

ANEXO 1

REPENSANDO O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA TRADUTÓRIA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO TRADUTOR



PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO –
SURDEZ

REPENSANDO O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA TRADUTÓRIA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO TRADUTOR

José Luiz Vila Real GONÇALVES¹

Resumo

Nos Estudos da Tradução, a eficiência de um tradutor e a qualidade de seu trabalho têm sido investigadas com base no conceito de *competência tradutória* (e.g. Schaffner; Adab, 2000; PACTE, 2003; Pagano; Magalhães; Alves, 2005; Alves; Gonçalves, 2007). Contudo, ainda são relativamente poucas as iniciativas voltadas para a aplicação dos achados e desenvolvimentos conceituais desse ramo dos estudos da tradução à didática da tradução, lacuna que tem se mostrado cada dia mais problemática, tendo em vista a crescente demanda por traduções no mercado e a criação de novos cursos de graduação na área nos anos recentes. Este trabalho de pesquisa, com base na proposta teórica de Gonçalves (2008), em relação à conceituação de competência e competência tradutória, rediscutiu e reformulou as definições dos componentes da competência tradutória propostas por Gonçalves e Machado (2006) e aplicou-as a dados referentes às matrizes curriculares de cursos de tradução no Brasil coletados em dois períodos cronológicos recentes e próximos entre si – 2009 e 2014. O objetivo principal foi observar em que medida há congruência e coerência entre as propostas curriculares dos cursos de tradução brasileiros e os preceitos teóricos sobre o tema. O levantamento dos dados sobre os cursos de tradução foi feito através de informações disponibilizadas na internet pelas respectivas instituições. Os resultados apontam para uma tendência de mudança no perfil geral de formação do tradutor no Brasil nos últimos anos. Conclui-se, ainda, que é necessário aprofundar o diálogo, a cooperação e a articulação entre os diversos agentes envolvidos com a tradução (tradutores, professores, pesquisadores, gestores), visando à consolidação e aprimoramento de uma proposta que defina o conjunto mínimo de conhecimentos e competências para a formação do tradutor profissional.

Palavras-chaves: competência tradutória, formação de tradutores, cursos de tradução no Brasil

Abstract

In Translation Studies, the efficiency of a translator and the quality of his work have been investigated under the *translation competence* label (eg Schaffner and Adab 2000; PACTE 2003; Pagano, Magalhães and Alves 2005; Alves and Gonçalves 2007). However, there are still relatively few initiatives aiming at applying the findings and conceptual developments of this branch of translation studies to translators' training. This represents a gap that has proved increasingly problematic, since there is an increasing demand for translations and a number of new undergraduate programs being created in recent years. This paper builds on some theoretical underpinnings by Gonçalves's (2008), as regards the concept of

¹ Professor da Universidade Federal de Ouro Preto

competence and translation competence. Thereafter, it discusses and reformulates the definitions of the components of translation competence proposed by Gonçalves and Machado (2006), applying them to data collected from translation undergraduate curricular matrices in Brazil in two recent periods – in 2009 and 2014. The main objective is to verify to what extent there is consistency between the curricular proposals and theoretical principles on the subject. Data was collected from institutional information available on the internet. Results point to a changing trend in the general profile of translators' training curricula in Brazil in recent years. One also concludes that it is necessary to deepen the dialogue, cooperation and coordination among the various agents involved with translation (translators, lecturers, researchers, educational managers) in order to consolidate and improve a proposal for setting up a core of knowledge, abilities and skills required for professional translators' training in Brazil.

Keywords: translation competence, translator training, translation degrees in Brazil

Introdução

O conceito de competência tradutória começou a ser discutido de forma mais sistemática nas duas últimas décadas e tem servido de base para importantes definições e propostas no ramo da didática da tradução, especialmente no que concerne à busca de parâmetros para a elaboração de currículos de cursos de formação de tradutores. O trabalho organizado por Schäffner e Adab (2000), *Developing translation competence*, que resultou de discussões e reflexões do congresso homônimo, ocorrido na Universidade de Aston, em 1997, marca uma iniciativa que congregou, de forma profícua, diversos estudiosos e formadores de tradutores com vistas a aprofundar importantes aspectos da definição, do desenvolvimento e da avaliação da competência tradutória. Entre os pesquisadores daquele Congresso, além dos diversos grupos de pesquisa e dos centros formadores de tradutores, há que se dar o devido destaque às contribuições do Grupo PACTE, da Universidade Autônoma de Barcelona, com ênfase para a sua pesquisadora líder, a Professora Amparo Hurtado Albir, que têm aprofundado a discussão teórica acerca do tema e, de forma coerente e consistente, reformulado e implementado programas didáticos nessa área de formação profissional (e.g. PACTE, 2000; 2003; 2008; 2011; Hurtado-Albir, 1995; 1999; 2001).

No Brasil, também, temos visto diversas iniciativas no sentido de se estudar teoricamente a competência tradutória (e.g. Rothe-Neves, 2002; 2007; Gonçalves, 2003; Pagano; Magalhães; Alves, 2005; Gonçalves; Machado, 2006, Alves; Gonçalves, 2007; Gonçalves, 2008), mas, entre elas, são poucas as que têm promovido um diálogo mais direto e substancial com a didática da tradução. Essa última ainda carece de muitos investimentos, não só materiais e humanos, mas também, e especialmente, daqueles concernentes à formulação de políticas educacionais e às respectivas regulamentações legais para os profissionais da área.

A problemática aqui posta não se limita a reforçar e propagar o já tão desgastado e pejorativo estereótipo de que estamos, mais uma vez, atrasados em relação a outros países desenvolvidos. O atraso em relação ao desenvolvimento da didática da tradução não é “privilegio” do Brasil, mas pode ser observado em nível globalizado se o compararmos

com a situação de outras áreas de pesquisa aplicada nos estudos da linguagem, como, por exemplo, a didática do ensino de línguas, que apresenta uma tradição consolidada, recebe investimentos e produz avanços teóricos, descritivos e aplicados substanciais há muito mais tempo. Portanto, a didática e a linguística aplicada ao ensino de línguas encontram-se em uma situação teórica, didático-pedagógica/metodológica e política muito mais avançada que a da tradução.

Defendendo, pois, a pertinência e relevância do diálogo entre os estudos descritivos e aplicados sobre competência tradutória e a didática da tradução, é que este trabalho se propõe a desenvolver reflexões sobre alguns conceitos da literatura da área e de suas implicações para o quadro observado na formação de tradutores nos últimos anos no Brasil.

