

Modelo Componencial de Competências de Intérpretes de Línguas de Sinais

José Ednilson Gomes de Souza Júnior

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=ca>

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=es>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA
FACULTAT DE TRADUCCIÓ I D'INTERPRETACIÓ
DOCTORAT EN TRADUCCIÓ I ESTUDIS INTERCULTURALS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO

José Ednilson Gomes de Souza Júnior

Modelo Componencial de Competências de Intérpretes de Línguas de Sinais

Barcelona / Florianópolis

2026

José Ednilson Gomes de Souza Júnior

Modelo Componencial de Competências de Intérpretes de Línguas de Sinais

Tese submetida ao programa de Doutorado em Tradução e Estudos Interculturais da Universitat Autònoma de Barcelona em regime de cotutela com o Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Tradução e Estudos Interculturais e em Estudos da Tradução.

Orientadores: Dra. Anabel Galán-Mañas (UAB) e Dr. Carlos Henrique Rodrigues (UFSC)

Barcelona / Florianópolis

2026

DEDICATÓRIA

À Maria Raquel Delvalle.
Ao Alessandro Rocha de Assis.
Ao Luís Antonio Lourenço.
Ao Juca.
A minha família.
À Catalunya.

AGRADECIMENTOS

A realização desta tese foi possível graças ao apoio e à colaboração de diversas pessoas, às quais registro aqui minha profunda gratidão.

Agradeço aos meus orientadores, Anabel Galán-Mañas e Carlos Henrique Rodrigues, pelas valiosas orientações, incentivo constante e pelas contribuições fundamentais que me conduziram de forma positiva e construtiva ao longo de todo o processo de pesquisa.

Ao Luís Antonio Lourenço, pela indispensável colaboração, pelas valiosas sugestões, pela revisão das análises de dados e de sua apresentação, além de todo o suporte oferecido durante meu tempo na Espanha.

À estimada amiga Janete de Melo Nantes, pelos enriquecedores diálogos sobre nossas pesquisas e pela cuidadosa colaboração na revisão.

Aos professores Maria Lucia Barbosa de Vasconcellos, José Luiz Vila Real Gonçalves, Igor Antônio Lourenço da Silva e Ringo Bez de Jesus, pela leitura criteriosa, pelas discussões e pelas sugestões que aprimoraram o texto final.

Estendo meus sinceros agradecimentos aos especialistas e profissionais que participaram das rodadas de coleta de respostas do formulário. Suas contribuições foram essenciais para a melhoria e a validação dos resultados deste trabalho.

A todos que, de alguma forma, fizeram parte desta jornada, meu muito obrigado.

“A educação é o grande motor do desenvolvimento pessoal. É por meio da educação que a filha de um camponês pode se tornar médica, que o filho de um mineiro pode se tornar chefe da mina, que o filho de trabalhadores rurais pode se tornar presidente de uma grande nação. É o que fazemos com o que temos, e não o que nos é dado, que diferencia uma pessoa da outra”.
Nelson Mandela

RESUMO

A interpretação de línguas de sinais é fundamental para assegurar a comunicação entre pessoas surdas e ouvintes e, por sua relevância social, tem recebido crescente reconhecimento. Esse movimento se reflete tanto no crescimento de vagas de trabalho para intérpretes quanto na expansão de cursos universitários dedicados à sua formação em diversas universidades pelo mundo. Paralelamente, consolidou-se a tendência global de adoção de modelos educacionais baseados em competências, que buscam preparar profissionais não apenas em termos de conhecimentos teóricos, mas também no desenvolvimento de habilidades práticas e comportamentais necessárias ao exercício eficaz da profissão (Rodrigues, 2018; Galán-Mañas, 2013; Ordoñez, 2023). Apesar dos avanços, ainda não há, na literatura, um modelo integrador de competências voltado especificamente para intérpretes de línguas de sinais sob uma perspectiva generalista, que articule evidências teóricas e validação empírica. O objetivo desta pesquisa é propor um marco de competências para intérpretes de línguas de sinais, com enfoque interlinguístico e intermodal, aplicável a diferentes contextos e a profissionais surdos e ouvintes. Para tanto, adotou-se uma abordagem mista em três etapas: (i) levantamento bibliográfico para identificar dados relevantes na literatura e compor um modelo inicial; (ii) refinamento desse modelo por meio do método Delphi (Landeta, 1999; Sampieri et al., 2013), envolvendo especialistas de diferentes países com ampla experiência profissional e acadêmica; e (iii) validação junto a intérpretes profissionais atuantes em variados contextos, por meio de formulários aplicados em quatro línguas (português, catalão, espanhol e inglês). A partir dessa triangulação entre literatura especializada, consenso de especialistas e validação empírica, obteve-se um modelo de competência para intérpretes de línguas de sinais com enfoque generalista e aplicabilidade universal. Esse modelo pode subsidiar a elaboração de currículos por competências, orientar parâmetros de contratação e avaliação de desempenho, de qualidade e contribuir para a profissionalização, empregabilidade e reconhecimento da interpretação de línguas de sinais como uma prática profissional e consolidada em escala global.

Palavras-chave: modelo componencial para interpretação; competências profissionais; método delphi, formação de intérpretes.

RESUM

La interpretació de llengües de signes és fonamental per garantir la comunicació entre persones sordes i oients i, per la seva rellevància social, ha rebut un reconeixement creixent. Aquest moviment es reflecteix tant en l'augment de llocs de treball per a intèrprets com en l'expansió de cursos universitaris dedicats a la seva formació en diverses universitats arreu del món. Paral·lelament, s'ha consolidat la tendència global d'adopció de models educatius basats en competències, que busquen preparar professionals no només en termes de coneixements teòrics, sinó també en el desenvolupament d'habilitats pràctiques i conductuals necessàries per a l'exercici eficaç de la professió (Rodrigues, 2018; Galán-Mañas, 2013; Ordoñez, 2023). Tot i els avenços, encara no existeix, a la literatura, un model integrador de competències orientat específicament a intèrprets de llengües de signes des d'una perspectiva generalista, que articuli evidències teòriques i validació empírica. L'objectiu d'aquesta recerca és proposar un marc de competències per a intèrprets de llengües de signes, amb enfocament interlingüístic i intermodal, aplicable a diferents contextos i a professionals sordes i oients. Per a això, s'ha adoptat un enfocament mixt en tres etapes: (i) revisió bibliogràfica per identificar dades rellevants a la literatura i elaborar un model inicial; (ii) refinament d'aquest model mitjançant el mètode Delphi (Landeta, 1999; Sampieri et al., 2013), involucrant especialistes de diferents països amb àmplia experiència professional i acadèmica; i (iii) validació amb intèrprets professionals actius en diversos contextos, a través de qüestionaris aplicats en quatre llengües (portuguès, català, espanyol i anglès). A partir d'aquesta triangulació entre literatura especialitzada, consens d'experts i validació empírica, s'ha obtingut un model de competència per a intèrprets de llengües de signes amb enfocament generalista i aplicabilitat universal. Aquest model pot sustentar l'elaboració de plans d'estudis per competències, orientar els paràmetres de contractació i avaluació de rendiment, de qualitat, i contribuir a la professionalització, l'ocupabilitat i el reconeixement de la interpretació de llengües de signes com una pràctica professional i consolidada a escala global.

Paraules clau: model competencial per a la interpretació; formació d'intèrprets; competències professionals; mètode delphi.

RESUMEN

La interpretación de lenguas de signos es fundamental para asegurar la comunicación entre personas sordas y oyentes y, por su relevancia social, ha recibido un reconocimiento creciente. Este movimiento se refleja tanto en el aumento de puestos de trabajo para intérpretes como en la expansión de cursos universitarios dedicados a su formación en diversas universidades alrededor del mundo. Paralelamente, se ha consolidado la tendencia global de adopción de modelos educativos basados en competencias, que buscan preparar a los profesionales no solo en términos de conocimientos teóricos, sino también en el desarrollo de habilidades prácticas y comportamentales necesarias para el ejercicio eficaz de la profesión (Rodrigues, 2018; Galán-Mañas, 2013; Ordoñez, 2023). A pesar de los avances, aún no existe, en la literatura, un modelo integrador de competencias orientado específicamente a intérpretes de lenguas de signos desde una perspectiva generalista, que articule evidencias teóricas y validación empírica. El objetivo de esta investigación es proponer un marco de competencias para intérpretes de lenguas de signos, con enfoque interlingüístico e intermodal, aplicable a diferentes contextos y a profesionales sordos y oyentes. Para ello, se adoptó un enfoque mixto en tres etapas: (i) revisión bibliográfica para identificar datos relevantes en la literatura y elaborar un modelo inicial; (ii) refinamiento de este modelo mediante el método Delphi (Landeta, 1999; Sampieri et al., 2013), involucrando a especialistas de diferentes países con amplia experiencia profesional y académica; y (iii) validación con intérpretes profesionales activos en distintos contextos, a través de cuestionarios aplicados en cuatro lenguas (portugués, catalán, español e inglés). A partir de esta triangulación entre literatura especializada, consenso de expertos y validación empírica, se obtuvo un modelo de competencia para intérpretes de lenguas de signos con enfoque generalista y aplicabilidad universal. Este modelo puede sustentar la elaboración de planes de estudios por competencias, orientar parámetros de contratación y evaluación de desempeño, de calidad y contribuir a la profesionalización, empleabilidad y reconocimiento de la interpretación de lenguas de signos como una práctica profesional y consolidada a escala global.

Palabras clave: modelo componencial para la interpretación; formación de intérpretes; competencias profesionales; método delphi.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo de competência comunicativa	35
Figura 2 - Componentes da competência linguística.....	36
Figura 3 - Representação da teoria de desempenho no trabalho de Boyatzis	47
Figura 4 - Competências centrais e de superfície	49
Figura 5 - Analogia entre a competência linguística e competência profissional.....	55
Figura 6 - Competência em Interpretação Comunitária.....	82
Figura 7 - Modelo de competência de intérpretes baseado em processos e na experiência.....	86
Figura 8 - Desenvolvimento da competência de intérpretes	88
Figura 9 - Modelo de Competência do Intérprete de Conferências	96
Figura 10 - Construto de competência interpretativa.....	98
Figura 11 - Modelo de Competência do Intérprete de Conferências para Intérpretes de Línguas de Sinais na TV Câmara.....	127
Figura 12 - Modelo de Competência Tradutório-Interpretativa	131
Figura 13 - Modelo de competência de intérpretes de Libras na pandemia	134
Figura 14 - Situação multilíngue com intérprete pivot	148
Figura 15 - Organização de interpretação com feed e deslocamento do mesmo como língua fonte.....	149
Figura 16 - As três dimensões da competência segundo Durand (2015).....	159
Figura 17 - O profissionalismo na intersecção de três campos	165
Figura 18 - Curva geral de aquisição de habilidades ¹	166
Figura 19 - Fluxo metodológico da pesquisa.....	171
Figura 20 - Fluxograma do processo de execução do Método Delphi	180
Figura 21 - Estrutura do Boxplot.....	194
Figura 22 - Boxplot dos dados de soma das respostas dos participantes para identificação de <i>outliers</i>	239
Figura 23 - Comparação das avaliações entre especialistas e profissionais para competências	260
Figura 24 - Comparação entre especialistas e profissionais para conhecimentos associados a C1	261
Figura 25 - Comparação entre especialistas e profissionais para conhecimentos associados a C2.....	262

Figura 26 - Comparação entre especialistas e profissionais para conhecimentos associados a C3.....	263
Figura 27 - Comparação entre especialistas e profissionais para conhecimentos associados a C4.....	263
Figura 28 - Comparação entre especialistas e profissionais para conhecimentos associados a C5.....	264
Figura 29 - Comparação entre especialistas e profissionais para habilidades	264
Figura 30 - Comparação entre especialistas e profissionais para habilidades transversais	265
Figura 31 - Comparação entre especialistas e profissionais para atitudes	266
Figura 32 - Representação Gráfica do Modelo de Competências de Intérpretes de Línguas de Sinais.....	273
Figura 33 - Competências mobilizadas pelo intérprete <i>in house</i> em contexto de conferência.....	275
Figura 34 - Competências mobilizadas pelo intérprete em contexto audiovisual	276
Figura 35 - Curva de aquisição de Competências e Profissionalização de Intérpretes de Línguas de Sinais.....	300

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Diferenças entre os termos <i>competence</i> e <i>competency</i>	31
Quadro 2 - Conceitos compreendidos em McClelland (1973a).....	39
Quadro 3 - Modelos de Competências de Boyatzis	46
Quadro 4 - O que é competência segundo Zabala; Arnau (2007).....	64
Quadro 5 - Competências de Intérprete	76
Quadro 6 - Dimensões da qualidade da produção de intérpretes. Kalina	77
Quadro 7 - Competências de Tradutores e de Intérpretes	80
Quadro 8 - Competências de Tradutores e Intérpretes	80
Quadro 9 - Estrutura da Competência de Kurt (2010).....	84
Quadro 10 - Tipos e componentes da Competência em Interpretação	91
Quadro 11 - Modelo de Competência de Interpretação Simultânea.....	99
Quadro 12 - Competências comum e distintas entre tradutores e intérpretes	100
Quadro 13 - Competências de entrada na prática para intérpretes de ASL e inglês	107
Quadro 14 - Dicionário de competências de intérpretes de serviços de intermediação por videochamada (VRS)	112
Quadro 15 - Lista de conhecimentos, habilidades e aptidões relevantes para intérpretes	117
Quadro 16 - Classificação dos Componentes de Habilidades.....	120
Quadro 17 - Conhecimentos essenciais para intérpretes de Reabilitação Profissional	123
Quadro 18 - Habilidades essenciais para intérpretes de Reabilitação Profissional.	123
Quadro 19 - Atitudes essenciais para intérpretes de Reabilitação Profissional.....	124
Quadro 20 - Cursos superior para formação de tradutores e intérpretes de Libras	140
Quadro 21 - Cursos técnicos para formação de tradutores e intérpretes de Libras	143
Quadro 22 - Contexto de atuação em interpretação de línguas de sinais	144
Quadro 23 - Contexto de atuação em tradução de línguas de sinais	150
Quadro 24 - Escalas de Le Boterf	160
Quadro 25 - Atores e suas responsabilidades na promoção da empregabilidade ..	163
Quadro 26 - Distinção entre Recursos, Competências e Profissionalismo	168
Quadro 27 - Critérios de recrutamento de especialistas.	183
Quadro 28 - Correspondência para escala Likert.....	186

Quadro 29 - Critério de exclusão de dados	193
Quadro 30 - Modelo de Competências de Intérpretes de Línguas de Sinais	198
Quadro 31 - Modelo Refinado de Competência de Intérpretes de Línguas de Sinais	234
Quadro 32 - Dados excluídos da amostra	240
Quadro 33 - Modelo de Competências de Intérpretes de línguas de sinais	268

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultado da avaliação dos especialistas na rodada 01 para Atribuição 01	204
Tabela 2 - Resultado da avaliação dos especialistas na rodada 01 para os conhecimentos associados à Atribuição 01	205
Tabela 3 - Resultado da avaliação dos especialistas na rodada 01 para Atribuição 02	207
Tabela 4 - Resultado da avaliação dos especialistas na rodada 01 para os conhecimentos associados à Atribuição 02	208
Tabela 5 - Resultado da avaliação dos especialistas na rodada 01 para Atribuição 03	210
Tabela 6 - Resultado da avaliação dos especialistas na rodada 01 para os conhecimentos associados à Atribuição 03	212
Tabela 7 - Resultado da avaliação dos especialistas na rodada 01 para Atribuição 04	214
Tabela 8 - Resultado da avaliação dos especialistas na rodada 01 para os conhecimentos associados à Atribuição 04	215
Tabela 9 - Resultado da avaliação dos especialistas na rodada 01 para Atribuição 05	216
Tabela 10 - Resultado da avaliação dos especialistas na rodada 01 para os conhecimentos associados à Atribuição 05	218
Tabela 11 - Resultado da avaliação dos especialistas na rodada 01 para as habilidades	220
Tabela 12 - Resultado da avaliação dos especialistas na rodada 01 para as habilidades transversais	223
Tabela 13 - Resultado da avaliação dos especialistas na rodada 01 para as atitudes	224
Tabela 14 - Resultado da avaliação dos especialistas na rodada 02 para Atribuição 01	226
Tabela 15 - Resultado da avaliação dos especialistas na rodada 02 para Atribuição 03	226
Tabela 16 - Resultado da avaliação dos especialistas na rodada 02 para o conhecimento associado à Atribuição 02	227

Tabela 17 - Resultado da avaliação dos especialistas na rodada 02 para os conhecimentos associados à Atribuição 05	228
Tabela 18 - Resultado da avaliação dos especialistas na rodada 02 para as habilidades	228
Tabela 19 - Resultado da avaliação dos especialistas na rodada 02 para as habilidades transversais	230
Tabela 20 - Resultado da avaliação dos especialistas na rodada 03 para o conhecimento associado à Atribuição 02	232
Tabela 21 - Resultado da avaliação dos especialistas na rodada 03 para as habilidades	232
Tabela 22 - Países e número de participantes na Fase 02	240
Tabela 23 - Resultado da avaliação dos profissionais impactados para a Atribuição C1	243
Tabela 24 - Resultado da avaliação dos profissionais impactados para os conhecimentos associados à Atribuição C1	243
Tabela 25 - Resultado da avaliação dos profissionais impactados para a Atribuição C2	244
Tabela 26 - Resultado da avaliação dos profissionais impactados para os conhecimentos associados à Atribuição C2	245
Tabela 27 - Resultado da avaliação dos profissionais impactados para a Atribuição C3	246
Tabela 28 - Resultado da avaliação dos profissionais impactados para os conhecimentos associados à Atribuição C3	247
Tabela 29 - Resultado da avaliação dos profissionais impactados para a Atribuição C4	248
Tabela 30 - Resultado da avaliação dos profissionais impactados para os conhecimentos associados à Atribuição C4	250
Tabela 31 - Resultado da avaliação dos profissionais impactados para a Atribuição C5	250
Tabela 32 - Resultado da avaliação dos profissionais impactados para os conhecimentos associados à Atribuição C5	251
Tabela 33 - Resultado da avaliação dos profissionais impactados para as Habilidades	252

Tabela 34 - Resultado da avaliação dos profissionais impactados para as Habilidades Transversais.....	256
Tabela 35 - Resultado da avaliação dos profissionais impactados para as Atitudes	257

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASL	American Sign Language
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAT Tools	Computer-Assisted Translation Tools
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CV	Coeficiente de Variação
EEES	Espaço Europeu de Educação Superior
EU	União Europeia
LGP	Língua Gestual Portuguesa
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LSC	Lengua de Señas Colombiana
LSE	Lengua de Signos Española
MEQ	Marco Europeu de Qualificações
PACTE	Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación (grupo de pesquisa)
RGPD	Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TV	Televisão
VRS	Video Relay Service

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	21
2	REVISÃO DA LITERATURA.....	28
2.1	OS ESTUDOS SOBRE A COMPETÊNCIA	28
2.1.1	A Perspectiva dos Estudos da Linguagem	33
2.1.2	A Perspectiva da Psicologia.....	37
2.1.3	A Perspectiva da Gestão de Pessoas	44
2.1.4	A Perspectiva da Educação.....	60
2.2	AS COMPETÊNCIAS NA INTERPRETAÇÃO DAS LÍNGUAS VOCAIS.....	72
2.2.1	As Competências e a Qualidade em Interpretação de Kalina (2000; 2002) 74	
2.2.2	As Competências de Tradutores e de Intérpretes de Kermis (2008).....	78
2.2.3	O Modelo de Competência em Interpretação Comunitária de Kaczmarek (2010) 80	
2.2.4	O Modelo Competência em Interpretação baseado em Conhecimentos e Habilidades de Wladimir Kutz (2010).....	83
2.2.5	O Modelo de Competência do Intérpretes Baseado em Processo e na Experiência de Albl-Mikasa (2012, 2013)	84
2.2.6	Abordagem Integral da Competência em Tradução e Interpretação de Zinukova (2016)	89
2.2.7	O Modelo de Competência do Intérprete de Conferência de Cavallo (2019, 2022) 93	
2.2.8	O Construto de Competência Interpretativa de Wang et al. (2020)	97
2.2.9	Competência em Interpretação Simultânea de Oraki; Tajvidi (2020)	99
2.3	AS COMPETÊNCIAS NA INTERPRETAÇÃO DAS LÍNGUAS DE SINAS	102
2.3.1	As Competências de Ingresso à Prática para Intérpretes de Witter- Merithew; Johnson; Taylor (2004)	106
2.3.2	O Modelo de Competência para Intérpretes em VRS de Oldfield (2010) 111	
2.3.3	Quadro de Aptidão, Habilidade e Desempenho em Intérpretes de Bontempo (2012)	116

2.3.4	As Habilidades em Interpretação de Brasil; Montanelli; Quigley (2015)	119
2.3.5	Competências, Habilidades e Atitudes em Serviço Público de Reabilitação Profissional de Stauffer (2018).....	122
2.3.6	Modelo de Competência do Intérprete em Contexto Televisivo de Aguayo (2021)	126
2.3.7	Modelo de Competência Tradutório-Interpretativa de Silva (2023)	129
2.3.8	Modelo de Competência de Intérpretes de Libras na Pandemia de Parente Júnior (2024).....	132
3	REFERENCIAL TEÓRICO	137
3.1	FORMAÇÃO E PROFISSÃO DE INTÉRPRETES DE LÍNGUAS DE SINAIS	138
3.2	COMPETÊNCIA: CONCEITO, DIMENSÕES E IMPLICAÇÕES NA PROFISSIONALIZAÇÃO.....	155
3.3	COMPETÊNCIA, EMPREGABILIDADE E PROFISSIONALISMO	162
4	METODOLOGIA	170
4.1	DELINEAMENTO DO ESTUDO.....	170
4.2	ELABORAÇÃO DO MODELO.....	171
4.3	REFINAMENTO DO MODELO	173
4.3.1	Limitações do Método Delphi.....	178
4.3.2	Modelo e-Delphi e seu fluxo	178
4.3.3	Teste Piloto	180
4.3.4	Abrangência Geográfica da Pesquisa	181
4.3.5	Sujeitos da Pesquisa.....	182
4.3.6	Coleta de Dados.....	184
4.3.6.1	<i>Tratamento dos dados</i>	<i>187</i>
4.3.6.2	<i>Cálculo de consenso</i>	<i>187</i>
4.3.6.3	<i>Feedback controlado.....</i>	<i>188</i>
4.3.6.4	<i>Modelo de Competências Refinado</i>	<i>189</i>
4.4	VALIDAÇÃO POR PROFISSIONAIS IMPACTADOS	189
4.4.1	Cálculo de Tamanho de Amostra para a Média	190
4.4.2	Abrangência Geográfica da Pesquisa	191
4.4.3	Chamada à Participação	191
4.4.4	Sujeitos da Pesquisa.....	192

4.4.5	Coleta de Dados.....	192
4.4.6	Tratamento e Exclusão de Dados	192
4.4.6.1	<i>Crítérios de Exclusão de Dados</i>	192
4.4.6.2	<i>Tratamento de Dados Faltantes</i>	193
4.4.6.3	<i>Tratamento de Outliers.....</i>	193
4.4.7	Procedimentos de Análise Descritiva.....	195
5	RESULTADOS	196
5.1	DESENVOLVIMENTO DO MODELO	196
5.2	REFINAMENTO DO MODELO	202
5.2.1	Rodada 1	202
5.2.2	Rodada 2	225
5.2.3	Rodada 3	231
5.3	VALIDAÇÃO DO MODELO.....	237
5.3.1	Descrição da Amostra.....	238
5.3.2	Análise Descritiva.....	242
5.4	COMPARAÇÃO ENTRE AS AVALIAÇÕES DO MODELO POR ESPECIALISTAS E PROFISSIONAIS	259
5.5	MODELO COMPONENTIAL DE COMPETÊNCIAS DE INTÉRPRETES DE LÍNGUAS DE SINAIS.....	267
6	DISCUSSÃO.....	278
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	304
7.1	SÍNTESE DOS OBJETIVOS E ALCANCE DA PESQUISA	304
7.2	RELEVÂNCIA E ORIGINALIDADE DO ESTUDO.....	305
7.3	IMPLICAÇÕES PROFISSIONAIS.....	306
7.4	IMPLICAÇÕES ACADÊMICAS	307
7.5	PERSPECTIVAS FUTURAS.....	310
7.6	LIMITAÇÕES DA PESQUISA	311
7.7	SÍNTESE FINAL.....	312
8	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	314
	APÊNDICE A – MODELO DE COMPETÊNCIAS DE INTÉRPRETES DE LÍNGUAS DE SINAIS	345
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DA RODADA 1.....	352
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DA RODADA 2.....	367
	APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DA RODADA 3.....	378

APÊNDICE E – RESULTADOS DO REFINAMENTO	383
APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO DE VALIDAÇÃO	388
APÊNDICE G – RESULTADOS DA VALIDAÇÃO	405
APÊNDICE H – TERMOS DE CONSENTIMENTO	412
APÊNDICE I – PARECERES	418

1 INTRODUÇÃO

A interpretação em Línguas de Sinais constitui atividade essencial para a promoção da inclusão e para a garantia da comunicação entre a comunidade surda e a sociedade em geral. O reconhecimento crescente dessa área se manifesta tanto no aumento da empregabilidade dos intérpretes quanto na expansão de cursos superiores voltados à sua formação, implantados em diferentes países. Nos últimos anos, tais programas acadêmicos passaram por transformações significativas, impulsionadas por novas demandas sociais e pelo dinamismo do mercado de trabalho. Nesse contexto, um dos enfoques mais discutidos é o modelo de formação baseado em competências, o qual busca integrar conhecimentos teóricos, habilidades práticas e atitudes comportamentais, de modo a preparar os futuros profissionais para os desafios da atuação contemporânea (Ordoñez; Camargo; Higashi, 2023; Zabala; Arnau, 2007).

Apesar de compartilhar algumas semelhanças com a interpretação de línguas vocais, a interpretação em línguas de sinais apresenta especificidades próprias, que demandam o desenvolvimento de competências diferenciadas. Entre elas, destacam-se a direcionalidade da interpretação, a coexistência e sobreposição entre línguas orais e sinalizadas, bem como a visibilidade do intérprete perante o público, fatores que requerem formação especializada (Rodrigues, 2018). Além disso, a natureza visual-gestual das línguas de sinais impõe demandas cognitivas e interpessoais adicionais, reforçando a necessidade de currículos acadêmicos capazes de integrar tais particularidades.

A consolidação dos Estudos da Interpretação como área autônoma, ocorrida a partir da década de 1990 (Pöchhacker, 2016), após longo período em que era compreendida como subárea dos Estudos da Tradução (Baker; Saldanha, 2009; Gambier; Van Doorslaer, 2010; Munday, 2016; Williams; Chesterman, 2014), impulsionou a intensificação das pesquisas na área. Desde então, as investigações têm se expandido para diferentes campos e temas, incluindo língua e memória, processos cognitivos, relação entre produto e efeito, discurso e interação, história da interpretação, tecnologias aplicadas, bem como aspectos profissionais e formativos dos intérpretes.

No campo educacional, observa-se um corpo crescente de pesquisas voltadas à formação de intérpretes de línguas de sinais, abordando distintos aspectos

que estruturam esse processo formativo. Entre os temas mais recorrentes, destacam-se: o debate sobre os currículos acadêmicos, as inovações metodológicas no ensino-aprendizagem e, de modo particular, as investigações acerca das competências requeridas para o exercício profissional da interpretação (Albres; Souza-Junior, 2019; González-Montesino, 2016; Guimarães Faria; Galán-Mañas, 2018; Rodrigues, 2019; Roy, 2000, 2005, 2006; Swabey; Herring, 2022).

Esse interesse não é casual, mas decorre da complexidade inerente ao ato interpretativo entre línguas de modalidades distintas, uma delas, a língua de sinais, de natureza viso-espacial e gestual (Rodrigues, 2018), e a outra, geralmente, uma língua oral-auditiva. Tal configuração cria desafios que transcendem o domínio estritamente linguístico e demandam do intérprete um conjunto específico de competências. Essas englobam tanto habilidades cognitivas, como atenção dividida, memória de trabalho e controle inibitório, quanto competências interpessoais, como a mediação comunicativa e a adaptação a diferentes contextos e públicos.

O interesse na análise de competências decorre da complexidade intrínseca ao ato interpretativo entre modalidades distintas, uma delas sendo as línguas de sinais, de natureza visual-espacial e gestual, e a outra, em geral, uma língua oral-auditiva. Tal configuração impõe desafios que extrapolam o domínio linguístico, exigindo de intérpretes um conjunto de competências específicas, desde habilidades cognitivas, como atenção dividida, memória de trabalho e controle inibitório, até competências interpessoais, como mediação comunicativa e adaptação a diferentes contextos e públicos.

Nesse contexto, compreender quais competências são necessárias e de que modo podem ser desenvolvidas ao longo do percurso formativo é fundamental para o aprimoramento dos cursos de formação, para a consolidação de práticas pedagógicas que preparem os futuros intérpretes às demandas concretas da atuação profissional e para avaliar a qualidade do desempenho profissional. A investigação dessas competências não apenas contribui para o avanço dos Estudos da Interpretação, mas também desempenha papel estratégico para o reconhecimento da profissão e para a formulação de políticas educacionais mais eficazes e inclusivas.

Pesquisas que investigam as competências requeridas para intérpretes de línguas de sinais têm ganhado destaque, sobretudo em função das exigências técnicas e comportamentais próprias da prática profissional (Albres & Souza Junior, 2019; Galán-Mañas, 2013; Rodrigues, 2018). Esse movimento é visível em países

como Espanha e Brasil, onde a criação de cursos específicos para a formação de intérpretes de línguas de sinais tem se expandido desde o final da década de 1990, acompanhando a demanda crescente por profissionais qualificados (González Montesino, 2015; Rodrigues, 2019).

