qualquer maneira, consideramos que tal análise é importante à melhor compreensão do desenho curricular desses cursos e de sua perspectiva didática, assim como da lógica que os define.

Primeiramente, fazemos uma breve apresentação da criação e implantação desses cursos nas Universidades Federais Brasileiras registrando algumas de suas características. Em seguida, discutimos os objetivos desses cursos e suas propostas curriculares em termos de disciplinas. Por fim, realizamos uma reflexão e uma breve proposta acerca do que poderia orientar as possíveis atualizações e os aperfeiçoamentos dos desenhos curriculares dos cursos de graduação que visam à formação de intérpretes e tradutores de línguas de sinais.

---

<sup>1</sup> Existem autores que utilizam o termo *bimodal* em oposição ao *unimodal* (NICODEMUS, EMMOREY, 2013; NAPIER, LEESON, 2015).

<sup>2</sup> É necessário diferenciar o *intramodal vocal-auditivo* (entre duas línguas de modalidade vocal-auditiva, línguas orais) do *intramodal gestual-visual* (entre duas línguas de modalidade gestual-visual, línguas de sinais).

## 1 A formação do profissional intermodal nas Universidades Federais

A formação de intérpretes e tradutores de língua de sinais no Ensino Superior Brasileiro é extremamente recente, sendo inaugurada somente no início do século XXI (LACERDA, 2010; QUADROS, 2014; RODRIGUES, BEER, 2015). Essa jovialidade do campo de formação deve-se a diversos fatores sociais e históricos, dentre os quais podemos citar: (i) o desprestígio social da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e seu reconhecimento tardio, tanto pela academia quanto pelo governo brasileiro; (ii) a visão do tradutor e do intérprete de língua de sinais como meros ajudadores ou praticantes de caridade, sem necessidade de formação superior ou de profissionalização; ou ainda, (iii) a noção equivocada de que não é necessário o desenvolvimento de uma competência específica para traduzir/interpretar, visto que basta àqueles que traduzem/interpretam a fluência nas línguas.

Desde a década de 1980, ou mesmo um pouco antes, é possível verificar a existência de cursos voltados ao treinamento e à capacitação de intérpretes de língua de sinais, os quais foram promovidos por escolas, faculdades, secretarias de educação, igrejas e associações de surdos, por exemplo. Embora seja possível identificar essas ações formativas no contexto educacional, religioso e associativo brasileiros, anteriores ao reconhecimento da Libras, pela Lei 10.436/2002 e sua regulamentação pelo Decreto 5.626/2005, nenhuma delas envolveu a implementação de um Curso de Graduação com o objetivo de formar profissionais para atuarem especificamente na interpretação e tradução da Libras para o Português e vice versa.

Um breve estudo sobre o caráter dessas ações formativas seminais evidencia que elas foram realizadas basicamente por meio de cursos livres e que se centravam, sobretudo, no desenvolvimento prático da interpretação de/para a língua de sinais. E, portanto, em atividades de interpretação focadas na produção do texto alvo e em sua correção, ou seja, no produto da interpretação. Poucos foram os cursos livres que deram destaque à conscientização e à reflexão sobre o processo interpretativo (SANTOS, 2006, 2010; RODRIGUES, 2010; GURGEL, 2010). Além do “saber como fazer”, os cursos também se preocupavam com certos aspectos atitudinais, no sentido de apresentar regras de como o intérprete deveria se portar, principalmente, no que se refere à sua aparência (roupas, adereços, cabelo, maquiagem etc.) e à ética profissional.

Inaugurada no contexto brasileiro em 2008, a Graduação em Letras Bacharelado em Língua Brasileira de Sinais a Distância (Bacharelado em Letras Libras EaD) foi o primeiro curso superior voltado, de fato, à formação de intérpretes e tradutores intermodais de Libras-Português.<sup>3</sup> A realização dessa graduação contou

---

<sup>3</sup> Existiram algumas ações formativas de nível superior, anteriores à implantação do Bacharelado em Letras Libras, tais como: o Curso Sequencial de Formação Específica de Intérpretes de Libras da Universidade Metodista de Piracicaba, em São Paulo, iniciado em 2005, já extinto, e o Curso Tecnológico em Comunicação Assistiva (Libras e Braille) da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, em Belo Horizonte, iniciado em 2006, o qual continua em atividade. Além disso, é possível encontrar cursos de pós-graduação *lato sensu* com o objetivo de formar profissionalmente o intérprete e/ou o tradutor de Libras-Português.

com o aporte da Secretaria de Educação a Distância do Ministério de Educação (SEED/MEC), da Secretaria de Educação Especial (SEESP) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em parceria com quatorze outras instituições brasileiras<sup>4</sup>, que também serviram como polos de apoio presencial ao curso, tornou-se a referência da formação acadêmica de intérpretes e de tradutores de Libras-Português no país (LACERDA, 2010; QUADROS, 2014).

No ano de 2012, o Bacharelado em Letras Libras EaD formou trezentos e doze intérpretes e tradutores de Libras-Português nos quinze polos de apoio presencial ao curso. Essa primeira leva de graduados inaugurou a formação superior de profissionais intérpretes e tradutores intermodais no âmbito brasileiro. Em 2009, a UFSC passou a oferecer o Bacharelado em Letras Libras presencialmente em Florianópolis e, em 2014, retomou o oferecimento do curso a distância, não mais como projeto especial, mas como curso regular da instituição. Atualmente, temos os seguintes cursos de bacharelado direcionados à formação de intérpretes e de tradutores intermodais de Libras-Português nas universidades federais brasileiras:

Tabela 01

Cursos de Graduação visando à formação do Intérprete e Tradutor Intermodal nas UFs<sup>5</sup>.

INSTITUIÇÃO	CURSO
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	<b>Letras Libras: Bacharelado*</b> (Joinville/SC; Santa Rosa/RS; São Luís/MA; Ribeirão das Neves/MG; Manaus/AM; Fortaleza/CE).
	MODALIDADE: Educação a Distância
	INÍCIO: 28/06/2008
	INTEGRALIZAÇÃO: 08 semestres
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	<b>Letras Libras: Bacharelado</b> <b>Campus Reitor David Ferreira Lima, Florianópolis/ SC.</b>
	MODALIDADE: Presencial
	INÍCIO: 03/08/2009
	INTEGRALIZAÇÃO: 08 semestres**
Universidade Federal de Goiás (UFG)	<b>Letras Libras: Bacharelado</b> <b>Campus Cidade Universitária, Rio de Janeiro/ RJ.</b>
	MODALIDADE: Presencial
	INÍCIO: 30/10/2013
	INTEGRALIZAÇÃO: 08 semestres
Universidade Federal de Goiás (UFG)	<b>Letras: Tradução e Interpretação em Libras/Português: Bacharelado</b> <b>Campus Samambaia, Goiânia/ GO.</b>
	MODALIDADE: Presencial
	INÍCIO: 06/03/2014
	INTEGRALIZAÇÃO: 08 semestres

<sup>4</sup> As quinze instituições que foram polos de apoio presencial ao curso no oferecimento de 2008 são: (1) UFSC em Florianópolis/SC; (2) UEPA em Belém/PA; (3) CEFET-MG em Belo Horizonte/MG; (4) UnB em Brasília/DF; (5) UNICAMP em Campinas/SP; (6) UFPR em Curitiba/PR; (7) UFGD em Dourados/MS; (8) UFC em Fortaleza/CE; (9) CEFET-GO em Goiânia/GO; (10) CEFET-RN em Natal/RN; (11) UFRGS em Porto Alegre/RS; (12) UFPE em Recife/PE; (13) INES no Rio de Janeiro/RJ; (14) UFBA em Salvador/BA e (15) UFES em Vitória/ES.

<sup>5</sup> É importante mencionar que no e-MEC consta que o Curso de Letras Libras Bacharelado da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) em Cuiabá está em processo de desativação/extinção voluntária. Na verdade, o curso presencial nem foi iniciado. (Processo nº 23000.016507/2016-56).

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	<b>Letras Libras: Bacharelado em Tradução e Interpretação</b> <b>Campus de Goiabeiras, Vitória/ ES.</b> MODALIDADE: Presencial INÍCIO: 01/04/2014 INTEGRALIZAÇÃO: 08 semestres	VAGAS ANUAIS: 20 CARGA HORÁRIA: 2.840 horas**
Universidade Federal de Roraima (UFRR)	<b>Graduação em Letras/Libras: Bacharelado</b> <b>Campus Paricarana, Boa Vista/ RR.</b> MODALIDADE: Presencial INÍCIO: 18/08/2014 INTEGRALIZAÇÃO: 08 semestres	VAGAS ANUAIS: 30 CARGA HORÁRIA: 2.580 horas
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	<b>Bacharelado em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais/ Língua Portuguesa</b> <b>Campus de São Carlos, São Carlos/ SP.</b> MODALIDADE: Presencial INÍCIO: 01/09/2014 INTEGRALIZAÇÃO: 08 semestres	VAGAS ANUAIS: 30 CARGA HORÁRIA: 2.940 horas
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	<b>Bacharelado em Letras: Tradutor e Intérprete de Libras (Libras-Português e Português-Libras) – linha de formação/ habilitação do Bacharelado em Letras</b> <b>Campus do Vale, Porto Alegre/ RS.</b> MODALIDADE: Presencial INÍCIO: 12/08/2015 INTEGRALIZAÇÃO: 09 semestres**	VAGAS ANUAIS: 117 (específicas para a habilitação: 30)*** CARGA HORÁRIA: 3.285 horas**

**Fonte:** o próprio autor, a partir de dados coletados no e-MEC em 2017.2 (<http://emec.mec.gov.br/>).

\* O curso de Bacharelado em Letras Libras EaD está funcionando com ingresso bianual de 90 alunos, mantendo assim 180 vagas preenchidas. Além disso, os polos são rotativos, ou seja, de dois em dois anos três polos finalizam suas atividades dando lugar a três novos polos em diferentes regiões do país.