Desse modo, aplicarei o arcabouço teórico-metodológico proposto em Gonçalves e Machado (2006), ampliando e rediscutindo as categorias de componentes da competência tradutória desenvolvidas por aqueles autores, a fim de avaliar o quadro geral de formação de tradutores atualmente no Brasil, com base nas matrizes curriculares disponibilizadas na internet. Os dados coletados referem-se a dois períodos distintos – 2009 e 2014 –, com vistas a se observarem as tendências de manutenção ou de alteração dos enfoques didático-pedagógicos nos cursos de tradução no país nos últimos anos. O fato de a recente expansão da oferta de cursos e vagas no ensino de graduação em universidades federais brasileiras ter proporcionado a criação de novos cursos de tradução nos leva a cogitar que deva ter havido uma mudança ou avanço nas orientações e enfoques teóricos e didático-pedagógicos, provavelmente decorrente da ampliação e aprofundamento dos respectivos debates no contexto acadêmico. Portanto, esse olhar diacrônico sobre as matrizes curriculares num período de significativa ampliação quantitativa dos cursos e sua análise a partir dos componentes da competência tradutória pretendeu avaliar em que medida houve mudanças nas concepções e diretrizes dos cursos e se tem havido congruência entre os aportes teóricos e as propostas didáticas.

Os resultados apontam para algumas mudanças nos percentuais de distribuição das subcompetências que se observam nos currículos de tradução, de 2009 para 2014, indicando uma tendência de aprimoramento na sua composição geral. Diante desses resultados, apresentarei avaliações e sugestões para o aprofundamento do debate e possíveis aplicações para a didática da tradução.

1. Questões teóricas

Tendo em vista o aprofundamento das discussões acadêmicas acerca do tema *competência tradutória* nos últimos anos, cabe aqui buscar fundamentos para a definição de um conceito coerente que possa ser aplicado de forma consistente e produtiva à análise de programas didático-pedagógicos de formação de tradutores.

Diferentemente da concepção inatista e, algumas vezes, encapsulada de competência – como o conceito de competência linguística postulado por Chomsky (1964/1970) –, a grande maioria dos estudos sobre a competência tradutória (CT daqui em diante) tem entendido que essa se subdivide e se constitui a partir de diferentes componentes, que envolvem diversos domínios cognitivos e sócio-interativos. Esses modelos, chamados de componenciais (*e.g.* Schäffner; Adab, 2000), descrevem a CT não

como uma competência única, monolítica, mas como a conjugação de subcompetências, as quais envolvem diferentes habilidades e conhecimentos. Aquelas autoras sugerem então que é necessário definir com maior precisão essas subcompetências.

Uma prioridade urgente, portanto, é definir mais claramente as diferentes subcompetências envolvidas no processo tradutório, a fim de tentar identificar um conjunto de princípios que podem formar a base para uma fundamentação sólida no treinamento em tradução. (Schäffner; Adab, 2000, p. IX; tradução do autor)

Nesse aspecto, há diversos pesquisadores que também defendem a necessidade de se definirem de forma mais precisa e consistente os componentes da CT, dentre os quais destaco aqui Albrecht Neubert (2000), Marisa Presas (2000), PACTE (2003), Gonçalves (2003), Alves e Gonçalves (2007), Gonçalves e Machado (2006) e Gonçalves (2008), para citar apenas alguns.

Assim, este trabalho de pesquisa teve como objetivo aprofundar a discussão proposta por Gonçalves e Machado (2006), que detalharam as subcompetências tradutórias e mensuraram sua ocorrência nos cursos de tradução no Brasil. Pretendo, pois, rediscutir aqueles conceitos e reorganizar a listagem de componentes da CT, com vistas a aprimorar esse campo teórico e descritivo, além de contribuir para a consolidação de sua aplicação à didática da tradução, especialmente no que concerne a propostas curriculares.

1.1 Constituição da competência e os componentes da competência tradutória

Considerando especialmente a dicotomia *ensino teórico versus treinamento prático* na formação do tradutor, observada no campo da tradução tanto no que se refere ao debate teórico quanto à prática didático-pedagógica, Gonçalves e Machado (2006) fundamentam-se em trabalhos que discutem a natureza da CT (e.g. Hurtado-Albir, 1999; Robinson, 2003; Alves; Magalhães; Pagano, 2000; Schäffner; Adab, 2000; Gonçalves, 2003; PACTE, 2003), a fim de identificar os componentes ou subcompetências responsáveis pelo desenvolvimento de conhecimentos e habilidades específicas para o tradutor e sua vinculação com determinados programas didáticos ou disciplinas específicas nos cursos de tradução.

Deste modo, Gonçalves e Machado (2006, p. 53-56) chegam à seguinte listagem de componentes para a CT:

1. Competência linguística na língua materna [...]
2. Competência linguística prévia na(s) língua(s) estrangeira(s) [...]
3. Competência linguística a ser desenvolvida na(s) língua(s) estrangeira(s) [...]
4. Competência pragmática e sociolinguística na língua materna [...]
5. Competência pragmática e sociolinguística na(s) língua(s) estrangeiras(s) [...]
6. Conhecimento de ambas as culturas das línguas de trabalho [...]
7. Conhecimentos temáticos [...]
8. Terminologia [...]
9. Conhecimentos declarativos sobre tradução [...]
10. Conhecimento relacionado à prática profissional [...]
11. Conhecimentos relacionados ao uso de fontes de documentação [...]
12. Tecnologias que podem ser aplicadas à tradução [...]
13. Conhecimentos operativos/ procedimentais sobre tradução [...]
14. Aspectos cognitivos [...]
15. Aspectos metacognitivos [...]

16. Conhecimentos contrastivos [...]

17. Aspectos emocionais/subjetivos [...]

Não pretendo aqui detalhar as descrições dos dezessete itens desenvolvidos naquele trabalho, uma vez que os cito apenas para fins de comparação com a proposta que farei a seguir. Contudo é relevante mencionar que, em termos teóricos e epistemológicos, as categorias conceituais “competência”, “conhecimento(s)” e “aspectos” demandam um delineamento mais fino e consistente, tendo sido usadas sem um maior rigor. Aparte essa questão, os elementos elencados remetem a subcompetências que podem ser identificadas ou apreendidas em trabalhos representativos da literatura desse ramo dos estudos da tradução e efetivamente trabalhadas em planos didáticos nos cursos de tradução.