Com o crescimento do mercado de trabalho para intérpretes de línguas de sinais, especialmente nos contextos de conferência, audiovisual e comunitário, torna-se cada vez mais evidente a necessidade de currículos estruturados em competências, capazes de preparar os estudantes para lidar com as complexidades da interpretação intermodal e interlinguística. Esta tese, propõe-se investigar as competências específicas voltadas à formação de intérpretes de línguas de sinais, de modo a contribuir para o desenvolvimento de currículos acadêmicos mais alinhados às demandas do mercado e às particularidades da profissão.

De acordo com Galán-Mañas (2013), a relevância da formação orientada por competências no contexto acadêmico decorre do fato de que, no ambiente profissional, os empregadores valorizam graduados que tenham desenvolvido esse perfil. Assim, o estudo das competências na interpretação, em especial na interpretação em Língua de Sinais, revela-se fundamental tanto para preparar profissionais qualificados às demandas do mercado de trabalho, para a seleção de profissionais e, como dito anteriormente, para a avaliação de desempenho e para subsidiar a elaboração de currículos mais adequados no ensino superior.

Entre os temas que articulam a dimensão profissional e a formação de intérpretes, destaca-se a competência em interpretação, foco central desta pesquisa, delimitada à interpretação de conferências por intérpretes de línguas de sinais. Conforme Jones (2002), a interpretação envolve profissionais de duas ou mais línguas que atuam no preenchimento de lacunas linguísticas, culturais e conceituais entre os participantes de reuniões ou eventos. Essa atividade pode ocorrer de forma consecutiva ou simultânea, em ambos os casos realizada em tempo real.

A interpretação envolve não apenas línguas vocais, mas também línguas de sinais, podendo ocorrer em modalidades interlíngue ou intermodal (Barbosa, 2014, 2020; Gomes, 2020; Granado, 2019; Nogueira, 2016). Embora alguns processos sejam semelhantes entre a interpretação interlíngue intramodal e a intermodal (Rodrigues, 2018a, p. 306), persistem aspectos singulares, como a direcionalidade e a visibilidade, que demandam competências específicas na formação de intérpretes de línguas de sinais.

O Quadro Europeu de Qualificações (Comisión Europea, 2019) estabelece distinção entre conhecimentos (saber teórico e factual), habilidades (cognitivas e práticas) e competências (aplicação de conhecimentos e habilidades de modo autônomo e responsável). Essa diferenciação é fundamental para compreender o estado da arte da competência em interpretação. Grbic; Pöchhacker (2015, p. 71) observa que nos estudos da interpretação o construto de competências é subestimado, sendo que a maioria dos autores foca em habilidades e aptidões, geralmente sob abordagens cognitivas.

Nos Estudos da Tradução, a noção de competência em tradução tem sido amplamente explorada, com destaque para as contribuições de como Schäffner; ADAB (2000) Hurtado Albir (2001, 2007, 2017), PACTE Group (2017), Pym (2003), Gonçalves (2005, 2015; Gonçalves; Machado, 2008), Izquierdo (2011). Para Hurtado Albir (1999) o ensino da interpretação deve diferir do ensino da tradução, por se fundamentar em competências distintas — perspectiva corroborada por Al-Qinai e Arumí Ribas (2011).

Nesse contexto, o estudo das competências mostra-se essencial tanto para a formação de intérpretes quanto para o delineamento de currículos mais eficientes e alinhados às demandas atuais do ensino superior, além de buscar responder as questões como quais as competências do intérprete de línguas de sinais? Quais conhecimentos, habilidades e atitudes sustentam essas competências?

Responder essas questões e saber como podem ser desenvolvidas no percurso formativo é fundamental para o aprimoramento dos cursos de formação e para a consolidação de práticas pedagógicas que preparem os futuros intérpretes para as exigências reais da atuação profissional. Essa preocupação é observada em países como Brasil e Espanha, onde a criação de cursos específicos avançou desde o final da década de 1990. Esse movimento acompanha a ampliação do mercado de trabalho, sobretudo em contextos de conferência, audiovisual e comunitário, evidenciando a necessidade de currículos baseados em competências que preparem os alunos para lidar com a complexidade da interpretação interlingue e intermodal. Esta pesquisa justifica-se, então, pelo potencial inovador, diante da escassez de pesquisas focadas em competências de intérpretes de línguas de sinais numa perspectiva generalista, sua associação à formação de intérpretes e a profissionalização.

O foco, nesse estudo, é a competência realizada na interpretação realizada em uma diversidade de contextos, situações e dinâmicas de comunicação, envolvendo intérpretes de duas ou mais línguas que preenchem lacunas linguísticas, culturais e conceituais entre os participantes de uma interação. A interpretação pode ocorrer de modo consecutivo ou simultâneo, abrangendo línguas vocais e línguas de sinais, podendo ser interlingue ou intermodal. Ainda que existem semelhanças entre interpretação interlingue intramodal e intermodal (Rodrigues, 2018), aspectos como direcionalidade e visibilidade exigem competências específicas na formação de intérpretes de línguas de sinais.

Diante desse panorama, esta pesquisa tem como propósito investigar as competências requeridas de intérpretes de línguas de sinais, sejam eles ouvintes ou surdos, por meio da análise da literatura especializada e da contribuição de profissionais da área. A partir dessa análise, busca-se propor um modelo que auxilie no desenvolvimento de currículos acadêmicos mais alinhados às demandas do mercado e que favoreça a identificação de atribuições e parâmetros de desempenho.

Para alcançar esse objetivo, estabelecem-se os seguintes objetivos específicos:

- a) identificar modelos de competência em interpretação a partir de estudo bibliográfico;
- b) mapear as especificidades da atuação de intérpretes interlingues e intermodais, bem como os conhecimentos, habilidades e atitudes requeridos;
- c) construir um modelo de competências aplicável à formação de intérpretes de e para as línguas de sinais, numa perspectiva generalista;
- d) refinar e validar empiricamente esse modelo.

Para alcançar tais objetivos, adotou-se uma abordagem mista, estruturada em três etapas complementares. A primeira consistiu em uma pesquisa bibliográfica, com o intuito de identificar dados relevantes na literatura e compor um modelo inicial de competências para intérpretes de línguas de sinais. Na segunda etapa, aplicou-se o método Delphi, envolvendo um painel de especialistas formado por intérpretes experientes e atuantes na formação de profissionais em diferentes países, com o objetivo de refinar o modelo inicial. A terceira etapa consistiu na validação do modelo junto a profissionais da área, abrangendo intérpretes ativos em qualquer contexto e de diferentes países, capazes de responder aos formulários em português, catalão, espanhol ou inglês.

Os instrumentos utilizados incluíram formulários aplicados em três rodadas no Delphi e uma rodada na etapa de validação. Essa abordagem permitiu articular de maneira sistemática o conhecimento teórico extraído da literatura com a experiência prática de profissionais altamente qualificados, assegurando relevância e aplicabilidade do modelo proposto.

Espera-se que os resultados desta pesquisa ofereçam contribuições significativas para a área. Entre elas, destacam-se: fornecer um modelo de referência para elaboração de currículos baseados em competências, estabelecer parâmetros para seleção de intérpretes e avaliação de desempenho profissional, além de clarificar a complexidade da formação e indicar possíveis caminhos de especialização na área.

Ressalta-se o uso do termo "línguas de sinais" no plural, uma vez que o modelo proposto pode ser aplicado em diferentes países e comunidades linguísticas, e não apenas na Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Para que uma ocupação seja reconhecida como profissão, é essencial que esteja fundamentada em um conjunto robusto de competências descritas a partir das atribuições profissionais, além dos conhecimentos, habilidades técnicas, habilidades transversais e atitudes, adquiridos por meio de formação especializada. No caso da interpretação, essas competências refletem o equilíbrio entre as exigências específicas da tarefa, normas e padrões de desempenho esperados, e as qualificações de intérprete. Essa congruência não apenas define a competência profissional, mas também é central para a profissionalização da área, orientando a formação de intérpretes para enfrentar os desafios profissionais com excelência. Dessa forma, a profissionalização assegura que a formação especializada esteja alinhada com as exigências reais da prática interpretativa, consolidando a interpretação como profissão legítima e bem estabelecida.

Nesse sentido, esta pesquisa adota uma abordagem integrada, articulando fundamentos teóricos e análise prática das competências, com o intuito de oferecer uma compreensão ampla e aplicável que contribua para o aprimoramento da formação e para o fortalecimento da empregabilidade de intérpretes.

Diante desse panorama, a tese organiza-se em seis seções. Além desta introdução, a segunda seção apresenta a revisão da literatura, contemplando concepções de competência, modelos voltados à interpretação das línguas vocais e modelos direcionados à interpretação em línguas de sinais. A terceira seção aborda o referencial teórico, com ênfase na formação, interpretação em línguas de sinais,

competências, empregabilidade e profissionalização. A quarta seção descreve a metodologia adotada para a construção, refinamento e validação do modelo proposto. A quinta seção apresenta e analisa os resultados quantitativos e qualitativos obtidos. Por fim, a sexta seção expõe as conclusões, contribuições e recomendações para pesquisas futuras.

2 REVISÃO DA LITERATURA

O termo competência, oriundo do latim *competentia*, que denota “proporção” ou “justa relação”, remete à aptidão, idoneidade ou faculdade que um indivíduo possui para julgar ou resolver determinada questão. A partir do século XVIII, o significado do termo é ampliado, passando a ser atribuído também ao indivíduo, indicando a capacidade fundamentada no saber e na experiência pessoal (Dias, 2010).

O conceito de competência é, por natureza, complexo e multifacetado. Tobón (2010) define competência como “atuações integrais frente a atividades e problemas do contexto, com idoneidade e compromisso ético, integrando o saber ser, o saber fazer e o saber conhecer em uma perspectiva de melhora contínua.”¹ (p.11, tradução nossa). Roegiers (2000, apud Scallon, 2015), por sua vez, compreende competência como a “capacidade de um indivíduo mobilizar de maneira interiorizada um conjunto integrado de recursos com o objetivo de resolver uma família de situações-problema”.

A polissemia envolta ao termo permite múltiplas interpretações, que variam não apenas entre diferentes áreas de conhecimento onde é estudada, mas também dentro de um mesmo campo. Essa variedade semântica se intensifica ainda mais quando termos equivalentes em outras línguas, como *expertise*, *learning outcomes*, *attributes*, *aptitudes*, *qualifications*, *capabilities* e *skills*, são adotados como sinônimos, muitas vezes descontextualizados de seu uso original (Perrenoud; Barnés, 2008; Perrenoud, 2008). Tal prática contribui para um aumento da ambiguidade conceitual, dificultando a construção de uma definição clara e consensual do termo “competência”.

Este capítulo está organizado em três seções principais: a primeira aborda os marcos conceituais de competência; a segunda examina os modelos de competências de intérpretes desenvolvidos por pesquisadores dedicados aos estudos das línguas vocais; e a terceira os modelos de competência de intérpretes de línguas de sinais.

2.1 OS ESTUDOS SOBRE A COMPETÊNCIA

O conceito de competência é discutido em diversas áreas do conhecimento, cada uma com seus próprios enfoques e perspectivas. Na gestão de pessoas e

¹ “Actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto, con idoneidad y compromiso ético, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer en una perspectiva de mejora continua”.

recursos humanos, competências são empregadas para definir os requisitos de cargos, avaliar candidatos e desenvolver programas de capacitação que aprimorem o desempenho e o potencial dos colaboradores. Na psicologia, o conceito de competência assume uma dimensão adicional ao explorar como as competências individuais afetam o desempenho e o bem-estar no ambiente de trabalho, além de como podem ser desenvolvidas para melhorar a congruência entre as habilidades dos trabalhadores e as exigências das funções que desempenham. Já na educação, o conceito é utilizado para estruturar currículos e programas de ensino, com o intuito de formar estudantes que possuam um conjunto integrado de habilidades, conhecimentos e atitudes, indo além da mera assimilação de conteúdo.

Na literatura anglófona, destaca-se a distinção entre os termos *competence* e *competency*, frequentemente utilizados de forma intercambiável, mas que carregam nuances relevantes, sobretudo nos campos da psicologia organizacional e da gestão de recursos humanos. Segundo Woodruffe (1991, citado por Paiva; Melo 2008, p. 345), *competency* está relacionado às características comportamentais do indivíduo que sustentam um desempenho considerado eficaz, enquanto *competence* refere-se às áreas específicas de atuação nas quais esse desempenho é percebido e avaliado. Fletcher (1997, apud Asís Blas, 2007) reforça essa distinção: *competence* diz respeito às competências ocupacionais baseadas em resultados (*outputs*), enquanto *competency* remete a descritores do desempenho individual baseados na conduta, representando os *inputs* que possibilitam a performance.

De modo geral, *competence* pode ser entendida como a capacidade de uma pessoa para desempenhar tarefas ou funções de forma eficaz, mobilizando de maneira integrada conhecimentos, habilidades e atitudes. Já *competency* designa um conjunto específico de atributos, tais como conhecimentos, habilidades, atitudes e comportamentos, diretamente vinculados ao desempenho de uma tarefa particular. Esse conceito tem ampla aplicação em práticas de desenvolvimento profissional e em modelos de gestão por competências, servindo como referência para descrever e mensurar a proficiência em áreas delimitadas de atuação.

Na prática cotidiana, contudo, os termos aparecem como sinônimos. Holmes; Tuin; Turner (2021) observam que, muitas vezes, ambos os termos são geralmente compreendidos como sinônimos, sendo *competence* apenas uma forma nominal alternativa do adjetivo *competent*. Nesse uso comum, os termos são usados de forma

intercambiável e se referem à performance de acordo com determinados padrões previamente estabelecidos (Khan; Ramachandran, 2012).

No entanto, apesar dessa aparente equivalência, Holmes; Tuin; Turner (2021) propõem uma distinção funcional relevante: *competence* tende a denotar uma habilidade geral para realizar algo, por exemplo, “saber pilotar uma motocicleta”, ao passo que *competency* refere-se a uma habilidade específica e contextualizada, como “pilotar uma motocicleta a uma velocidade média superior a 120 milhas por hora no circuito da Ilha de Man TT”. Neste sentido, *competency* está particularmente associada à performance do indivíduo, comportamento e à produção de artefatos ou evidências concretas que comprovem essa performance.

Outros autores como Parry (1996) e Mirable (1997) corroboram com essa diferenciação marcando a *competency* como um desempenho específico no trabalho:

“Uma competência [*competency*] é um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas que afetam uma parte importante do trabalho de uma pessoa (uma função ou responsabilidade), que se correlacionam com o desempenho no trabalho, que podem ser medidos em relação a padrões bem aceitos e que podem ser melhorados por meio de treinamento e desenvolvimento”². (Parry, 1996, p. 50, tradução nossa)

“Competência [*competency*] é um conhecimento, habilidade, capacidade ou característica associada ao alto desempenho no trabalho, como resolução de problemas, pensamento analítico ou liderança. Algumas definições de competência também incluem motivos, crenças e valores”³. (Mirable, 1997, p. 75, tradução nossa)

Vitello; Greatorex; Shaw (2021) também discutem a distinção conceitual entre os termos *competence* e *competency*. Eles concordam que frequentemente são usados como sinônimos, mas que, quando diferenciados, podem enriquecer os debates sobre o tema. Com base na proposta de Hyland (1994), os autores argumentam que *competence* está relacionada às qualidades amplas atribuídas ao indivíduo em referência a um padrão geral (como ser um motorista competente), enquanto *competencies* dizem respeito a aspectos específicos do desempenho, vinculados à execução de tarefas pontuais (como realizar uma manobra específica).

² A competency is a cluster of related knowledge, skills and attitudes that affects a major part of one's job (a role or responsibility), that correlates with performance on the job, that can be measured against well-accepted standards, and that can be improved via training and development.

³ Competency is a knowledge, skill, ability, or characteristic associated with high performance on a job, such as problem solving, analytical thinking, or leadership. Some definitions of competency also include motives, beliefs and values.

Nesse sentido, Vitello; Greatorex; Shaw (2021, p. 8, tradução nossa) afirmam: “Reservamos o termo ‘*competence*’ para nos referirmos à competência geral e o termo “competency” para nos referirmos às competências específicas.⁴”. Para eles, adotar essa distinção contribui para maior clareza conceitual e terminológica, especialmente em discussões acadêmicas ou profissionais sobre competências.

É importante destacar, conforme argumentam os mesmos autores, que as interpretações sobre *competence* e *competency* são múltiplas, frequentemente ambíguas e, por vezes, contraditórias. Essa complexidade conceitual decorre, em grande parte, dos diferentes campos nos quais esses termos foram desenvolvidos, como a formação de professores, o desenvolvimento de recursos humanos, a educação profissional e outras áreas disciplinares específicas. Cada uma dessas áreas imprime suas próprias ênfases e pressupostos à noção de competência, o que contribui para a diversidade e fragmentação do conceito. Por outro lado, Yuvaraj (2011) sistematiza característica que diferenciam ambos os conceitos, como visto no Quadro 1.

Quadro 1 - Diferenças entre os termos *competence* e *competency*

<i>Competence</i>	<i>Competency</i>
Foco nos resultados	Foco nos comportamentos da pessoa
Descreve as características das tarefas ou resultados do trabalho	Descreve os atributos da pessoa
Composta pelas diversas habilidades e conhecimentos necessários para executar o trabalho	Composta pelos atributos subjacentes da pessoa para desempenho superior
Não é transferível, pois cada habilidade e conhecimento são específicos para o trabalho	É transferível de uma pessoa para outra
Avaliada pelo desempenho no trabalho	Avaliada em termos de comportamentos e atitudes
Orientada para tarefas	Orientada para pessoas

Fonte: adaptado de Yuvaraj (2011)

Concordamos com a posição de Khan; Ramachandran (2012) que é fundamental reservar *competency* para designar a habilidade ou destreza específica e *competence* para indicar a capacidade de desempenhar tal habilidade e o atributo do indivíduo que a executa. Essa distinção, que à primeira vista pode parecer meramente terminológica, revela-se essencial para a construção de instrumentos de

⁴ “We reserve the term ‘competence’ to refer to overall competence and the term ‘competency’ to refer to specific competencies”.

avaliação mais precisos e para a formulação de modelos de competência que integrem dimensões práticas e contextuais.

Vale observar que alguns estudos sobre competências profissionais de intérpretes, como os de Witter-Merithew; Johnson; Taylor (2004) e Oldfield (2010), adotam precisamente o termo *competency* como referencial teórico, o que reforça a pertinência da distinção conceitual no campo da formação e avaliação de desempenho no trabalho. Porém, dada as divergências mencionadas, serão considerados os estudos que utilizam o termo *competency* quando seu significado apontar para o sentido de *competence* ou apresentar noções que contribuam para os objetivos da pesquisa.

Ainda no escopo das discussões terminológicas, destaca-se a diferenciação entre os conceitos de ‘qualificação’ e ‘competência’, com implicações importantes para a gestão do trabalho. Conforme Brígido (1999), com base em documentos da Organização Internacional do Trabalho (OIT), a qualificação refere-se ao conjunto de conhecimentos e habilidades adquiridos ao longo dos processos de socialização e educação ou /formação, os quais capacitam o indivíduo a realizar tarefas de modo satisfatório. Já a competência diz respeito à capacidade real de alcançar determinados fins em contextos específicos, mobilizando conhecimentos e habilidades pertinentes à situação.

Tomasi (2004, apud Paiva; Melo, 2008, p. 345) aprofunda essa distinção ao afirmar que:

[...] qualificação refere-se à organização, ao posto de trabalho ou cargo, à potencialidade de ação, à possibilidade/facilidade de transferência, a algo estático e absoluto no tempo e no espaço; já competência relaciona-se à profissão (ou ocupação), ao indivíduo, aos resultados reais por ele obtidos, à dificuldade/impossibilidade de transferência, a algo dinâmico, processual, relativo: enfim, a competência é uma ‘construção social’.

Tais distinções são fundamentais para a construção e compreensão de modelos teóricos e práticos que orientem a formação, a gestão de desempenho e a avaliação de resultados no contexto das organizações e educacionais.

Serão apresentados a seguir os principais aportes ao conceito e modelo de competência propostos nas áreas dos estudos da linguagem, psicologia, gestão de pessoas e educação. A escolha por essa divisão para demonstrar o caráter interdisciplinar das questões em torno da competência, contudo, sabe-se que tal distribuição também poderia ser feita considerando as bases epistemológicas sendo

elas (Pedrosa, 2016): modelos comportamentais (ex. Boyatzis, 1982; McClelland, 1973; Spencer; Spencer, 1993), modelos funcionalistas (ex. Spencer; Spencer, 1993) e modelos construtivistas (ex. Le Boterf, 2000, 2008, 2016; Perrenoud; Barnés, 2008; Perrenoud, 2006, 2008, 2013; Zabala; Arnau, 2007; Zarifian, 2001).

2.1.1 A Perspectiva dos Estudos da Linguagem

O emprego mais popular do termo “competência” quando se trata de estudos psicolinguísticos foi proposto por Noam Chomsky em sua obra *Aspects of the Theory of Syntax* (1965). As noções de competência e performance representaram um marco na constituição da psicolinguística moderna e são os fundamentos da gramática gerativa. Para o autor, a competência refere-se ao recurso que o falante-ouvinte ideal de uma língua possui implicitamente, esse recurso envolve o conhecimento sobre a gramática de sua língua nativa, ou seja, um conjunto de regras internalizadas que lhe permite produzir e compreender um número potencialmente infinito de enunciados gramaticalmente corretos, inclusive aqueles que nunca foram ouvidos anteriormente (Chomsky, 1976).

Em contraste, a performance diz respeito ao uso efetivo da língua em situações concretas, ou seja, o que um falante fala e ouve (produção e percepção da fala). É o reflexo direto da competência. Essa atuação provê os dados necessários para a pesquisa sobre a competência. Chomsky sustenta que, embora a atuação seja importante do ponto de vista empírico, o objeto principal de investigação da linguística deve ser a competência, por revelar a estrutura subjacente da linguagem humana e os princípios universais que regem sua aquisição (Chomsky (1976).

A concepção chomskiana de competência tem um caráter inato e universalista. Segundo essa perspectiva, todos os seres humanos nascem com uma capacidade biológica, a qual Chomsky denomina “Gramática Universal”, para adquirir linguagem. Essa gramática seria composta por um conjunto de princípios e parâmetros que orientam a aquisição de qualquer língua natural, independentemente de fatores ambientais específicos. Ou seja, para o autor, a competência refere-se ao ‘saber fazer’, enquanto a performance refere-se ao ‘conseguir fazer o que se sabe’ (Guimarães, 2017, p. 47).

Apesar de sua relevância para a linguística teórica e para a psicolinguística, a abordagem de Chomsky recebeu críticas de Dell Hymes (1972) que acusa tal teoria de negligenciar os aspectos comunicativos, culturais e situacionais da linguagem (Hymes, 1972). Para o autor, saber uma língua não é apenas saber formar frases corretas gramaticalmente, mas também saber quando, onde, por que e com quem usar essas frases.

Por essa razão, Hymes propôs o conceito de “competência comunicativa”, que contém não apenas o conhecimento da gramatical, mas também a capacidade de usar a linguagem de modo apropriado em diferentes contextos sociais e culturais, ele envolve, portanto, o conhecimento sociocultural e pragmático, retomando fundamentos de Labov e Bloomfield. Segundo o autor:

Eu consideraria competência o termo mais geral para as capacidades de uma pessoa. (Esta escolha está no espírito, ainda que atualmente contra a letra, da preocupação da teoria linguística com a capacidade subjacente.) A competência depende tanto do conhecimento (tácito) quanto da (capacidade de) uso. Conhecimento é distinto, portanto, tanto da competência (como parte dela) quanto da possibilidade sistêmica (com a qual sua relação é uma questão empírica.)⁵. (Hymes, 1972, p. 282, tradução nossa)

Dell Hymes estabelece quatro pilares que possibilitam reconhecer a competência comunicativa: possibilidade formal, viabilidade, disponibilidade e realização. Para ele “A aquisição de tal competência é, naturalmente, alimentada pela experiência social, necessidades e motivos, e por questões nas ações que são, em si mesmas, uma fonte renovada de motivos, necessidades e experiência” (p. 278).

De maneira complementar ao proposto por Hymes, Canale; Swain (1980) e Canale, (1983) apresentam um modelo mais abrangente de competência comunicativa, ilustrado na Figura 1, utilizado como base para estruturação de ensino de línguas e formação de professores. Em seu trabalho é possível observar que o modelo contém não apenas as competências como categorias gerais, mas também apresenta, para cada uma delas, um conjunto de conhecimentos e habilidades, o que permite transpor tal proposta do campo teórico para a aplicação prática e objetiva.

⁵ I should take competence as the most general term for the capabilities of a person. (This choice is in the spirit, if at present against the letter, of the concern in linguistic theory for underlying capability.) Competence is dependent upon both (tacit) knowledge and (ability for) use. Knowledge is distinct, then, both from competence (as its part) and from systemic possibility (to which its relation is an empirical matter.).

Para os autores, a competência se refere aos conhecimentos e às habilidades no uso do conhecimento para realizar sua função. Conhecimento é o que um indivíduo sabe (consciente e inconscientemente) enquanto habilidade refere-se à capacidade de executar este conhecimento (Canale, 1983).

Figura 1 - Modelo de competência comunicativa



Fonte: adaptado de Canale (1983)

Dentre os quatro componentes do modelo, a “competência gramatical”, que abrange o conhecimento de sons, letras, sintaxe, morfologia e outros elementos estruturais, a “competência estratégica”, voltada para o uso de estratégias comunicativas diante de falhas interacionais e para a aprendizagem da língua, e a “competência sociolinguística”, referente às regras socioculturais que regulam a aceitabilidade das formas linguísticas, foram formuladas na primeira proposta de CANALE; SWAIN (1980), enquanto a “competência discursiva”, relacionada à produção de textos mais extensos com coesão e coerência, foi acrescentada posteriormente por Canale (1983).

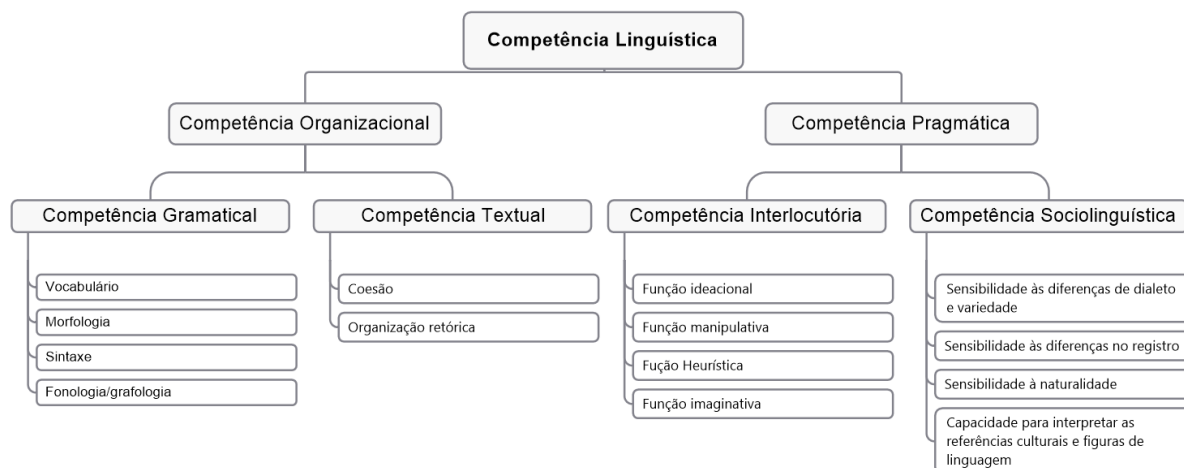
Levando em conta essa construção, Bachman (1990) revisa diferentes propostas teóricas sobre a competência comunicativa, destacando os componentes que as constituem. Modelos anteriores, como os de Canale e Swain (1980), Canale (1983) e Hymes (1982), propõem diferentes categorias, incluindo competências gramatical, sociolinguística, discursiva e pragmática. No entanto, segundo o autor, estudos empíricos revelaram dificuldades em distinguir estatisticamente esses componentes.

Com base nessas conclusões, Bachman propõe uma reestruturação da competência linguística em dois grandes componentes: “competência organizacional”, que abrange aspectos formais como morfologia, sintaxe, vocabulário, coesão e organização textual; e “competência pragmática”, que envolve tanto aspectos sociolinguísticos quanto as funções comunicativas da linguagem. Com base nessas

constatações, Bachman propõe uma reestruturação da competência linguística em dois grandes componentes: “competência organizacional”, que abrange aspectos formais, como morfologia, sintaxe, vocabulário, coesão e organização textual; e “competência pragmática”, que engloba tanto os aspectos sociolinguísticos quanto as funções comunicativas da linguagem. Subordinam-se a esses componentes as competências gramatical, textual, ilocucionária e sociolinguística, as quais, por sua vez, são detalhadas em conhecimentos e habilidades específicas.

Ainda que representadas de forma hierárquica (Figura 2), essas competências são interdependentes e interagem dinamicamente entre si e com o contexto de uso linguístico, característica essencial da comunicação eficaz.