\*\* Há diferenças nas informações presentes no e-MEC em relação àquelas disponíveis na página da instituição ou no Projeto Político Pedagógico do Curso.

\*\*\* As 117 vagas são do Bacharelado em Letras que destina 30 vagas específicas para o “Bacharelado em Letras: Tradutor e Intérprete de Libras (Libras-Português e Português-Libras)”, as quais são disponibilizadas pelo Edital de Vestibular (21 vagas) e pelo Sistema de Seleção Unificada – SiSU (09 vagas).

É importante notar que a distribuição dos cursos pelas regiões brasileiras não é equitativa, já que, por exemplo, a região Nordeste do Brasil não possui nenhum curso presencial de formação de intérpretes e tradutores intermodais — embora conte, atualmente, com dois polos de apoio presencial ao curso de Letras Libras EaD da UFSC: um na cidade de São Luís/MA e outro na cidade de Fortaleza/CE<sup>6</sup> — e as regiões Norte e Centro Oeste possuem apenas um curso presencial cada. Vemos também que as regiões Sudeste e Sul são, hoje, as com mais oportunidades de formação presencial para os intérpretes e os tradutores intermodais de Libras-Português.

A região Sudeste possui três cursos presenciais (RJ, SP e ES) e, atualmente, conta também com um polo de apoio presencial do curso de Letras Libras EaD na cidade de Ribeirão das Neves/MG. A região Sul possui dois cursos presenciais (RS e SC) e, atualmente, tem dois polos de apoio presencial ao Letras Libras EaD da UFSC: um na cidade de Santa Rosa/RS e outro na cidade de Joinville/SC. E as regiões Norte e Centro Oeste possuem, cada uma delas, um curso presencial de formação do profissional intermodal (respectivamente, em RR e GO), sendo que a região Norte conta, no momento, com um polo de apoio presencial ao Letras Libras EaD na cidade de Manaus/AM.

<sup>6</sup> Os polos de apoio presencial do Letras Libras EaD da UFSC são rotativos, sendo que o polo de São Luís tem previsão de encerramento de suas atividades para julho de 2018 e o polo de Fortaleza para julho de 2020.

Outro aspecto interessante nesses cursos de graduação, subsequentes ao Bacharelado em Letras Libras EaD, é que, de alguma maneira, eles se apropriaram de elementos do Projeto Político Pedagógico inicialmente proposto por esse curso, já que ele desbravou terrenos para a implantação dos demais: (i) contribuindo com a difusão da proposta de formação de intérpretes e tradutores intermodais em várias instituições e regiões brasileiras que abrigaram seus polos de apoio presencial; (ii) promovendo a afirmação, difusão e consolidação da tradução e interpretação de línguas de sinais como um campo de formação acadêmica e de pesquisa; e (iii) alavancando seu reconhecimento e promoção por meio de políticas públicas, tais como o Viver sem Limite – Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência<sup>7</sup>, responsável pela implantação da maioria dos demais cursos; dentre outros.

### 1.1 *O surgimento do Bacharelado em Letras Libras EaD*

É interessante conhecer um pouco da origem do Bacharelado em Letras Libras EaD, já que ele resulta diretamente da Licenciatura em Letras Libras criada no ano de 2006, a qual decorre de um projeto concebido e aprovado no âmbito institucional da UFSC entre 2004 e 2005. A criação do Bacharelado deve-se também a uma ação judicial<sup>8</sup> de candidatos que se sentiram lesados pela prioridade de acesso dada aos surdos no curso de Licenciatura em Letras Libras. Como forma de resolver a questão posta, criou-se o Bacharelado para que assim os candidatos ouvintes pudessem contar com a possibilidade de se formarem profissionalmente como intérpretes e tradutores de Libras-Português (QUADROS, STUMPF, 2014).

Um breve contraste entre o desenho curricular inicial da Licenciatura (2006) e do Bacharelado (2008) evidencia a existência de um eixo comum com duas ramificações distintas: uma voltada à formação didática e pedagógica, característica de licenciaturas, e outra voltada à formação profissional em tradução e interpretação, característica, nesse caso, de bacharelados, como é possível observar nas matrizes curriculares desses cursos dispostas abaixo (Quadro 01).

---

<sup>7</sup> Para melhor conhecer a proposta: Decreto 7.612 de 17 de novembro de 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm)> e VIVER SEM LIMITE – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência: SDH-PR/SNPD, 2013. Disponível em:

<[http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield\\_generico\\_imagens-filefield-description%5D\\_0.pdf](http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_0.pdf)>.

<sup>8</sup> É possível conhecer um pouco da reivindicação de uma das candidatas ouvintes por sua matrícula no curso de licenciatura em decorrência de seu desempenho na seleção (TRF-4 - REOMS: 10324 SC 2006.72.00.010324-7). Disponível em: <<https://trf4.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/1251886/remessa-ex-officio-em-mandado-de-seguranca-reoms-10324>>.

## Quadro 01

Disciplinas dos Cursos de Letras Libras EaD – Licenciatura (2006) e Bacharelado (2008).

DISCIPLINAS COMUNS	DISCIPLINAS ESPECÍFICAS DA LICENCIATURA	DISCIPLINAS ESPECÍFICAS DO BACHARELADO
<b>PRIMEIRO SEMESTRE DO CURSO</b>		
Introdução à Educação à Distância Introdução aos Estudos da Tradução Fundamentos da Educação de Surdos Estudos Linguísticos	Introdução aos Estudos da Literatura	Estudos da Tradução I
<b>SEGUNDO SEMESTRE DO CURSO</b>		
Escrita de Sinais I Língua Brasileira de Sinais I Fonética e Fonologia Morfologia	Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas	Estudos da Tradução II
<b>TERCEIRO SEMESTRE DO CURSO</b>		
Escrita de Sinais II Sintaxe Aquisição da linguagem Sociolinguística Língua Brasileira de Sinais II	∅	∅
<b>QUARTO SEMESTRE DO CURSO</b>		
Escrita de Sinais III Língua Brasileira de Sinais III	Ensino de Língua Materna História da Educação dos Surdos Teorias da educação e estudos surdos	Estudos da Tradução III Aquisição de Segunda Língua Laboratórios de Interpretação Libras- Língua Portuguesa I
<b>QUINTO SEMESTRE DO CURSO</b>		
Literatura Surda Leitura e Produção de Textos Língua Brasileira de Sinais IV Semântica e Pragmática	Educação de Surdos e Novas Tecnologias	Psicolinguística
<b>SEXTO SEMESTRE DO CURSO</b>		
Análise do Discurso Língua Brasileira de Sinais V	Didática e Educação de Surdos Psicologia da Educação de Surdos Tradução e Interpretação da língua de sinais	Aquisição da língua de sinais Tradução e interpretação da língua de sinais I Laboratórios de Interpretação Libras- Língua Portuguesa II
<b>SÉTIMO SEMESTRE DO CURSO</b>		
Língua Brasileira de Sinais VI	Metodologia de Ensino em Literatura Visual Metodologia de Ensino em Libras como L1 Metodologia de Ensino em Libras como L2	Estágio em Interpretação da Libras Tradução e interpretação da língua de sinais II Laboratórios de Interpretação Libras- Língua Portuguesa III
<b>OITAVO SEMESTRE DO CURSO</b>		
∅	Estágio em Literatura Visual Estágio em Ensino em Libras como L1 Estágio em Ensino em Libras como L2	Trabalho de Conclusão de Curso Estágio em Tradução Escrita da Libras e Língua Portuguesa Laboratórios de Interpretação Libras- Língua Portuguesa IV
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (Atividades de Pesquisa, Atividades de Extensão e Seminários)		

**Fonte:** o próprio autor, com base em dados coletados em 2017.2 nas matrizes curriculares disponíveis em <http://cagr.sistemas.ufsc.br/>

Uma observação geral do quadro acima evidencia que a origem da matriz curricular proposta para o Bacharelado decorre diretamente de alterações pontuais na matriz da Licenciatura, já existente desde 2006, com a manutenção de aproximadamente 60% de disciplinas que passam a ser comuns aos dois cursos (22 disciplinas). Portanto, temos que a especificidade formativa do bacharelado compreende cerca de 40% do total de suas disciplinas (15 disciplinas). Esse fato

corroborar a seguinte afirmação feita por Gonçalves (2015) na conclusão de sua análise das propostas curriculares dos cursos de formação de tradutores no Brasil:

[...] antes da expansão da oferta de cursos de graduação em universidades federais brasileiras, os cursos de tradução pareciam estar bastante mais dependentes dos currículos dos cursos de Letras, sem um enfoque mais específico para a formação em tradução. Ou seja, muitos bacharelados voltados para essa formação específica, com diferentes denominações, mostravam-se muitas vezes como apêndices dos currículos principais, em geral voltados para a formação de licenciados. Portanto, a ênfase encontrava-se principalmente nas disciplinas de língua, linguística e literatura. (GONÇALVES, 2015, p.128).