Avançando em relação aos conceitos de competência e CT, Gonçalves (2008, p. 127), com base na reflexão de trabalhos sobre o tema (e.g. Ericsson et al., 1993; Alves; Gonçalves, 2006; 2007; Rothe-Neves, 2007) propõe que

competência caracteriza-se pela constituição de rotinas cognitivas e sensório-motoras que: (1) derivam da estrutura biológica do indivíduo e do conjunto de interações entre este indivíduo e seu meio; e (2) produzem um conjunto de comportamentos historicamente situados e sócio-culturalmente valorizados.

Em consonância com aquela proposta, entendo, portanto, que *competência caracteriza-se pela interface e busca de congruência entre os domínios sociocultural e cognitivo e se constitui através da articulação entre as **interações**, que são o conjunto de insumos e experiências socioculturais vivenciadas pelo indivíduo em relação a um objeto ou fenômeno, e as **capacidades**, que são sistemas cognitivos complexos que envolvem níveis mais ou menos conscientes, dentre os quais Gonçalves (2008) destaca os sistemas sensório-motores, as habilidades, os conhecimentos e os metaconhecimentos*. Assim, a partir dessas reflexões, chega-se à conclusão de que a competência se constitui de **capacidades**, situadas no domínio cognitivo, que devem ser compostas a partir da articulação/interface complexa dos seus constituintes (especialmente como descrito no modelo de Alves e Gonçalves, 2007) e também com as instâncias de **interação sociocultural**.

Com base nessas categorias de constituintes para a CT – habilidades, conhecimentos, metaconhecimentos (algumas vezes hierarquicamente articulados em capacidades e progressivamente mais complexos em termos cognitivos) – e levando em conta um modelo cognitivo plausível para a definição e desenvolvimento dessa competência (cf. Alves; Gonçalves, 2007), reformulo assim a proposta inicial de subcomponentes apresentada em Gonçalves e Machado (2006), conforme a descrição a seguir.

1. *Capacidade pragmática/ estratégica* – é a capacidade de acessar esquemas de conhecimentos prévios a fim de produzir inferências a partir do processamento de estímulos em geral (linguísticos ou não) e de esquemas de conhecimentos prévios diversos, ativados a partir de um determinado contexto situacional, ampliando assim a rede de conhecimentos do indivíduo. Em um nível mais profundo ou avançado, o processamento pragmático leva ao estratégico; este último inclui com a capacidade complexa de identificar e solucionar problemas, tomar decisões, raciocinar, chegar a conclusões – processos geralmente desencadeados por mecanismos automáticos, em função de certas inferências produzidas em níveis menos conscientes, porém podendo levar a processos de alto-nível de consciência e

complexidade metacognitiva. Assim, esta capacidade complexa transita entre o procedimental e o declarativo, chegando muitas vezes ao metacognitivo, dependendo da complexidade dos problemas em questão.

Com relação às disciplinas mais comumente relacionadas a esta capacidade, destacam-se disciplinas práticas de tradução, metodologia de tradução, estágio curricular de tradução, crítica de tradução (tradução comentada, avaliação de traduções), pragmática, lógica, entre outras.

2. *Capacidade linguística/ metalinguística nas línguas de trabalho* – normalmente denominada competência linguística estrita pela linguística aplicada, envolve os mecanismos automatizados nos níveis lexicais, morfossintáticos e semânticos nas línguas de trabalho, além do conhecimento explícito/consciente e até metaconsciente de certas regras e mecanismos dessas línguas, inclusive o caráter contrastivo entre elas, o qual envolve a percepção consciente/explicita das semelhanças e diferenças entre as suas características linguísticas. Portanto, esta categoria envolve os conhecimentos implícitos (habilidades de uso) e explícitos (conhecimentos declarativos e metacognitivos) sobre os dois sistemas linguísticos. Assim como outras capacidades, esta transita entre o procedimental e o declarativo, chegando algumas vezes ao metacognitivo.

Com relação às disciplinas mais comumente relacionadas a esta capacidade, disciplinas de língua (materna e estrangeira), linguística, fonologia, gramática, semântica, entre outras, são as mais representativas.

3. *Capacidade sociolinguística/ estilística/ textual/ discursiva nas línguas de trabalho* – habilidades, conhecimentos e metaconhecimentos relativos a gêneros, tipos textuais, estilos, marcas discursivas de textos escritos e interações orais nas línguas de trabalho, incluindo os aspectos contrastivos explícitos entre essas línguas.

Com relação às disciplinas mais comumente relacionadas a esta capacidade, destacam-se sociolinguística, gêneros discursivos/ textuais, estilística, análise do discurso, retórica, leitura e produção de textos, teoria da literatura, literatura comparada etc.

4. *Capacidade nas culturas das línguas de trabalho* – habilidades, conhecimentos e metaconhecimentos relativos às rotinas socioculturais, incluindo valores, tabus, crenças, ideologias, rituais, normas de comportamento, informações históricas etc. dos grupos sociais que utilizam as respectivas línguas de trabalho, além da percepção explícita de suas características contrastivas. Esta capacidade serve como fonte de insumo, especialmente, para a habilidade sócio-interativa/profissional por envolver normas de interação e comportamento social.

Com relação às disciplinas mais comumente relacionadas a esta capacidade, há disciplinas de literatura e cultura das respectivas línguas de trabalho, atividades curriculares de intercâmbio etc.

4.a) *Capacidade em cultura geral* – habilidades, conhecimentos e metaconhecimentos relativos às rotinas socioculturais, incluindo valores, tabus, crenças, ideologias, rituais, normas de comportamento, informações históricas etc. de grupos sociais diversos além dos que utilizam as línguas de trabalho, incluindo a percepção explícita das características contrastivas entre eles.

Com relação às disciplinas mais comumente relacionadas a esta capacidade, destacam-se disciplinas de literatura e cultura (além daquelas relativas às línguas de trabalho), história, sociologia, antropologia, psicologia, estudo de religiões etc.

5. *Capacidade temática* – habilidades, conhecimentos e metacanismos relativos a áreas de conhecimento especializado, ou seja, conhecimento específico em determinada área artística, profissional, técnica ou científica (por exemplo literatura, biologia, psicologia, computação, dramaturgia, marcenaria, pintura etc). Esta categoria pode tender a utilizar-se mais de processos no nível procedimental (habilidades), quando se tratar de uma arte ou ofício, ou mais no metacognitivo, quando se tratar de uma ciência.