Figura 2 - Componentes da competência linguística



Fonte: Adaptado de Bachman, (1990, p. 87)

Segundo o modelo proposto por Bachman, (1990) a “habilidade comunicativa linguística” engloba a competência linguística, a competência estratégica e os mecanismos psicofisiológicos. Para Bachman (1990), a competência estratégica corresponde à capacidade de articular o conhecimento linguístico com os conhecimentos prévios do usuário e com os elementos contextuais da interação. Essa competência atua na avaliação, planejamento e execução para determinar os meios mais eficazes de alcançar um objetivo comunicativo. Já os “mecanismos psicofisiológicos”, segundo o autor, englobam os processos físicos e neurológicos envolvidos na produção e recepção da linguagem.

O autor ainda discute a ambiguidade em torno de termos relacionados ao uso da linguagem, destacando que emprega “conhecimento” e “competência” como

sinônimos para entidades cognitivas dos usuários da língua. Alinhando-se à visão de Hymes, rejeita a definição restrita de competência linguística proposta por Chomsky. O autor também utiliza os termos “traço” e “construto” como sinônimos mais técnicos de competência, e entende “habilidade” como a junção entre o conhecimento e a capacidade de aplicá-lo na prática comunicativa. Nesse sentido, considera a noção de habilidade comunicativa mais abrangente que outras definições restritas aplicadas.

Além dos autores mencionados, Taş; Khan, (2020) destacam que outros modelos desenvolvidos por Candlin (1978), Savignon (1983, 2002) e Littlewood (2004, 2011) também desempenharam um papel importante na consolidação da noção de competência no âmbito dos estudos da linguagem, cada um oferecendo perspectivas específicas sobre o uso da linguagem em contextos pedagógicos e interacionais.

2.1.2 A Perspectiva da Psicologia

No campo da Psicologia comportamental, Robert W. White é amplamente reconhecido como um dos primeiros autores a propor o conceito de competência como uma necessidade psicológica básica, relacionada à eficácia pessoal e à capacidade de lidar ativamente com o ambiente. Em sua obra seminal *Motivation Reconsidered: The Concept of Competence*, o autor realiza uma crítica às teorias motivacionais clássicas, especialmente aquelas baseadas na redução de impulsos (*drives*), argumentando que tais modelos não são suficientes para explicar aspectos centrais do comportamento humano, especialmente aqueles relacionados à aprendizagem, à exploração e ao desenvolvimento de habilidades.

Como alternativa, White introduz o conceito de competência, que define como “a capacidade do organismo de interagir eficazmente com o ambiente⁶” (White, 1959, p. 297, tradução nossa). Para ele, essa capacidade não deve ser compreendida apenas como um estado a ser alcançado, mas sim como um motivo autônomo de base tanto biológica quanto psicológica, que impulsiona o comportamento desde os primeiros estágios do desenvolvimento. Tal motivação manifesta-se em comportamentos exploratórios, manipulativos e orientados à resolução de problemas, tanto em humanos quanto em outros mamíferos superiores, os quais não podem ser explicados pela simples busca de gratificação ou pela redução de tensões fisiológicas.

⁶ “an organism's capacity to interact effectively with its environment”

O autor sustenta que a motivação para alcançar competência está ancorada em uma tendência intrínseca do organismo a agir sobre o ambiente, buscando exercer influência eficaz e desenvolver domínio sobre as próprias ações e seus efeitos. Trata-se, portanto, de um constructo que envolve o acúmulo de conhecimento, o desenvolvimento de habilidades e a ampliação da capacidade de enfrentamento diante das exigências contextuais. A competência, nesse sentido, expressa-se fundamentalmente no desejo de ser eficaz na ação, caracterizando-se como uma necessidade de base biológica, voltada à adaptação ativa ao ambiente e, simultaneamente, à modificação do ambiente conforme as próprias necessidades e objetivos.

Ao reunir evidências de diferentes áreas, como a psicologia animal, a psicologia do ego, o desenvolvimento infantil e a teoria da personalidade, White, (1959) amplia os horizontes da psicologia motivacional, propondo um modelo que antecipa importantes contribuições contemporâneas, tais como as noções de motivação intrínseca e autorregulação no desenvolvimento de competências.

Já na psicologia do trabalho e educacional, David C. McClelland propõe uma inflexão no paradigma de avaliação ao questionar a hegemonia dos testes de inteligência como critério central de seleção educacional e profissional, sendo considerado um precursor no uso de modelos de competências nesses contextos. Em seu artigo *"Testing for Competence Rather Than for 'Intelligence'"*, o autor critica a validade das notas escolares, testes de QI e de aptidão, argumentando que eles predizem pouco sobre o desempenho efetivo na vida e no trabalho, sendo sobretudo instrumentos que reproduzem desigualdades sociais e culturais. Segundo ele, "nem os testes nem as notas escolares parecem ter muito poder para prever a competência real em muitos resultados da vida" (McClelland, 1973, p. 5).

McClelland propõe a substituição dos testes tradicionais por instrumentos que avaliem competências em contextos reais, por meio da técnica de amostragem por critério, ou seja, pela coleta de comportamentos diretamente relacionados ao desempenho prático nas tarefas-alvo. Isso implica, por exemplo, que a avaliação de um bom policial deve basear-se em habilidades comunicativas e atitudes éticas no contexto real, e não na habilidade de responder a questões vocabulares dissociadas do exercício profissional.

Dessa forma, o autor estabelece que o conceito de competência se refere à capacidade de desempenhar eficazmente tarefas reais e relevantes na vida ou no trabalho, sendo contextual, observável e passível de desenvolvimento.

McClelland questiona o uso do termo aptidão, que nos testes tradicionais se refere a uma suposta capacidade inata ou natural para aprender ou desempenhar determinadas tarefas. Ele critica essa noção, argumentando que a ideia de aptidão como algo fixo é metodologicamente frágil e socialmente excludente. Em sua proposta, a aptidão perde centralidade frente ao foco em competências desenvolvidas e demonstráveis.

Além disso, o autor defende que as competências são desenvolvíveis e, portanto, os instrumentos de avaliação devem ser sensíveis ao progresso individual. Contrário à lógica da mensuração de traços fixos, ele propõe que os testes reflitam o crescimento das capacidades ao longo do tempo, tornando explícitas as formas de desenvolver tais competências.

Alguns conceitos centrais para esta pesquisa podem ser identificados na obra do autor e sintetizados no Quadro 2:

Quadro 2 - Conceitos compreendidos em McClelland (1973a)

Termo	Definição
Competência	Capacidade demonstrável de realizar tarefas relevantes com eficácia.
Conhecimento	Conteúdos assimilados e modificáveis pela experiência e aprendizagem.
Aptidão	Suposta capacidade inata de desempenho; criticada como conceito inválido.
Habilidade	Capacidade específica e operacional aplicada ao desempenho de tarefas.

Fonte: adaptado de McClelland (1973)

McClelland, portanto, inaugura uma virada conceitual ao substituir a lógica da medição de traços cognitivos fixos por uma abordagem orientada ao desempenho prático, mensurável e formativo. Sua proposta de focar na competência em vez da “inteligência” antecipa discussões atuais sobre avaliação autêntica, aprendizagem por competências e ensino significativo, sendo uma referência fundamental para qualquer debate sobre competências em contextos formativos e profissionais.

A compreensão contemporânea do conceito de competência tem sido igualmente influenciada pelo trabalho do psicólogo britânico John Raven, especialmente pelas obras *Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release* (1984) e *Competence in the Learning Society: Its*

Identification, Development and Resease (2001). Em conjunto, essas obras oferecem uma abordagem crítica, sistêmica e inovadora do fenômeno da competência, indo além de definições instrumentais e propondo um modelo centrado em valores, motivações e contextos sociais.

Raven (1984) propõe um modelo de competência que se contrapõe à tradição psicométrica dominante além de abordar a questão dos componentes da competência. Para o autor, competência não pode ser reduzida à mera manifestação de habilidades cognitivas mensuráveis por testes padronizados. Ao contrário, ela deve ser compreendida como uma estrutura integrada de disposições motivacionais, valores pessoais e capacidades latentes, muitas vezes ocultas e reveladas apenas em contextos reais de vida.

Entre os principais aportes desta obra estão: (i) a crítica à centralidade dos testes psicométricos e educacionais tradicionais; (ii) a valorização de ambientes informais, como o lar, as instituições educacionais e o trabalho, no desenvolvimento de competências complexas; (iii) a defesa da autonomia, iniciativa e criatividade como elementos-chave da competência; e (iv) a proposição de novos parâmetros para avaliação psicológica e educacional, centrados nos valores e interesses individuais, além de questões como componentes de competências e níveis de competências sendo alguns desses aporte já observados anteriormente em Raven (1977a, 1977b).

Para o autor, o desenvolvimento de competências essenciais não pode ser dissociado das questões de valor e do contexto social em que se inserem. O autor enfatiza que educadores, gestores e agentes de desenvolvimento social e organizacional precisam reconhecer que competências significativas só se constroem em função de metas valorizadas individual e coletivamente, estando, portanto, intrinsecamente ligadas à educação cívica. Assim, a formação de indivíduos competentes vai além da simples transmissão de conteúdos técnicos, exigindo reflexão crítica tanto sobre o funcionamento das instituições quanto sobre o papel de cada pessoa no interior delas e na sociedade em geral. Assim, sua proposta amplia a noção de competência para além do desempenho individual, vinculando-a à cidadania ativa, à ética e à transformação social (Raven, 2012).

Assim, para consolidar sua reflexão sobre competências, o autor propõe um Modelo de Competência, Motivação e Comportamento e sua Avaliação, que engloba componentes relacionados a estilos valorizados de comportamento, comportamentos efetivos e características de eficácia. Esses elementos são agrupados em três

dimensões principais: cognitivas, afetivas e conativas, e podem ser expandidos para incluir aspectos como autoconfiança, capacidade de raciocínio decisório, tendência e habilidade para liderar ou seguir de forma eficaz, bem como a disposição para buscar feedback, reconhecê-lo e utilizá-lo de maneira construtiva. Em outras palavras, Raven incorpora ao conceito de competência as qualidades valorativas e motivacionais.

Em seu segundo livro voltado ao tema, o autor amplia sua abordagem ao relacionar competência com os desafios de uma sociedade que precisa aprender continuamente para sobreviver a crises sociais e ecológicas. A obra, organizada em colaboração com J. Stephenson, conta com capítulos de autores centrais do movimento das competências, como D. McClelland e R. Boyatzis e aborda temas como aprendizagem social e competência, incompetência, desenvolvimento, barreiras e avaliação de competência.

Raven; Stephenson (2001) analisam criticamente o movimento de Ensino por Competência que surgiu como uma reação à reconhecida irrelevância da educação baseada apenas na transmissão de conhecimentos, incluindo os cursos de formação continuada, em relação ao desempenho profissional efetivo. Tal movimento busca romper com a hegemonia do modelo técnico-racional de competência e propõe uma reorientação do ensino para a prática: ou seja, as pessoas devem aprender a fazer aquilo que, de fato, precisarão fazer em seus contextos de trabalho. Analisam os tipos de competências necessários para que a sociedade sobreviva ao colapso ecológico e social iminente. Ela defende uma nova compreensão de competência, que não se limita à execução eficaz de um trabalho, mas que também assegura que esse trabalho tenha um impacto positivo que transcenda seu escopo imediato, influenciando o sistema no qual está inserido.

No entanto, dentro desse movimento, observa-se uma cisão conceitual importante. Na visão de (Raven; Stephenson, 2001), cerca de 80% dos seus participantes dedicaram-se à tarefa de identificar os conhecimentos e habilidades específicos exigidos para o desempenho de diferentes funções, como a de agente de viagens, professor ou psicólogo. Já o restante, cerca de 20%, questionou a utilidade dessa abordagem. Para esse grupo, os conhecimentos e habilidades específicas são facilmente adquiridos, rapidamente se tornam obsoletos e têm pouca relevância diante das diferenças marcantes entre desempenhos competentes e incompetentes. Para esse segundo grupo, o foco deveria estar em competências mais amplas e complexas, como iniciativa, capacidade de resolução de problemas e habilidade para construir

uma compreensão própria do funcionamento das organizações e da sociedade, de modo a poder intervir de forma eficaz nesses contextos.

Essas competências, frequentemente denominadas *competências genéricas de alto nível*, são, segundo os autores, fundamentais, mas apresentam desafios significativos para sua identificação, desenvolvimento e avaliação, especialmente quando se utilizam métodos psicométricos convencionais. Assim, o autor destaca a necessidade de repensar as formas como concebemos, promovemos e avaliamos a competência humana, especialmente em contextos educacionais e profissionais que demandam adaptação, pensamento crítico e ação transformadora. Para os autores:

Precisamos de uma teoria atômica da competência. Com isso, refiro-me a uma estrutura consensual de descritores a serem usados para fazer afirmações sobre padrões individuais de motivação e competência, sobre grupos e suas competências emergentes, sobre ambientes, sobre como os indivíduos e seus ambientes interagem e se transformam mutuamente, e sobre as consequências pessoais e sociais de curto e longo prazo das alternativas⁷. (Raven; Stephenson, 2001, p. 12, tradução nossa)

A principal contribuição da obra reside na crítica à educação baseada em competências operacionais e fragmentadas. Raven argumenta que a verdadeira competência deve transcender a realização de tarefas específicas e incluir a capacidade de gerar impactos positivos no sistema social mais amplo, não é aquela em que indivíduos fazem mais cursos ou recebem mais certificações (Raven, 2012; Raven; Stephenson, 2001).

Sobre isso o autor destaca de modo crítico tal questão e exemplifica:

[...] as deficiências na compreensão dos professores sobre competência humana (incluindo competência profissional), seu desenvolvimento e avaliação, e a determinação do comportamento em geral, devem-se, em grande parte, a descuidos por parte dos psicólogos. Não conseguimos fornecer aos professores conceitos e ferramentas adequados nessas áreas. Procurar desenvolver esses entendimentos e ferramentas exigiria que os psicólogos se envolvessem em atividades que vão muito além do que atualmente é considerado seu domínio de competência profissional.⁸ (Raven, 2012, p. 4, tradução nossa)

⁷ We need an atomic theory of competence. By this I mean an agreed-upon framework of descriptors to use to make statements about individual patterns of motivation and competence, about groups and their emergent competencies, about environments, about how individuals and their environments interact and transform each other, and about the short and long term, personal, and social consequences of alternatives.

⁸ “[...] the deficits in teachers’ understandings of human competence (including professional competence), its development and assessment, and the determination of behaviour more generally are, in large part, due to oversights on the part of psychologists. We have failed to provide teachers with appropriate concepts and tools in these areas. Setting out to develop these understandings and tools

Raven (2012) afirma ainda que a incompetência não é o inverso da competência dado que, segundo o autor:

As principais fontes de incompetência não surgem de déficits no domínio técnico-racional. Nem mesmo decorrem principalmente de déficits nos tipos de competências que destacamos acima. Em vez disso, decorrem da incapacidade de exercê-las. Elas decorrem da falta de profissionalismo⁹ (p. 9, tradução nossa).

Outros pontos relevantes incluem: (i) a articulação entre competências individuais e redes de forças sociais; (ii) a proposta de um modelo teórico baseado na interação entre ambientes, valores e padrões motivacionais; (iii) a crítica à avaliação tradicional de competências e a defesa de instrumentos qualitativos e contextuais; e (iv) a apresentação de barreiras institucionais e culturais à implementação de modelos educacionais verdadeiramente transformadores.

A obra de John Raven e seus colaboradores constitui uma contribuição seminal ao campo dos estudos sobre competência, ao propor um modelo integrador, ético e socialmente comprometido. O autor reconfigura o conceito de competência, ampliando-o para além da técnica ou da especialização profissional, e vinculando-o à construção de uma sociedade mais justa, reflexiva e sustentável. Ele conclama a ciência e a educação a se voltarem a favor de uma formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de transformar suas realidades, num movimento contrário ao “vento dominante” da burocracia e da fragmentação do saber.

Dado o desafio conceitual aqui abordado, Tucholska (2005) realiza uma análise abrangente do conceito de competência, destacando sua complexidade e a variedade de abordagens presentes na literatura da área de psicologia. A autora evidencia que há uma distinção recorrente entre competências gerais, vinculadas a diversas áreas da vida pessoal e social, e competências específicas, relacionadas a atividades ou contextos determinados, como o ambiente profissional ou educacional. Outro eixo de classificação aborda as competências sob a perspectiva intra e interpessoal,

would require psychologists to engage in activities going well beyond what is currently regarded as their domain of professional competence”.

⁹ “The main sources of incompetence do not arise from deficits in the technico-rational domain. Nor do they even arise mainly from deficits in the kinds of competencies we have highlighted above. Rather, they arise from failure to exercise those competencies. They stem from a lack of professionalism”.

diferenciando, por exemplo, habilidades cognitivas e emocionais (no primeiro caso) de competências sociais e profissionais (no segundo). Além disso, há distinções entre competências de caráter individual e aquelas que emergem de interações em grupo ou contextos organizacionais, muitas vezes chamadas de competências essenciais.

A autora também chama atenção para a polissemia e uso ambíguo do termo “competência” na literatura psicológica de língua inglesa:

Em cada uma dessas abordagens, o termo “competência” (*competence*) está associado à esfera da ação humana e refere-se à sua eficácia. Na literatura psicológica de língua inglesa, é considerado como sinônimo ou próximo de conceitos como “qualidade” (*quality*), “habilidade” (*skill*) (White, 1959; McClelland, 1973; Raven, 1984; Keen, 1990), ou ainda “habilidade interpessoal” (*soft skill*), “conjunto de hábitos”, “traço” (*trait*) (Goleman, 1999), “capacidade” (*capability, capacity*) (Wynn, 1998), “proficiência” (*proficiency*) (White, 1959). Contudo, com mais frequência, o termo é associado ao conceito de “aptidão” ou “habilidade” (*ability*) (White, 1959; Chomsky, 1967; McClelland, 1973; Raven, 1984)..¹⁰ (Tucholska, 2005, p. 14, tradução nossa)

Essa multiplicidade de sentidos, ainda que reflita a riqueza do fenômeno, também contribui para a imprecisão conceitual, sobretudo quando os autores utilizam os termos como se fossem equivalentes.

Tucholska adverte que esse uso indiscriminado pode gerar confusão terminológica e comprometer a construção de modelos teóricos coerentes e metodologicamente rigorosos. A autora reforça a importância de distinguir adequadamente entre esses conceitos, sob o risco de obscurecer noções consolidadas, como as habilidades cognitivas, também denominadas funções. A partir dessa crítica, Tucholska (2005) argumenta que a sistematização conceitual é condição indispensável para a produção de conhecimento científico sólido, retomando a ideia de que as experiências só adquirem significado quando articuladas a sistemas conceituais bem elaborados.

2.1.3 A Perspectiva da Gestão de Pessoas

¹⁰ “W każdej z ujęć termin „kompetencja” (*competence*) łączony jest ze sferą działania ludzkiego i odnosi się do jego skuteczności. W anglojęzycznej literaturze psychologicznej jest uznawany za bliskoznaczny w stosunku do takich pojęć, jak „właściwość” (*quality*), „umiejętność” (*skill*) (White, 1959; McClelland, 1973; Raven, 1984; Keen, 1990) czy „łatwość działania” (*soft skill*), „zbiór nawyków”, „cecha” (*trait*) (Goleman, 1999), „zdarność” (*capability, capacity*) (Wynn, 1998), „biegłość, sprawność” (*proficiency*) (White, 1959). Najczęściej jednak łączy się z terminem „zdolność” (*ability*) (White, 1959; Chomsky, 1967; McClelland, 1973; Raven, 1984)”.

No campo da gestão de pessoas, o conceito de competência ocupa posição central, tanto no que se refere ao desenvolvimento de talentos quanto à avaliação do desempenho profissional. É nesse contexto que novas formulações conceituais emergem e se somam às reflexões sobre o tema, contribuindo para a compreensão de suas múltiplas dimensões.

A pesar de estarem separadas, por uma questão didática, a noção de competência no campo da gestão de pessoas tem forte influência da psicologia, especialmente a psicologia organizacional, isso faz com que autores como McClelland (1973) seja também reconhecido nesta área como um pesquisador influente.

Brandão (2007, p. 150) observa que, mesmo havendo múltiplas maneiras de compreender o conceito de competência sob a ótica da gestão de pessoas e da administração, duas grandes correntes teóricas se destacam: a primeira, de origem norte-americana, representada por autores como Boyatzis (1982), McClelland (1973a), e Spencer; Spencer (1993), concebe a competência como um conjunto de qualificações ou características internas ao indivíduo, que o capacitam para desempenhar determinadas funções ou enfrentar situações específicas; a segunda, de base francesa, com contribuições de autores como Le Boterf (2000, 2003) e Zarifian (2001), entende a competência como resultado de uma ação situada, ou seja, vinculada às realizações do sujeito em contextos concretos de trabalho.

Considerado fundamental para o desenvolvimento da abordagem por competências, em especial, na gestão de pessoas é Richard Boyatzis. Sua obra *The Competent Manager: A Model for Effective Performance* representa um marco teórico e metodológico ao propor uma definição operacional do conceito de competência, voltada à identificação dos atributos individuais que explicam desempenhos superiores no ambiente organizacional. Wong (2020) sintetiza o entendimento de Boyatzis (1982) a respeito das competências como sendo características subjacentes, incluindo motivos, traços, habilidades, aspectos do autoconceito, conhecimento e capacidade cognitiva, causalmente relacionadas ao desempenho profissional dos indivíduos.

Boyatzis (2008) amplia a discussão ao considerar que:

Uma competência é definida como uma capacidade ou habilidade. É um conjunto de comportamentos relacionados, porém distintos, organizados em torno de um constructo subjacente, que chamamos de "intenção". Os comportamentos são manifestações alternativas da intenção, conforme

apropriado em diferentes situações ou momentos¹¹. (Boyatzis, 2008, p. 6, tradução nossa)

Ao integrar elementos da psicologia organizacional com práticas de gestão estratégica de pessoas, Boyatzis (1982) propôs um modelo baseado em clusters de competências (Quadro 3) que por sua vez foi reorganizado a partir de experimentações realizadas Boyatzis; Goleman; Rhee (2000). Tal categorização contribuiu para o desenvolvimento de processos de seleção, avaliação e desenvolvimento de recursos humanos nas organizações, alinhando as competências individuais às necessidades estratégicas das organizações.

Quadro 3 - Modelos de Competências de Boyatzis

Grupos Teóricos (Boyatzis, 1982)	Grupos Empíricos (Boyatzis; Goleman; Rhee, 2000)
Grupo de Gerenciamento de Metas e Ações: Orientação para a eficiência Planejamento Iniciativa Autocontrole Atenção aos detalhes Flexibilidade	Grupo de Gerenciamento de Metas e Ações: Orientação de eficiência Planejamento Autocontrole Iniciativa Autoconfiança Persuasão Comunicação Escrita Comunicação Oral Flexibilidade
Grupo de Gestão de Pessoas: Empatia Poder de persuasão Criação de redes (networking) Negociação Autoconfiança Gestão de grupos Desenvolvimento de outros Comunicação oral	Grupo de Gestão de Pessoas: Empatia Criação de redes (networking) Negociação Gestão de grupos Desenvolvimento de outros Objetividade social Autocontrole
Grupo de Raciocínio Analítico: Uso de conceitos Pensamento sistêmico Reconhecimento de padrões Construção de teorias Uso de tecnologia Análise quantitativa Objetividade social Comunicação escrita	Grupo de Raciocínio Analítico: Uso de conceitos Pensamento sistêmico Reconhecimento de padrões Uso de tecnologia Análise quantitativa

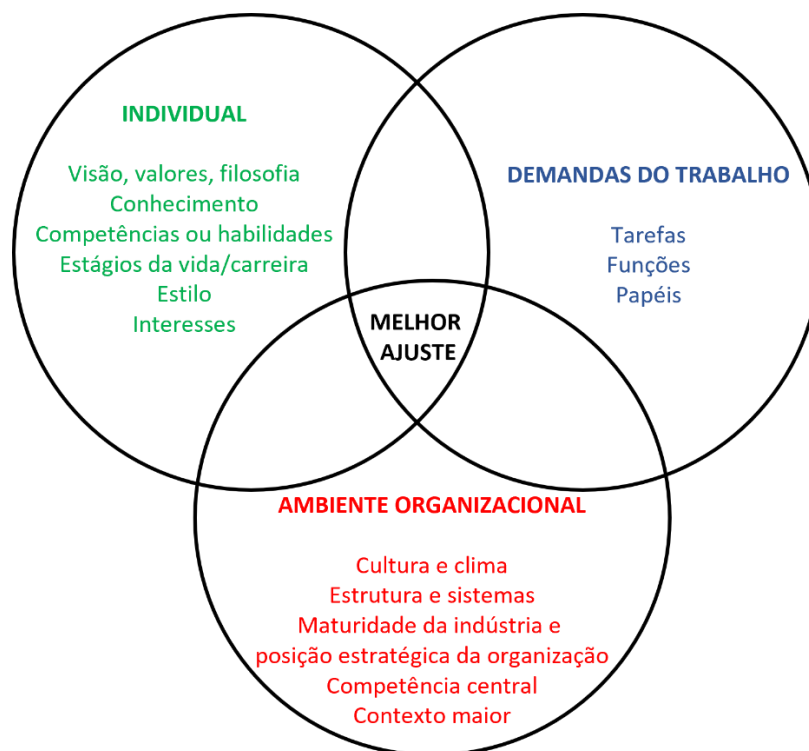
Fonte: Adaptado de Boyatzis; Cowen; Kolb (1994)

Segundo Boyatzis (1982), o conceito de competência está fundamentado em uma teoria de desempenho que busca explicar as condições sob as quais um

¹¹ “A competency is defined as a capability or ability. It is a set of related but different sets of behavior organized around an underlying construct, which we call the “intent”. The behaviors are alternate manifestations of the intent, as appropriate in various situations or times”.

indivíduo alcança resultados eficazes em seu trabalho. Essa teoria, de natureza contingencial, parte do pressuposto de que o desempenho máximo ocorre quando há congruência entre as características pessoais do indivíduo, as demandas do trabalho e o ambiente organizacional em que a atividade é realizada. Assim, a competência não é compreendida como um atributo isolado do sujeito, mas como uma expressão situada, que depende da interação entre pessoa, função e contexto. Essa noção é representada graficamente por Boyatzis (2008) na Figura 3.

Figura 3 - Representação da teoria de desempenho no trabalho de Boyatzis



Fonte: adaptado de Boyatzis (2008)

Nessa perspectiva, o talento individual é descrito por um conjunto de elementos que moldam o modo de atuação profissional: valores, visão e filosofia pessoal, conhecimento, competências específicas, estágio de vida e de carreira, interesses e estilo de ação. As demandas do trabalho, por sua vez, correspondem às responsabilidades, tarefas e objetivos associados ao cargo ou à função desempenhada. Já o ambiente organizacional compreende fatores que influenciam tanto o desempenho quanto o próprio desenho das funções, como a cultura e o clima da organização, a estrutura e os sistemas de gestão, a maturidade do setor, o

posicionamento estratégico e as condições econômicas, políticas, sociais, ambientais e religiosas que permeiam o contexto institucional.

Dessa forma, Boyatzis (1982) propõe que o desempenho eficaz resulta de um melhor ajuste entre esses três domínios. A competência manifesta-se, portanto, quando as capacidades e motivações pessoais do indivíduo encontram correspondência nas exigências do trabalho e nas condições oferecidas pelo ambiente. Essa abordagem ressalta o caráter contextual e relacional da competência, evidenciando que o mesmo profissional pode apresentar diferentes níveis de desempenho conforme a adequação entre seus talentos, as tarefas a serem realizadas e o contexto organizacional em que atua.

Outro ponto importante em sua proposta é o uso do método BEI (*Behavioral Event Interview*) para mapear competências com base em experiências reais vividas pelos profissionais. Esse enfoque empírico permitiu identificar quais comportamentos efetivamente diferenciam desempenhos excelentes daqueles medianos, atribuindo às competências um forte caráter preditivo do sucesso profissional.

A importância do modelo de Boyatzis reside não apenas na clareza conceitual e na aplicabilidade prática, mas também em sua influência sobre outras abordagens contemporâneas, como os modelos de desenvolvimento de liderança e inteligência emocional (Boyatzis; Cowen; Kolb, 1994).

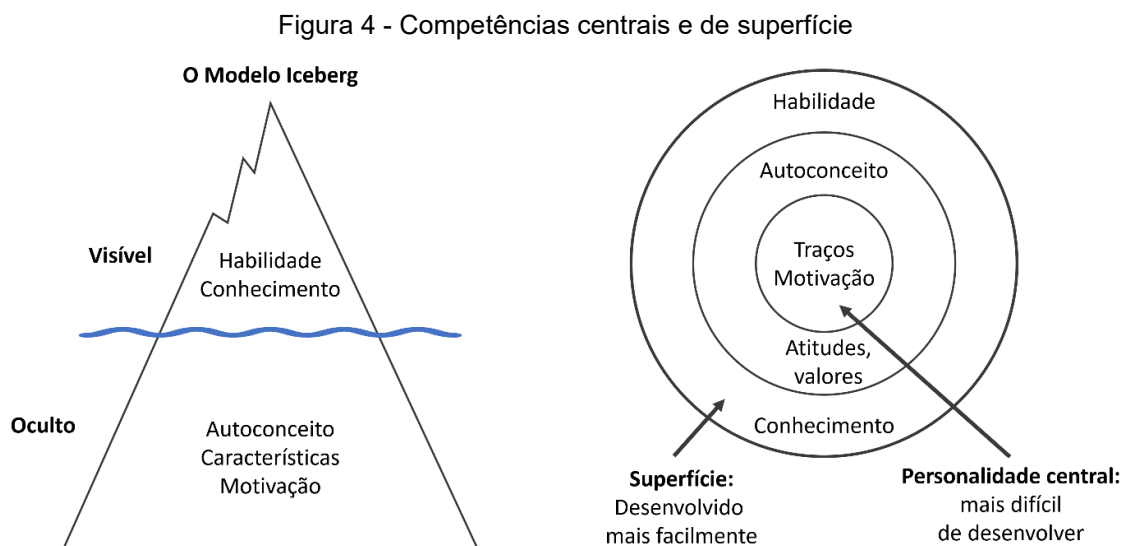
Ao compreender a competência como um fenômeno integrado que envolve saber, saber fazer e saber ser, o autor consolidou uma base para a implementação de sistemas de gestão por competências, com impacto direto na formação de lideranças, gestão do desempenho e na aprendizagem organizacional. Desse modo, as contribuições de Richard Boyatzis transcendem a definição de competência, alcançando um papel estruturante nos modelos contemporâneos de gestão de pessoas e no alinhamento entre capacidades humanas e objetivos organizacionais.