É necessário considerar que essa manutenção de parte da matriz curricular deve-se, não somente a questões acadêmicas e formativas, mas, sobretudo, a aspectos políticos e institucionais necessários à criação e, por sua vez, viabilização do Bacharelado em Letras Libras EaD, já que questões de âmbito financeiro e logístico impactam e, inclusive, definem diretamente a existência e o funcionamento de cursos de graduação, principalmente daqueles decorrentes de projetos especiais nas Universidades Federais Brasileiras.

Das vinte e duas disciplinas comuns às duas formações, temos que a maioria delas, mais de 60%, está vinculada à área da Linguística (14 disciplinas), sendo oito disciplinas voltadas ao estudo de campos da Linguística e/ou da Linguística Aplicada (noções, conceitos, teorias etc.) e seis disciplinas de língua com o objetivo de apresentar e se refletir sobre os estudos das línguas de sinais, mais especificamente da Libras, por meio dos conhecimentos desses campos. Vale destacar que essas disciplinas não visam ao ensino da língua em si, já que se espera que os ingressantes já sejam fluentes em língua de sinais.

Mesmo sem realizar uma análise pormenorizada do programa das disciplinas do curso de Bacharelado em Letras Libras EaD – de suas ementas, objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação e referências bibliográficas, é possível afirmar que a ênfase formativa dos intérpretes e tradutores intermodais de Libras-Português por meio dessa graduação, no que tange ao caráter de suas disciplinas, está, sobretudo, fundamentada no desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e saberes linguísticos, pragmáticos e/ou sociolinguísticos sobre as línguas de trabalho, quase exclusivamente sobre a Libras.

Essa ênfase no desenvolvimento de capacidades linguísticas, sociolinguísticas e metalinguísticas deve-se, em boa parte, ao fato de os objetivos da formação de profissionais das Letras precederem os objetivos específicos de formação do Bacharelado (tradutores e intérpretes de Libras-Português) e da Licenciatura (professores de Libras). Nesse sentido, o curso de Letras Libras, independente se é bacharelado ou licenciatura, visa à formação de profissionais com a capacidade de:

- uso da língua enquanto primeira ou segunda língua, nas modalidades oral, sinalizada e escrita, em termos de recepção e produção de textos de diferentes gêneros; - reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como

fenômeno educacional, psicológico, social, ético, histórico, cultural, político e ideológico; - desenvolvimento de uma visão crítica sobre perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias que fundamentam sua formação profissional; - desenvolvimento de uma postura acadêmico-científica perante as questões relacionadas à aquisição e desenvolvimento de uma língua estrangeira; - exercício profissional, didático e pedagógico, com utilização de tecnologias contemporâneas, seguindo os desafios do mercado de trabalho; - percepção da relação entre conhecimentos linguísticos e literários e o entendimento de contextos interculturais, principalmente nas situações que envolvem o ensino/aprendizado de línguas e literaturas estrangeiras; - domínio dos conteúdos pedagógicos — teóricos e práticos — que permitam a construção dos conhecimentos relativos aos diferentes níveis de ensino; - atuação consciente e autônoma na busca de uma formação continuada e abrangente do profissional de Letras, em todos os seus seguimentos. (QUADROS, STUMPF, 2014, p.20-1).

Alguns aspectos, em relação às especificidades deste curso, merecem atenção:

(i) o fato de ter como pré-requisito para ingresso a “exigência” de proficiência linguística prévia em Libras, realizando seu processo seletivo de ingresso nessa língua; (ii) a circulação da Libras como uma das línguas de instrução, principalmente, nas disciplinas comuns, visto que a Licenciatura está voltada, prioritariamente, às pessoas surdas sinalizantes; (iii) a promoção da convivência de surdos sinalizantes, estudantes da Licenciatura, com os bacharelados em Letras Libras, favorecendo o desenvolvimento de conhecimentos extralinguísticos, por meio da interação com a Comunidade Surda e, por sua vez, com suas características culturais.

### *1.2 Os cursos de formação do profissional intermodal e suas propostas*

Como vimos acima (Tabela 01), temos oito diferentes cursos de graduação que visam, de maneira geral, à formação de intérpretes e tradutores intermodais de Libras-Português, os quais são basicamente cursos de Bacharelado em Letras, com exceção do curso oferecido pela UFSCar<sup>9</sup>. É interessante notar que alguns desses cursos destacam exatamente essa formação de um profissional de Letras apto a atuar em diferentes atividades profissionais relacionadas à linguagem (professor, pesquisador, crítico literário, consultor linguístico, revisor de texto, roteirista, assessor cultural, lexicógrafo, dentre outras). Vejamos a descrição dos objetivos dos cursos em alguns excertos que destacam possíveis atuações do egresso (Quadro 02).

---

<sup>9</sup> O curso da UFSCar está localizado no Departamento de Psicologia e não no Departamento de Letras. E, portanto, seria esse o motivo de não trazer “Letras” em sua denominação, mas sim “Tradução e Interpretação”.

## Quadro 02

Objetivo dos cursos brasileiros para formação do tradutor e intérprete de Libras-Português.

INSTITUIÇÃO	OBJETIVO
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	<p><b>Letras Libras: Bacharelado (EaD)</b> [...] objetiva produzir e divulgar conhecimento nas áreas de língua, literatura e cultura, buscando disponibilizar os meios que possam contribuir para a capacitação do futuro professor e do futuro bacharel, integrados à sociedade através da formação de profissionais competentes, críticos e criativos [...] de modo a exercer de maneira plena as atividades de <b>professor, pesquisador, crítico literário, tradutor, intérprete, revisor de texto, roteirista, assessor cultural, lexicógrafo</b>, entre outras, enfim, atividades de profissionais das letras inseridos nos atuais contextos promovidos pelo advento da globalização [...] [esse trecho se refere tanto ao bacharelado quanto a licenciatura]</p> <p><b>Letras Libras: Bacharelado</b> [...] objetiva produzir e divulgar conhecimento nas áreas de língua, literatura e cultura, buscando disponibilizar os meios que possam contribuir para a capacitação do futuro professor e do futuro bacharel, integrados à sociedade através da formação de profissionais competentes, críticos e criativos [...] o bacharel poderá prestar <b>serviços linguísticos</b> de diferentes tipos como <b>revisão e redação de textos, tradução e consultoria linguística</b>, por exemplo.</p>
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	<p><b>Letras Libras: Bacharelado</b> [...] possui o objetivo específico de formar <b>tradutores e intérpretes</b> de LIBRAS-Português, com sólidos conhecimentos de teorias da área de Estudos da Tradução, Interpretação, Linguística e Literatura. [...] Este curso formará profissionais aptos para atuar como tradutor e intérprete de LIBRAS, em diferentes contextos, com foco na área da educação.</p>
Universidade Federal de Goiás (UFG)	<p><b>Letras: Tradução e Interpretação em Libras/Português: Bacharelado</b> [...] destina-se à formação de <b>tradutores e intérpretes</b> de Libras para Português e vice-versa para atender às diversas demandas linguísticas existentes na esfera social. O bacharel deste curso poderá atuar, também, no desenvolvimento de <b>pesquisas</b> no campo da Linguística e da Tradução, bem como exercer funções que tenham como foco principal a linguagem em uso, especificamente no que diz respeito à <b>tradução e interpretação</b> de Libras para Português e vice-versa.</p>
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	<p><b>Letras Libras: Bacharelado em Tradução e Interpretação</b> [...] objetiva produzir e divulgar conhecimento nas áreas de língua, literatura, tradução e cultura. Os alunos receberão formação prático-teóricas no campo dos estudos da tradução e da interpretação de Língua Portuguesa Língua Brasileira de Sinais ou vice-versa. O bacharel em Letras-Libras poderá <b>prestar serviços linguísticos</b> de diferentes tipos, de <b>tradução/interpretação de textos gerais, literários, jurídicos, econômicos, técnicos e científicos</b> e em diferentes contextos de interpretação.</p>
Universidade Federal de Roraima (UFRR)	<p><b>Graduação em Letras/Libras: Bacharelado</b> [...] pretende formar profissionais que sejam capazes de lidar com as linguagens nos contextos oral, sinalizado e escrito bem como tratar com a interculturalidade, construindo e propagando uma visão crítica da sociedade. Considerando à formação de bacharéis que dominem a libras e a língua portuguesa bem como fatos relativos às culturas surda e ouvinte, de modo a exercerem de maneira plena as atividades de <b>tradutor, intérprete, revisor de texto, roteirista</b> entre outras atividades de profissionais das letras inseridos nos atuais contextos promovidos pelo advento da globalização [...]</p>
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	<p><b>Bacharelado em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais/ Língua Portuguesa</b> O objetivo geral [...] é de formar profissionais com postura ética, crítica e reflexiva quanto ao seu papel e sua prática de atuação junto à comunidade surda. Os objetivos específicos do curso são: - capacitar profissionais <b>tradutores e intérpretes</b> de Libras-Língua Portuguesa para lidar com as diferentes linguagens em circulação social em Libras e em Língua Portuguesa; - conscientizar os profissionais tradutores e intérpretes de Libras-Língua Portuguesa sobre sua inserção na sociedade e nas relações com os outros; - capacitar profissionais tradutores e intérpretes de Libras-Língua Portuguesa para atuarem nos diversos espaços sociais [...]</p>
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	<p><b>Bacharelado em Letras: Tradutor e Intérprete de Libras (Libras-Português e Português-Libras) – linha de formação/ habilitação do Bacharelado em Letras</b> [...] tem como objetivo formar profissionais capacitados para realizar traduções e versões de textos variados, além de oportunizar o desenvolvimento das competências necessárias ao exercício da tradução [...] visando à formação de <b>tradutores e intérpretes</b> que tenham o domínio das línguas estudadas bem como de fatos relativos às suas culturas, de modo a exercer de maneira plena as atividades de <b>intérprete, pesquisador, consultor linguístico</b>, entre outras [...]</p>