Com relação às disciplinas mais comumente relacionadas a esta capacidade, são observadas as de tradução de textos técnicos e científicos/ literários/ especializados, disciplinas ou práticas relacionadas às respectivas áreas temáticas (geralmente não presentes nos currículos, mas podendo ser contempladas em espaços para disciplinas eletivas ou optativas) etc.

5.a) *Conhecimento terminológico* – conhecimentos e metacanismos relativos à utilização do vocabulário especializado (terminologia) das respectivas áreas temáticas ou de conhecimento especializado dos textos traduzidos.

Com relação às disciplinas mais comumente relacionadas a este conhecimento, destacam-se disciplinas de tradução técnica/ científica/ especializada, de terminologia etc.

6. *Conhecimento teórico e meta-teórico sobre tradução* – conhecimento declarativo e metacognitivo sobre o que é tradução e seus diversos desdobramentos e implicações; caracteriza-se como uma subcompetência aberta, já que existem inúmeras definições e abordagens sobre tradução, envolvendo inúmeras interfaces com outras áreas de conhecimento.

Com relação às disciplinas mais comumente relacionadas a este conhecimento, encontram-se as disciplinas teóricas de tradução.

7. *Habilidade no uso de tecnologias aplicadas à tradução* – habilidade de coordenar e otimizar a utilização de diversas ferramentas, especialmente as tecnológicas, a serviço do tradutor, tais como editores de texto, memórias de tradução, tradutores eletrônicos, glossários e dicionários (eletrônicos ou impressos), programas informáticos de busca e pesquisa, materiais de referência e textos paralelos de diversas fontes etc.

Com relação às disciplinas mais comumente relacionadas a esta capacidade, disciplinas de tecnologias aplicadas à tradução, metodologias de tradução, tradumática etc. são as mais representativas.

7.a) *Habilidade em pesquisa* – habilidade de aplicar as ferramentas disponíveis ao tradutor à pesquisa terminológica, temática, mercadológica etc.

Com relação às disciplinas mais comumente relacionadas a esta capacidade, encontram-se disciplinas de tecnologias aplicadas à tradução, metodologias de tradução, tradumática, metodologia científica etc.

8. *Habilidade sócio-interativa/ profissional* – habilidade de lidar com uma série de aspectos presentes no entorno do processo tradutório, especialmente aqueles que envolvem relações interpessoais e mercadológicas no universo profissional, favorecendo o sucesso na criação de redes de conversação com colegas e especialistas diversos (*networking*), na negociação de preços, prazos e condições dos trabalhos de tradução, entre outros.

Com relação às disciplinas mais comumente relacionadas a esta capacidade, encontra-se especialmente o estágio curricular de tradução.

9. *Fatores psicofisiológicos* – processos psicomotores e perceptuais, em alguns casos chegando ao nível procedimental, com habilidades que incluem “saberes” automatizados, tais como a inteligência psicomotora ou sinestésico-corporal, relacionadas, por exemplo, à agilidade em digitação e manuseio de equipamentos, correção postural/ergonômica no trabalho.

Com relação às disciplinas mais comumente relacionadas a esta capacidade, há atividades geralmente extracurriculares ou disciplinas eletivas, tais como educação física, artes em geral, segurança no trabalho etc.

9.a) *Fatores emocionais/ subjetivos* – sub-categoria do item 9, inclui a chamada “inteligência emocional”, envolvendo processos procedimentais (habilidades) relativas à intuição nas suas diversas manifestações (bom senso, sensibilidade artística, auto-controle emocional, empatia, entre outros).

Com relação às disciplinas mais comumente relacionadas a esta capacidade, encontram-se atividades geralmente extracurriculares ou disciplinas eletivas, tais como educação física, artes em geral etc.

10. *Conhecimentos/ habilidades não diretamente relacionados* – componentes e disciplinas curriculares não diretamente relevantes para a constituição da CT. Geralmente aparecem em matrizes cuja área de formação principal é a licenciatura em línguas.

Com relação às disciplinas mais comumente relacionadas a esta capacidade, encontram-se especialmente as disciplinas didático-pedagógicas de formação de licenciados em línguas.

Conforme será detalhado na seção metodológica, a seguir, é importante mencionar que a postulação das subcompetências acima não se pretende definitiva nem exaustiva, mas, muito mais, caracteriza-se com um ponto de partida para a discussão em pauta, procurando ampliar e aprofundar o diálogo entre os estudos teóricos e descritivos sobre CT e suas aplicações didáticas.

2. Quadro Metodológico

Conforme mencionado na Introdução, a metodologia desta pesquisa, tanto na fase teórica quanto na fase empírica, replicou a proposta de Gonçalves e Machado (2006).

Na primeira fase, da discussão teórica e revisão dos componentes ou subcompetências da CT, foram realizadas leituras e revisões teóricas de itens relevantes da literatura produzida nas áreas de estudos sobre CT e Didática da Tradução, bem como na

área de estudos sobre Competência ou Expertise, contribuindo para reformulação e reorganização das categorias apresentadas acima.

A segunda fase do trabalho consistiu no levantamento dos cursos de tradução, através de informações disponíveis na internet, quando se buscaram as páginas de diversas instituições brasileiras de ensino superior que ofereciam cursos de Letras, em geral, e de formação de tradutores, mais especificamente, no intuito de encontrar o maior número possível de cursos que postulassem que seus egressos poderiam atuar como tradutores e/ou intérpretes. A decisão de contar somente com os dados disponíveis na internet se deu pela dificuldade observada em levantamentos de projetos anteriores, em que se solicitaram, através de mensagens de correio eletrônico e correspondências via postal, informações mais detalhadas dos projetos político-pedagógicos dos cursos, dos planos de ensino e das ementas das disciplinas. Assim, foram utilizadas nas análises desta pesquisa apenas as listagens de disciplinas contidas nas matrizes curriculares disponíveis nas respectivas páginas eletrônicas dos cursos na internet.

Ainda que o conjunto de dados considerado neste trabalho não reflita de forma profunda e minuciosa os programas das disciplinas e nem os seus objetivos, considero que o quadro levantado serve como um indício inicial para avaliar as tendências e orientações teóricas e político-pedagógicas subjacentes aos cursos.