A obra *Competence at Work: Models for Superior Performance*, de Lyle M. Spencer Jr. e Signe M. Spencer, representa um dos marcos conceituais e metodológicos mais robustos no campo da gestão por competências. O modelo foi construído com base em mais de duas décadas de pesquisa empírica envolvendo cerca de 200 funções em organizações de diferentes setores e países e influenciado pelas ideias de McClelland (1973) e de Boyatzis (1982).

Spencer; Spencer (1993) definem competência como “uma característica subjacente a uma pessoa que está causalmente relacionada a um desempenho eficaz

ou superior, referenciado por critérios em um trabalho ou situação¹² (p. 9, tradução nossa). Essa definição abrange cinco tipos distintos de características individuais: motivos, entendidos como “as coisas que uma pessoa pensa consistentemente ou que deseja, e que provocam ação¹³” (p. 9, tradução nossa); traços, definidos como “características físicas e respostas consistentes a situações ou informações¹⁴” (p. 10, tradução nossa); autoconceito, que inclui “as atitudes, valores ou autoimagem de uma pessoa¹⁵” (p. 10, tradução nossa); conhecimento, descrito como “as informações que uma pessoa possui em uma área de conteúdo específica¹⁶” (p. 10, tradução nossa); e habilidades, compreendidas como “a capacidade de realizar uma tarefa física ou mental¹⁷” (p. 11, tradução nossa). Contudo, é importante destacar que uma característica não é uma competência ao menos que preveja algo significativo no mundo real.

Os autores propõem uma distinção fundamental entre os diferentes níveis de competências, organizando-os em uma estrutura hierárquica com implicações práticas para a gestão de recursos humanos. Eles utilizam a metáfora de um iceberg para ilustrar essa diferenciação, como demonstra a Figura 4.



Fonte: adaptado de Spencer; Spencer (1993)

¹² “A competency is an underlying characteristic of an individual that is causally related to criterion-referenced effective and/or superior performance in a job or situation”.

¹³ “The things a person consistently thinks about or wants that cause action”.

¹⁴ “Physical characteristics and consistent responses to situations or information”.

¹⁵ “A person's attitudes, values, or self-image”.

¹⁶ “Information a person has in specific content areas”.

¹⁷ “The ability to perform a certain physical or mental task”.

Na parte visível, estão as competências de conhecimento e habilidade, mais superficiais e acessíveis à observação e ao desenvolvimento. Essas competências são descritas como relativamente fáceis de serem adquiridas por meio de treinamentos e programas de capacitação, sendo, portanto, o foco preferencial das estratégias de desenvolvimento profissional.

Por outro lado, na parte submersa do iceberg, localizam-se as competências mais profundas, como o autoconceito, os traços de personalidade e os motivos, estes últimos entendidos como padrões consistentes de pensamento e desejo que impulsionam a ação. Tais competências são consideradas centrais à personalidade do indivíduo, menos visíveis e mais difíceis de serem identificadas ou modificadas por meio de intervenção direta. Nesse sentido, Spencer; Spencer (1993) defendem que, para essas dimensões profundas, a abordagem mais eficaz é o recrutamento seletivo, priorizando candidatos que já demonstrem possuir tais características. A esse respeito os autores sintetizam o caráter abrangente e universal desse enfoque:

A abordagem por competência é mais justa, livre e eficaz. As competências fornecem uma linguagem e um método comuns que podem integrar todas as funções e serviços de recursos humanos — seleção, avaliação de desempenho, planejamento de carreira e sucessão, treinamento e desenvolvimento e remuneração — para ajudar pessoas, empresas e até mesmo sociedades a serem mais produtivas nos anos desafiadores que virão¹⁸. (Spencer; Spencer, 1993, p. 347, tradução nossa)

Essa diferenciação entre competências superficiais e profundas tem consequências para o planejamento estratégico de recursos humanos, especialmente no que se refere à definição de políticas de seleção, treinamento e desenvolvimento. O modelo reforça a ideia de que nem todas as competências podem ser desenvolvidas da mesma forma e que o entendimento de sua natureza é essencial para práticas de gestão mais eficazes.

No contexto da gestão por competências, é comum identificar características que estão presentes em praticamente todos os profissionais de uma função, mas que não necessariamente explicam variações significativas de desempenho. Em consonância com essa observação, os autores propõem a categorização das

¹⁸ The competency approach is fairer, freer, and more effective. Competencies provide a common language and method that can integrate all human resource functions and services — selection, performance appraisal, career and succession planning, training and development, and compensation — to help people, firms, and even societies be more productive in the challenging years ahead.

competências em limiares e competências diferenciais. As primeiras referem-se a atributos básicos e necessários para o desempenho minimamente eficaz de uma função, como pontualidade ou domínio de procedimentos operacionais. Já as competências diferenciais correspondem às características que de fato distinguem os profissionais de alto desempenho daqueles com desempenho apenas satisfatório, como iniciativa, resiliência ou persuasão em contextos desafiadores.

A originalidade do modelo proposto pelos autores reside na ênfase nos comportamentos observáveis como indicadores das competências, permitindo identificar, de maneira empírica, os elementos que diferenciam profissionais de alto desempenho daqueles com desempenho mediano. Além disso, o modelo articula de forma integrada os aspectos cognitivos, afetivos e motivacionais do desempenho profissional, oferecendo uma abordagem abrangente e aplicada à gestão por competências.

Os autores propõem, como cerne de sua obra, um dicionário de competências genéricas, organizadas em clusters ou agrupamentos, que reúnem características comportamentais associadas a desempenhos superiores. Entre esses agrupamentos, destacam-se: realização e ação, que inclui competências como iniciativa e orientação para resultados; assistência e serviço, com ênfase em empatia e orientação para o cliente; influência, que abrange, por exemplo, persuasão e consciência organizacional; gestão de pessoas, com foco em liderança e trabalho em equipe; cognição, relacionada a habilidades como pensamento analítico e conhecimento técnico; e, por fim, eficácia pessoal, que engloba aspectos como autocontrole e flexibilidade. Esses clusters fornecem uma base estruturada para identificar, avaliar e desenvolver competências em diferentes contextos organizacionais.

Um dos principais instrumentos metodológicos do modelo é a Entrevista de Evento Comportamental (*Behavioral Event Interview* - BEI), o mesmo utilizado por Boyatzis (1982), que busca identificar competências por meio da análise de episódios concretos de sucesso e insucesso relatados pelos profissionais. Esse procedimento, como dito anteriormente, permite extrair evidências reais de desempenho, em vez de se basear em avaliações hipotéticas ou testes padronizados.

Além da definição e da identificação das competências, Spencer; Spencer (1993) apresentam modelos aplicáveis a diferentes categorias profissionais (técnicos, vendedores, gerentes, empreendedores, entre outros), o que confere versatilidade e utilidade prática ao modelo. Os autores também demonstram como integrar a gestão

por competências aos sistemas organizacionais de seleção, avaliação, treinamento, desenvolvimento de carreira e sucessão, tornando-o um referencial estruturante para a gestão estratégica de pessoas.

A contribuição dos Spencer é especialmente relevante por oferecer uma abordagem cientificamente fundamentada e aplicável ao contexto corporativo, combinando diagnóstico de desempenho, desenvolvimento individual e alinhamento com os objetivos organizacionais. Sua obra continua sendo uma das mais citadas e utilizadas em contextos empresariais e acadêmicos que adotam a lógica da gestão por competências.

Já no âmbito da escola francesa, as contribuições de Philippe Zarifian representam um marco na compreensão contemporânea da competência no contexto organizacional, especialmente seu livro *Objetivo Competência: por uma nova lógica*, de 2001 (originalmente publicado em 1999 com o título *Objectif Compétence. Pour une nouvelle logique*). Diferentemente de abordagens que restringem a competência a atributos individuais fixos ou à execução mecânica de tarefas, Zarifian, (2001) propõe uma visão dinâmica, relacional e situada da ação competente no trabalho.

O autor estrutura sua análise a partir de três grandes transformações que afetam a natureza do trabalho: evento, comunicação e serviço. Para Zarifian, os ambientes de trabalho são marcados por situações imprevisíveis, os chamados eventos, que rompem com a lógica da repetição e da rotina ou mesmo com as definições prévias de tarefas a executar. Nesses contextos, a competência não se limita a aplicar conhecimentos adquiridos anteriormente, mas implica a capacidade de antecipar, agir e refletir sobre o ocorrido, com base em experiências e julgamentos situacionais.

Além disso, a competência envolve a qualidade das interações no ambiente profissional. Em um mundo organizacional cada vez mais interdependente, comunicar-se não é apenas transmitir informações, mas construir entendimentos recíprocos, assumir compromissos e compartilhar normas de justiça. A competência, nesse sentido, é também a habilidade de articular ações coletivas diante de situações complexas e não previstas.

Outra dimensão essencial na proposta de Zarifian é o serviço. Para ele, todo trabalho visa produzir uma transformação no estado ou na atividade de um destinatário, seja um cliente, usuário ou instituição. Assim, a competência se concretiza na criação de valor para o outro, o que inclui não apenas a qualidade

técnica da ação, mas também a forma como ela é percebida, apropriada e co-construída com o destinatário do serviço.

O autor propõe uma definição múltipla de competência que integra três dimensões:

1. A competência é “o tomar iniciativa e o “assumir responsabilidade” do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara (Zarifian, 2001, p. 68);
2. A competência é um entendimento prático de situações que se apoia em conhecimentos adquiridos e os transforma na medida em que aumenta a diversidade das situações (Zarifian, 2001, p. 72);
3. Competência é a faculdade de mobilizar redes de mobilizar redes de atores em torno das mesmas situações, é a faculdade de fazer com que esses atores compartilhem as implicações de suas ações, é fazê-los assumir áreas de co-responsabilidade (Zarifian, 2001, p. 74).

Essas definições revelam que a competência, para o autor, não pode ser prescrita de forma fechada nem reduzida a descrições de cargo, ainda que reconheça que “encontrar-se-á sempre uma descrição inevitável do conteúdo técnico da atividade” (Zarifian, 2001, p. 31). Pelo contrário, ela só se manifesta plenamente quando o trabalhador é capaz de interpretar situações, mobilizar recursos, criar respostas singulares e atuar em colaboração com outros. Segundo ele “a competência só se revela nas ações [...] a competência só se manifesta na atividade prática” (Zarifian, 2001, p. 67).

Zarifian também alerta para os riscos da banalização da abordagem por competências. Ele critica as organizações que tentam conciliar o discurso do desenvolvimento humano com práticas de controle e redução de custos, advertindo que a competência não se desenvolve em ambientes de insegurança e servilismo, mas sim em contextos de confiança e reconhecimento. Para que a lógica da competência seja efetiva, é necessário mudar as regras do jogo organizacional, substituindo o controle centrado em resultados por um sistema baseado em compromissos compartilhados e implicações coletivas.

O autor argumenta também que “desenvolver uma competência é também proceder, em suas relações com outros, com civilidade, ou seja, proceder com atenção, respeito e generosidade em face do outro” (Zarifian, 2001, p. 141). Ademais, considera a formação o aspecto mais sensível e menos consolidado da lógica da competência e oferece ideia sobre mudanças nas perspectivas de se pensar as relações entre formação de conhecimentos e produção de competências.

Assim, o principal legado de Zarifian consiste em posicionar a competência como um elemento estruturante de uma nova lógica do trabalho, centrada na autonomia, na cooperação, na criatividade e na responsabilidade. Seu pensamento fornece fundamentos sólidos para repensar tanto a gestão de pessoas quanto a própria estrutura das organizações e do sistema educativo em um cenário de crescente complexidade e transformação.

Outro importante nome da escola francesa é Guy Le Boterf, um dos autores mais influentes no desenvolvimento do conceito de competência na interface entre gestão, formação e desenvolvimento profissional. Sua contribuição destaca-se por buscar uma definição operacional e aplicável da competência, articulando teoria e prática em contextos organizacionais e educacionais. Suas principais obras são *Compétence et navigation professionnelle* (2000), *Ingenierie et évaluation des compétences* (2011) e *Professionnaliser: construire des parcours personnalisés de professionnalisation* (2016).

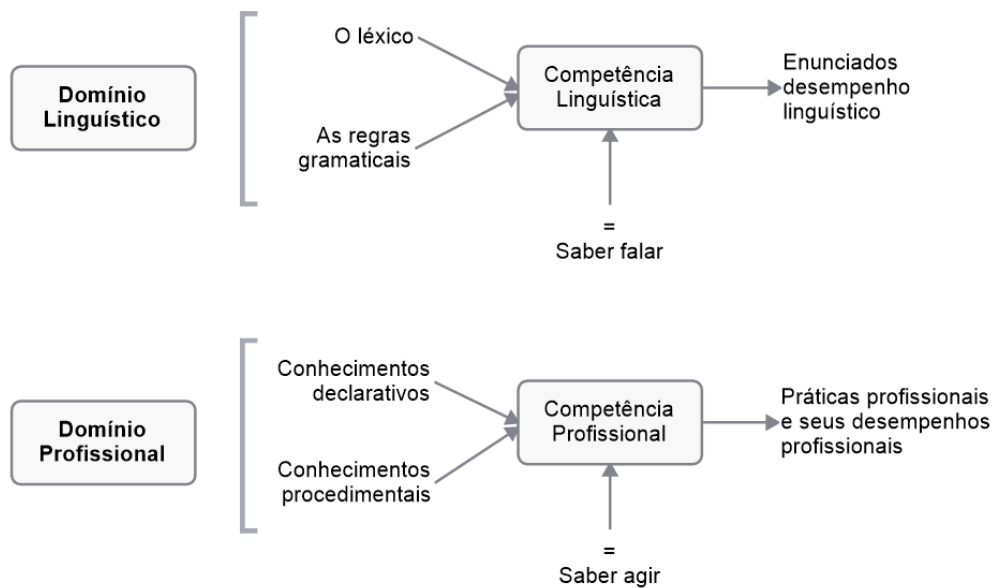
A contribuição de Le Boterf é central ao propor uma ruptura com abordagens tradicionais que restringem a competência a um inventário de saberes, saber-fazer e habilidades pessoais. Segundo ele, é necessário deslocar o foco da simples posse de recursos para a capacidade de mobilizá-los com relevância em situações reais de trabalho.

No entendimento do autor:

A competência é uma ação ou um conjunto de ações finalizados sobre uma utilidade, sobre uma finalidade que tem um sentido para o profissional. [...] A competência se personificará, então, em práticas profissionais que terão um impacto sobre o desempenho realizado. (Le Boterf, 2003, p. 47)

Em outras palavras, a competência não se restringe ao conhecimento teórico ou à capacidade de realizar tarefas, mas se manifesta na aplicação prática desses conhecimentos em situações reais. Para ilustrar a natureza da competência profissional, Le Boterf (2003) recorre a uma analogia com a competência linguística proposta por Chomsky (1976) e mencionada anteriormente, para compor a Figura 5.

Figura 5 - Analogia entre a competência linguística e competência profissional



Fonte: adaptado de (Le Boterf, 2003)

Na perspectiva de Le Boterf, assim como a competência linguística permite a produção e compreensão de enunciados a partir de um vocabulário e de regras gramaticais, ainda que nem sempre de forma consciente, a competência profissional também não se reduz ao simples domínio de conhecimentos, regras ou procedimentos. Ela se configura como a capacidade de mobilizar e integrar esses elementos de maneira coerente e eficaz em situações imprevisíveis de desempenho. Trata-se, portanto, de um “saber-fazer” que transcende o conhecimento isolado e que permanece, em certa medida, difícil de capturar ou definir de maneira objetiva.

É justamente na implementação dessas competências, em contextos profissionais concretos, que o indivíduo demonstra sua eficácia e se qualifica como um bom profissional. A competência se materializa na ação, e é por meio dessa ação prática que se torna possível avaliar a qualidade do desempenho e a contribuição efetiva para o contexto de trabalho.

No entendimento de Le Boterf (2008, 2011), ser competente significa ser capaz de agir e ter sucesso com competência em uma situação de trabalho. “Significa implementar uma prática profissional relevante, mobilizando uma combinação adequada de recursos (conhecimento, know-how, comportamentos, métodos de

raciocínio, etc.). Isso se refere ao domínio de ação¹⁹ (Le Boterf, 2008, p. 21, tradução nossa).

Dessa forma, há uma distinção conceitual entre “ter habilidades” e “ser competente”. Assim, a competência só se manifesta plenamente na ação, o que demanda do profissional não apenas domínio técnico, mas também capacidade de adaptação, tomada de decisão e autonomia diante da complexidade do trabalho cotidiano. Em complemento, o autor argumenta que:

Essas experiências me levaram a verificar a relevância e o caráter altamente prático da distinção a ser feita entre: (i) "Ser competente", ou seja, ser capaz de agir e ter sucesso nas diversas situações profissionais que podem surgir em uma profissão ou emprego. Isso pressupõe que o profissional em questão saiba escolher e implementar práticas profissionais relevantes e eficazes. A noção de prática profissional é essencial aqui. (ii) "Ter habilidades", ou seja, ter os recursos para agir com competência. "Ter habilidades" é uma condição necessária, mas não suficiente, para ser reconhecido como "ser" competente. Uma pessoa pode muito bem ter muitas habilidades (ou recursos pessoais), mas não saber como combiná-las e ativá-las em uma situação de trabalho. Nesse caso, ela pode ser considerada "conhecedora", mas não "competente": ela não sabe agir com competência²⁰. (Le Boterf, 2011, p. 13, tradução nossa)

O autor também introduz a ideia de que a competência é construída de forma dinâmica, ao longo do tempo, por meio da experiência, da reflexão e da aprendizagem contínua. Esse processo de construção ocorre tanto no plano individual quanto no coletivo, o que o leva a defender a noção de competência coletiva, essencial em ambientes de trabalho colaborativos e interdependentes.

Em sua análise sobre o agir com competência, Le Boterf (2011) apresenta uma compreensão a respeito dos recursos mobilizados por uma pessoa ao desempenhar suas atividades com eficácia. Para o autor, a competência não se limita à posse de saberes técnicos ou acadêmicos, mas depende de um conjunto articulado de recursos

¹⁹ C'est mettre en œuvre une pratique professionnelle pertinente tout en mobilisant une combinatoire appropriée de ressources (savoirs, savoir-faire, comportements, modes de raisonnement...). On se réfère ici au domaine de l'action.

²⁰ Ces expériences m'ont conduit à vérifier la pertinence et le caractère très pratique de la distinction à faire entre: (i) « Être compétent », c'est-à-dire être capable d'agir et de réussir dans les diverses situations professionnelles qui peuvent se présenter dans un métier ou un emploi. Cela suppose que le professionnel concerné sache choisir et mettre en œuvre des pratiques professionnelles pertinentes et efficaces. La notion de pratique professionnelle est ici essentielle. (ii) « Avoir des compétences », c'est-à-dire avoir des ressources pour agir avec compétences. « Avoir des compétences » est une condition nécessaire mais non suffisante pour pouvoir être reconnu comme « étant » compétent. Une personne peut très bien avoir beaucoup de compétences (ou de ressources personnelles) mais ne pas savoir les combiner et les activer en situation de travail. En ce cas, elle peut être considérée comme « savante » mais non pas comme « compétente » : elle ne sait pas agir avec compétence.

peçoais, que podem ser mobilizados de forma contextualizada e pertinente frente às situações de trabalho.

Segundo Le Boterf (2011), esses recursos incluem diferentes categorias, como conhecimentos gerais (ligados à compreensão de fenômenos e conceitos), conhecimentos específicos ao ambiente profissional (regras, cultura, estrutura organizacional), conhecimentos procedurais (relativos ao “como fazer”) e saber-fazer operacional, que se refere à aplicação prática de métodos e instrumentos. Além disso, o autor destaca a importância dos saberes e saber-fazer oriundos da experiência, muitas vezes de natureza tácita.

O modelo também considera as capacidades relacionais (como escuta, cooperação e trabalho em equipe), os saberes cognitivos (ligados à resolução de problemas, abstração e raciocínio), bem como qualidades pessoais (como curiosidade, iniciativa e rigor), e ainda recursos de natureza psicológicas e emocional. Tais recursos podem ser adquiridos por meio de educação formal, formação continuada e experiência profissional e social.

Essa visão integradora reforça a ideia de que a competência é construída na ação, por meio da mobilização inteligente e situada desses diferentes tipos de recursos. Assim, o agir competente não resulta apenas do acúmulo de saberes, mas da capacidade de mobilizá-los com pertinência em situações complexas e diversas.

Le Boterf (2003) propõe uma distinção conceitual importante entre três níveis fundamentais no campo da profissionalização: os recursos, as competências e o profissionalismo. Tais níveis, não obstante frequentemente confundidos, designam realidades distintas e complementares. Os *recursos* dizem respeito ao conjunto de conhecimentos, habilidades, aptidões e experiências que um indivíduo possui. Eles representam um potencial, isto é, não garantem por si só a atuação competente, mas são pré-requisitos para tal. As *competências*, por sua vez, referem-se à capacidade de mobilizar e integrar esses recursos em situações profissionais específicas, especialmente quando envolvem certo grau de complexidade. Já o profissionalismo se manifesta como um corpus estruturado e coerente de competências e recursos, sustentado por experiências acumuladas e capaz de orientar a ação profissional em contextos mais amplos e complexos.

Enquanto os recursos são desenvolvidos principalmente por meio da formação e de situações profissionalizantes, as competências se consolidam em contextos de atuação real, e o profissionalismo (que existe em três níveis - principiante, domínio

profissional e espacialização) emerge da experiência acumulada e reflexiva sobre a prática. Essa diferenciação é fundamental para compreender que a competência não é apenas um somatório de saberes e habilidades, mas uma construção situada e contextualizada, resultado da articulação dinâmica entre potencial, ação e orientação profissional.

Outro ponto relevante em sua obra é a diferenciação entre “saber agir”, “querer agir”, “poder agir” e “ter permissão para agir”. Esses elementos evidenciam que a competência está sempre condicionada por fatores organizacionais, culturais e estruturais, como o grau de autonomia concedido, os sistemas de reconhecimento, os modelos de gestão e as oportunidades de formação. Portanto, o desenvolvimento das competências requer ambientes organizacionais favoráveis, nos quais haja clareza de expectativas, confiança mútua e apoio à aprendizagem.

Por fim, o autor alerta para os riscos de uma abordagem reducionista ou utilitarista da competência, quando esta é confundida com mera eficiência técnica ou controle de resultados. Para ele, a competência deve ser compreendida como uma construção ética e subjetiva, que envolve o reconhecimento do sujeito como autor de suas ações e corresponsável pelos resultados produzidos em contextos reais.

Já a obra de Le Boterf (2008) constitui uma importante referência crítica no campo da gestão por competências, especialmente ao analisar os limites e os desafios enfrentados por projetos de gestão por competências. O autor observa que, desde o final dos anos 1970, diversas iniciativas foram implementadas na França com o objetivo de desenvolver políticas eficazes de gestão de competências. No entanto, muitas dessas iniciativas não alcançaram os resultados esperados. Apesar da ampla mobilização institucional, acadêmica e profissional em torno do tema, com inúmeros congressos, publicações e consultorias, Le Boterf destaca que grande parte dos projetos foram descontinuados, subutilizados ou abandonados, revelando uma lacuna significativa entre o discurso e a prática organizacional.

Com base nas considerações do autor, esse fenômeno está associado a uma série de fatores organizacionais, como a descontinuidade de políticas internas, mudanças na gestão e contratações externas ineficazes. No entanto, o autor argumenta que a raiz do problema reside nos *raciocínios insuficientemente fundamentados* que embasam esses projetos.

Nesse sentido, o autor propõe uma crítica à definição tradicional de competência, centrada na simples soma de saberes, saber-fazer e saber-ser,

argumentando que essa concepção, mesmo que útil no passado, não atende mais às exigências da atual economia do conhecimento.

A proposta de Le Boterf é, portanto, tanto teórica quanto prática por apresentar quinze formas de raciocinar os projetos de competência que substituam modelos obsoletos, com o objetivo de garantir maior eficiência, confiabilidade e aplicabilidade nas organizações.

Dessa forma, os aportes de Guy Le Boterf são fundamentais para consolidar uma visão integrada e contextualizada da competência, que a compreende como ação situada, reflexiva e coletiva, com forte impacto na formação profissional, na gestão de pessoas e na qualidade das práticas organizacionais contemporâneas. Essa visão exige, portanto, dispositivos de formação e avaliação que valorizem a capacidade de raciocinar em ação, e não apenas a verificação de conhecimentos declarativos.

A perspectiva da gestão por competências apresenta uma forte conexão com o campo educacional, uma vez que ambas compartilham a preocupação com o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes aplicáveis a contextos concretos de atuação. Enquanto na esfera organizacional a gestão por competências busca alinhar o desempenho dos trabalhadores às demandas estratégicas das instituições, no campo educacional essa abordagem contribui para estruturar currículos e práticas pedagógicas que preparem os estudantes para enfrentar desafios reais do mundo do trabalho.

Essa inter-relação permite conceber a educação não apenas como transmissão de conteúdos, mas como um processo de formação integral que capacita os indivíduos a mobilizar recursos cognitivos, técnicos e sociais de forma eficaz. Ao mesmo tempo, o olhar da gestão por competências retroalimenta o espaço educacional, fornecendo parâmetros sobre as exigências profissionais emergentes, as mudanças nos perfis ocupacionais e as expectativas de empregabilidade.

Assim, a integração entre educação e gestão por competências favorece a construção de um modelo educativo contínuo e dinâmico, no qual o estudante é acompanhado desde o ingresso na formação inicial até sua inserção no mercado de trabalho, passando por etapas de aperfeiçoamento e atualização ao longo da vida profissional. Esse modelo rompe com a visão fragmentada entre formação e mercado de trabalho.

2.1.4 A Perspectiva da Educação

Para a educação a competência pode ser vista dentro do escopo da abordagem conhecida como Ensino Baseado em Competências (Perrenoud, 2008), ou Aprendizagem por Competências, ou ainda Currículo Baseado em Competências (Westera, 2001) que busca atender as necessidades do mundo do trabalho na formação de novos profissionais. Além desse enfoque, na pedagogia contemporânea se questiona maneiras de desenvolver e avaliar competências básicas, gerais e específicas, assim como visa orientar diversos sistemas educacionais ao redor do mundo em todos os níveis de escolarização - fundamental, médio e superior, sendo este último mais favorecido após a Declaração de Bolonha que estabeleceu um processo para criar um Espaço Europeu de Ensino Superior, visando a harmonização dos sistemas de ensino superior na Europa, mas que influenciou outras regiões.

Nessa perspectiva, Philippe Perrenoud, um dos autores mais influentes no debate contemporâneo sobre competências na educação, ressalta que tanto nas ciências da educação quanto nas ciências do trabalho existe um consenso quanto à definição de competência, que é compreendida como a capacidade de agir de maneira eficaz em uma situação específica, mobilizando e combinando, em tempo real, recursos intelectuais e emocionais (Perrenoud, 2013).

O autor desenvolveu uma abordagem que alia conhecimentos pedagógicos, sociais e cognitivos para responder aos desafios da formação no século XXI para a formação de professores e para o alunado. Para Perrenoud, o ensino por competências representa uma mudança de paradigma que desloca o foco da simples transmissão de conteúdo para a mobilização de saberes em situações complexas e contextualizadas. Contudo o autor esclarece que “o fato de a competência ser uma faculdade de ação não significa que ela se oponha ao conhecimento. Pelo contrário, possuir determinado conhecimento é condição para uma ação eficaz²¹” (Perrenoud; Barnés, 2008, p. 24, tradução nossa).

Para introduzir seu entendimento sobre competências, Perrenoud demonstra sua discordância com as acepções de competências que insistem na “necessidade de expressar os objetivos de um ensino em termos de condutas ou de práticas

²¹ “Que la competencia sea un poder de acción no quiere decir que se oponga a los conocimientos. Al contrario, poseer ciertos conocimientos es la condición de una acción eficaz”.

observáveis²²” (Perrenoud, 2008, p. 23, tradução nossa), ou aquelas que colocam a competência em oposição ao desempenho e a noção de competências como um resultado que permite produzir um número infinito de ações programáveis, como a proposta por Chomsky (1976).

Nessa perspectiva, Perrenoud (2004, 2008) concebe a competência como a capacidade do indivíduo de mobilizar, de forma articulada, diferentes recursos cognitivos, tais como saberes, habilidades, atitudes -, com o objetivo de enfrentar de maneira eficaz e contextualizada situações complexas. Essa definição converge com as propostas por Le Boterf (2003) e Zarifian (2001), no entanto, o autor tece críticas à concepção de competência como “saber mobilizar”, proposta por Le Boterf, ao argumentar que “a mobilização de recursos cognitivos não constitui a expressão de uma destreza específica [...] não existe um ‘saber mobilizar’ universal²³” (Perrenoud, 2008, p. 34, tradução nossa).