Fonte: o próprio autor, a partir de dados coletados nos sites dos cursos e em seus projetos político-pedagógicos em 2017.2.

Um breve e superficial olhar sobre esses objetivos, em contraposição à matriz curricular desses cursos, não evidencia uma formação que abarque objetivamente essas diferentes atuações do profissional de Letras, as quais possuem características,

exigências e demandas próprias. Além disso, a proposta político-pedagógica de algumas dessas graduações, embora cite essas diversas possibilidades de atuação, coloca a ênfase apenas na atuação do egresso como intérprete e/ou tradutor de Libras-Português, com destaque em muitos casos à atividade interpretativa em detrimento da tradutória. Portanto, fica claro que a formação proposta, em todos os cursos, não tem como ir além da formação de um profissional generalista<sup>10</sup> que, nesse caso, tem como foco central a tradução e a interpretação de Libras-Português.

Reiteramos que é interessante notar que a estruturação dessas graduações, de uma maneira ou de outra, teve alguma relação com o Projeto Político Pedagógico e, por sua vez, com a matriz curricular do Bacharelado em Letras Libras EaD (Quadro 01). A seguir, no intuito de possibilitar uma primeira visão sobre os tipos de conteúdos abordados e uma possível inferência sobre o caráter dos conhecimentos e das habilidades trabalhadas durante a formação, apresentamos a concentração de disciplinas a partir de categorias gerais:

- (i) *Línguas, Linguística e Linguística Aplicada* (LL) – nesta categoria elencamos as disciplinas que têm como cerne o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e/ou atitudes vinculadas ao uso das línguas de trabalho e/ou à reflexão sobre elas, as quais abordam principalmente aspectos linguísticos, textuais, pragmáticos e/ ou sociolinguísticos;
- (ii) *Literaturas e Culturas* (LC) – nesta categoria encontram-se as disciplinas que enfocam as literaturas e os conhecimentos culturais, excetuando-se as disciplinas que abordam diretamente as línguas de trabalho e/ou a reflexão sobre elas;
- (iii) *Tradução e Interpretação* (TI) – nesta categoria estão as disciplinas direcionadas especificamente ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas à tradução e à interpretação – sua história, sua investigação e sua prática – incluindo as habilidades de uso de tecnologias e de ferramentas aplicadas à tradução e as habilidades de administrar aspectos da atividade profissional;
- (iv) *Educação e Didática* (ED) – nesta categoria temos as disciplinas voltadas ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes caros ao campo da educação, as quais abordam questões psicológicas, pedagógicas, didáticas ou históricas atreladas à educação, bem como tecnologias aplicadas à educação;
- (v) *Outras disciplinas* (OD) – nesta categoria reunimos as disciplinas de Trabalho de Conclusão de Curso, as que visam ao aprendizado de aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa acadêmica, assim como aquelas

---

<sup>10</sup> De maneira geral, é possível dizer que o mais comum é que os cursos de graduação formem profissionais generalistas, nesse caso, tradutores e intérpretes generalistas, deixando a formação mais especializada para as pós-graduações de caráter mais específico e profissionalizante, assim como ocorre com a formação específica para a realização de outras atividades profissionais, tais como revisores, roteiristas, redatores, consultores, pesquisadores, assessores, gestores de projetos, pós-editores etc.

disciplinas optativas/ eletivas previstas, mas que serão de livre escolha do estudante, podendo ser de diferentes âmbitos e ênfases;

- (vi) *Atividades complementares (AC)* – nessa categoria indicamos a carga horária destinada às atividades acadêmico-científico-culturais e/ou atividades complementares.

Essas categorias gerais permitem-nos observar a ênfase presente na matriz curricular dos cursos, sinalizando, em termos de conteúdos abordados e de capacidades a serem desenvolvidas, quais tem sido os possíveis conhecimentos, habilidades e conteúdos atitudinais mais enfocados durante a formação dos intérpretes e tradutores intermodais de Libras-Português nas Universidades Federais Brasileiras. Vale mencionar que estamos considerando tanto o número de disciplinas quanto a carga horária total dedicada a cada uma das categorias. Vejamos o total de disciplinas com sua respectiva carga horária por curso e categoria.

**Tabela 02**

Categorização das disciplinas dos cursos por categoria temática e sua carga horária.

<b>CURSO E INSTITUIÇÃO</b>	<b>Disciplinas Horas</b>	<b>LL</b>	<b>LC</b>	<b>TI</b>	<b>ED</b>	<b>OD</b>	<b>AC</b>
Letras Libras: Bacharelado EaD – UFSC	37 2.850h	21 1.440h	01 60h	12 840h	02 120h	01 180h	— 210h
Letras Libras: Bacharelado – UFSC	40 3.360h	17 1.530h	03 180h	12 960h	02 120h	06** 360h	— 210h
Letras Libras: Bacharelado – UFRJ	41 2.890h	17 1.140h	06 360h	09 600h	04 150h	05** 240h	— 400h
Letras: Tradução e Interpretação em Libras/Português: Bacharelado – UFG	43 3.160h	13 1.024h	02 128h	14 960h	04* 400h	07** 448h	— 200h
Letras Libras: Bacharelado em Tradução e Interpretação – UFES	45 3.020h	10 600h	03 180h	21 1.350h	∅ 0h	11** 690h	— 200h
Graduação em Letras/Libras: Bacharelado – UFRR	38 2.580h	15 900h	∅ 0h	15 1.020h	03 180h	05** 360h	— 120h
Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras/ Língua Portuguesa – UFSCar	53 2.940h	24 1.170h	03 120h	16 990h	04 210h	06** 300h	— 150h
Bacharelado em Letras: Tradutor e Intérprete de Libras – UFRGS	39 3.255h	16 1.350h	03 180h	13 1.035h	01 30h	06** 360h	— 300h

**Fonte:** o próprio autor, a partir da categorização das matrizes curriculares dos cursos em 2017.2.

\* Optamos por localizar aqui as quatro Práticas como Componente Curricular que integram o curso (uma prática anual de 100h, subdistribuída em uma carga horária de 50 horas por semestre letivo), as quais objetivam levar o aluno “a transformar os conteúdos transmitidos em prática pedagógica”.

\*\* UFSC: inclui quatro disciplinas optativas; UFRR: inclui duas disciplinas optativas; UFRJ: inclui duas disciplinas optativas de Escolha Condicionada e uma de Escolha Restrita (de pelo menos 90h, equivalentes a 5 créditos); UFG: inclui quatro disciplinas optativas de livre escolha do aluno; duas do Núcleo Livre (qualquer disciplina oferecida nesta categoria pela Universidade) e duas do Núcleo Específico (disciplinas relacionadas à sua área de formação); UFSCar: inclui três disciplinas eletivas de livre escolha do aluno a partir de uma listagem prévia oferecida pelo curso; UFES: inclui quatro disciplinas optativas de livre escolha do aluno; UFRGS: inclui quatro disciplinas optativas de livre escolha do aluno (seriam 16 créditos, portanto consideramos quatro disciplinas de 4 créditos).