Depois de levantados esses dados, passei para a análise das matrizes curriculares de todos os cursos encontrados, relacionando as diversas disciplinas ofertadas com as subcompetências definidas e descritas na seção anterior. Procurei assim observar de que forma contemplavam-se as subcompetências necessárias para a formação do tradutor e o percentual de carga horária dedicado a cada uma delas.

Desse modo, foi estabelecida a relação entre as disciplinas ofertadas e as subcompetências propostas na seção teórica deste trabalho, além de se computar a carga horária para cada disciplina. Optei por atribuir de uma a duas subcompetências a cada disciplina, dependendo do perfil da mesma. Deste modo, obtive um quadro da distribuição proporcional dessas subcompetências, o que permitiu chegar ao percentual do tempo de formação dedicado a cada componente da CT. Com isso, tabulei os percentuais encontrados e construí gráficos para a melhor visualização dos resultados, conforme será apresentado na próxima seção. Esse passo metodológico foi realizado para dois períodos cronológicos – inicialmente com dados coletados em 2009 e, numa segunda coleta, em 2014. Com isso, pretendi observar uma possível mudança em relação ao perfil dos cursos de tradução no Brasil nesse intervalo de tempo, conforme discutirei nas análises.

Após concluído esse procedimento, passei para a terceira fase da pesquisa, que se consistiu do confronto entre as discussões e definições teóricas da primeira fase e os dados empíricos coletados e analisados na segunda e na terceira fases.

Na última fase do trabalho de pesquisa, desenvolvi algumas reflexões que poderão servir de base para o aprimoramento dos currículos de formação de tradutores.

O primeiro passo da análise consistiu em separar e organizar todos os cursos por região do Brasil em que esses se encontravam. Desta forma, chegou-se a dois grupos de cursos em cada região do país: o primeiro era o grupo daqueles voltados especificamente para a formação de tradutores, incluindo cursos de Letras com bacharelado ou ênfase em tradução, cursos técnicos e de especialização (pós-graduação *lato sensu*) formadores de tradutores; o segundo grupo era constituído por cursos de Letras ou Línguas que, embora não tivessem como foco a formação de tradutores, especificavam na descrição do perfil de

egressos que seus currículos habilitariam seus alunos a realizarem traduções. Optei por descartar esse segundo grupo, uma vez que não apresentavam qualquer disciplina voltada para a formação teórica ou prática em tradução. Aqui é relevante ponderar que, em muitas instituições de ensino superior da área de Letras, ainda se encontra uma concepção simplista e equivocada sobre as necessidades acadêmicas para a formação de tradutores. Não basta apenas que o graduando tenha formação bilíngue para se tornar ou atuar como tradutor, o que atualmente é mais do que consensual entre os estudiosos e profissionais da área.

Como já foi descrito na seção metodológica, a análise aqui desenvolvida procurou correlacionar cada uma das disciplinas contidas nos currículos dos cursos com uma ou duas subcompetências, a partir da minha avaliação sobre a denominação das respectivas disciplinas. Dessa forma, classifiquei, por exemplo, as disciplinas de línguas estrangeiras como tendo o foco no desenvolvimento da subcompetência (2), *Capacidade linguística/metalinguística nas línguas de trabalho*, enquanto disciplinas como Análise do Discurso, Gêneros Discursivos e Textuais, Análise Textual foram consideradas responsáveis pelo desenvolvimento da subcompetência (3), *Capacidade sociolinguística/ estilística/ textual/ discursiva nas línguas de trabalho*. Foram, portanto, analisadas todas as matrizes curriculares dos cursos levantados e selecionados anteriormente. Vale ressaltar que a correlação entre disciplinas e subcompetências, embasada no conhecimento acadêmico sobre currículos da área de Letras, em geral, e de formação de tradutores, mais especificamente, não se traduz em uma categorização propriamente refinada, dada a natureza pouco detalhada dos dados coletados, como ponderei acima. Mesmo com essas ressalvas, optei por essa forma de trabalho, a princípio menos rigorosa, frente à dificuldade de se obterem dados mais minuciosos sobre os programas e ementas das disciplinas encontradas. Em muitos casos, não se divulgam na internet as ementas das disciplinas, o que me levou a associá-las às subcompetências com base em um padrão recorrente de focos/ objetivos na sua denominação no contexto acadêmico da área de Letras no Brasil. É importante ressaltar também que, ao correlacionar uma determinada disciplina a uma ou duas subcompetências, não pretendi afirmar que aquela determinada disciplina desenvolva *apenas* aqueles tipos específicos de capacidade/ conhecimento/ habilidade. Sabe-se bem da pluralidade de competências, capacidades, conhecimentos e habilidades que podem ser desenvolvidos em diferentes disciplinas, mas optei por estabelecer um foco central para cada uma, em função de sua nomenclatura, com o objetivo de obter uma representação sintética e também mais simplificada dos possíveis focos priorizados por cada curso em relação a um ou outro grupo de subcompetências. Essa representação, no entanto, aponta apenas uma tendência, e não uma visão definitiva sobre os componentes da CT no conjunto de cursos analisados.

Feita essa classificação, cheguei a um resultado numérico que indica o percentual da carga horária que os cursos dedicam a cada uma das subcompetências elencadas acima. Assim, na análise apresentada neste trabalho, busquei avaliar as tendências mostradas pelos dados das matrizes dos cursos voltados para a formação de tradutores em todo o Brasil. Dessa forma, deixei de lado as instituições do grupo de cursos não especializados (geralmente cursos de licenciaturas em Letras) e também a divisão regional dos dados com a qual planejei trabalhar no início, especialmente pelo reduzido número de cursos com matrizes disponíveis online. Em 2009, foram incluídos dados de 11 cursos (8 em universidades federais, 1 em universidade estadual e 2 em instituições particulares) e, em 2014, 17 cursos (10 em universidades federais, 2 em universidades estaduais e 5 em instituições particulares). Analisei aqueles especificamente voltados para a formação em tradução com o intuito de identificar tendências nacionais no que diz respeito à formação

de tradutores, e de que forma essas tendências se mostram congruentes ou não com os fundamentos da literatura especializada. Como comentei acima, verifica-se a falta de uma diretriz geral para a composição das matrizes, mas, mesmo assim, os dados analisados nos permitiram observar tendências gerais.