Em complemento a essa definição Perrenoud (2004) enfatiza quatro aspectos centrais que a caracteriza. Em primeiro lugar, as competências não são em si mesmas conhecimentos, habilidades ou atitudes, mas se materializam na integração e orquestração destes em contextos reais. Em segundo, a pertinência da mobilização ocorre sempre em situação, cada uma sendo única, embora possa ser tratada por analogia com outras já conhecidas. Em terceiro lugar, o exercício da competência implica operações mentais complexas, sustentadas por esquemas de pensamento, estruturas cognitivas que permitem analisar, decidir e agir de forma adaptada, ainda que de maneira parcialmente consciente. Por fim, destaca-se que as competências se constroem tanto na formação quanto na prática cotidiana, por meio da experiência e da adaptação contínua a novas situações, tal como entendido por Le Boterf (2003).

Diferentemente de uma habilidade, conhecimento isolado, modelo de ação ou procedimento a competência pressupõe articulação dos recursos, julgamento e ação eficaz concreta. No livro *Construir Competencias desde la Escuela* (2008), Perrenoud propõe que o objetivo central da escola, e que se estenderia até a universidade, deve ser preparar o aluno para agir com pertinência em situações reais, com autonomia e responsabilidade, talvez seja a única maneira de “dar sentido à escola”(Perrenoud,

²² “Necesidad de expresar los objetivos de una enseñanza en términos de conductas o de prácticas observables”.

²³ “Movilización de recursos cognitivos no constituye la expresión de una destreza específica [...] no existe un «saber movilizar universal”.

2008, p. 42). Nesse sentido, ele resgata a noção de situações-problema, desenvolvida por Philippe Meirieu, como estratégia didática para promover a aprendizagem significativa e desenvolver competências de forma integrada.

No contexto do ensino superior, as ideias de Perrenoud ganham força à medida que se busca alinhar os currículos às exigências de um mundo do trabalho em constante transformação. Em *Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar: profesionalización y razón pedagógica* (2006), ele defende que a formação universitária deve ir além da aquisição de conhecimentos teóricos, promovendo o desenvolvimento da reflexividade profissional e *habitus*. Para isso, é necessário formar sujeitos capazes de aprender ao longo da vida, tomar decisões éticas, trabalhar em equipe e lidar com a incerteza - aspectos essenciais no modelo de competências.

Considerando que parte do trabalho de Perrenoud se insere também no campo da formação de professores, destaca-se a tipologia apresentada na obra *Diez Nuevas Competencias para Enseñar* (2004), na qual o autor organiza os domínios de competências profissionais docentes voltados à atuação no ensino primário. Essas competências são agrupadas em dez grandes áreas: (i) organizar e conduzir situações de aprendizagem; (ii) gerir a progressão das aprendizagens; (iii) elaborar e desenvolver dispositivos de diferenciação pedagógica; (iv) envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho; (v) trabalhar de forma colaborativa em equipe; (vi) participar da gestão da escola; (vii) informar e envolver as famílias; (viii) utilizar de maneira crítica e criativa as novas tecnologias; (ix) enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão docente; e (x) organizar a própria formação continuada (Perrenoud, 2004).

Essa estrutura apresenta grande potencial para ser utilizada como referência em propostas de formação docente, inclusive na educação superior, ao disponibilizar uma base consistente para repensar a profissionalização do magistério de forma mais ampla e integrada.

Por fim, uma crítica recorrente de Perrenoud às abordagens de caráter tecnicista no campo da educação por competências diz respeito ao risco de reduzir a formação profissional a um conjunto de procedimentos fragmentados e descontextualizados, destacando a importância de uma formação crítica e transformadora:

Treinar um aprendiz reflexivo não se trata de adicionar novos conteúdos a um programa já sobrecarregado ou de criar uma nova competência. A dimensão reflexiva está no cerne de todas as competências profissionais; ela constitui parte do seu funcionamento e desenvolvimento²⁴ (Perrenoud, 2006, p. 20, tradução nossa).

A obra de Antoni Zabala e Josep Maria Arnau, particularmente evidenciada no livro *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias* (Zabala; Arnau, 2007), constitui uma importante contribuição teórico-metodológica e prática para a consolidação do enfoque por competências no campo educacional.

Para construir uma concepção mais precisa e operativa de competência, os autores estabelecem, inicialmente, um diálogo com contribuições oriundas da ciência do trabalho, como as de McClelland (1973) e Le Boterf (2000) entre outros. A partir dessa revisão, identificam três aspectos estruturantes. Em primeiro lugar, observam que as competências se orientam para a realização eficaz ou excelente de tarefas, evidenciando um caráter funcional e performativo. Em segundo lugar, reconhecem que tais tarefas estão vinculadas a contextos profissionais específicos, nos quais as exigências e finalidades são claramente definidas. Por fim, sublinham que a competência envolve a mobilização integrada de conhecimentos, habilidades e atitudes, em uma articulação dinâmica que permite ao sujeito responder de forma pertinente às exigências concretas das situações vividas no exercício profissional.

Na sequência, Zabala e Arnau analisam definições oriundas do campo educacional, como aquelas propostas por Perrenoud (2008), observando que, em grande medida, estas retomam e adaptam concepções elaboradas no universo do trabalho.

Com base nesse percurso analítico, os autores formulam sua própria definição de competência como sendo “a capacidade ou habilidade de efetuar tarefas ou fazer frente a situações diversas de forma eficaz em um contexto determinado. E para isso é necessário mobilizar atitudes, habilidades e conhecimentos ao mesmo tempo de forma interrelacionada²⁵” (Zabala; Arnau, 2007, p. 36, tradução nossa) a qual pode ser declinada da seguinte maneira (Quadro 4):

²⁴ “Formar a un principiante reflexivo no consiste en añadir un contenido nuevo a un programa ya sobrecargado ni una nueva competencia. La dimensión reflexiva está en el centro de todas las competencias profesionales, constituye parte de su funcionamiento y de su desarrollo”.

²⁵ “Es la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado. Y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada”.

Quadro 4 - O que é competência segundo Zabala; Arnau (2007)

É a capacidade ou habilidade	O QUÊ
A existência, nas estruturas cognoscitiva da pessoa, das condições e dos recursos para agir. A capacidade, a habilidade, o domínio, a aptidão.	
De realizar tarefas ou enfrentar situações diversas	PARA QUÊ
Assumir um determinado papel; uma ocupação, de acordo com os níveis exigidos; uma tarefa específica; realizar ações; participar da vida política, social e cultural da sociedade; atender às exigências complexas; resolver problemas da vida real; enfrentar um tipo específico de situações.	
De forma eficaz	DE QUE MANEIRA
Com capacidade efetiva; de forma bem-sucedida; exercendo com eficácia; obtendo resultados e aplicando-os com excelência; participação eficaz; mobilizando conscientemente e de maneira simultaneamente rápida, pertinente e criativa.	
Em um contexto determinado	ONDE
Uma atividade claramente identificada; em um contexto específico; em uma situação específica; em um ambiente ou cenário da atividade humana.	
E, para isso, é necessário mobilizar atitudes, habilidades e conhecimentos	POR MEIO DE QUÊ
Diversos recursos cognitivos; pré-requisitos psicossociais; conhecimentos, destreza e atitudes; conhecimentos, destreza e características individuais; conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões; os recursos do repertório mobilizado: recursos cognitivos, conhecimentos, atitudes, habilidades e hábitos; habilidades específicas, esquemas motores, esquemas de percepção, avaliação, antecipação e decisão; comportamentos, faculdades, estratégias cognitivas, estilos de transmissão de informações; habilidades sociais, estratégias de comunicação e de relacionamento, motivações, interesses, hábitos operacionais; valores e atitudes; esquemas de representação, valores mentais complexos, esquemas de pensamento; saberes; capacidade de análise, de inferência, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio.	
De forma simultânea e inter-relacionada	COMO
De forma integrada; orquestrada.	

Fonte: adaptado de (Zabala; Arnau, 2007)

De acordo com Zabala; Arnau (2007), os componentes das competências concentram-se, de modo geral, em três dimensões fundamentais: o saber (conceitual), o saber fazer (procedimental) e o ser (atitudinal). Esses campos representam, respectivamente, os conhecimentos teóricos, as habilidades práticas e as atitudes e valores que os sujeitos mobilizam em situações específicas.

Em outras palavras:

A competência consistirá na intervenção efetiva em diferentes áreas da vida, por meio de ações que mobilizem componentes atitudinais, procedimentais e conceituais de forma inter-relacionada.²⁶ (Zabala; Arnau, 2007, p. 37, tradução nossa).

²⁶ “La competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida, mediante acciones en las que se movilizan componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales de manera interrelacionada”.

Essa concepção implica reconhecer a competência como uma construção complexa, situada e processual, que ultrapassa a mera aquisição de conteúdo ou a repetição mecânica de procedimentos, tal como aportado por Perrenoud (2013), Le Boterf (2000), Zarifian (2001). Para os autores, o desenvolvimento de competências demanda situações de aprendizagem significativas, nas quais os estudantes possam articular teoria e prática, tomar decisões, resolver problemas e refletir criticamente sobre sua atuação.

Zabala; Arnau (2007) ressaltam que a competência não deve ser entendida como uma qualidade estática ou intrínseca ao indivíduo, mas como uma capacidade demonstrada na ação, em situações concretas e contextualizadas. Nesse sentido, os autores sustentam que “Uma pessoa não é competente por si só, no sentido de que, como dissemos, a competência precisa ser demonstrada em uma situação específica. Uma pessoa é competente quando age mobilizando conhecimento, procedimentos e atitudes de forma integrada em resposta a uma situação-problema.²⁷” (p. 40, tradução nossa) – termo último empregado no mesmo sentido que Perrenoud (2008) .

Os autores alertam, ainda, para os riscos de uma abordagem avaliativa simplista e dicotômica como classificar uma ação como “competente” ou “incompetente” de forma absoluta. Em vez disso, propõem a concepção de um continuum de desempenho, no qual diferentes níveis de competência podem ser observados em função da eficácia com que o sujeito responde às exigências situacionais. Variações nesses níveis podem ocorrer por múltiplas razões: desde lacunas na aprendizagem de certos componentes da competência, até dificuldades na articulação entre esses elementos ou na transferência dos saberes para novos contextos.

Dessa forma, a competência envolve um processo complexo e dinâmico de mobilização de saberes que não pode ser descolado das condições específicas da ação. Mesmo competências frequentemente demonstradas por um indivíduo podem não se manifestar da mesma forma em todos os contextos, uma vez que fatores emocionais, interpessoais e ambientais interferem no desempenho. Como observam

²⁷ “Una persona no es competente en sí misma, em el sentido de que, como hemos dicho, la competencia necesita ser demostrada en una situación concreta. Se es competente cuando se actúa movilizand o de forma integrada conocimientos, procedimientos y actitudes ante una situación-problema”.

os autores, "as pessoas não são competentes, mas demonstram maior ou menor grau de competência em cada situação²⁸." (Zabala; Arnau, 2007, p. 41, tradução nossa).

Essa abordagem reforça a natureza contextualizada e situada da competência, destacando a necessidade de reconhecer que sua manifestação depende da interação entre o sujeito e as condições específicas da ação. Nesse sentido, torna-se imprescindível considerar a existência de múltiplos níveis de desempenho na análise e avaliação da formação por competências, sobretudo no campo educacional, no qual o foco não deve se limitar à aquisição de saberes, mas sim à capacidade de mobilizá-los com eficácia, flexibilidade e discernimento em situações reais, complexas e desafiadoras. Essa perspectiva é igualmente compartilhada por Scallon (2015), que enfatiza que a avaliação por competências exige compreender a progressão do aprendiz em uma lógica contínua, pautada na resolução de tarefas significativas e na integração efetiva de seus componentes em contextos autênticos.

Em complemento, outras ideias desenvolvidas por Zabala; Arnau (2007), dizem respeito à natureza, abrangência e operacionalização das competências no contexto educacional. Os autores destacam que não há oposição entre competências e conhecimentos. Pelo contrário, toda atuação competente pressupõe a mobilização articulada de saberes conceituais, habilidades e atitudes. Dessa forma, o conhecimento teórico não perde sua relevância, mas é ressignificado em função da ação concreta, situando-se como elemento constitutivo de uma prática eficaz e contextualizada.

A definição das competências a serem promovidas pela escola deve, portanto, partir das finalidades maiores da educação, que, segundo consenso internacional, visam ao desenvolvimento integral da personalidade em suas múltiplas dimensões. Essa perspectiva amplia o escopo das competências escolares para além do domínio acadêmico estrito, incluindo aspectos sociais, interpessoais, pessoais e profissionais. Assim, a escola se compromete com a formação de sujeitos capazes de intervir de forma crítica, ética e eficaz nos diferentes contextos da vida em sociedade.

No que se refere aos processos de aprendizagem, os autores ressaltam que aprender uma competência não equivale à repetição mecânica de conteúdos. Ao

²⁸ "Las personas no son competentes, sino que demuestran en cada situación un mayor o menor grado de competencia".

contrário, trata-se de um processo que exige significatividade e funcionalidade, no qual o aluno deve atribuir sentido tanto à competência em si quanto aos elementos que a constituem. Para isso, é necessário que o ensino seja organizado em torno de situações reais ou simuladas que representem desafios progressivos, com apoio pedagógico ajustado às características e ritmos de aprendizagem dos estudantes. Ensinar competências implica, portanto, favorecer experiências complexas de construção ativa do conhecimento.

Outro aspecto importante diz respeito à natureza metadisciplinar das competências. Elas não podem ser reduzidas a conteúdos específicos de uma única disciplina, já que muitas de suas dimensões são transversais. Por essa razão, os autores defendem abordagens didáticas integradoras, capazes de articular diferentes áreas do saber em torno de objetivos comuns. Nesse sentido, Zabala e Arnau (2007) propõe a criação de uma área curricular específica dedicada ao desenvolvimento de competências gerais e metadisciplinares, com espaço para sua fundamentação teórica e sua aplicação prática, em diálogo com os demais componentes curriculares.

No plano metodológico, os autores argumentam que não há um modelo único prescrito para o ensino por competências. No entanto, as estratégias adotadas devem estar em consonância com princípios como a globalização do conhecimento, a articulação entre teoria e prática, a significatividade das aprendizagens e a funcionalidade dos saberes. Por fim, a avaliação das competências constitui um processo igualmente complexo, que exige instrumentos e situações avaliativas capazes de captar os diversos componentes mobilizados na ação. Em vez de resultados binários, busca-se identificar graus de desempenho que expressem o nível de domínio alcançado pelos estudantes em situações concretas ou simuladas. Os autores reforçam que:

Em suma, um programa de formação em que o conhecimento teórico essencial está intimamente relacionado com as atividades reais em sala de aula, e em que o trabalho prático nos centros educacionais é tutelado por professores atuantes e conhecedores das estratégias metodológicas para o ensino de competências²⁹. (Zabala; Arnau, 2007, p. 195, tradução nossa)

²⁹ “En definitiva, una formación en la que los conocimientos teóricos indispensables estén estrechamente relacionados con las actividades reales de aula, y en la que la práctica en centros educativos esté tutorizada por un profesorado en activo que disponga del conocimiento de las estrategias metodológicas para una enseñanza de competencias”.

Por fim, a proposta de Zabala e Arnau integra-se a uma perspectiva de educação crítica, democrática e comprometida com a formação cidadã com o envolvimento da família e da sociedade. As competências, partindo da análise de Zabala; Arnau (2007), não podem ser concebidas unicamente sob um viés instrumental ou utilitarista, mas devem estar orientadas para o desenvolvimento de sujeitos capazes de transformar a realidade em que vivem.

Além das produções científicas, no campo educacional, o conceito de competência tem sido incorporado de forma crescente nas políticas públicas que abrangem os distintos níveis de escolarização. Organismos internacionais, agências nacionais e regionais, bem como marcos legais, têm promovido diretrizes que enfatizam a centralidade das competências como eixo estruturante dos processos formativos. A implementação de uma perspectiva educacional orientada por competências é apresentada, nessas instâncias, como uma estratégia fundamental para enfrentar os desafios contemporâneos e antecipar as demandas futuras da sociedade, do mundo do trabalho e da cidadania global.

No âmbito do Projeto Tuning (González; Wagenaar, 2003), o conceito de competência é abordado de forma integrada, sendo entendido como uma combinação dinâmica de atributos que, juntos, permitem um desempenho eficaz ou representam o resultado de um processo educacional. Essa visão também está refletida nas práticas adotadas no ensino superior, onde competências e habilidades são divididas em três dimensões principais: o saber e compreender (referente ao conhecimento teórico e à capacidade de interpretar esse conhecimento), o saber fazer (relativo à aplicação prática do conhecimento em contextos específicos), e o saber ser (que envolve valores e atitudes essenciais para as interações sociais e a convivência em diferentes contextos). Em outras palavras, as “competências representam uma combinação de atributos (conhecimento e aplicação, atitudes, habilidades e responsabilidades) que descrevem o nível de capacidade para realizar determinada tarefa” (González; Wagenaar, 2003, p. 70). Um conjunto de competências implica, portanto, a aplicação de habilidades específicas para a execução de tarefas, possibilitando a avaliação do desempenho. As competências não são absolutas, mas variam em grau, podendo ser posicionadas em um contínuo de proficiência.

As competências são classificadas por González; Wagenaar (2003) em três dimensões principais: saber e compreender (conhecimento teórico), saber como agir (aplicação prática) e saber como ser (valores e atitudes em contextos sociais). O

projeto distingue ainda dois conjuntos de competências: as relacionadas à área de estudo, que conferem identidade aos programas acadêmicos, e as competências genéricas, como a capacidade de aprender, analisar e sintetizar, consideradas relevantes por diversos grupos sociais, como empregadores e egressos. Essa abordagem visa alinhar a formação superior às demandas sociais e do mercado de trabalho em contextos em constante transformação.

No Brasil, a noção de competência como base para a formação profissional de nível superior foi mencionada pela primeira vez na Lei Federal nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Essa abordagem foi mais detalhadamente delineada no Parecer Nº 334/2019 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CSE/CNE, 2019), que institui as Orientações às Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores. Nesse documento, o conceito de competência é definido como "atributos associados ao próprio aprendizado (competências básicas), à capacidade de enfrentar situações inespecíficas (competências pessoais) e à capacidade de realizar tarefas com responsabilidade no exercício profissional (competências profissionais)".

Adicionalmente, as competências incluem aspectos que vão além do domínio técnico, englobando raciocínio, processos cognitivos, valores pessoais, julgamento e habilidades de comunicação, aplicados à resolução de diferentes tipos de problemas. Essa perspectiva também é observada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil; Ministério da Educação, 2018), por exemplo, que organiza a educação básica brasileira em torno de competências gerais e específicas, valorizando não apenas o conteúdo, mas o desenvolvimento integral do estudante. Este documento define competência como:

Competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (Brasil; Ministério da Educação, 2018, p. 8)

Na Espanha, a adoção de um modelo de ensino superior baseado em competências está fortemente vinculada à criação do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES), formalizado a partir do Processo de Bolonha em 1999. Esse processo teve como objetivo harmonizar os sistemas educacionais dos países

européus, promovendo a mobilidade acadêmica, a empregabilidade dos graduados e a comparabilidade dos títulos universitários.

Esse paradigma formativo é posteriormente institucionalizado e atualmente regulamentado pelo Real Decreto 822, de 28 de setembro de 2021 (España, 2021), que estabelece a ordenação das atividades docentes nos estudos universitários oficiais e os mecanismos para a garantia da qualidade. Este marco normativo substitui regulamentações anteriores e reafirma a centralidade do discente como agente ativo na construção do conhecimento, promovendo uma abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento de competências.

O preâmbulo do referido decreto define competência como “o conjunto de conhecimentos, capacidades e habilidades academicamente relevantes que se consideram demonstrados por meio da obtenção de um título universitário”. Tal concepção implica uma visão integrada do saber, articulando teoria e prática de modo a favorecer a formação de profissionais aptos a responder às exigências de um mercado de trabalho em constante transformação, bem como a participar de forma crítica, ética e comprometida na vida social.

Adicionalmente, o Real Decreto 822/2021 incorpora uma perspectiva transversal ao enfatizar a necessidade de formação integral, o estímulo à aprendizagem ao longo da vida e a articulação entre ensino, investigação e inovação.

Nessa mesma linha, a Agência para a Qualidade do Ensino Superior da Catalunha (AQU, 2023), em seu documento orientador sobre o Real Decreto citado, define competência como a capacidade demonstrada de utilizar de maneira eficaz um conjunto diversificado de conhecimentos e habilidades em diferentes contextos profissionais e acadêmicos. Essa definição inclui não apenas habilidades técnicas e cognitivas, mas também aspectos pessoais, sociais e metodológicos, fundamentais para o sucesso no ambiente de trabalho e para o desenvolvimento pessoal e profissional. Assim, o conceito de competência vai além da simples aquisição de conhecimento, envolvendo a aplicação prática e adaptativa desses saberes em situações reais, refletindo a integração e a transferência de aprendizagens para a solução de problemas e a execução de tarefas complexas. Portanto, a competência é um constructo multidimensional que engloba a capacidade de integrar e aplicar habilidades em diversos contextos, essencial para o desempenho eficaz e para o crescimento pessoal contínuo.

Ainda segundo a AQU (2023), o conhecimento é compreendido como o resultado da assimilação de informações adquiridas por meio do aprendizado, constituindo um conjunto coerente de fatos, princípios, teorias e práticas relevantes para uma área específica. A habilidade, por outro lado, é definida como a capacidade de aplicar esse conhecimento para realizar tarefas e resolver problemas de forma eficiente. O conhecimento oferece a base teórica necessária, enquanto as habilidades permitem sua aplicação prática em situações reais.

Esse entendimento está alinhado com o MEQ - Marco Europeu de Qualificações (Comisión Europea, 2019), que também diferencia os conceitos de conhecimento (saber teórico e factual), habilidades (cognitivas e práticas) e competências (capacidade de aplicar conhecimentos e habilidades de maneira autônoma e responsável). Ao adotar essa abordagem, o conceito de competência torna-se mais concreto e aplicável, resultando em modelos de competências profissionais menos abstratos e mais específicos. Em outras palavras, um modelo bem delineado de competências descreve com clareza o que é necessário para exercer uma profissão, proporcionando uma compreensão mais prática e objetiva do constructo.

No contexto do MEQ, o conhecimento é categorizado em duas formas principais: teórico e fáctico. O conhecimento teórico refere-se à compreensão de conceitos abstratos e princípios gerais, enquanto o conhecimento fáctico abrange dados concretos e informações empíricas que são diretamente observáveis e verificáveis. Por sua vez, a habilidade é descrita como a capacidade de aplicar o conhecimento adquirido para realizar tarefas e solucionar problemas de forma eficiente. No MEQ, as habilidades são divididas em duas categorias principais: cognitivas e práticas. As habilidades cognitivas envolvem a aplicação do pensamento lógico, intuitivo e criativo para a análise e resolução de problemas complexos. Em contraste, as habilidades práticas se referem à destreza manual e à capacidade de utilizar métodos, materiais, ferramentas e instrumentos de forma eficaz. Assim, o conhecimento oferece a base teórica e factual necessária, enquanto as habilidades são essenciais para a aplicação prática desse conhecimento em situações reais.

A perspectiva educacional e a gestão de pessoas, discutida anteriormente, podem contribuir mutuamente para a constituição de percursos formativos mais coerentes, conectados às necessidades do indivíduo, das organizações e da sociedade, além de fortalecer a profissionalização e a empregabilidade.

2.2 AS COMPETÊNCIAS NA INTERPRETAÇÃO DAS LÍNGUAS VOCAIS

Para que uma prática ou ocupação seja reconhecida como uma profissão, é fundamental que esteja alicerçada em um conjunto sólido de conhecimentos e habilidades que caracterizam a sua singularidade. Esses elementos não são adquiridos de maneira superficial, mas sim por meio de uma formação especializada que assegura que o futuro profissional atinja um alto nível de competência. Nesse sentido, Kalina (2000) argumenta que a competência em interpretação resulta de uma interação complexa e bem-sucedida entre diversas habilidades, que só pode ser alcançada por meio de uma sequência estruturada de etapas de aprendizado. Pöchhacker (2016) complementa essa perspectiva, observando que a competência na interpretação envolve o equilíbrio entre as demandas específicas da tarefa, como normas e padrões de desempenho, e as qualificações que intérpretes adquirem ao longo de sua formação.

Apesar de sua relevância para a profissionalização da interpretação, a pesquisa sobre as competências de intérprete ainda não recebeu a devida atenção acadêmica, resultando em uma lacuna significativa na literatura (Cavallo, 2019; Pöchhacker, 2016). Essa carência é evidenciada por Souza-Júnior; Rodrigues; Galán-Mañas (2025), em um estudo bibliométrico que buscou e classificou as publicações de maior destaque em duas importantes bases de dados para às humanidades e ciências sociais – a Scopus e Web Of Science. Os autores ressaltaram a necessidade de investigações mais aprofundadas sobre o tema, maior colaboração entre pesquisadores, além da ausência de autores de destaque na produção acadêmica indexada nas últimas duas décadas.

Apesar do crescimento recente nas pesquisas sobre competências em interpretação, é importante destacar que as primeiras reflexões sistemáticas sobre o tema remontam ao início do século XX. O primeiro artigo publicado tratando diretamente das competências de intérpretes foi elaborado por Jesús Sanz, em 1931, no contexto da interpretação de conferências e tinha como título ‘O trabalho e as competências dos intérpretes parlamentares’. Sanz propôs uma lista composta por doze habilidades distintas, incluindo competências cognitivas como inteligência, intuição e memória, qualidades morais e habilidades afetivas, como tato, descrição, atenção e equilíbrio emocional (Pöchhacker, 2016).

Mais de quatro décadas depois, Wilhelm Keiser, um dos principais nomes nos estudos da interpretação de sua época, também organizou um inventário de competências voltado à interpretação de conferências (Keiser, 1978, apud Kermis, 2008). Sua proposta enfatiza o conhecimento como o domínio de línguas e de conhecimentos gerais e qualidades pessoais, entre elas a habilidade de intuir significados, adaptabilidade, concentração, memória, oratória e uma voz agradável.

Desde então, diversos estudos passaram a abordar aspectos específicos de determinadas competências ou habilidades no campo da interpretação. o.Sales (2024), por exemplo, investigou a competência informacional de intérpretes espanhóis; HaLEE; CHEN (2000) discutiram a competência em comunicação cultural; mmerChoi Jungwha (2003) analisou questões relacionadas às competências linguística e temática; ; Cásedas et al. (2023) abordaram competências transversais em ambientes de formação; BoMoshchanskaya (2017) tratou da competência discursiva; gaGallai (2017) enfocou a competência pragmática; e erWang; Li (2022) propuseram uma estrutura de competências voltadas às tecnologias aplicadas à interpretação.

Além disso, alguns trabalhos se dedicaram ao processo de aquisição de competências, como os de Orozco; Hurtado Albir (2004), Zidar Forte (2012), Zhu; Liao (2023) e deAustermühl (2012). Outros estudos se concentraram na avaliação de competências interpretativas, como os de (Ünal; Çoban Odacioğlu (2023), Napier; Rohan; Slatyer (2005) e 20Kilian; Swartz; Joska (2010).

Por fim, merecem destaque as abordagens psicolinguísticas, que investigam os aspectos mentais e cognitivos da competência interpretativa. Entre os autores que contribuíram com essa perspectiva estão Cai; Lin; Dong (2023), Cai et al. (2015), Tiselius (2018) e Bontempo; Napier (2011).

Neste capítulo, são apresentados, de forma cronológica, os resultados de estudos que investigam as competências e habilidades de intérpretes das línguas vocais, com ênfase nas propostas que desenvolveram modelos de competência. A abordagem privilegia tanto aqueles modelos voltados para contextos específicos de atuação quanto os de caráter mais amplo. O objetivo é traçar uma linha do tempo das principais contribuições teóricas e metodológicas, destacando como as definições e modelos de estruturas das competências evoluíram ao longo dos anos, atendendo às mudanças nas demandas profissionais e nos contextos comunicativos.

2.2.1 As Competências e a Qualidade em Interpretação de Kalina (2000; 2002)

Em seu primeiro artigo, de 2000, Sylvia Kalina oferece uma análise aprofundada sobre as competências e as estratégias envolvidas nos processos de tradução (T) e interpretação (I), abordando tanto os aspectos teóricos quanto as práticas pedagógicas associadas ao ensino dessas disciplinas. A autora investiga as habilidades essenciais comuns a ambas as áreas, além de explorar as particularidades que distinguem a tradução da interpretação, com ênfase na forma como essas competências se inter-relacionam no contexto de uma abordagem integrada de ensino e prática.

Para Kalina:

A competência de um intérprete profissional pode, portanto, ser definida como a competência para processar textos no âmbito de uma situação de comunicação bilíngue ou multilíngue com o objetivo de mediação interlíngue. É também a capacidade de agir e desempenhar uma função em uma situação caracterizada por restrições externas, como a pressão do tempo, a falta de autonomia semântica e a potencial interferência entre processos intimamente relacionados de produção e compreensão³⁰. (Kalina, 2000, p. 5, tradução nossa)

A autora parte da premissa de que existe uma competência básica de transferência comum tanto para tradutores quanto para intérpretes, a qual deve ser complementada por competências específicas para cada subárea. Ela propõe que, enquanto as competências gerais de T&I se relacionam com a identificação e resolução de problemas, essas habilidades se manifestam de maneira distinta entre as duas práticas. Para os tradutores, o processo de resolução de problemas envolve isolar questões e encontrar soluções específicas, frequentemente em um ambiente mais controlado, onde há tempo para revisão e aperfeiçoamento do trabalho. Em contraste, intérpretes precisam lidar com a resolução de problemas em tempo real, muitas vezes tomando decisões rápidas sobre como lidar com deficiências no texto-fonte ou no texto-alvo, sem a possibilidade de revisão ou correção após a produção.