No Brasil, não encontramos, em relação à formação de intérpretes e tradutores intermodais, uma diretriz única e predominante. Uma breve análise das matrizes curriculares desses cursos, a partir de categorias vinculadas ao conteúdo geral de suas disciplinas (Tabela 02), demonstra o quanto esses cursos podem se

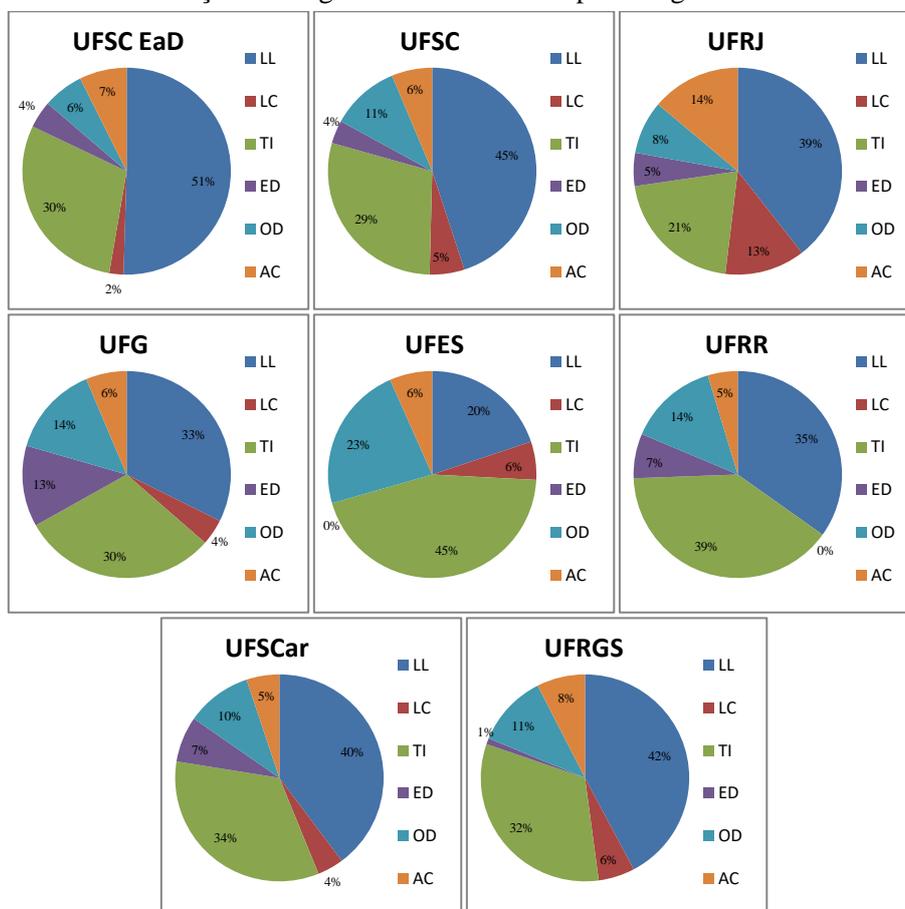
diferenciar um do outro. Entretanto, é possível observar um grupo recorrente de disciplinas em todas as matrizes, o qual aponta para aquilo que poderíamos considerar “um conjunto básico de conteúdos”. Resta-nos, entretanto, saber se esse conjunto de fato abarca o desenvolvimento do mínimo de capacidades, habilidades, atitudes, conhecimentos e metacconhecimentos imprescindíveis à formação profissional do intérprete e tradutor intermodal no/para o contexto brasileiro, mas isso é tema para outro momento.

Por outro lado, ainda que esse grupo de disciplinas constitua um possível “currículo mínimo para a formação do intérprete e tradutor intermodal”, faz-se necessário investigar, para além dos conteúdos gerais propostos nas disciplinas: (i) as concepções de ensino e de aprendizagem que norteiam o processo de formação; (ii) as estratégias de ensino e de aprendizagem e as abordagens metodológicas que sustentam as aulas; (iii) os tipos de saberes que têm sido trabalhados e em qual proporção – conceituais, procedimentais e atitudinais; (iv) as competências gerais e específicas que têm sido almejadas em cada uma das disciplinas e no todo; (v) a progressão que tem sido pensada para os conteúdos, sua lógica, sua contextualização e sua integração dentro do todo que compõe o processo de formação; (vi) os sistemas avaliativos – diagnósticos, formativos e/ou somativos – que têm sido empregados e seu impacto no aperfeiçoamento da formação acadêmico-profissional, dentre outros. Essas são algumas sugestões para futuras investigações.

O agrupamento das disciplinas por categorias temáticas com a indicação da respectiva carga horária (Tabela 02) e a distribuição percentual da carga horária total de cada um dos cursos pelas categorias temáticas propostas (Gráficos 01) permitem visualizar de maneira geral as possíveis ênfases dadas por cada curso.

## Gráficos 01

Distribuição da carga horária dos cursos por categoria temática



Fonte: o próprio autor, a partir da categorização das matrizes curriculares dos cursos em 2017.2.

Conjunto de disciplinas de: LL- Línguas, Linguística e Linguística Aplicada; LC- Literaturas e Culturas; TI- Tradução e Interpretação; ED- Educação e Didática; OD- Outras Disciplinas; AC- Atividades Complementares.

Alguns desses cursos (UFSC EaD, UFSC, UFRJ e UFRGS) enfatizam significativamente disciplinas que visam à aquisição e ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e/ou atitudes vinculadas ao aprendizado/uso das línguas de trabalho e/ou à reflexão sobre elas, as quais abordam principalmente aspectos linguísticos, textuais, pragmáticos e/ou sociolinguísticos. Por outro lado, o curso da UFES, por exemplo, põe sua ênfase em disciplinas que visam à aquisição e ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas especificamente à tradução e à interpretação.

A leitura dos dados representados acima (Gráficos 01) e sua comparação possibilita uma série de interpretações e reflexões. Entretanto, é importante frisar que para uma visão ampla e coerente do desenho curricular desses cursos é imprescindível que se considere e, por sua vez, se analise um conjunto de dimensões e aspectos que não estão circunscritos à estruturação do curso em disciplinas e cargas

horárias. As concepções de *ensinoaprendizagem* dos professores, os objetivos de aprendizagem estabelecidos, as metodologias empregadas, as abordagens dos conteúdos propostos, os tipos de tarefas realizados, os processos avaliativos utilizados, dentre uma série de outros elementos que orientam, definem e compõem um desenho curricular, devem ser devidamente considerados, assim como mencionamos antes.

O que temos, com os dados apresentados acima, é uma visão geral das formações existentes, a qual já evidencia uma diversidade de perspectivas, algumas das quais se centram numa formação cunhada, sobretudo, no desenvolvimento de capacidades linguísticas e metalinguísticas nas línguas de trabalho. Podemos considerar que essa ênfase no desenvolvimento de conhecimentos e habilidades vinculadas ao aprendizado e uso das línguas de trabalho e/ou à reflexão sobre elas decorre do fato de que esses cursos de formação não possuem como pré-requisito para ingresso a proficiência em Libras<sup>11</sup>. Esse aspecto evidencia a necessidade de que os desenhos curriculares desses cursos considerem o perfil de seu público e sejam pensados com o objetivo de permitir que a competência comunicativa seja desenvolvida e aperfeiçoada junto à aquisição e ao desenvolvimento da Competência Tradutória que, nesse caso, é de caráter intermodal (RODRIGUES, 2018).

Esses cursos precisam levar em conta o fato de que a competência comunicativa é indispensável à Competência Tradutória e, assim, criar estratégias para abordá-las e trabalhá-las simultaneamente sem prejuízos à qualidade da formação. Esse ponto é um dos principais desafios postos aos cursos de graduação brasileiros que visam à formação do intérprete e tradutor intermodal. Vale mencionar que o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades nas línguas de trabalho não são suficientes para formar o tradutor e/ou o intérprete. Como destaca Hurtado Albir “embora qualquer falante bilíngue possua competência comunicativa nas línguas que domina, nem todo bilíngue possui competência tradutória” (2005, p.19). É preciso entender que as habilidades e os conhecimentos linguísticos são apenas um dos componentes da Competência Tradutória, a qual pode ser definida como

o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que um tradutor/intérprete deve possuir para desempenhar adequadamente sua atividade profissional. É um tipo de conhecimento experto que combina conhecimento declarativo (saber o quê) e conhecimento procedimental (saber como), sendo predominantemente procedimental. A competência tradutória é formada por vários componentes ou subcompetências inter-relacionados, os mais importantes são a competência comunicativa e textual em duas (ou mais) línguas; a competência extralinguística

---

<sup>11</sup> De certa maneira, os cursos são obrigados a não exigirem o domínio da Libras como pré-requisito de ingresso pelo fato de a maioria de seus potenciais ingressantes não ser proficiente nessa língua. Os cursos de Letras Libras Bacharelado EaD da UFSC e de Letras Libras: Bacharelado em Tradução e Interpretação da UFES parecem ser os únicos que realizam seu processo seletivo em Libras e pressupõe que os estudantes dominem essa língua, já que não possuem disciplinas específicas de ensino de Libras. No caso do curso da UFSC, as disciplinas que existem, denominadas de disciplinas de Libras, enfocam questões linguísticas.