3. Resultados e Discussão

Os Gráficos I e II, abaixo, sintetizam a distribuição das subcompetências, reformuladas a partir da proposta inicial de Gonçalves e Machado (2006) e das discussões teóricas sobre a CT levantadas na literatura especializada. Conforme enfatizado acima, foram consideradas as matrizes curriculares dos cursos de formação de tradutores no Brasil que estavam disponíveis na internet nos meses de fevereiro a junho de 2009, para o Gráfico I, e de julho a setembro de 2014, para o Gráfico II.

Gráfico I: Subcompetências enfatizadas em cursos de tradutores no Brasil (2009)

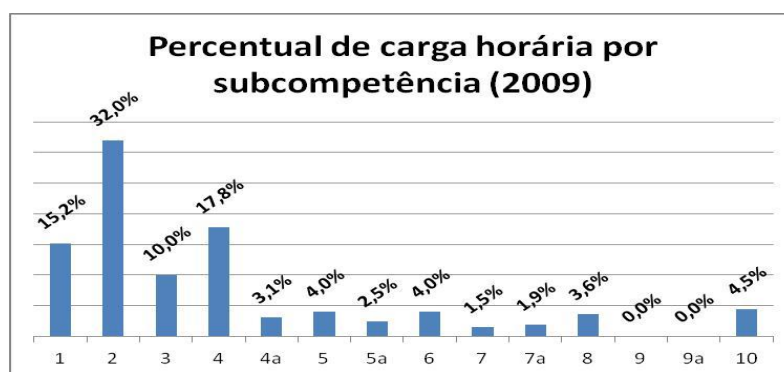
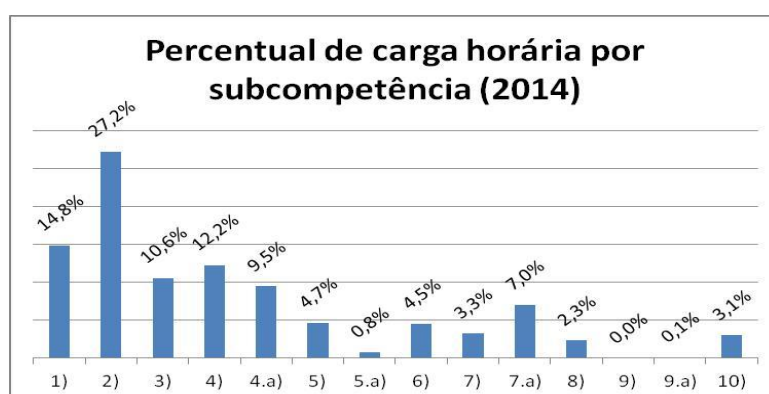


Gráfico II: Subcompetências enfatizadas em cursos de tradutores no Brasil (2014)



Legenda

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

Como os resultados aqui apresentados não têm significância estatística, diferenças quantitativas pequenas não são representativas, tendo em vista o grau de dispersão entre os valores encontrados para as diferentes instituições pesquisadas. Por outro lado, como comentei acima, alguns valores são indicativos de tendências teóricas e didático-pedagógicas quando se considera o conjunto de instituições.

Destacarei aqui as subcompetências que obtiveram os maiores percentuais de carga horária e também os menores, além de avaliar ainda quais foram as possíveis mudanças no quadro geral entre 2009 e 2014.

A subcompetência (2), *Capacidade linguística/ metalinguística nas línguas de trabalho*, que tem como foco o desenvolvimento do conhecimento e das habilidades formais e estruturais nas línguas envolvidas na tradução, foi a que obteve a maior incidência percentual de carga horária nos dois períodos de coleta. Esse dado, entre outros aspectos, aponta para o fato de que, em geral, os ingressantes em cursos de graduação não chegam com um domínio suficiente das línguas estrangeiras, demandando, pois uma formação que parta do nível básico. Além disso, nessa categoria de subcompetência também estão incluídas as disciplinas de língua materna e linguística, o que reforça a ênfase na formação linguística e metalinguística, muitas vezes, em detrimento de outras subcompetências. Não quero afirmar aqui que a carga horária das disciplinas de língua estrangeira, língua materna e estudos linguísticos deva ser reduzida. Entretanto, tal ênfase me parece ainda influenciada pela concepção de que a tradução se constitui como uma competência prioritariamente interlinguística, o que pode levar (e tem levado) a uma visão reducionista do que envolve essa atividade.

Com relação à diferença entre os dois períodos de coleta, houve uma redução em 2014, o que pode apontar para uma mudança em relação à carga horária dedicada à formação linguística dos estudantes de tradução (de 32%, em 2009, para 27,2%, em 2014). Um aspecto que pode ter tido uma contribuição para essa redução é o fato de que alguns cursos têm aplicado em seus exames vestibulares ou de seleção provas específicas de língua estrangeira como requisito para o ingresso. Esse procedimento apresenta vantagens e desvantagens. O fato de um aluno já ingressar na graduação com um domínio significativo da língua estrangeira (e também da língua materna) permitirá que dedique mais tempo a disciplinas que desenvolvam outras subcompetências relevantes à sua formação, como parece ter sido o caso no quadro em análise. Por outro lado, a avaliação de um patamar mínimo de proficiência em língua estrangeira antes da entrada no curso tem recebido críticas, uma vez que o seu ensino na educação básica não tem sido considerado satisfatório para o início de um curso de tradução, o que seria um fator de exclusão daqueles que não tenham estudado línguas estrangeiras em cursos livres, por exemplo.

A segunda subcompetência mais frequente foi a (4), *Capacidade nas culturas das línguas de trabalho*, em 2009, e a (1), *Capacidade pragmática/ estratégica*, em 2014. Na verdade, as duas subcompetências tiveram uma redução percentual de 2009 para 2014. A subcompetência (4) refere-se especialmente a disciplinas de literatura e cultura das línguas de trabalho, vernácula e estrangeiras, e que dominaram a formação na área de Letras por muito tempo, inclusive na tradução. Assim, a redução observada parece ser um indício de que há uma tendência de se incluírem outras competências e conteúdos, ainda que de forma modesta, como se pode observar com o aumento no percentual de algumas outras subcompetências. A subcompetência (1) passou a ser a segunda mais frequente em 2014, apesar de também ter sofrido uma redução percentual. Como a variação foi bastante pequena (15,2% para 14,8%) e os dados não têm significância estatística, pode-se dizer que

houve uma tendência de estabilidade em relação a essa subcompetência, que, na concepção aqui adotada, parece positiva e relevante para a formação do tradutor, uma vez que inclui disciplinas voltadas para a prática tradutória, com o desenvolvimento de habilidades e estratégias específicas para a solução dos diversos problemas enfrentados pelo profissional nas tarefas tradutórias.