Mesmo que as habilidades de resolução de problemas sejam essenciais para ambas as práticas, o texto destaca as diferenças fundamentais entre tradução e

³⁰ The competence of a professional interpreter can thus be defined as the competence to process texts within the scope of a bi- or multilingual communication situation with the aim of interlingual mediation. It is also the capability of acting and performing in a situation characterised by externally determined constraints, such as the pressure of time, lack of semantic autonomy and the potential interference between closely connected processes of production and comprehension.

interpretação, especialmente no que diz respeito à abordagem do trabalho e à possibilidade de revisão. Tradutores têm a possibilidade de revisar o texto traduzido, corrigir falhas e ajustar o estilo conforme necessário, um processo que é validado por estudos empíricos. Já intérpretes, devido à natureza imediata de sua tarefa, enfrentam limitações significativas em termos de revisão, exigindo decisões rápidas e a capacidade de conviver com falhas, caso ocorram.

Além disso, o artigo aborda como a função do texto desempenha um papel significativo nas duas práticas. Ainda que em interpretação simultânea a função do texto tenda a ser mais fixa, em cenários como a interpretação hospitalar, a adaptação do conteúdo para o público-alvo pode se tornar um desafio complexo, levantando questões sobre fidelidade e adequação da tradução da mensagem.

Para a autora, se aceitamos que há uma relação intrínseca entre a tarefa de tradução e de interpretação, então isso resultará em reflexos na formação de novos profissionais. Portanto, essa abordagem também explora as implicações pedagógicas dessa integração de tradução e interpretação. Para o desenvolvimento das competências em tradução e interpretação, é necessário o treinamento tanto de capacidades cognitivas, como aprender, pensar, ser criativo e resolver problemas, quanto de habilidades automatizadas, relacionadas aos processos operacionais.

A integração das subcompetências é outro ponto crucial do artigo. Para Kalina (2000), que a tradução e a interpretação compartilham várias competências que podem ser trabalhadas de maneira integrada. A autora sustenta que:

No contexto da T(tradução) e da I(interpretação), e especialmente em uma teoria geral da tradução, a interpretação e a tradução são consideradas dois componentes ou subdisciplinas de uma única disciplina. Se essa abordagem for válida, deve haver elementos comuns a ambas as subdisciplinas. A identificação dessas características comuns e das distinções entre as duas deve ser de grande interesse para o campo dos estudos da tradução e para a pesquisa em interpretação. É por isso que estou convencida de que tal cooperação dentro da disciplina como um todo pode ser frutífera para ambas, embora este artigo se concentre em como os estudos da tradução podem contribuir para a pesquisa em interpretação, a didática e a prática profissional, e não o contrário. A pergunta-chave a ser feita é: Como a tradução pode contribuir para a aquisição de competência em interpretação?³¹ 17(Kalina, 2000, p. 15, tradução nossa)

³¹ In the framework of T(translation) and I(interpreting), and especially in a general theory of translation (see below), interpreting and translation are regarded as two components or subdisciplines of one single discipline. If that approach is valid, there should be elements common to both subdisciplines. The identification of these common features and of the distinctions between the two should be of great interest to the field of translation studies and to interpreting research. That is why I am convinced that such cooperation within the overall discipline can be fruitful for both, although this

Por exemplo, intérpretes podem aprender com a experiência de tradução ao lidar com textos orais e escritos, enquanto os tradutores podem aprender a adaptar seu foco de análise quando confrontados com a interpretação de textos em tempo real. A troca de habilidades entre as duas áreas pode, assim, enriquecer o processo de aprendizado e melhorar a competência geral dos profissionais.

Apesar de a autora não listar o conjunto de competências próprias da atividade de interpretação, é possível extrair do texto o conjunto delimitado, sendo eles listados no Quadro 5:

Quadro 5 - Competências de Intérprete

Competência em interação
Competência em processamento textual
Competência linguística e cultural
Competência estilística
Competência para lidar com problemas interlinguísticos
Competência de transferência
Competência de recepção
Competência em produção e apresentação
Competência performática
Competência de monitoramento

Fonte: Adaptado de Kalina (2000)

Há também menções à competência em formação de intérpretes, se referindo a aquisição de habilidades metodológicas para a formação de tradutores e intérpretes. A autora entende que a formação de tradutores e intérpretes exige uma abordagem integrada – que leve em consideração as competências comuns e específicas de cada área. Essa perspectiva foi abordada pela primeira vez por Pöchhacker (1994) que aplicou a teoria geral da tradução desenvolvida por Reiss e Vermeer (1984) à interpretação simultânea de conferência. Segundo Kalina (2000), seu estudo revelou limitações na teoria ao considerá-la sob as exigências específicas desse tipo de interpretação, indicando a necessidade de ajustes conceituais para que ela pudesse abranger adequadamente essa modalidade.

article focuses on what translation studies can contribute to interpreting research, didactics and professional practice and not vice versa. The key question to be asked is: What can translation contribute to acquiring interpreting competence?

A autora defende ainda que um ensino bem estruturado, baseado em sequências progressivas e adaptadas às necessidades dos alunos, pode contribuir significativamente para a formação de profissionais competentes em ambas as disciplinas. Além disso, a obra sugere que a pesquisa sobre a prática de ensino e a observação de práticas autênticas são essenciais para aprimorar as metodologias de ensino, especialmente considerando as diferenças nos níveis de proficiência dos alunos. (Kalina, 2002), a autora propõe um modelo analítico para identificar os fatores que afetam a qualidade na interpretação, destacando a complexidade de se estabelecer um critério objetivo e mensurável para avaliar o desempenho em situações comunicativas específicas. Ainda que existam parâmetros observáveis no produto da interpretação, como conteúdo semântico, desempenho linguístico e apresentação (Quadro 6), estes são interdependentes e sujeitos a variações contextuais, situacionais e processuais que tornam difícil a quantificação da performance ideal.

Quadro 6 - Dimensões da qualidade da produção de intérpretes. Kalina

Conteúdo semântico	Desempenho linguístico	Apresentação
Consistência lógica, coerência completude precisão univocidade clareza fiabilidade	correção gramatical adesão às normas de LC Inteligibilidade adequação estilística adequação terminológica discrição Ausência de perturbações	Qualidade de voz articulação falar em público disciplina simultaneidade domínio técnico conduta

Fonte: adaptado de Kalina (2002 p. 125)

Além dos aspectos diretamente perceptíveis na produção de intérpretes, Kalina enfatiza a influência de fatores extralinguísticos, como os papéis dos participantes no evento comunicativo, incluindo organizadores, oradores, ouvintes da língua de partida (LP) e de chegada (LC), e os próprios intérpretes. Ela também enfatiza que “encontrar o equilíbrio certo durante cada fase de um ato de comunicação é uma competência que pode se refletir de forma diferente em diferentes segmentos da produção de um intérprete³²” (p. 125, tradução nossa).

Outros aspectos que afetam a qualidade são, segundo a autora, compostos pelas habilidades e seu profissionalismo e incluem fatores cognitivos, físicos e

³² “Finding the right balance during each and every phase in a communication act is a competence that may be reflected differently in different segments of an interpreter’s output”.

profissionais, como tolerância ao estresse, concentração, competência comunicativa e linguística, domínio temático, capacidade de trabalhar em equipe, profissionalismo e relacionamento com os organizadores da tarefa. A essas se somam competências específicas da tarefa, como compreensão e produção discursiva sob condições adversas, domínio terminológico, conhecimento intercultural e a escolha estratégica de técnicas de interpretação, ajustadas às condições de trabalho e às restrições situacionais.

Kalina propõe a classificação dos fatores que influenciam a qualidade da interpretação em quatro grupos, de acordo com o momento em que incidem sobre o processo interpretativo: (1) fatores pré-processuais, definidos antes do evento; (2) fatores peri-processuais, relacionados ao momento imediatamente anterior e durante o processo; (3) fatores intra-processuais, que correspondem às exigências do ato interpretativo em si; e (4) fatores pós-processuais, vinculados ao que ocorre após a interpretação. Nessa classificação, as habilidades e competências são alocadas como fatores pré-processuais determinantes para a qualidade da interpretação.

A proposta de Kalina (2002) delineia um modelo para avaliar a qualidade potencial da interpretação, distinguindo fatores dependentes e independentes de intérprete. A mensuração desses fatores, embora desafiadora, é essencial para estabelecer critérios objetivos de avaliação e para subsidiar melhorias nas condições de trabalho e na formação profissional. Contudo, observa-se que a autora aborda a competência predominantemente sob uma perspectiva cognitiva, limitando-se a um tratamento pouco funcional, exceto quando descreve determinados parâmetros de qualidade.

2.2.2 As Competências de Tradutores e de Intérpretes de Kermis (2008)

A tese de Kermis (2008) analisa o conceito de competência aplicado à tradução e à interpretação, destacando habilidades comuns e específicas de cada atividade. A autora baseia-se em estudos descritivos e aplicados para comparar as competências exigidas nas duas áreas, considerando também a formação profissional. A pesquisa se apoia em fontes acadêmicas e profissionais, incluindo conferências e publicações de associações de tradutores e intérpretes.

Para Kermis (2008) competência é o conjunto de habilidades cognitivas que cada indivíduo possui, variando conforme seus talentos inatos e experiências adquiridas. As competências são formadas por subcompetências interligadas, por exemplo, dirigir exige habilidades físicas e mentais simultaneamente. Todos os indivíduos compartilham quatro habilidades cognitivas básicas (concentração, percepção, memória e raciocínio lógico), que fundamentam qualquer aprendizagem. No entanto, essas capacidades se manifestam de forma desigual entre as pessoas. Profissionais aptos em determinada área servem de modelo para identificar quais competências são necessárias, sendo essas competências a base para processos seletivos e formação profissional.

Segundo Kermis (2008, p. 3, tradução nossa), “as competências exigidas por uma determinada profissão são geralmente determinadas pelo estudo do comportamento e das ações dos profissionais bem-sucedidos da área³³”. Para a autora, a despeito de a prática da tradução e da interpretação remonte a tempos antigos, os estudos científicos sobre essas atividades só se consolidaram no século XX. A partir de então, pesquisadores passaram a investigar os elementos que definem um bom tradutor ou intérprete, desenvolvendo modelos ideais baseados nas competências observadas em profissionais experientes.

Tais modelos têm orientado tanto a prática profissional quanto os programas de formação. Enquanto cursos técnicos priorizam o ensino prático, os programas universitários buscam também integrar teoria, análise crítica e desenvolvimento de competências. Kermis ressalta que uma compreensão aprofundada das competências é essencial não apenas para sua aplicação eficaz, mas também para seu aprimoramento por meio do treinamento sistemático. Nesse contexto, o ensino universitário visa articular teoria e prática de modo a favorecer tanto o processo formativo dos alunos quanto o trabalho pedagógico dos docentes.

O capítulo final da tese compara detalhadamente as competências essenciais de tradutores e intérpretes profissionais, destacando semelhanças e diferenças entre as duas práticas. A autora seleciona as dez competências mais relevantes para cada grupo (Quadro 7), baseando-se em frequência e prioridade nos estudos revisados, e as organiza em tabelas.

³³ “The competences required by a certain profession are usually determined by studying the behaviour and actions of the field’s successful professionals”.

Quadro 7 - Competências de Tradutores e de Intérpretes

Competências de Tradutores	Competências de Intérpretes
Competência linguística (incluindo bilinguismo); Competência tradutória (ou de transferência); Competência instrumental (como uso de ferramentas e pesquisa); Compreensão textual; Conhecimento temático; Competência atitudinal (ou psicofisiológica); Competência cultural/intercultural; Competência comunicativa; Produção textual; Avaliação da qualidade da tradução.	Competência linguística; Competência cultural (em posição mais alta que para tradutores); Conhecimento geral/mundo; Memória (essencial pela natureza simultânea da interpretação); Produção oral; Análise/compreensão de fala; Fala em público; Ética profissional; Conhecimento temático (menos valorizado que para tradutores); Tolerância ao estresse.

Fonte: adaptado de Kermis (2008)

A autora sintetiza essas listas em 15 competências, unificando competências semelhantes e agrupando as diferenciais (Quadro 8). Essa análise evidencia que, apesar de compartilharem competências centrais como língua e cultura, tradutores se concentram mais em aspectos textuais e técnicos, enquanto intérpretes dependem fortemente de habilidades cognitivas rápidas, orais e emocionais.

Quadro 8 - Competências de Tradutores e Intérpretes
Competências Comuns para Tradutores e Intérpretes

Competências Comuns para Tradutores e Intérpretes	
Competência Linguística Competência de Compreensão Competência de Produção Competência da Área Temática Competência Cultural	
Competências Específicas de Tradutores	Competências Específicas de Intérpretes
Competência Translatória Competência Instrumental Competência Atitudinal Competência Comunicativa Competência de Avaliação	Conhecimentos Gerais Habilidades de Memória Falar em Público Competência Moral Tolerância ao Estresse

Fonte: adaptado de Kermis (2008)

A tese confirma que tradução e interpretação são áreas interligadas por competências fundamentais de comunicação, mas divergem em práticas e exigências. Além disso, o resultado reforça a necessidade de formações distintas, mas complementares, para cada profissão.

2.2.3 O Modelo de Competência em Interpretação Comunitária de Kaczmarek (2010)

Na introdução de sua tese, Kaczmarek (2010) propõe o desenvolvimento de um modelo de competência para intérpretes comunitários (CIC model), com o objetivo de investigar suas implicações e aplicações no sistema de acreditação de intérpretes comunitários no Reino Unido. Dada a complexidade da noção de competência, o autor realiza uma análise crítica da literatura sobre competência em tradução e interpretação, apontando a insuficiência de ambas como bases teóricas para a construção de um modelo específico de competência em interpretação comunitária. Mesmo que trate as competências como distintas, a maior produção teórica sobre tradução justifica a análise de seus conceitos, visando possíveis adaptações ao contexto da pesquisa.

O autor argumenta que o modelo de Competência em Comunicação Intercultural (ICC), proposto por Spitzberg (2009 apud Kaczmarek, 2010), oferece fundamentos mais adequados e propõe adaptações desse modelo para refletir as especificidades da interpretação comunitária. Este modelo é composto por sete premissas subjacentes (Spitzberg e Cupach 1984:100-116 apud Kaczmarek, 2010):

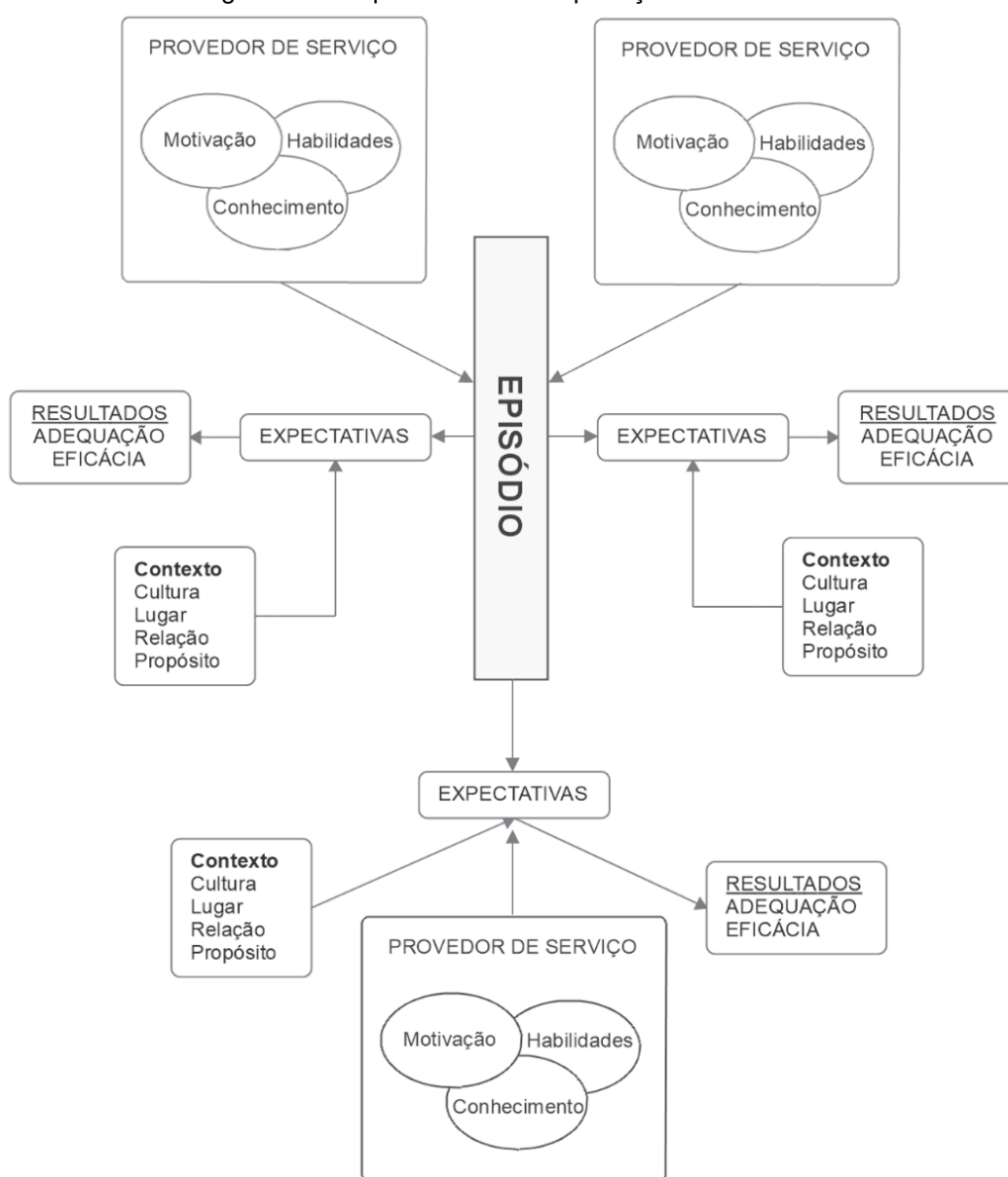
1. Competência é a percepção de adequação e eficácia.
2. Competência é contextual.
3. Competência é uma questão de grau.
4. Competência é tanto molar quanto molecular.
5. A comunicação competente é funcional.
6. Competência é um processo interdependente.
7. Competência é uma impressão interpessoal.

Kaczmarek discute ainda, as relações entre conhecimento declarativo e habilidades procedimentais, que são frequentemente tratados nos estudos da interpretação como componentes estáticos da competência. No entanto, alguns autores têm proposto uma abordagem alternativa, na qual conhecimento e habilidade são compreendidos como constructos dinâmicos que interagem entre si. Essa visão desafia os modelos tradicionais baseados em estruturas fixas e prescritivas, defendendo uma concepção de competência como um continuum, e não como uma dicotomia entre intérpretes competentes e incompetentes.

O modelo ICC, sintetizado na Figura 6, embora inspirado na proposta de Spitzberg (2009 apud Kaczmarek, 2010), apresenta adaptações importantes para se

adequar às interações mediadas por intérpretes comunitários. Ele considera três participantes: o prestador de serviço, o destinatário e o intérprete comunitário. Este último, além de atuar como um intermediário linguístico, desempenha um papel ativo na coordenação da interação, como já destacado por Wadensjö (1998 apud Kaczmarek, 2010). O modelo foca nas impressões de competência geradas por todos os participantes a respeito de intérpretes comunitários durante episódios específicos de interação intercultural, ou seja, em situações reais de trabalho.

Figura 6 - Competência em Interpretação Comunitária



Fonte: adaptado de Kaczmarek (2010)

A proposta do modelo apresentado pelo autor é justificada pela necessidade de abordar a competência não apenas como um conjunto de componentes teóricos abstratos, mas como uma estrutura explicativa que permite análise empírica e compreensão das inter-relações entre os elementos constitutivos da competência. Kaczmarek defende que modelos, por sua natureza explicativa e testável, oferecem maior validade às conclusões, contribuindo para uma abordagem mais robusta da competência em interpretação comunitária, além de mais alinhada a perspectivas educacionais e de gestão que serão exploradas mais adiante.

2.2.4 O Modelo Competência em Interpretação baseado em Conhecimentos e Habilidades de Wladimir Kutz (2010)

O modelo de Competência em Interpretação de Leipzig, formulado por Wladimir Kutz, visa estruturar de forma sistemática, abrangente e eficaz a formação de intérpretes de conferência. Dado que a obra completa, publicada em dois volumes, é de circulação limitada e publicada apenas em língua alemã, a seguir, apresenta-se uma síntese dos principais aspectos do modelo de competência em interpretação desenvolvido por Kutz (2010), conforme analisado por Caballo (2020).

Segundo Kutz (1994 apud Zidar Forte, 2012), a competência em interpretação envolve um conjunto de conhecimentos e habilidades organizados de forma hierárquica — do mais geral ao mais específico —, os quais possibilitam o desenvolvimento de padrões prototípicos de comportamento orientados para a resolução de problemas.

O autor estrutura seu modelo em sete princípios ou pressupostos fundamentais. Sendo eles:

- 1) a qualificação para a interpretação profissional reside na competência em interpretação, e que essa 2) é um construto mental, entendido como a totalidade de formas de competência em interpretação, 3) sendo composta tanto por aspectos vindos de competências distintas quanto por outros específicos dela. Ainda entre esses pressupostos, o autor defende que 4) a aquisição de tal competência se dá como transformação envolvendo três condições (conhecimento operacional – habilidades operacionais – qualificações operacionais) e que 5) cada tipo de operação específica da interpretação deveria ser trabalhado como caso de resolução de um problema dinâmico e genérico. Além disso, 6) um perfil cognitivo específico de interpretação seria pré-requisito para a realização da competência em interpretação, 7) podendo essa somente ser descrita através de uma abordagem interdisciplinar. (Cavallero, 2019, p. 76)

Para Cavallo (2019, p. 77) o entendimento de competência por parte de Kulz “está baseado no conhecimento e centrado na operação”. Ela completa que a competência “seria, assim, a soma de conhecimento e – como resultado máximo dele – habilidade”.

Com base nesses pressupostos, Kutz (apud Cavallo 2019) propõe uma estrutura hierárquica da competência (Quadro 9), que compreende:

Quadro 9 - Estrutura da Competência de Kurt (2010)

(a) operações simples (acesso a materiais antes do evento);
(b) operações mais complexas (preparação, anotação);
(c) competências parciais (correspondentes às fases de recepção, processamento e reprodução);
(d) a competência em interpretação propriamente dita.

Fonte: adaptado de Cavallo (2019)

Cavallo (2019) reconhece que, apesar da limitada disseminação do modelo de Kutz, sua complexidade e amplitude oferecem importantes contribuições para a compreensão e o ensino da interpretação, ao integrar dimensões cognitivas, pedagógicas e contextuais da prática profissional.

2.2.5 O Modelo de Competência do Intérpretes Baseado em Processo e na Experiência de Albl-Mikasa (2012, 2013)

No artigo *“The Importance of Being Not Too Earnest: A Process- and Experience-Based Model of Interpreter Competence”*, Michaela Albl-Mikasa propõe um modelo alternativo de competência de intérpretes, baseado na prática profissional e nas experiências subjetivas de dez intérpretes de conferência atuantes no mercado de língua alemã. A autora parte de uma crítica aos modelos teóricos já existentes, que, conquanto relevantes, mostram-se insuficientes para capturar a complexidade e a dinamicidade que caracterizam o exercício real da interpretação.

Com base nisso, Albl-Mikasa (2012) orienta sua investigação a partir de questões fundamentais: Quais são, afinal, as habilidades específicas que se espera que um intérprete profissional mobilize em sua atuação? Que competências especializadas são requeridas em diferentes contextos comunicativos para que o serviço prestado atenda às expectativas de todos os envolvidos? Podemos falar, de

fato, em uma “competência em interpretação”? Essa competência é aplicável de forma uniforme a todos os tipos de interpretação? E, por fim, qual seria sua relação com outras formas de mediação linguística?

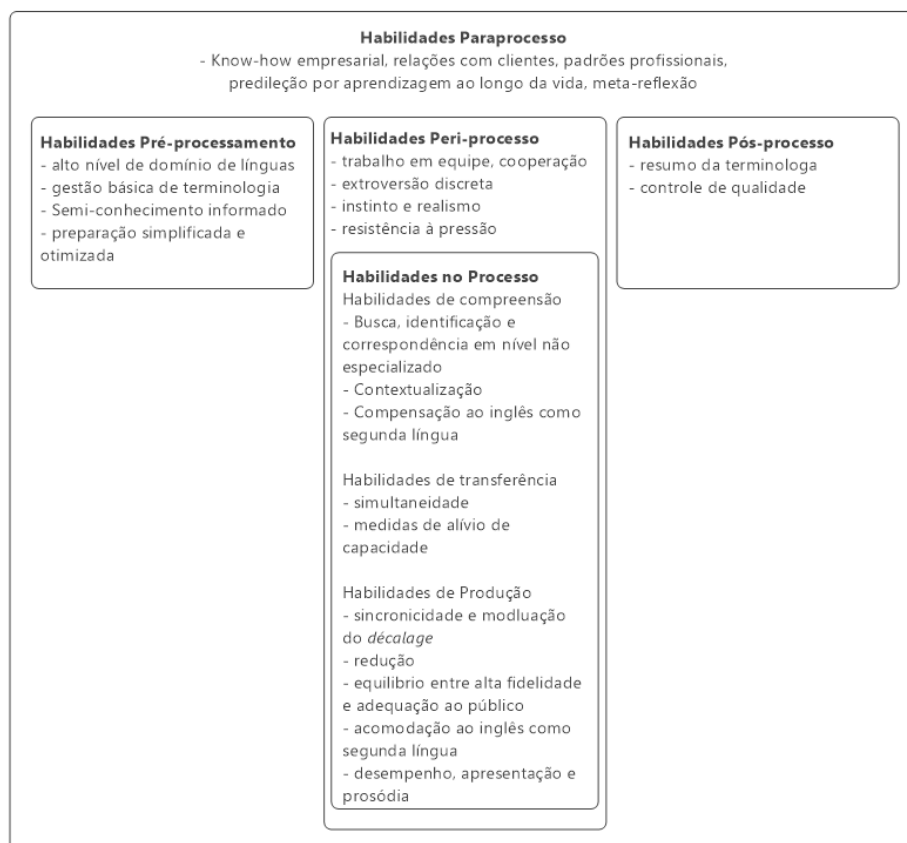
A autora tece críticas aos modelos teóricos que, em sua avaliação, estão excessivamente voltados à formação de intérpretes, como os propostos por Kutz (2010) e Kalina (2000). Segundo a autora, tais modelos não refletem adequadamente as perspectivas práticas expressas por intérpretes profissionais entrevistados em sua pesquisa, os quais não concebem sua atuação em termos de etapas, estágios ou categorias rigidamente delimitadas. Ainda assim, Albl-Mikasa reconhece a utilidade da divisão do processo interpretativo proposta por Kalina (2002), que organiza a atividade em quatro dimensões (pré-processo, peri-processo, in-processo e pós-processo) considerando-a um arcabouço teórico adequado para estruturar e descrever as competências orientadas ao processo identificadas nos relatos de intérpretes participantes do estudo.

Essa abordagem resulta em um modelo empírico, ilustrado na Figura 7 que integra competências específicas, observadas a partir de entrevistas e acrescenta uma nova dimensão — o para-processo — abrangendo atividades empresariais e relacionais indispensáveis à atuação profissional de intérpretes freelancer.

As habilidades pré-processuais referem-se as sub-habilidades necessárias antes da interpretação e que se adquirem ao longo da vida e incluem domínio linguístico, conhecimento geral e preparação eficiente para as tarefas. As habilidades peri-processuais dizem respeito à conduta e à colaboração durante o evento, como as sub-habilidades de trabalho em equipe, postura profissional e resistência à pressão, ou seja, são habilidades intra e interpessoais. Nas habilidades durante o processo, são destacadas habilidades cognitivas e linguísticas diretamente envolvidas na interpretação, como compreensão, transferência e produção do discurso. Já o pós-processuais abrange poucas operações (revisão terminológica e controle de qualidade) visto que pouco foi dito sobre esta etapa em seus dados amostrais.

Por fim, as habilidades para-processuais, inovação do modelo de Albl-Mikasa, envolve conhecimentos empresariais, relações com o cliente, postura ética e compromisso com a aprendizagem contínua. Esta dimensão amplia a compreensão da competência para além do desempenho na cabine, reconhecendo a complexidade do cotidiano profissional de intérpretes.

Figura 7 - Modelo de competência de intérpretes baseado em processos e na experiência



Fonte: adaptado de Albl-Mikasa (2012)

O modelo proposto se diferencia por seu enfoque empírico e experiencial, ancorado em depoimentos autênticos de profissionais em atividade, e não em uma visão idealizada ou exclusivamente pedagógica da profissão. Albl-Mikasa enfatiza a necessidade de uma postura realista diante das múltiplas exigências da interpretação, propondo uma espécie de “oração da serenidade” adaptada a intérpretes:

“Deus me concede a serenidade para aceitar as coisas como elas vêm, a coragem para dar sentido até mesmo ao inescrutável e a sabedoria para distinguir entre o que é relevante e o que não é”.³⁴ (Albl-Mikasa, 2012, p. 90, tradução nossa)

Por fim, a autora argumenta que as competências são moldadas por uma interação entre habilidades (intersubjetivas) e exigências (subjetivas) e “que as sub-competências do intérprete são múltiplas e interagem de maneira intrincada³⁵” (p. 90, tradução nossa). Essa abordagem reforça a ideia de que as competências de

³⁴ God grant me the serenity to accept things as they come, the courage to make sense even of the inscrutable and the wisdom to know the difference between what is relevant and what is not.