(conhecimento enciclopédico, cultural e de conteúdo, assim como conhecimento sobre tradução); a competência instrumental (capacidade de utilizar fontes relevantes de documentação e ferramentas tecnológicas aplicadas à tradução); a competência profissional (conhecimento sobre o mercado de trabalho); e a competência estratégica (relacionada à resolução de problemas e à tomada de decisões). A competência tradutória é uma habilidade adquirida que passa por diferentes fases, evoluindo de conhecimento novato a conhecimento experto. (KEY CONCEPTS/ MUNDAY, 2009, p. 234-5, tradução minha).

É, exatamente, a Competência Tradutória que diferencia o tradutor e o intérprete dos demais falantes bilíngues que não são tradutores. Nessa perspectiva, defende-se que ela é um conhecimento especializado/experto formado por um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que distingue o tradutor/intérprete profissional dos demais falantes bilíngues.

## 2 O desenho curricular de cunho tradutológico-pedagógico

A noção de Competência Tradutória – assim como a compreensão de como se dá sua aquisição, seu funcionamento e seu desenvolvimento – é central à Didática da Tradução (KELLY, 2002; HURTADO ALBIR, 2007; GONÇALVES, 2006, 2015). E, portanto, precisa se constituir, junto às teorias de *ensinoaprendizagem*, como um de seus norteadores. Nos Estudos da Tradução encontramos alguns modelos representativos da Competência Tradutória e seus componentes, dentre os quais podemos destacar os trabalhos desenvolvidos pelo Grupo PACTE da Universidade Autônoma de Barcelona (PACTE, 2000, 2001, 2003, 2011; HURTADO ALBIR, 2017), que chamam atenção para o caráter essencialmente operativo dessa competência, e, no contexto brasileiro, para as investigações de Gonçalves (2005, 2008) e Alves e Gonçalves (2007), as quais destacam a centralidade da conscientização e/ou meta-reflexão sobre o processo tradutório como elemento fundamental à Competência Tradutória, incorporando um viés mais cognitivo e relevantista ao modelo proposto pelo Grupo PACTE (2003).

Ao abordarem os aspectos cognitivos da tradução, Hurtado Albir e Alves (2009) apresentam, brevemente, alguns modelos propostos para descrever a Competência Tradutória. De acordo com eles, esses modelos, sobretudo, componenciais, com exceção da proposta minimalista de Pym (2003), contribuem com a reflexão e o debate sobre a conceituação e as características que definiriam a Competência Tradutória, seus possíveis componentes ou mesmo subcompetências, seu funcionamento e seu processo de aquisição. Um elemento comum entre essas distintas visões da Competência Tradutória é o fato de a considerarem como uma *habilidade adquirida* progressivamente. Portanto, como destaca Alves (2015), podemos dizer que nesse processo de aquisição há a reestruturação e o desenvolvimento de um conhecimento novato (competência pré-tradutória) que, gradativamente, torna-se um conhecimento experto (competência tradutória).

É importante entender que no modelo proposto pelo PACTE (2003), há certa hierarquia entre as subcompetências, já que a subcompetência estratégica ocupa um lugar central, pois afeta diretamente todas as demais e é capaz de reparar deficiências, assim como de controlar todo o processo. A integração de subcompetências também é variável, visto que depende de diversos elementos, tais como a direção da tradução/interpretação (direta ou inversa), a combinação linguística, a especialização, o nível de experiência do profissional, o contexto situacional no qual o processo se realiza, o tipo de tarefa a ser executada, dentre outros (HURTADO ALBIR, ALVES, 2009; ALVES, 2015).

Em relação ao processo formal de aquisição e desenvolvimento da Competência Tradutória, é imprescindível que se considere a existência de diferentes concepções e perspectivas de construção de um desenho curricular. De maneira geral, podemos dizer que temos modelos de desenho curricular baseados em conteúdos, em objetivos, na resolução de problemas, em competências, dentre outros. Esses diferentes modelos evidenciam distintas concepções e perspectivas de *ensinoaprendizagem* fundamentando-se em diferentes vertentes teóricas. É importante considerar que a visão que se tem do currículo, de sua organização e função marca as decisões e ações “institucionais” que são levadas a cabo durante o planejamento e a execução de um dado projeto de formação.

O desenho curricular de um curso de formação de tradutores e de intérpretes expressa, não somente um conjunto de concepções didáticas e pedagógicas, mas, sobretudo, as visões que se tem acerca do que é traduzir/tradução e de como se dá a aquisição e o desenvolvimento da Competência Tradutória e, por sua vez, de quais seriam e de como se articulariam seus componentes. Nesse sentido, espera-se que um desenho curricular seja pensado e construído a partir do campo teórico dos Estudos da Tradução e com base na compreensão dos elementos constituintes da Competência Tradutória, em termos de capacidades, habilidades, atitudes, conhecimentos e metacconhecimentos, e da(s) maneira(s) por meio da(s) qual(is) esses elementos se articulam e se desenvolvem (RODRIGUES, 2018).

Partindo da compreensão de que um desenho curricular precisa estar balizado de um lado pelos Estudos da Tradução e de outro pelas teorias de *ensinoaprendizagem* provenientes da Pedagogia e da Psicologia e, mais especificamente, da Didática, é possível pensar em conteúdos gradativamente e, quando for o caso, hierarquicamente dispostos e articulados em conformidade com orientações e perspectivas didático-pedagógicas capazes de potencializar as situações de interação, de aprendizado e de prática, que serão vivenciadas pelo tradutor-em-formação, com vistas a um consistente e ativo processo de construção de sua aprendizagem, ou seja, de aquisição e de desenvolvimento da(s) competência(s) indispensável(is) à sua atuação profissional.

Nas últimas décadas, com base em suas pesquisas empíricas acerca da aquisição e do desenvolvimento da Competência Tradutória, Hurtado Albir (2005, 2007, 2015) têm defendido a construção de um desenho curricular alicerçado na formação por competências, a qual expressaria certo avanço e aperfeiçoamento da proposta de formação por objetivos de aprendizagem (DELISLE, 1980, 1993) e por

tarefas de tradução (HURTADO ALBIR, 1996, 1999, 2005). Em *Competence-based Curriculum Design for Training Translators* (2007) e em *The Acquisition of Translation Competence. Competences, Tasks, and Assessment in Translator Training* (2015), Hurtado Albir faz, em relação à construção de um desenho curricular para formação de tradutores, uma apurada apresentação do que seria e de como funcionaria a formação por competências que incorpore objetivos de aprendizagem expressos por meio de tarefas de tradução, projetos e unidades didáticas, por exemplo.

Compreendendo que a competência é um “saber-agir” complexo, resultante da integração entre vários tipos de capacidades, habilidades e conhecimentos – “saber o quê” (*know*), “saber como” (*know how*) e “saber ser e estar” (*know how to be*) – e diferenciando competência geral (transversal, não relacionada aos conteúdos disciplinares) e competências específicas (atreladas aos conteúdos disciplinares), Hurtado Albir (2007, 2015) apresenta alguns elementos basilares à construção e, por sua vez, à concretização de um desenho curricular para a formação de tradutores, o qual integraria progressivamente os elementos do processo formativo (a saber, os objetivos, os conteúdos, a metodologia e a avaliação), tendo como seu fio condutor as competências gerais e específicas e, até mesmo, intermediárias que o caracterizam. De acordo com Hurtado Albir, teríamos as seguintes categorias de competências específicas:

(1) competências metodológicas e estratégicas: aplicação dos princípios metodológicos e das estratégias necessários para trabalhar de maneira apropriada ao longo de todo o processo tradutório [...]; (2) competências contrastivas: diferenciação entre as duas línguas envolvidas, monitorando a interferência [...]; (3) competências extralinguísticas: mobilização de conhecimento enciclopédico, bicultural e temático para solução de problemas de tradução [...]; (4) competências profissionais: promovendo a atuação apropriada no mercado de trabalho de tradução [...]; (5) competências instrumentais: manuseio de fontes documentais e uma gama de ferramentas para solução de problemas de tradução [...]; e (6) competências de solução de problemas de tradução<sup>12</sup>: uso apropriado de estratégias para solução de problemas de tradução em diferentes gêneros textuais [...]. (2015, p.262, tradução minha).

De forma sintética, podemos afirmar que, fundamentando-se em um marco teórico “tradutológico-pedagógico”, a proposta de Hurtado Albir (2005, 2007, 2015) considera um desenho curricular aberto, integrado e flexível, capaz de articular sequencialmente e de forma produtiva e ativa os elementos constituintes do desenho curricular por meio de objetivos de aprendizagem baseados em competências. Assim, podemos afirmar que o processo formativo do tradutor/intérprete tem o propósito de torná-lo capaz de agir, intervir e decidir em diferentes situações e contextos profissionais por meio da máxima mobilização de conhecimentos, habilidades e

---

<sup>12</sup> A *competência de solução de problemas de tradução* não aparece em Hurtado Albir (2005, 2007), sendo acrescentada na publicação de Hurtado Albir (2015).

atitudes demandados por sua atividade tradutória com vistas à qualidade de seu trabalho.