No que concerne às subcompetências que tiveram as menores frequências de ocorrência, observa-se que (9), *Fatores psicofisiológicos*, e (9a), *Fatores emocionais/subjetivos*, mantiveram-se praticamente sem ocorrências nos dois períodos de coletas de dados. Aqui, há que se fazer uma ressalva com relação à metodologia proposta. Tendo em vista o caráter não convencional e, muitas vezes, extracurricular das capacidades envolvidas nesses itens, não foi possível reconhecê-las somente através das denominações de disciplinas presentes nas matrizes curriculares. Seria necessária uma descrição mais detalhada de ementas e programas para que se identificassem tais itens. De qualquer forma, reitero a sua relevância e entendo que esses estejam diluídos em diversas disciplinas, especialmente eletivas, e ainda em atividades extracurriculares. Hoje em dia, em alguns centros de pesquisa, a ergonomia, um dos fatores psicofisiológicos e aspecto importante para a formação na área da segurança e saúde no trabalho, tem recebido interesse e vem sendo aprofundada, já começando a ser incluída entre os componentes curriculares em alguns cursos na Europa (e.g. Ehrensberger-Dow, 2014).

É importante também destacar subcompetências que apresentaram crescimento significativo. Entre elas, a (7), *Habilidade no uso de tecnologias aplicadas à tradução*, em conjunto com a (7a), *Habilidade em pesquisa*, que aumentaram, respectivamente de 1,5% e 1,9%, em 2009, para 3,3% e 7%, em 2014. Esse aumento é congruente com percepção de que o tradutor, não sendo especialista da maioria das áreas do conhecimento dos textos que traduz, precisa desenvolver estratégias eficientes em relação ao uso das ferramentas tecnológicas disponíveis para a tradução, em geral, e especialmente ferramentas e técnicas de pesquisa, a fim de suprir as lacunas. Portanto, é uma alteração que dá mais espaço para uma subcompetência que vinha sendo pouco desenvolvida.

Um outro componente que também obteve aumento expressivo foi o (4a), *Capacidade em cultura geral*, de 3,1% para 9,5%. Como se refere a disciplinas de cunho mais abrangente, voltadas para os conhecimentos de cultural geral, através do estudo de literaturas de outras línguas, que não as de trabalho (literaturas africanas de língua portuguesa, especialmente), e das disciplinas de formação humanística (estudos clássicos, história da arte, antropologia, sociologia, entre as mais recorrente), observa-se aí uma diversificação curricular que deve favorecer a ampliação dos conhecimentos gerais do tradutor, contudo, sem um direcionamento imediato para as especificidades da tradução.

É importante mencionar que o aumento de 4% para 4,5% do componente (6), *Conhecimento teórico e meta-teórico sobre tradução*, não pode ser considerado significativo, tendo em vista a metodologia aplicada. Avalio que o espaço para as teorias e meta-teorias de tradução é relativamente pequeno, quando comparado aos componentes (1), (2), (3), (4) ou (7). Seria, pois, necessário, recomendável ou pertinente aumentar os estudos teóricos na formação do tradutor? Não seria talvez o momento de dar mais ênfase ao objeto teórico da tradução?

Com relação aos itens (5), *Capacidade temática*, e (5a), *Conhecimento terminológico*, observa-se o aumento do primeiro, especialmente no que se refere à oferta de disciplinas de tradução de setores técnicos e especializados (tradução técnico-científica, literária, jurídica, de textos jornalísticos, para a mídia etc.), e a redução do conhecimento

terminológico, com menos disciplinas específicas para tratar desse tema. Suponho que a redução do espaço para a terminologia foi compensado pelo crescimento das disciplinas de traduções de especialidades, representadas em (5a), que, em geral, incluem atividades voltadas para o domínio da terminologia das áreas de especialidade em foco. Numa análise mais superficial, arriscaria dizer que é uma mudança positiva e favorável ao desenvolvimento da CT, tendo em vista que se passaria a tratar a terminologia de forma mais contextualizada, dentro dos trabalhos de tradução em curso, conforme defende, por exemplo, Robinson (2003).

Por fim, a subcompetência (10), *Conhecimentos/ habilidades não diretamente relacionados*, demonstra que houve uma redução dos conteúdos e disciplinas que não favorecem diretamente a formação em tradução e, conseqüentemente, o desenvolvimento da CT. Apesar de ser uma redução pequena (4,5% para 3,1%), é um indício favorável em relação às supostas alterações em direção ao aperfeiçoamento nos currículos de formação de tradutores.

Considerações Finais

Esta pesquisa teve por objetivo, a partir da proposta teórica e metodológica do trabalho de Gonçalves e Machado (2006), aprofundar em termos teóricos a descrição dos componentes da competência tradutória e observar o seu percentual de ocorrência em dois momentos distintos (2009 e 2014) nas matrizes dos cursos de formação de tradutores no Brasil, procurando avaliar as eventuais mudanças e a sua coerência em relação aos preceitos teóricos e didático-pedagógicos observados na literatura especializada.

Em relação os componentes da CT, foi proposto um detalhamento com base na discussão de Gonçalves (2008), que sugere a criação de diferentes categorias cognitivas, hierarquicamente organizadas: uma competência caracteriza-se como um sistema complexo, que se constitui através da integração entre as capacidades, que se encontram no domínio cognitivo, e as interações, que se realizam no domínio social. Dessa integração e progressiva co-construção desses dois domínios, se consolidam as competências. No domínio cognitivo, uma competência se realiza através de *capacidades* – essas incluem processos que operam em diversos níveis de complexidade cognitiva e consciência, começando das habilidades, passando pelos conhecimentos e chegando aos metacanismos. Com isso se defende que a tradução não está limitada a um tipo de competência que possa ser definida como essencialmente *procedimental*, ou seja, que envolve principalmente os níveis das habilidades. Na concepção aqui adotada, tendo a concordar mais com Alves, Magalhães e Pagano (2000), que defendem a necessidade do aprofundamento da reflexão sobre os processos e mecanismos da tradução na formação do tradutor, que com o Grupo PACTE (2000; 2003), que postula que a CT é principalmente um tipo de conhecimento *operativo* (procedimental, que se realiza essencialmente através do nível cognitivo das habilidades). Nessa divergência teórica e no aprofundamento dessas discussões é que poderá ser encontrado um fundamento mais seguro sobre a carga teórica que deve ser incluída no currículo de formação do tradutor.