³⁵ “That interpreter subcompetences are manifold and interact in intricate”.

intérpretes não podem ser reduzidas a uma lista de sub-habilidades técnicas, mas deve ser compreendida como um sistema dinâmico que integra conhecimento, prática e experiência individual.

No artigo *Developing and Cultivating Expert Interpreter Competence* (2013), Albl-Mikasa dá continuidade à análise dos dados apresentados em sua publicação anterior, aprofundando a discussão sobre a formação da competência especializada em interpretação. Neste estudo, o foco recai sobre três aspectos centrais: os requisitos e habilidades passíveis de serem adquiridos ao longo da formação; a sequência temporal ou cronograma de desenvolvimento das diferentes (sub)competências envolvidas; e os mecanismos por meio dos quais tais competências são posteriormente consolidadas e refinadas ao longo da prática profissional.

O conceito de Albl-Mikasa (2013) alinha-se categoricamente à noção de *Dolmetschkompetenz* proposta por Kutz (2010), entendida como um constructo abrangente que engloba todo o conjunto de saberes e capacidades que um intérprete deve possuir para desempenhar sua atividade de forma profissional. Trata-se, portanto, de uma concepção holística da competência de intérpretes, que integra tanto aspectos cognitivos e técnicos quanto atitudinais e contextuais. Essa abordagem difere, segundo a autora, daquela adotada por Pöchhacker na obra *Dolmetschen. Konzeptuelle Grundlagen und deskriptive Untersu-*

Chungen (2000), que propõe uma distinção entre “competência de intérpretes”, relacionada ao papel profissional e institucional do intérprete, e “competência de interpretação”, voltada especificamente às habilidades de transferência linguística e competência linguístico-cultural.

Mas seria possível qualquer pessoa se tornar um interprete competente? A resposta dada por seus informantes intérpretes (e que incluem dois intérpretes e professores) é sim e não. Conforme o estudo, relatos de profissionais experientes apontam que a atividade interpretativa, em especial a interpretação simultânea, demanda habilidades altamente especializadas, não acessíveis a qualquer indivíduo. Albl-Mikasa, (2013) destaca que há um consenso entre intérpretes de que nem todos são capazes de realizar tal tarefa com êxito, corroborando a afirmação de Russo (2011) e Stone, (2017) de que a interpretação profissional requer aptidões específicas, sendo “uma das tarefas linguísticas mais complexas que se pode

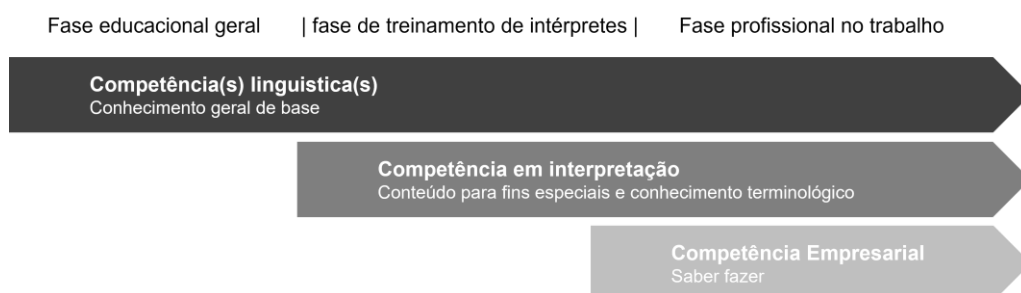
imaginar³⁶” (Christoffels & de Groot, 2005 apud Albl-Mikasa, 2013 p. 20, tradução nossa).

Contudo, tanto intérpretes que atuam como docentes quanto aqueles que exercem exclusivamente a prática profissional relativizam a ideia de um “dom inato”. Embora reconheçam que alguns indivíduos apresentam uma aptidão natural mais evidente, os chamados *high-flyers*, também defendem que, para a maioria, a competência pode ser desenvolvida por meio de interesse genuíno e treinamento contínuo. Em complemento, a autora argumenta que:

Consequentemente, na visão de intérpretes, os pré-requisitos para a aquisição da expertise em interpretação situam-se em algum ponto entre a “predisposição induzida pelo ambiente” e o entusiasmo atitudinal. Isso está de acordo com relatos na literatura especializada sobre competência em interpretação e aquisição de habilidades especializadas, a respeito de traços predisponentes para a interpretação profissional (cf. Kutz 2010: 233-258) e o papel da disposição ou motivação, que é “um ingrediente essencial” do esforço considerável necessário para “[altos] níveis de desempenho” (Moser-Mercer 2008: 4)³⁷. (Albl-Mikasa, 2013, p. 21, tradução nossa)

Albl-Mikasa propõe ainda, partindo das contribuições dos profissionais entrevistados, que a trajetória de desenvolvimento da competência é percebida como linear e distribuída ao longo de três grandes fases: educação geral, formação especializada e atuação profissional. Esse cronograma de aquisição de competência que é sintetizado na Figura 8.

Figura 8 - Desenvolvimento da competência de intérpretes



Fonte: adaptado de Albl-Mikasa (2012).

³⁶ “One of the most complex language tasks imaginable”.

³⁷ “Accordingly, in the interpreters’ view, preconditions for the acquisition of interpreter expertise are situated somewhere between ‘environmentally induced predisposition’ and attitudinal zest. This is in agreement with accounts in the specialist literature on interpreter competence and expert skill acquisition, regarding predispositional traits for professional interpreting (cf. Kutz 2010: 233-258) and the role of willingness or motivation, which is “an essential ingredient” of the considerable effort required for “[h]igh levels of performance” (Moser-Mercer 2008: 4).

A partir desse referencial, Albl-Mikasa sugere que o desenvolvimento da competência interpretativa ocorre predominantemente durante o trabalho, por meio de práticas autorreguladas e com ênfase em aspectos situacionais e intuitivos da atividade profissional. O processo de transição do estágio de aprendiz para o de especialista caracteriza-se, portanto, pela substituição da prática sistemática por uma atuação mais fluida, heurística e metacognitivamente orientada. Assim, mesmo que intérpretes experientes não estejam constantemente engajados em treinamento formal, sua atuação reflete um alto nível de competência, sustentado por práticas incorporadas à rotina profissional, sensibilidade linguística e atenção contínua às exigências do mercado.

2.2.6 Abordagem Integral da Competência em Tradução e Interpretação de Zinukova (2016)

Em seu artigo “*Acquiring translation and interpreting competences: integrated approach*”, apresenta os resultados de sua pesquisa que buscou examinar as competências necessárias para desenvolver as habilidades de intérpretes como produto final do processo de formação de intérpretes/tradutores e tentar conceituar e desenvolver ainda mais a base teórica e prática para a formação de futuros intérpretes, especificamente para o contexto ucraniano.

Zinukova, (2016) define competência como a combinação integrada de aptidões, conhecimentos, comportamentos e *know-how* que possibilitam a realização eficaz de uma determinada tarefa em contextos específicos. Tal combinação é validada e legitimada por uma autoridade competente, seja ela uma instituição especializada ou um profissional reconhecido na área. Por sua vez também define a interpretação como:

O processo de transposição imediata de uma mensagem produzida em uma língua para outra, em tempo real, de modo a produzir uma mensagem que incorpore fielmente os aspectos linguísticos e culturais do discurso na língua de origem. Já a tradução, em geral, refere-se à transferência de uma mensagem entre textos escritos³⁸. (Zinukova, 2016, p. 18, tradução nossa)

³⁸ Interpreting can be defined as the process of immediately changing message produced in one language into another language in real_time, thus producing a message that faithfully incorporates linguistic and cultural features of the source language discourse, translation typically refers to transferring a message between written texts.

Ainda que a autora determine que para delinear as competências necessárias à formação de intérpretes será considerada a tipologia da interpretação e os objetivos comunicativos imediatos que a caracterizam, ela entende que a competência tradutória e sua aquisição é central nesse processo. No contexto deste estudo, a autora considera que o modelo de competência tradutória desenvolvido pelo grupo PACTE apresenta relevância substancial para a investigação das competências mobilizadas no processo interpretativo, sobretudo por incluir, de maneira explícita, os atributos psicofisiológicos como componentes constitutivos da competência de tradução. Assim, são detalhados os componentes da competência em tradução propostos nesse modelo, sendo eles:

- 1) Subcompetência bilíngue: conhecimento predominantemente procedimental necessário para se comunicar em dois idiomas. Inclui o recurso específico de controle de interferência ao alternar entre os dois idiomas. É composto por conhecimentos pragmáticos, sociolinguísticos, textuais, gramaticais e lexicais nas duas línguas; 2) Subcompetência extralinguística: conhecimento predominantemente declarativo, implícito e explícito, sobre o mundo em áreas gerais e especiais. Inclui: conhecimento bicultural (sobre as culturas de origem e de destino), conhecimento enciclopédico (sobre o mundo em geral) e conhecimento do assunto (em áreas especiais); 3) conhecimento sobre a subcompetência da tradução: conhecimento predominantemente declarativo, implícito e explícito, sobre o que é tradução e aspectos da profissão. Inclui: conhecimento sobre o funcionamento da tradução e conhecimento relacionado à prática profissional da tradução; 4) subcompetência instrumental: conhecimentos predominantemente procedimentais relacionados ao uso de fontes documentais e tecnologias de informação e comunicação aplicadas à tradução: dicionários, enciclopédias, gramáticas, livros de estilo, textos paralelos, eletrônicos, corpora, pesquisadores etc; 5) Subcompetência estratégica: conhecimento processual para garantir a eficiência do processo de tradução e resolver os problemas encontrados. Esta é uma subcompetência essencial que afeta todas as outras e causa inter-relações entre elas porque controla o processo de tradução; 6) componentes psicofisiológicos: diferentes tipos de componentes cognitivos e atitudinais e mecanismos psicomotores. Eles incluem: componentes cognitivos (memória, percepção, atenção e emoção), aspectos atitudinais (curiosidade intelectual, perseverança, rigor, espírito crítico...), habilidades como criatividade, raciocínio lógico, análise e síntese, etc.³⁹. (PACTE, 2003 apud Zunikova, 2016, p.20 - 21, tradução nossa)

³⁹ Bilingual sub-competence: predominantly procedural knowledge needed to communicate in two languages. It includes the specific feature of interference control when alternating between the two languages. It is made up of pragmatic, socio linguistic, textual, grammatical and lexical knowledge in the two languages; 2) extra-linguistic sub-competence: predominantly declarative knowledge, both implicit and explicit, about the world in general and special areas. It includes: bicultural knowledge (about the source and target cultures), encyclopedic knowledge (about the world in general) and subject knowledge (in special areas); 3) knowledge about translation sub-competence: predominantly declarative knowledge, both implicit and explicit, about what translation is and aspects of the profession. It includes: knowledge about how translation functions and knowledge related to professional translation practice; 4) instrumental sub-competence: predominantly procedural knowledge related to the use of documentation sources and information and communication technologies applied to translation:

Partindo de uma análise de programas de formação europeus e de requisitos para contratação de profissionais nas instituições da União Europeia, a autora sistematiza um modelo de competência em interpretação, conforme o Quadro 10:

Quadro 10 - Tipos e componentes da Competência em Interpretação

Tipo de Competência de Interpretação	Definições/Componentes
Competência Linguística	Compreender as convenções gramaticais, lexicais e idiomáticas do idioma A e dos outros idiomas de trabalho (B, C); utilizar essas estruturas e convenções em A, B e C.
Competência Intercultural	Dimensão Sociolinguística - Reconhecer funções e significados nas variações linguísticas (social, geográfica, histórica, estilística); - Identificar regras de interação específicas, incluindo elementos não verbais (úteis para negociação); - Produzir registros adequados para uma situação, discurso ou mensagem. Dimensão Textual: - Compreender e analisar a macroestrutura de uma mensagem e sua coerência global (incluindo elementos visuais e sonoros); - Compreender pressupostos, implícitos, alusões, estereótipos e referências intertextuais; - Descrever e avaliar problemas e definir estratégias para solucioná-los; - Extrair e resumir informações essenciais na mensagem (habilidade de síntese); - Reconhecer e identificar elementos, valores e referências próprios culturalmente representativos; - Reunir e comparar elementos culturais e método de composição; - Produzir mensagens segundo as convenções do gênero e normas retóricas; - Buscar informações apropriadas para melhor compreender os aspectos temáticos de uma mensagem; - desenvolver conhecimentos em áreas e aplicações especializadas (dominar sistemas de conceitos, métodos de raciocínio, apresentação, linguagem controlada, terminologia, etc.) (aprender a aprender); - desenvolver espírito de curiosidade, análise e síntese.
Competência Temática	- Usar com eficiência softwares para correção, tradução, terminologia, formatação, pesquisa (processadores de texto, corretores ortográficos, internet, bancos de memória, bancos terminológicos, softwares de reconhecimento de voz); preparar e produzir traduções em diferentes formatos e mídias técnicas.
Competência Tecnológica (domínio de ferramentas)	- Pesquisar informações relevantes para melhor compreensão dos aspectos temáticos da mensagem; - Desenvolver conhecimentos em áreas especializadas e suas aplicações (dominar sistemas de conceitos, métodos de raciocínio, apresentação, linguagem controlada, terminologia, etc.) (aprender a aprender); - Desenvolver um espírito de curiosidade, análise e síntese.

dictionaries, encyclopedias, grammars, style books, parallel texts, electronic, corpora, searchers, etc; 5) strategic sub-competence: procedural knowledge to guarantee the efficiency of the translation process and solve the problems encountered. This is an essential subcompetence that affects all the others and causes interrelations amongst them because it controls the translation process; 6) psycho-physiological components: different types of cognitive and attitudinal components and psycho-motor mechanisms. They include: cognitive components (memory, perception, attention and emotion), attitudinal aspects (intellectual curiosity, perseverance, rigour, critical spirit...), abilities such as creativity, logical reasoning, analysis and synthesis, etc

Competência de Prestação de Serviço de Tradução	Dimensão Interpessoal: - Ter consciência do papel social do tradutor; - Seguir requisitos de mercado e perfis profissionais; - Organizar abordagens para clientes/clientes em potencial (marketing); - Negociar com clientes (para definir prazos, tarifas/recibos, condições de trabalho, acesso a informações, contratos, direitos, responsabilidades, tradução de especificações, especificação do encargo, etc); - Esclarecer requisitos, objetivos e propósitos dos clientes, dos receptores da tradução e outras partes interessadas; - Planejar e gerenciar tempo, estresse, carga de trabalho, orçamento e formação contínua (atualizar várias competências); - Especificar e calcular serviços oferecidos e seu valor agregado; - Cumprir instruções, prazos, compromissos, competências interpessoais e organização de equipe; - Saber os padrões aplicáveis para provisão de serviços de tradução; - Cumprir com ética profissional; - Trabalhar sob pressão e com outros profissionais, com um líder de projetos (capacidade de fazer contatos para cooperação e colaboração), incluindo situações multilíngue; - Trabalhar em equipe, inclusive em ambientes virtuais; - Autoavaliar-se (questionar os próprios hábitos; estar aberto a inovações; estar preocupado com a qualidade; estar pronto para se adaptar a novas situações/condições) e assumir responsabilidades. Dimensão de Produção: - Criar e oferecer uma tradução adequada ao solicitado pelo cliente, por exemplo aos objetivos/escopo e a situação da tradução; - Definir etapas e estratégias para a interpretação; - Definir e avaliar problemas de tradução e encontrar soluções apropriadas; - Justificar escolhas de tradução; - Dominar a metalinguagem (falar sobre o próprio trabalho, estratégias e decisões); - Estabelecer e monitorar padrões de qualidade.

Fonte: adaptado de Zinukova (2016)

Zinukova (2016) conclui sua pesquisa afirmando que entende o desenvolvimento das competências tradutórias e interpretativas como um processo complexo e multidimensional, caracterizado por influências diversas sobre o indivíduo, que é formado como sujeito da comunicação intercultural, sensibilizando-se para valores específicos e adquirindo consciência do multilinguismo e da multiculturalidade.

A despeito de o modelo apresentar uma descrição exaustiva das tarefas de tradução e interpretação de profissionais do contexto das organizações europeias, uma limitação merece ser apontada: ainda que a proposta se intitule como uma abordagem “integrada” da competência em tradução e interpretação, observa-se uma predominância da competência tradutória como eixo central de referência, especialmente a partir da adoção quase literal do modelo do grupo PACTE. Com isso, corre-se o risco de reduzir a interpretação a uma extensão ou aplicação da tradução, sem explorar plenamente suas particularidades como prática situada e temporalmente condicionada.

Zinukova (2016) apresenta contribuições importantes para o campo da tradução e da interpretação ao tentar sistematizar, de forma abrangente, os componentes necessários à formação profissional. Sua principal virtude está em reconhecer a complexidade do processo formativo, articulando dimensões linguísticas, culturais, tecnológicas, temáticas e de prestação de serviço. Além disso, a autora evidencia que as competências não podem ser reduzidas a habilidades isoladas, mas constituem-se como processos dinâmicos, em diálogo com as exigências do mercado e com a formação de sujeitos da comunicação intercultural.

2.2.7 O Modelo de Competência do Intérprete de Conferência de Cavallo (2019, 2022)

Por meio de uma pesquisa documental e qualitativa, Cavallo (2019) percorre alguns dos principais modelos de competência de intérpretes presentes na literatura especializada e propõe um novo modelo integrativo, que serve de base para a análise de currículos, conteúdos e objetivos de aprendizagem das disciplinas de oito cursos de formação de intérpretes.

A autora propõe um modelo de competência de intérpretes de conferências com o objetivo de integrar e ampliar as abordagens anteriores sobre a formação profissional de intérpretes. Para sua construção, baseia-se nos trabalhos de Kutz (2010) e de Albl-Mikasa (2012, 2013), os quais, por sua vez, têm como referência os princípios formulados por Kalina (2002). Cavallo adota os pressupostos relativos à didática e à qualificação para a interpretação profissional, concebida como um processo de transformação gradual entre três níveis interdependentes: conhecimento operacional, habilidades operacionais e qualificações operacionais, de acordo com Kutz (2010). Ela também incorpora a perspectiva baseada no processo e na experiência proposta por Albl-Mikasa (2012; 2013).

O modelo é representado graficamente por círculos e semicírculos parcialmente inter cruzados, sugerindo a inter-relação entre diferentes esferas de habilidades. Nele, as “habilidades anteriores ao processo” influenciam diretamente as “habilidades internas ao processo”, e ambas impactam as “habilidades posteriores ao processo”. As “habilidades envolvendo o processo” situam-se acima das internas, por estarem mais diretamente relacionadas à atividade interpretativa em si. Na base do

esquema, encontram-se as “habilidades extrínsecas ao processo”, que englobam aspectos contextuais e interpessoais e atravessam todas as fases do trabalho de intérpretes.

Ao propor o Modelo de Competência do Intérprete de Conferências, Cavallo (2019) compreende a habilidade como uma capacidade aprendida, resultante de um conhecimento operacional. Essa habilidade evolui ao longo da formação e da prática, transformando-se em uma qualificação operacional que se consolida ao final da formação ou nos primeiros anos de atuação profissional. Inspirado na proposta de Kutz, o modelo apresenta uma estrutura linear, da esquerda para a direita, indicando a progressão dos conhecimentos em direção às habilidades e, posteriormente, às qualificações. Esse percurso reflete a transição de ações inicialmente conscientes e controladas para um estágio de profissionalismo, em que as operações são realizadas de maneira quase automática, com menor controle consciente dos resultados.

Cavallo também adota o conceito de “perfil cognitivo específico”, entendido como uma predisposição psicológico-cognitiva, emocional e motivacional, parcialmente inata, mas que pode ser desenvolvida e estimulada ao longo do processo formativo (Kutz, 2010 apud Cavallo, 2019).

Apesar de que a estrutura do modelo tenha como base os trabalhos de Albl-Mikasa (2012; 2013) e Kalina (2002), ela apresenta inovações no que se refere às sub-habilidades, propondo a eliminação, substituição ou alteração de alguns itens. O modelo assume um caráter descritivo, e não prescritivo, tanto em relação à didática quanto à prática profissional.

Nesse contexto, oito cursos de formação de intérpretes sendo quatro europeus, três sul-americanos e um estadunidense, foram analisados à luz do Modelo de Competência do Intérprete de Conferências proposto por Cavallo, considerando-se suas grades curriculares, ementas e objetivos das disciplinas. Observou-se que a maioria desses cursos apresenta fundamentos compatíveis com as dimensões previstas no modelo, ainda que com variações de enfoque. Cursos mais tradicionais, como os de Viena e Genebra, tendem a priorizar a “competência em interpretação”, isto é, concentram-se nas habilidades anteriores e internas ao processo interpretativo, dedicando menor atenção às habilidades posteriores e extrínsecas, relacionadas ao contexto e aos desdobramentos da atividade interpretativa, componentes centrais da “competência do intérprete”.

Apesar de o modelo ter sido originalmente concebido para intérpretes de conferência das línguas vocais, a autora sugere que ele possui potencial de adaptação a outras modalidades de interpretação, como a interpretação em línguas de sinais ou em contextos comunitários, judiciais e de negócios, desde que se realizem estudos específicos que sustentem tal ampliação. Cavallo também propõe que pesquisas futuras investiguem, de forma mais aprofundada, como a competência de intérpretes é efetivamente desenvolvida ao longo dos currículos, considerando aspectos como metodologias de ensino, carga horária, número de alunos por turma e as perspectivas de docentes, discentes e profissionais atuantes no mercado.

Complementando os estudos de sua tese, Cavallo publica, em 2022, um artigo em que discute os conceitos de “competência do intérprete” e “competência em interpretação”, destacando a importância dessa distinção para a formação e a prática profissional. Segundo a autora:

Ao falarmos de competência do intérprete, entendemos essa noção como sendo mais abrangente do que o conceito de competência em interpretação, que, como veremos a seguir, poderia ser compreendida como uma competência relacionada apenas ao processo da interpretação em si. Sendo assim, a competência do intérprete envolve tudo aquilo que um intérprete precisa saber e ser capaz de fazer para realizar com ótima qualidade a sua atividade profissional, conhecendo a si mesmo e às razões pelas quais cumpre as suas funções [...]. (Cavallo, 2019, p. 21)

Com base em novos aportes teóricos, Cavallo (2022) apresenta uma reformulação do modelo originalmente proposto em 2019, como ilustra a Figura 9.

Partindo de seu modelo reformulado, a autora enfatiza a importância da articulação entre diferentes tipos de conhecimento na formação de intérpretes, evidenciando a presença de aportes teóricos, compreendidos como conhecimento declarativo (saber o quê ou saber sobre), em conjunto com os conhecimentos operacionais ou procedimentais (saber como fazer). Com base em Schraw (1998) e Albir; Gomes; Dantas (2020), a autora destaca também a relevância do conhecimento condicional, fundamental para a prática pedagógica, pois envolve a capacidade de saber quando e por que aplicar os conhecimentos declarativos e procedimentais. Esses três tipos de conhecimento compõem, segundo Schraw (1998), a base da consciência metacognitiva.

Figura 9 - Modelo de Competência do Intérprete de Conferências



Fonte: Cavallo (2022)

Cavallo (2022) conclui seu estudo destacando a necessidade de pesquisas futuras que aprofundem o entendimento sobre o processo de aquisição e avaliação da competência de intérpretes, especialmente no âmbito da formação profissional. A autora aponta que esse entendimento pode variar conforme a perspectiva teórica adotada pelos modelos de competência, sendo ainda influenciado por fatores como o contexto educacional específico de cada região, a aplicabilidade do modelo a diferentes modalidades de interpretação (como a interpretação em línguas de sinais ou em contextos comunitários), e a complexidade inerente à avaliação da competência, a qual não pode ser reduzida a uma lógica binária de “ter ou não ter” competência. Para Cavallo, tais investigações são fundamentais para o avanço da área, pois “somente a pesquisa será capaz de fazer com que esses entendimentos avancem” (Cavallo, 2022, p. 39).

A autora reforça, ainda, que a compreensão da competência de intérpretes é essencial para reconhecer seu papel em uma sociedade multicultural e tecnológica, sendo a formação específica e bem estruturada o caminho mais adequado para a inserção qualificada no mercado de trabalho.

2.2.8 O Construto de Competência Interpretativa de Wang et al. (2020)

O artigo *Developing Interpreting Competence Scales in China* de Wang et al. (2020) insere-se em um contexto de expansão significativa da educação superior em Tradução e Interpretação (T&I) na China, com a criação de centenas de programas de graduação e pós-graduação na última década – em 2019 eram mais de 282. Apesar desse crescimento, os autores identificam uma lacuna crítica: a ausência de uma estrutura padronizada para mensuração da competência de interpretação, o que motiva o desenvolvimento das Escalas de Competência de Interpretação no âmbito dos Padrões Chineses de Inglês (CSE), lançados em 2018. Uma iniciativa semelhante, porém, direcionada à tradução, foi apresentada por Hurtado Albir; Kuznik; Rodríguez-Inés (2022), que propuseram um modelo de nivelamento das competências tradutórias, estabelecendo uma correspondência com os níveis do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.

Wang et al., (2020) observa que, embora pesquisas anteriores sobre competência em interpretação tenham abordado aspectos como processos cognitivos, educação e programas de certificação, poucos modelos de competência têm sido propostos. Entre os existentes, o autor destaca os modelos propostos por Pöchhacker (2000), Albl-Mikasa (2013), Kalina (2002), Kutz (2010)

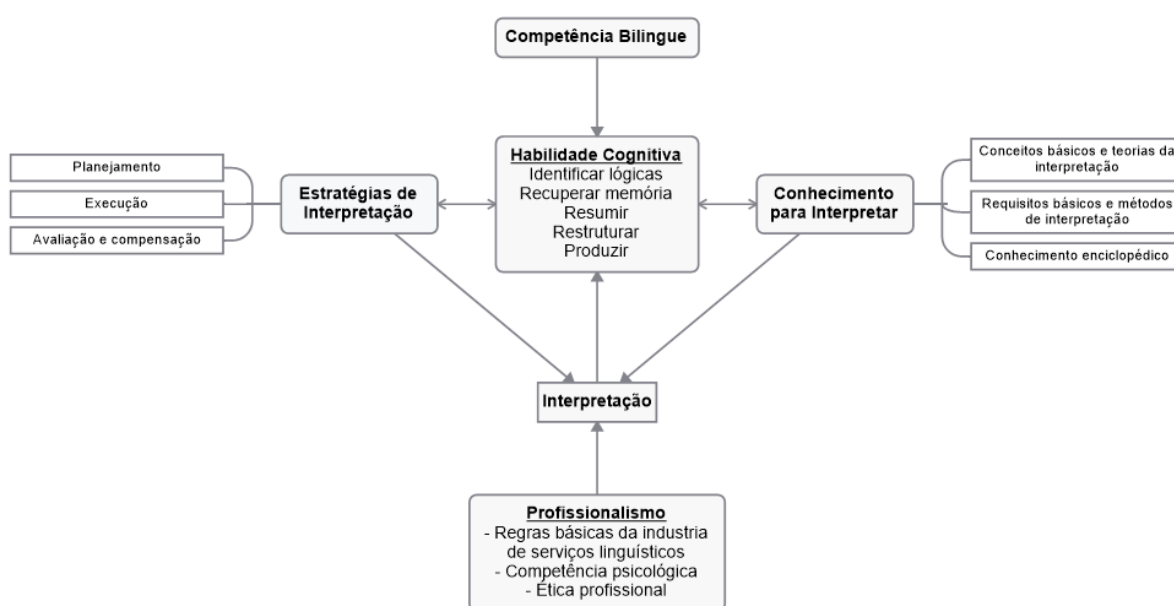
Antes de se aprofundar no foco de seu estudo, Wang et al, retornam ao artigo de Wang (2012) para reestabelecer os princípios de formação de uma competência de intérpretes. O autor define “competência em interpretação como o conjunto de conhecimentos e habilidades necessários para realizar atos interpretativos⁴⁰” (Wang, 2012, p. 1, tradução nossa)

Para Wang (2012), a interpretação é uma atividade cognitiva complexa, e sua competência associada também constitui uma habilidade intrincada. Com base no modelo de aquisição de habilidades de Ericsson e Charness (1997), ele descreve três fases no desenvolvimento da competência interpretativa: a fase cognitiva, em que o aprendiz assimila conhecimentos teóricos e técnicas específicas; a fase associativa, marcada pela prática deliberada e pelo aperfeiçoamento gradual das estratégias; e a fase automatizada, na qual a execução torna-se fluida e eficiente, exigindo menos esforço cognitivo e caracterizando o ou a intérprete especialista.

⁴⁰ “我们可以把“口译能力”界定为: 完成口译行为所需的内在知识和技能体系”.

Os autores propõem um modelo descritivo da competência interpretativa (Figura 10) que busca estabelecer uma ligação entre tarefas do mundo real e o construto da competência, baseando-se no princípio do ‘pode-fazer’, que define os tipos de descritores esperados. A estrutura da escala de competência é determinada por esse esquema descritivo, refletindo um construto centrado em três elementos principais: habilidade cognitiva relacionada à interpretação, estratégias interpretativas e conhecimento temático.

Figura 10 - Construto de competência interpretativa



Fonte: adaptado de Wang et al. (2020)

Mesmo que a competência bilíngue seja fundamental, ela não é aprofundada nesse modelo, pois já está contemplada nas escalas de proficiência linguística do CSE (Chinese Standards of English). A proposta de Wang também inclui aspectos de desempenho geral e profissionalismo, com uma aplicação prática do modelo teórico previamente apresentado.