### 2.1 *Perspectivas de construção do desenho curricular para a formação de tradutores*

A construção de um desenho curricular para a formação de tradutores, no nosso caso específico, de intérpretes e tradutores intermodais, é um processo que demanda a mobilização de uma equipe de trabalho com significativos conhecimentos de tradução, tanto práticos quanto teóricos, bem como dos processos de *ensinoaprendizagem* e de suas efetivas implicações, como já mencionado acima. Some-se a isso, o fato de que essa equipe deve compreender bem o que é um desenho curricular e quais seriam os aspectos e os elementos que o caracterizam, definem e constituem.

Essa equipe de natureza multidisciplinar, que é parte de um contexto social, político e institucional, precisaria, primeiramente, desenvolver um rigoroso mapeamento analítico do mercado profissional que se apresenta ao intérprete e ao tradutor intermodais, delimitando as prementes necessidades sociais pelos serviços de tradução/interpretação, principalmente as que incidem mais drasticamente sobre a garantia dos direitos linguísticos da Comunidade Surda. Além disso, precisa mapear o perfil dos possíveis ingressantes na graduação, com a indicação de suas demandas e necessidades formativas.

De posse dos dados resultantes desse estudo inicial, que apresentará a atualidade do mercado profissional com suas mudanças em curso, a equipe – devidamente fundamentada no campo disciplinar dos Estudos da Tradução e dos da Interpretação, bem como nas atuais teorias e perspectivas didáticas e pedagógicas de *ensinoaprendizagem* e de desenho curricular, precisará de clareza sobre o caráter da competência profissional requerida dos tradutores e intérpretes intermodais de Libras-Português na atual conjuntura política, econômica e sociocultural do Brasil.

Esclarecemos que, embora as ideias aqui apresentadas possam ser aplicadas a qualquer nível de ensino, estamos pensando em uma formação que ocorre na graduação e, conseqüentemente, entendendo esse perfil profissional como direcionado a um tradutor e intérprete intermodal generalista, o qual tenha condições de buscar sua especialização em outros níveis de ensino, quando assim o desejar ou se fizer necessário, mantendo de maneira autônoma e contínua sua atualização profissional.

É importante mencionar que compactuamos com a visão de que, independente do modelo de Competência Tradutória que se assuma, teremos que considerar que o processo de aquisição e desenvolvimento dessa competência pressupõe um desenho curricular constituído de forma integradora e dinâmica, sendo capaz de conduzir o tradutor novato à automatização de uma série de comportamentos, a qual se desenvolve com base num consistente processo de conscientização em direção à meta-reflexão, portanto, à ampliação da capacidade meta-cognitiva (ALVES, 2015).

Desse modo, entendemos, assim como propõe Hurtado Albir (2005, 2007, 2015), que os objetivos de aprendizagem podem ser agrupados em distintas categorias (metodológicos, contrastivos, instrumental-profissionais e textuais), ser de diferentes tipos (conceituais, procedimentais e atitudinais), de diversos níveis (globais, gerais, específicos e intermediários) e importâncias (secundários, de reciclagem, derivados e associados). E que, além disso, podem variar de acordo com o nível de ensino, a área de especialização e a direcionalidade da tradução/interpretação, por exemplo. Some-se a tudo isso, o fato de que a definição de objetivos em um desenho curricular precisa considerar, dentre outros, a(s) competência(s) que se espera desenvolver no tradutor/intérprete-em-formação, as estratégias que serão empregadas para essa finalidade e como se dará a aquisição de atitudes e de valores.

Os conteúdos, por sua vez, podem ser categorizados como conceituais (aquilo que os estudantes precisam ‘saber’), procedimentais (aquilo que os estudantes precisam ‘saber fazer’) e atitudinais (para quê precisam ‘saber’ e ‘saber fazer’ e como farão). E, portanto, considerando os objetivos e os conteúdos, é necessário que se analise também a coerência e a progressão pedagógica, visto que a seleção e organização gradual de conteúdos é um aspecto central ao desenvolvimento do *ensinoaprendizagem* e, portanto, à aquisição e ao desenvolvimento da Competência Tradutória.

Nesse sentido, os aspectos metodológicos também são centrais, já que envolvem, não somente as concepções e definições dos papéis assumidos e desempenhados pelos participantes do processo de *ensinoaprendizagem*, mas, também, os diversos tipos de materiais e de tarefas e como serão empregados. E, por fim, como se dará a avaliação antes, durante e após o processo de *ensinoaprendizagem*: com quais propósitos serão conduzidas as avaliações; de que tipos serão (diagnóstica, formativa e somativa); se basearão em quais critérios; utilizarão de que instrumentos; quando serão realizadas; por quais participantes serão encaminhadas; quais serão seus enfoques avaliativos e, finalmente, como os resultados decorrentes delas impactarão e contribuirão com a compreensão e com o aprimoramento do processo formativo que integra as múltiplas dimensões do desenho curricular com base na formação por competências (para uma visão mais detalhada deste tipo de avaliação, ver GALÁN-MAÑAS, HURTADO ALBIR, 2015).

Em suma, o desenho curricular pensado para a formação do intérprete e tradutor intermodal precisa, além de todos os demais aspectos acima apresentados, considerar a modalidade das línguas de sinais, a qual impactará os componentes da Competência Tradutória, podendo, inclusive, constituir-se como um componente específico, definido e caracterizado a partir da modalidade gestual-visual implicada no processo tradutório/interpretativo. Nas palavras de Rodrigues, um modelo de competência intermodal

[...] precisa dar conta do impacto da modalidade de língua sobre a competência do tradutor, destacando, no mínimo, algum traço ou

componente distintivo relacionado às *habilidades corporais motoras de codificação integrada de propriedades gestuais e espaciais* e, também, às *habilidades visuais de interpretação do conjunto de informações gestual e espacialmente codificadas*, as quais se vinculam a uma determinada *capacidade corporal cinestésica* diretamente ligada à competência linguística e à competência comunicativa. (RODRIGUES, 2018, p.311-12, grifos do autor).

Nesse sentido, algumas questões, para além daquelas sociais, políticas e culturais que envolvem a atividade profissional do intérprete e tradutor intermodal, precisam reverberar no desenho curricular, dentre as quais podemos citar:

- (i) as diferenças inerentes aos processos tradutórios e interpretativos que envolvem línguas de sinais e suas características (processos intermodais e processos intramodais) e as propriedades singulares do processo tradutório para a língua de sinais, envolvendo registro, edição e veiculação em vídeo, sem o uso, nesse caso, de sistemas de escrita de sinais que ainda estão em vias de consolidação;
- (ii) a volumosa demanda por serviços de interpretação e de tradução da língua oral para a de sinais (sinalização), levando os profissionais a atuarem majoritariamente na direcionalidade inversa: de sua L1 para a sua L2, de sua língua A para sua língua B;
- (iii) a possibilidade de uso concomitante de duas línguas durante a atividade tradutória e/ou interpretativa: uma vocal-auditiva (usando a fala e a audição) e outra gestual-visual (usando os sinais e a visão), ou seja, a sobreposição de línguas (*code-blending*) por meio da coprodução de sinais e fala, assim como as possibilidades decorrentes disso, tal como o uso da articulação oral das palavras (*mouthings*) como estratégia de tradução;
- (iv) a exigência de que o tradutor e/ou o intérprete que traduzem em vídeo e/ou interpretam para a língua de sinais estejam sempre fisicamente visíveis diante do público de seu trabalho, já que os movimentos de seu corpo no espaço constituem a língua, tornando imprescindível a *performance* corporal-visual do profissional, dentre outros aspectos relacionados à modalidade de língua e seus efeitos, como por exemplo o uso da datilologia (*fingerspelling*) como estratégia de tradução.

### Considerações finais

Sabe-se que a atuação profissional demanda, em síntese, uma série de aspectos atitudinais, conceituais e operacionais que precisam estar devidamente previstos no desenho curricular, não somente em termos de quais são as capacidades, habilidades e conhecimentos que precisam ser desenvolvidos para atender às demandas dos serviços de tradução e interpretação intermodais, mas, sobretudo, em

como esses aspectos serão abordados durante a formação para que os componentes da Competência Tradutória sejam satisfatoriamente desenvolvidos.

Dito de outro modo, não basta desenhar um currículo que contemple distintos conteúdos, é preciso considerar sobre que bases didáticas, pedagógicas e/ou metodológicas esses conteúdos serão abordados com vistas ao desenvolvimento da Competência Tradutória intermodal, pois no estabelecimento de processos de *ensinoaprendizagem* é indispensável que se tenha clareza sobre os objetivos que se têm em mente, os quais definem “o que ensinar” (os conteúdos relevantes), “como ensinar” (por meio de que abordagem metodológica) e “para quais resultados” (avaliação do processo e da concretização de seus objetivos).

A análise das matrizes curriculares evidenciou a diversidade e amplitude das áreas de atuação dos tradutores e intérpretes intermodais de Libras Português e a preponderância de uma formação em Letras fundamentada, sobretudo, no desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e saberes linguísticos, pragmáticos e/ ou sociolinguísticos sobre as línguas de trabalho. Além disso, vimos que não há uma única diretriz formativa, já que os cursos se diferenciam significativamente em termos de disciplinas, conteúdos e cargas horárias.