No tocante ao quadro geral, com base nos resultados dos dois Gráficos apresentados acima, um para 2009 e o outro para 2014, são observadas algumas mudanças que, avalio, apontam para a melhoria das propostas curriculares. Tendo em vista que até

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. O espaço mais específico para tradução concentrava-se principalmente chamada *Capacidade pragmática/estratégica*, desenvolvida em disciplinas de prática de tradução. Na configuração observada em 2014, verifica-se uma distribuição que leva em conta subcompetências que estavam sub-representadas, como, por exemplo, os itens (7) e (7a), que aumentaram expressivamente, demonstrando a atenção mais explícita dos currículos para as ferramentas tecnológicas aplicadas à tradução e dos recursos e habilidades em pesquisa, fundamentais para que o tradutor saiba como e onde encontrar as soluções para os diversos problemas de tradução, particularmente aqueles relacionados a áreas de conhecimento especializado.

Com relação ao aumento da subcompetência (4a), *Capacidade em cultura geral*, vejo-a como positiva para a formação geral e humanística do tradutor, mas me pergunto se o aumento observado não teria sido muito grande (de 3,1% para 9,5%). Particularmente, avalio que há outras subcompetências que deveriam receber mais ênfase e, portanto, poderiam receber uma parte desse percentual de carga horária.

Finalmente, observou-se uma tendência de maior adequação quando se constata que houve a redução do percentual da subcompetência (10), relacionada com disciplinas não diretamente relevantes para a formação do tradutor. Assim verifica-se, em linhas gerais, um movimento de aprimoramento do quadro geral de oferta dos cursos de formação de tradutores no Brasil, nesse intervalo temporal em foco.

É importante ainda reiterar que a metodologia de coleta dos dados proposta e implementada tem limitações e não permite a construção de um quadro mais preciso e refinado dos currículos de cursos de tradução no Brasil, uma vez que se contou essencialmente com a relação de disciplinas elencadas nas matrizes curriculares divulgadas nas páginas da internet dos respectivos cursos. Contudo, foi possível realizar um levantamento de tendências, cuja análise aponta para reflexões coerentes em relação ao quadro da didática da tradução no país, além de estabelecer um diálogo com conceitos e abordagens teóricas sobre a CT.

Portanto, esta pesquisa se desenvolveu buscando identificar tais tendências no quadro geral dos dados coletados. Fica, assim, o convite para o aprofundamento dessas questões, o refinamento na metodologia e das propostas de aplicação à didática da tradução, em especial na proposição de princípios e diretrizes para o desenvolvimento de currículos para a formação de tradutores.

REFERÊNCIAS

- ALVES, F.; GONÇALVES, J. L. Modularidade maciça, conexismo e relevância: interfaces cognitivas aplicadas à tradução. In: F. Alves; J. L. Gonçalves (Orgs.). *Relevância em tradução: perspectivas teóricas e aplicadas*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006. p. 9-33.
- ALVES, F.; GONÇALVES, J. L. Modelling translator's competence: relevance and expertise under scrutiny. In: Y. Gambier; M. Schelensiger; R. Stolze (eds.). *Translation studies: doubts and directions*. (Selected contributions from the IV EST Congress). Amsterdam: John Benjamins, 2007. p. 41-55.
- ALVES, F.; MAGALHÃES, C.; PAGANO, A. *Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação*. São Paulo: Contexto, 2000.
- CHOMSKY, N. *Current issues in linguistic theory*. 5.ed. Haia/Paris: Mouton, 1970. (1 ed. 1964).
- EHRENSBERGER-DOW, M. Challenges of translation process research at the workplace. *MonTI Monographs in Translation and Interpreting*, 7: 355-383, 2014.
- ERICSSON, K. A.; KRAMPE, R. T.; TESCH-ROMES, C. The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological review*, v. 100, n. 3, 1993.
- GONÇALVES, J. L. *O desenvolvimento da competência do tradutor: investigando o processo através de um estudo exploratório-experimental*. 2003. 241 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) — Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- GONÇALVES, J. L. Rediscutindo o conceito de competência de uma perspectiva relevantista. In J. Campos; F. J. Rauen (Orgs.). *Tópicos em Teoria da Relevância*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 122-142.
- GONÇALVES, J. L. & MACHADO, I. T. N. 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.
- NEUBERT, A. Competence in language, in languages, and in translation. In C. Schäffner; B. Adab (eds.). *Developing translation competence*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2000. p. 3-18.
- PACTE. Acquiring translation competence: hypotheses and methodological problems in a research project. In A. Beeby; D. Ensinger; M. Presas (eds.). *Investigating translation*. Amsterdam: John Benjamins, 2000. p. 99-106.
- PACTE. Building a translation competence model. In F. Alves (ed.). *Triangulating translation: perspectives in process oriented research*. Amsterdam: John Benjamins, 2003. p. 43-66.
- PACTE. First results of a translation competence experiment: 'knowledge of translation' and 'efficacy of the translation process'. In: J. Kearns (ed.). *Translator and interpreter training: issues, methods and debates*. London: Continuum, 2008. p. 104-126.
- PACTE. Results of the validation of the PACTE translation competence model: translation problems and translation competence. In: C. Alvstad; A. Hild; E. Tiselius (eds.). *Methods and strategies of process research: integrative approaches in translation studies*. Amsterdam: John Benjamins, 2011. p. 317-343.

PAGANO, A.; MAGALHÃES, C.; ALVES, F. (orgs.). *Competência em Tradução: cognição e discurso*. Ed. UFMG: Belo Horizonte, 2005.

PRESAS, M. Bilingual competence and translation competence. In C. Schäffner; B. Adab (eds.). *Developing translation competence*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2000. p. 19-32.

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

ROTHER-NEVES, R. *Características cognitivas e desempenho em tradução: investigação em tempo real*. 2002. 262 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

ROTHER-NEVES, R. Notes on the concept of translator's competence. In *Quaderns. Revista de Traducció*, v. 14, p. 125-138, 2007.

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

RECEBIDO EM 13/03/2015
APROVADO EM 27/03/2015