Independente dessa heterogeneidade formativa, a ênfase no estudo das línguas de sinais e a menção clara à questão da modalidade de língua em algumas disciplinas, inclusive nas de tradução e interpretação, expressam um ponto central à formação intermodal. A questão da modalidade não pode restringir-se a algumas disciplinas, mas, ao contrário, precisa marcar o desenho curricular como um todo. Em cada disciplina é preciso, por exemplo, que se pergunte sobre os efeitos e não efeitos da modalidade de língua sobre o conteúdo proposto. E, caso existam efeitos de modalidade, é importante que eles sejam discutidos e trabalhados.

Enfim, as reflexões sobre a formação de tradutores e intérpretes precisam ser capazes de fundamentar e orientar a análise e, por sua vez, a construção de um desenho curricular que conduza a um processo de automatização gradual sustentado por uma reflexão crítica acerca das competências próprias do tradutor/intérprete-em-formação. Nesse sentido, a aquisição e o desenvolvimento da Competência Tradutória precisam ser pensados com o propósito de elevar ao máximo o desempenho dos tradutores e dos intérpretes em determinados domínios, consolidando-os de maneira consistente e promissora.

No caso da formação dos intérpretes e tradutores intermodais, o desenho curricular precisa incorporar os aspectos gestuais, visuais e espaciais decorrentes da modalidade gestual-visual da língua de sinais. Além disso, precisam estar previstos os conhecimentos, as habilidades e as atitudes necessárias para lidar com textos de diferentes tipos e gêneros e em diferentes modalidades de língua (gestual-visual, vocal-auditiva, gráfico-visual e, até mesmo, em alguns casos, gestual-tátil), contribuindo, portanto, para que os tradutores/intérpretes-em-formação sejam capazes de realizar uma tradução/interpretação consciente e meta-reflexiva. Em suma, o desenho curricular precisa ser capaz de contemplar as competências necessárias às tomadas de decisão e ao uso profícuo de estratégias

tradutórias/interpretativas na atuação profissional que demanda a transferência entre modalidades.

### Referências

ALVES, F. Bases epistemológicas e paradigmáticas para pesquisas empírico-experimentais sobre competência tradutória: uma reflexão crítica. **D.E.L.T.A.**, 31-especial, 2015. pp.283-315. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502015000300012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502015000300012&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 10 Jun. 2017.

ALVES, F.; GONÇALVES, J. L. V. R. Modelling translator's competence: relevance and expertise under scrutiny. In: GAMBIER, Y.; SCHELENSIGER, M.; STOLZE, R. (Eds.). **Translation studies: doubts and directions**. Amsterdam: John Benjamins, 2007. p.41-55.

DESLILE, J. **L'analyse du discours comme méthode de traduction**. Les Presses de l'Université d'Ottawa, 1980.

DESLILE, J. **La traduction raisonnée: manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français**, 1993.

GALÁN-MAÑAS, A.; HURTADO ALBIR, A. Competence assessment procedures in translator training, **The Interpreter and Translator Trainer**, 9/1, 2015. p.63-82.

GONÇALVES, J. L. V. R. O desenvolvimento da competência do tradutor: em busca de parâmetros cognitivos. In: ALVES, F., MAGALHÃES, C., PAGANO, A. (Eds.) **Competência em tradução: cognição e discurso**, Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005. p.59-90.

GONÇALVES, J. L. V. R. Rediscutindo o conceito de competência de uma perspectiva relevantista. In: CAMPOS, J.; RAUEN, F. J. (Orgs.). **Tópicos em Teoria da Relevância**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 122-142.

GONÇALVES, J. L. V. R. Repensando o Desenvolvimento da Competência Tradutória e suas implicações para a Formação do Tradutor. **Revista Graphos**, vol. 17, nº 1, 2015. p.114-130. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/viewFile/25053/13707>>. Acesso em: 27 out. 2017.

GONÇALVES, J. L. V. R.; MACHADO, I. T. N. Um panorama do ensino de tradução e a busca da competência do tradutor. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 1, n. 17, p. 45-69, abr. 2006. ISSN 2175-7968. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6856/6408>>. Acesso em: 27 out. 2017.

GURGEL, T. M. A. **Práticas e Formação de Tradutores Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais no Ensino Superior**. 167f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 2010.

HURTADO ALBIR, A. A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos. In: PAGANO, A.; MAGALHÃES, C.; ALVES, F. (Org.). **Competência em tradução: cognição e discurso**. Belo Horizonte: UFMG, 2005. p.19-57.

HURTADO ALBIR, A. **Enseñar a traducir**. Metodología en la formación de traductores e intérpretes. Madrid, Edelsa, 1999.

HURTADO ALBIR, A. La enseñanza de la traducción directa “general”. Objetivos de aprendizaje y metodología. In: HURTADO ALBIR, A. (Org.) **La enseñanza de la traducción**. Coleção Estudis sobre la traducción. Castellón: Universitat Jaume I, 1996. p. 31-55.

HURTADO ALBIR, A. Competence-based Curriculum Design for Training Translators. **The Interpreter and Translator Trainer**, 1:2, p.163-195, 2007.

HURTADO ALBIR, A. The Acquisition of Translation Competence. Competences, Tasks, and Assessment in Translator Training”. **Meta**, 60/2, 2015. p.256-280.

HURTADO ALBIR, A. (Ed.). **Researching Translation Competence by PACTE Group**. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2017.

HURTADO ALBIR, A.; ALVES, F. Translation as a cognitive Activity. In: MUNDAY, J. (Ed.). **The Routledge Companion to Translation Studies**. Ed. rev. New York: Routledge, 2009. p. 54-73.

KELLY, D. Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular, **Puentes**, 1, 2002, p. 9-20. Disponível em: <<http://wpd.ugr.es/~greti/revista-puentes/pub1/02-Kelly.pdf>>. Acesso em 15 de out. 2017.

KEY CONCEPTS. In: MUNDAY, J. (Ed.). **The Routledge Companion to Translation Studies**. Ed. rev. New York: Routledge, 2009. p.166-240.

LACERDA, C. B. F. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas n.36, 133 - 153, maio/agosto, 2010.

NAPIER, J., LEESON, L. Signed Language Interpreting. In: PÖCHHACKER, F. (Ed.), **Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies**. New York: Routledge, 2015. p.376-381.

NICODEMUS, B.; EMMOREY, K. Direction asymmetries in spoken and signed language interpreting. **Bilingualism: Language and Cognition**, 16 (3), 2013. p.624-636. Disponível em: <<http://vl2.gallaudet.edu/research/center-papers/nicodemus-emmorey-2013/>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

PACTE. Acquiring translation competence: hypotheses and methodological problems in a research project. In: BEEBY, A.; ENSINGER, D.; PRESAS, M. (Eds.). **Investigating translation**. Amsterdam: John Benjamins, 2000. p.99-106.

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

PACTE. La competencia traductora y su adquisición. **Quaderns. Revista de Traducció**, n. 6, 2001. p.39-45. Disponível em: <<http://www3.uji.es/~aferna/H44/Translation-competence.pdf>> Acesso em: 10 jan. 2017.

PACTE. Results of the validation of the PACTE translation competence model: translation problems and translation competence. In: ALVSTAD, C.; HILD, A.; TISELIUS, E. (Eds.). **Methods and strategies of process research: integrative approaches in translation studies**. Amsterdam: John Benjamins, 2011. p.317-343.

PYM, A. Redefining Translation Competence in an Electronic Age. In Defence of a Minimalist Approach. **Meta: Translators' Journal**, v. 48, n. 4, 2003, p. 481-497.

QUADROS, R. M. (Org.). **Letras Libras: ontem, hoje e amanhã**. Florianópolis: UFSC, 2014.

QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R. Letras Libras EAD. In: QUADROS, R. M. (Org.). **Letras Libras: ontem, hoje e amanhã**. Florianópolis: UFSC, 2014. p.09-36.

RODRIGUES, C. H. Da interpretação comunitária à interpretação de conferência: Desafios para formação de intérpretes de língua de sinais. In: II Congresso Nacional de Pesquisa em Tradução e Interpretação de Língua de Sinais Brasileira, **Anais do...**, UFSC, Florianópolis, 2010. Disponível em <<http://www.congressotils.com.br/anais/anais2010/Carlos%20Henrique%20Rodrigues.pdf>> Acesso em: 10 jan. 2015.

RODRIGUES, C. H.; BEER, H. Os estudos da tradução e da interpretação de línguas de sinais: novo campo disciplinar emergente? **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 17-45, out. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35nesp2p17>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

RODRIGUES, C. H. Competência em tradução e línguas de sinais: a modalidade gestual-visual e suas implicações para uma possível competência tradutória intermodal. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, [S.l.], v. 57, n. 1, p. 287-318, mar. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8651578/17748>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

SANTOS, S. A. **Intérpretes de língua de sinais**: Um estudo sobre as identidades. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, 2006.

SANTOS, S. A. Tradução e interpretação de língua de sinais: deslocamentos nos processos de formação. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 2, n. 26, p. 145-164, out. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2010v2n26p145>>. Acesso em: 03 de set. 2017.