Wang et al. (2020) abordam a questão da avaliação da competência, conectando-a aos estudos sobre qualidade da interpretação além de problematizar o desafio que reside na quantificação da qualidade da interpretação, dada sua natureza multifacetada. Os autores destacam ainda que apesar de diversos esforços na criação de escalas de avaliação baseadas em rubricas, observa-se uma carência de escalas baseadas em competências que contemplem o desenvolvimento progressivo de intérpretes.

Em síntese, a contribuição dos autores representa um avanço significativo no campo da avaliação de competências, especialmente por ancorar as escalas em fundamentos teóricos sólidos e em evidências empíricas consistentes. Essa abordagem responde à necessidade de padronização e de aprimoramento da qualidade no ensino de interpretação, além de oferecer subsídios para futuras reformas educacionais e para pesquisas internacionais sobre o desenvolvimento e a avaliação de competências interpretativas, baseadas em métricas claras e criteriosamente validadas.

2.2.9 Competência em Interpretação Simultânea de Oraki; Tajvidi (2020)

O artigo de Oraki; Tajvidi (2020a) é um recorte da tese de doutorado de Abouzar Oraki orientada por Gholam-Reza Tajvidi. Trata da formação de tradutores e intérpretes com base na metodologia de ensino por competências. Uma das etapas centrais da pesquisa consistiu no desenvolvimento de um modelo específico de competência em interpretação simultânea e também de um modelo de competência em tradução. De caráter experimental, o estudo incluiu uma fase empírica em que o modelo foi aplicado e analisado com dois intérpretes iranianos atuantes nos canais de televisão Press TV e IRINN.

Segundo os autores, os modelos de competência em interpretação simultânea existentes até então não atendem plenamente às demandas do mercado profissional do século XXI, pois apresentam uma estrutura assíncrona e não abrangem de forma integrada todas as subcompetências necessárias. Como resultado da análise conceitual e da aplicação prática desenvolvidas no estudo, foi proposto o Modelo de Competência em Interpretação Simultânea (MCIS), apresentado no

Quadro 11, que reúne os domínios de competência fundamentais exigidos de tradutores e intérpretes profissionais.

Quadro 11 - Modelo de Competência de Interpretação Simultânea

Domínio de Competência	Habilidade
Competência Linguística	Conhecimento e capacidade para compreender e produzir os respectivos idiomas de origem e de chegada
Competência Intercultural	Conhecimento sobre os aspectos culturais, históricos e políticos dos idiomas de origem e de chegada
Competência Pragmática	Conhecimento sobre variedades linguísticas ou registros e sua terminologia
Conhecimento de Mundo	Conhecimento sobre aspectos extralinguísticos do mundo

Competência Específica de Campo	Conhecimento sobre o campo ou domínio da interpretação
Competência Estratégica	Conhecimento e capacidade para transferir mensagens e usar estratégias adequadas para resolver problemas
Competência Profissional/Ética	Conhecimento sobre demandas do mercado e ética, capacidade para trabalhar em equipe e negociar com as partes envolvidas
Competência de Gerenciamento de Estresse	Conhecimento e capacidade para lidar com o próprio estresse
Competência de Coordenação	Conhecimento e capacidade para ouvir, analisar e falar simultaneamente
Competência Verbal	Conhecimento e capacidade para falar em público
Competência Multiacentual	Conhecimento e capacidade para compreender diferentes sotaques da língua de origem
Habilidades de Memória	Conhecimento e capacidade para reter informações da língua de origem na memória
Traços de Personalidade e Qualidades Físicas	Qualidades pessoais, como capacidade de autoconfiança, amplitude vocal e resistência física para discursos longos
Competência de Monitoramento	Conhecimento e capacidade para avaliar o próprio desempenho durante e após o processo

Fonte: adaptado de Oraki; Tajvidi (2020b)

Como a pesquisa de Oraki; Tajvidi (2020b) abordou as competências envolvidas tanto na tradução quanto na interpretação, os autores também apresentaram um quadro comparativo no qual diferenciam as competências específicas de cada tarefa, além de identificarem aquelas que são compartilhadas por ambas as atividades (Quadro 12).

Quadro 12 - Competências comum e distintas entre tradutores e intérpretes

Competências Comum de Tradutores e Intérpretes Simultâneos	Competência Distinta de Intérpretes Simultâneo	Competência Distinta do Tradutor
Competência Linguística	Habilidades de Memória	Competência de Pesquisa e Tecnológica
Competência Intercultural	Competência Verbal	Competência Estilística
Competência Pragmática	Competência de Gerenciamento de Estresse	
Conhecimento de Mundo	Competência de Coordenação	
Competência Específico de Campo	Competência Multiacentual	
Competência Ética/Profissional	Traços de Personalidade e Qualidades Físicas	
Competência Estratégica		
Competência de Monitoramento		

Fonte: adaptado de Oraki; Tajvidi (2020a).

É fundamental ressaltar que, apesar dos avanços significativos nas pesquisas teóricas e experimentais sobre as competências do tradutor (Salamah, 2021), que

inclusive serviram de base para algumas das abordagens mencionadas na tabela anterior, defendemos que as competências necessárias para a interpretação devem ser claramente diferenciadas das competências exigidas na tradução. Essa distinção se justifica pelo fato de que cada uma dessas áreas se fundamenta em habilidades distintas (Al-Qinai, 2004; Hurtado Albir, 1999). Contudo, reconhecemos que algumas competências são compartilhadas entre elas (Kermis, 2008; Zinukova, 2016) porém a interpretação requer uma série de habilidade específicas que vão além daquelas necessárias para a tradução, como a rapidez de raciocínio, a capacidade de tomar decisões instantâneas e a habilidade de trabalhar sob pressão em tempo real (Kermis, 2008; Zinukova, 2016).

Um modelo de competência para a interpretação deve, portanto, ser construído com uma abordagem que reconheça essas distinções. As competências específicas para a interpretação, especialmente nas modalidades simultânea e consecutiva, incluem a capacidade de escuta ativa, processamento cognitivo rápido, controle emocional, gestão do tempo, e uma coordenação altamente eficiente entre escuta e fala. Essas competências, cruciais para o sucesso da interpretação, não são tão prementes na tradução, que permite um trabalho mais reflexivo e com menos pressão de tempo. Além disso, enquanto na tradução o foco está predominantemente na precisão textual e na fidelidade ao texto original, a interpretação exige uma atenção maior à comunicação oral, fluência na entrega da mensagem e adaptação ao contexto imediato.

Embora abrangente, o modelo de Oraki; Tajvidi (2020a) apresenta algumas inconsistências. Primeiramente, observa-se que as duas competências atribuídas exclusivamente ao tradutor poderiam igualmente ser reconhecidas como próprias da interpretação. A competência de pesquisa e tecnológica, por exemplo, é também essencial para intérpretes, que fazem uso de recursos técnicos específicos, como os equipamentos de cabine. Além disso, realizam pesquisas tanto em etapas preparatórias, a fim de se familiarizar com os temas a serem interpretados, quanto, em determinadas situações, durante a própria tarefa de interpretação.

Do mesmo modo, a competência estilística revela-se igualmente fundamental para o trabalho interpretativo. Isso porque, conforme Nørgaard; Montoro; Busse (2010), a estilística pode ser definida como o campo de estudos que investiga os modos pelos quais o significado é construído por meio da linguagem em textos literários e não literários. Para isso, recorre a modelos, teorias e ferramentas da

linguística, descrevendo e explicando como e por que um texto funciona de determinada maneira, desde a materialidade das palavras até a construção de sentidos. Constitui uma ferramenta valiosa para compreender como a linguagem é mobilizada para criar efeitos de sentido em diferentes formas de discurso, sejam literárias, acadêmicas, midiáticas ou multimodais.

Outro aspecto é o uso dos conceitos de conhecimento e habilidades no mesmo nível de outras competências. A literatura da psicologia, da gestão de pessoas e da educação, compreende que ambos são elementos, recursos ou componentes que compõem cada competência e que, portanto, não estão no mesmo nível de observação.

Entretanto, é salutar destacar, que um estudo que evidencia as diferenças das tarefas ou competências de um tradutor em relação a um intérprete é necessária e importante para se entender e para criar oportunidades de formação que atendam essas diferenças.

Em síntese, observa-se que nenhum dos modelos de competência analisados nessa seção parece derivar de estudos experimentais conduzidos com amostras representativas, o que limita a generalização de seus resultados e a verificação empírica de suas proposições. Ademais, por empregarem abordagens distintas, a comparação entre os modelos torna-se complexa, dificultando a identificação de correspondências diretas entre seus componentes. Contudo, destaca-se que a diversidade de perspectivas contribui para ampliar a compreensão do fenômeno e oferece bases conceituais para o desenvolvimento de novos referenciais teóricos. Nesse sentido, esta revisão cumpre o papel de situar estado atual do conhecimento nas línguas vocais, que resultarão em convergências com outras proposições focadas nas línguas de sinais.

2.3 AS COMPETÊNCIAS NA INTERPRETAÇÃO DAS LÍNGUAS DE SINAS

Intérpretes de línguas de sinais são profissionais cuja função consiste em realizar a mediação interlinguística e intercultural entre falantes ou sinalizadores que não compartilham a mesma língua. Sua atuação envolve a capacidade de processar, analisar, reformular e transmitir textos orais ou escritos em suas línguas de trabalho, contemplando diferentes tipos, registros e contextos comunicativos, além de recorrer a técnicas e tecnologias que assegurem a máxima qualidade do processo

interpretativo (Leeson; Vermeerbergen, 2010; Napier; Leeson, 2016; Santos Rodríguez; Lara Burgos, 2011).

Essa definição atual resulta de um processo de profissionalização dos intérpretes de línguas de sinais, iniciado na década de 1990 e fortalecido por movimentos associativos e instituições universitárias, que assumiram papel central na formação acadêmica e no reconhecimento da categoria. Essa transição do trabalho caritativo para um profissional abrange diversas questões cruciais, desde o reconhecimento da profissão, a abertura de espaço de trabalho remunerados, a criação e implementação de currículos até a avaliação das competências necessárias para o exercício da profissão. Ainda que a interpretação de línguas de sinais compartilhe semelhanças com a das línguas vocais, há também diferenças fundamentais que precisam ser consideradas.

Rodrigues (2018) salienta a importância de um currículo que reflita as competências específicas requeridas para a formação de intérpretes de línguas de sinais. Nessa mesma linha, Cavallo (2019) reforça a necessidade de estudos especializados sobre a interpretação das línguas sinalizadas, destacando que essa prática exige habilidades diferenciadas e, por isso, requer modelos de competência próprios.

A discussão em torno da competência de intérpretes tem ganhado destaque nos estudos da tradução e da interpretação, especialmente a partir do desenvolvimento de modelos teóricos voltados à descrição e sistematização das habilidades e conhecimentos essenciais à prática profissional. Esses modelos buscam compreender a complexidade da tarefa de intérpretes, bem como oferecer subsídios para a formação, avaliação e desenvolvimento contínuo de suas competências.

Em *'Interpreting: An Introduction'*, cuja primeira edição foi publicada em 1986, Frishberg (1994) oferece um dos primeiros manuais do campo de interpretação da Língua de Sinais Americana. O principal objetivo do livro foi estabelecer uma base de conhecimento inicial sobre o campo da interpretação, com ênfase particular para intérpretes das Língua de Sinais. Ele fornece uma estrutura introdutória para a compreensão da interpretação, destacando a importância de uma sólida formação teórica e prática. Embora, na época de sua publicação, a formação acadêmica para intérpretes de línguas de sinais não fosse uma realidade amplamente estabelecida ao redor do mundo, a autora lista e descreve um conjunto de habilidades e competências essenciais para intérpretes de línguas de sinais.

Frishberg (1994) propõe que cinco habilidades são essenciais – habilidades linguísticas, comunicação intercultural, defesa da interpretação (*advocacy*), falar em público e habilidades interpessoais. Para a autora, as habilidades linguísticas abarcam subcategorias incluindo as habilidades nas línguas de trabalho e as habilidades de interpretação. Um destaque para a habilidade de comunicação intercultural que é tratada como um componente a parte dos demais, o que está em conformidade com a distinção entre a mediação intercultural cultural e a interpretação interlingue. Como se trata de um aporte puramente teórico, a análise da autora concentra-se na revisão de literatura e na discussão conceitual das nove habilidades de intérpretes da Língua de Sinais Americana, sem a coleta de dados que caracterizaria uma abordagem empírica e tampouco propõe um modelo de competência.

Mesmo que Napier; McKee; Goswell, (2011) no livro *'Sign Language Interpreting - theory & practice in Australia & New Zealand'* não explorem exclusivamente as competências ou habilidades de intérpretes de línguas de sinais, o livro reserva um capítulo para o tema, além de uma seção sobre habilidades linguísticas. A obra oferece ainda uma visão geral da profissão de interpretação sinalizada na Austrália e na Nova Zelândia, abordando aspectos teóricos e aplicados do campo. Inclui discussões sobre o processo de interpretação, o papel de intérpretes, profissionalismo e ética, além dos desafios e estratégias para atuar em diferentes contextos, com foco em habilidades especializadas.

As autoras abordam inicialmente as habilidades linguísticas em ambas as línguas de trabalho: falada e sinalizada. As autoras ressaltam a importância do domínio da gramática, enfatizando aspectos como espacialidade, estilos discursivos variados, variação linguística e fluência. Em seguida, o foco se desloca para o impacto do conhecimento cultural e das qualidades pessoais na eficácia da interpretação. Merece um destaque a apresentação das 'habilidades biculturais' como um componente extralinguístico que, não obstante, estejam naturalmente relacionadas com as línguas (Mattoso Camara Jr, 2010), essas habilidades merecem uma análise independente devido à sua importância específica na prática interpretativa, a exemplo dos estudos conduzidos por LEE; CHEN (2000), Choi Jungwha (2003) e Jones (2020). É relevante notar também a subdivisão do componente 'atributos pessoais' em habilidades sociais, emocionais e intelectuais – uma distinção próxima a defendida por Bisquerra; Pérez (2007). Por fim as autoras conectam suas descrições aos domínios de Witter-Merithew; Johnson; Taylor (2004).

Pesquisadores brasileiros e espanhóis têm se dedicado a investigar a aplicabilidade ou adaptação de modelos de competência em tradução, como o modelo do PACTE Group (2017), para contextos específicos de interpretação de línguas de sinais, incluindo conferências, espetáculos teatrais, transmissões televisivas e ambientes educacionais (Cabral, 2021; López-Burgos; González-Montesino, 2024; Machado, 2017; Nogueira, 2019; Nogueira; Gesser, 2018; Ramos; Santiago, 2020; Rodrigues, 2018; Sansão; Cruz-Santos, 2021; Santos, 2020; Xavier, 2021).

Pesquisadores estrangeiros também têm se dedicado à descrição de competências e habilidades específicas requeridas para a realização de diferentes tarefas no âmbito da interpretação entre línguas de sinais e línguas orais. Rudser; Strong (1986), por exemplo, concentraram-se na identificação de características pessoais e habilidades associadas ao perfil de intérpretes de línguas de sinais, contribuindo para uma compreensão mais ampla dos fatores que favorecem o desenvolvimento profissional na área. Em outra vertente, Van Dijk et al. (2012) analisam a relação entre a capacidade de memória de trabalho e a qualidade da interpretação, demonstrando como o desempenho cognitivo pode influenciar diretamente o resultado interpretativo.

Nilsson (2015) investiga os conhecimentos e as habilidades fundamentais para uma atuação bem-sucedida na interpretação de uma língua sinalizada para uma língua vocal, destacando os aspectos técnicos e cognitivos envolvidos nesse processo. Hammer; Bogaerde (2017) direcionam sua atenção às competências interpessoais de intérpretes, enfatizando a importância de habilidades como empatia, escuta ativa, ética e gerenciamento das relações interpessoais durante situações comunicativas complexas. Já Tiselius (2018) aborda aspectos cognitivos relacionados à aquisição da competência linguística em contextos de interpretação, com ênfase na forma como intérpretes processam e monitoram a linguagem durante a tarefa interpretativa.

No que diz respeito aos estudos sobre competência e seus conceitos correlatos na interpretação de línguas de sinais, algumas categorizações têm se destacado como fundamentais para o desenvolvimento de uma formação alinhada às necessidades desse campo específico. Essas sistematizações visam organizar e descrever as habilidades, conhecimentos e atitudes necessários para o exercício dessa profissão, oferecendo uma base teórica e prática para a criação de programas de ensino mais eficazes.

Neste capítulo, são apresentados de maneira cronológica os resultados de pesquisas que abordam as competências e habilidades de intérpretes de línguas de sinais, com foco nas propostas que desenvolveram modelos de competência, sejam eles específicos de um contexto particular ou de caráter mais geral. Mesmo que o número de pesquisas citadas possa parecer limitado (Aguayo, 2021; Bontempo, 2012; Brasel; Montanelli; Quigley, 2015; Oldfield, 2010; Silva, 2023; Stauffer, 2018; Witter-Merithew; Johnson; Taylor, 2004), a quantidade de trabalhos que apresentam descrições, quadros ou modelos existentes para intérpretes de línguas de sinais é próximo ao mesmo encontrado nos estudos sobre interpretação das línguas vocais (Abi Abboud, 2010; Albi-Mikasa, 2013; Cavallo, 2019, 2022; Kaczmarek, 2010; Kalina, 2000; Kermis, 2008; Kutz, 2010, 2012; Oraki; Tajvidi, 2020a; Wang et al., 2020; Zinukova, 2016).

2.3.1 As Competências de Ingresso à Prática para Intérpretes de Witter-Merithew; Johnson; Taylor (2004)

Em janeiro de 2004, sete educadores de intérpretes dos Estados Unidos e um do Canadá iniciaram um projeto pesquisa com o objetivo de identificar as competências essenciais para indivíduos que ingressam na atividade da interpretação ASL/Inglês como profissionais generalistas, ou seja, que são aptos a atuarem em diferentes contextos de interação. Como resultado desse esforço, Witter-Merithew; Johnson; Taylor (2004) publicaram o artigo '*A National Perspective on Entry-to-Practice Competencies for ASL- English Interpreters*' contendo os resultados de suas investigações e uma categorização consensual das competências para intérpretes em início de carreira (*entry-to-practice*).

Para os autores, a noção de competência profissional está fundamentada em um conjunto de atributos relevantes, como conhecimentos, habilidades, atitudes e capacidades, que, combinados, formam as chamadas competências. A identificação desses atributos em diferentes áreas da atuação profissional resulta na formulação de padrões de competência, que oferecem diretrizes explícitas sobre o que é necessário para o desempenho eficaz na prática.

A metodologia adotada baseou-se em estudos anteriores sobre tarefas da interpretação (CIT, 1984; AVLIC, 1996; NAD-RID, 2004) e foi influenciada pelo modelo

de domínio profissional de Benner (1984), originalmente desenvolvido no campo da enfermagem.

A iniciativa foi orientada por dois objetivos principais: (1) compreender o estado atual do campo da interpretação e (2) definir os parâmetros de um programa de formação de intérpretes que pudesse servir de referência para a área. A proposta parte da premissa de que a clareza quanto às competências esperadas no momento da entrada na prática profissional é fundamental para orientar a estrutura curricular e garantir que os egressos estejam preparados para responder às demandas do mercado de trabalho.

Para alcançar esses objetivos, Witter-Merithew; Johnson; Taylor (2004) realizaram entrevistas e grupos focais com especialistas que possuíam experiência como intérpretes profissionais e como professores em cursos superiores de formação de intérpretes da Língua de Sinais Americana.

Como resultado, Witter-Merithew; Johnson; Taylor (2004) apresentam um quadro com cinco domínios e cada um deles com um conjunto de competências fundamentais: Teoria e Conhecimento (9 competências), Relações Humanas (7 competências), Habilidades Linguísticas (5 competências), Habilidades de Interpretação (7 competências) e Profissionalismo (10 competências), descritos no Quadro 13

Quadro 13 - Competências de entrada na prática para intérpretes de ASL e inglês

1. Teoria e Conhecimento: O conjunto de competências que reflete a base acadêmica essencial para uma interpretação eficaz.	1.1 Demonstrar conhecimento de mundo por meio da discussão de eventos atuais e históricos em contextos regionais, nacionais e internacionais, e da descrição de sistemas que sustentam a sociedade (por exemplo, governo, educação, religião, sociedade e judiciário).
	1.2 Demonstrar conhecimento de linguística, teorias interculturais e de interpretação (por exemplo, abordagens para o processo, abordagens para a análise da tarefa), discutindo as implicações de cada uma para o trabalho dos intérpretes.
	1.3 Aplicar teorias linguísticas, interculturais e de interpretação, utilizando eficazmente diversos referenciais teóricos para analisar amostras de trabalhos de interpretação consecutiva e simultânea, discutindo o trabalho de forma não avaliativa, que reflita o reconhecimento das limitações inerentes ao processo de interpretação.
	1.4 Comparar e contrastar as características linguísticas associadas à transliteração e à interpretação, evidenciadas em uma variedade de amostras de trabalhos gerados pelo profissional ou seus pares, e discutir observações de forma não avaliativa, que reflita o reconhecimento das limitações inerentes ao processo de interpretação.
	1.5 Identificar e discutir as demandas pessoais e profissionais que ocorrem durante as atividades de interpretação e utilizar controles que levem a resultados eficazes.

	1.6 Discutir a tomada de decisões profissionais e éticas eficazes em diversos contextos, de forma consistente com modelos teóricos e práticas profissionais padrão.
	1.7 Comparar e contrastar culturas majoritárias e minoritárias na sociedade americana sob a ótica da opressão, da autorrealização e dos diversos elementos da cultura (por exemplo, normas sociais, valores, marcadores de identidade, humor, formas de arte, uso da linguagem).
	1.8 Identificar e discutir as principais eras históricas, eventos e figuras da Comunidade S/surda (por exemplo, audismo, DPN, Clerc, Milan) que impactam pessoas S/surdas e com deficiência auditiva, e as implicações resultantes para a interpretação.
	1.9 Discutir e utilizar tecnologias e equipamentos exclusivos para pessoas S/surdas e com deficiência auditiva e demonstrar conhecimento dos avanços tecnológicos na Comunidade S/surda.
2. Relações Humanas: O conjunto de competências interpessoais necessárias para estabelecer uma comunicação eficaz e uma colaboração produtiva com colegas, consumidores e empregadores.	2.1 Demonstrar respeito e sensibilidade por todos os consumidores (surdos, com deficiência auditiva e ouvintes, nativos ou estrangeiros) por meio da cooperação e da aplicação de normas cultural e situacionalmente adequadas (por exemplo, apresentações, alternância de turnos, acompanhamento) em situações autênticas.
	2.2 Demonstrar uma autoimagem positiva, apresentando uma postura profissional, agindo com respeito e cortesia com todos, agindo proativamente e assumindo a responsabilidade pelo próprio trabalho.
	2.3 Tratar colegas de trabalho com respeito, justiça e boa-fé, e defender condições de emprego que salvaguem os direitos e o bem-estar dos consumidores e intérpretes.
	2.4 Demonstrar respeito pela ASL, pelo inglês e pelas variantes de contato da ASL, utilizando normas culturais apropriadas ao interagir, aceitando feedback e correções e solicitando esclarecimentos quando apropriado.
	2.5 Reconhecer e respeitar as diferenças culturais entre indivíduos e grupos de diversas origens, demonstrando comportamentos e comportamentos comunicativos adequados tanto em conversas quanto em interpretações em situações autênticas.
	2.6 Colaborar com os participantes e membros da equipe de forma a estar em conformidade com as normas culturais e os padrões profissionais durante todas as fases das tarefas — antes, durante e depois — e implementar mudanças quando apropriado.
	2.7 Demonstrar compreensão das limitações profissionais internas e externas durante a interação com grupos de consumidores (surdos, deficientes auditivos e ouvintes) em diversos eventos, demonstrando a capacidade de manter o profissionalismo e os limites profissionais.
3. Habilidades linguísticas: O conjunto de competências relacionadas ao uso da ASL e do inglês de maneira a promover o respeito e a comunicação eficaz em ambientes pessoais e profissionais.	3.1 Demonstrar proficiência superior em L1 (semelhantes às de um nativo) e flexibilidade, comunicando-se efetivamente (por exemplo, seguindo normas culturais que reconhecem diferentes variações linguísticas) em uma ampla gama de situações pessoais e profissionais (por exemplo, rotineiras, técnicas, emergenciais, interacionais e monólogos) com falantes nativos e não nativos de diferentes idades e origens (por exemplo, raça, gênero, educação, status socioeconômico, etnia).
	3.2 Demonstrar competência comunicativa e flexibilidade quase nativas em L2, comunicando-se efetivamente (por exemplo, seguindo normas culturais que reconhecem diferentes variações linguísticas) em uma variedade de situações pessoais e profissionais rotineiras (por exemplo, principalmente interacionais com monólogos intercalados) com falantes nativos e não nativos de diferentes idades e origens.
	3.3 Demonstrar habilidades superiores e eficazes de fala em público na L1 por meio da apresentação espontânea de uma exposição informal e de uma apresentação formal preparada.
	3.4 Demonstrar habilidades avançadas e eficazes de fala em público na L2 por meio da apresentação espontânea de uma exposição informal ou de uma apresentação formal preparada.

	3.5 Demonstrar capacidade de ler e escrever em um nível que permita a análise crítica de pesquisas atuais na área de interpretação e a redação de um artigo com qualidade publicável.
4. Habilidades de interpretação: O conjunto de competências técnicas relacionadas à interpretação eficaz de ASL-inglês de uma variedade de assuntos em uma variedade de ambientes.	4.1 Aplicar conhecimentos acadêmicos e gerais durante a interpretação consecutiva de mensagens na língua de origem (por exemplo, interações com alguns trechos monológicos, monólogos moderadamente técnicos e/ou de ritmo moderado, em contextos de baixo risco), utilizando ajustes culturais apropriados e gerenciando fatores e processos internos e externos (como normas, rituais e protocolos, tomada de turno, estrutura de poder), de maneira a resultar em interpretações precisas e confiáveis na língua-alvo (tanto em ASL quanto em inglês).
	4.2 Aplicar conhecimentos acadêmicos e gerais durante a interpretação simultânea de mensagens na língua de origem (por exemplo, interações não técnicas com alguns trechos monológicos ou monólogos não técnicos, de ritmo moderado, em contextos de baixo risco), utilizando ajustes culturais apropriados e gerenciando fatores e processos internos e externos de maneira a resultar em interpretações precisas e confiáveis na língua-alvo (tanto em ASL quanto em inglês).
	4.3 Demonstrar resistência e força física suficientes ao interpretar consecutivamente uma interação de uma hora, de baixo risco, com alguns trechos monológicos, ou ao interpretar simultaneamente uma interação ou monólogo de trinta minutos, não técnico, de ritmo moderado e de baixo risco.
	4.4 Demonstrar habilidade para realizar interpretação em equipe de forma eficaz durante tarefas interacionais consecutivas e simultâneas de baixo risco.
	4.5 Demonstrar flexibilidade para transliterar ou interpretar observando o uso linguístico de consumidores surdos ou com deficiência auditiva e/ou realizando ajustes com base no feedback do consumidor.
	4.6 Negociar significados em ASL e inglês durante a interpretação de forma que esteja em conformidade com normas linguísticas, culturais e profissionais reconhecidas pelos falantes.
	4.7 Discutir e utilizar tecnologias e equipamentos específicos da interpretação entre ASL e inglês (por exemplo, interpretação remota por vídeo, serviços de intermediação por videochamada, microfones, videoconferência/áudio, iluminação, legendagem em tempo real – CART).
5. Profissionalismo: O conjunto de competências associadas à conformidade e contribuição para os padrões e práticas da profissão.	5.1 Demonstrar compromisso com o aprendizado contínuo ao longo da vida e da carreira, bem como com a autoavaliação crítica, por meio da criação de um plano de ação profissional contínuo que aborde conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas às competências comunicativas em ASL e inglês e à competência interpretativa, com base na autoavaliação e em feedbacks de supervisores, mentores, colegas, clientes e/ou avaliações diagnósticas.
	5.2 Identificar e discutir uma variedade de fatores prováveis (por exemplo, formato, logística, tema, objetivos dos participantes, variações linguísticas, relações de poder) e decisões associadas à interpretação em diferentes contextos, planejando com os participantes de forma adequada (por exemplo, leitura de materiais impressos, pesquisa sobre o tema, definição da rota de viagem), e adaptando expectativas, pressupostos e tomada de decisões quando as circunstâncias se alteram.
	5.3 Demonstrar autoconsciência e discrição ao avaliar a própria prontidão para tarefas específicas, recusando aquelas para as quais não possui qualificação adequada e articulando os limites profissionais de forma clara, concisa e profissional.
	5.4 Demonstrar autoconsciência e discrição ao monitorar e gerenciar comportamentos pessoais e profissionais (por exemplo, filtros pessoais, fatores intrapessoais, reações a diferentes situações e temas, solicitação de pausas, aceitação de tarefas, trabalho em equipe com outro intérprete, substituição responsável), aplicando estratégias profissionais de resolução de conflitos quando apropriado.

	5.5 Demonstrar integridade pessoal e profissional ao evitar conflitos de interesse, seguir o código de conduta ética e aplicar práticas profissionais padrão (por exemplo, condições de trabalho, definição de honorários adequados, contabilidade).
	5.6 Demonstrar compromisso com a profissão de intérprete por meio da filiação e participação em organizações e atividades profissionais (por exemplo, treinamentos em serviço, programas de mentoria, ativismo político) em níveis local, estadual e/ou nacional.
	5.7 Demonstrar compromisso com a Comunidade s/Surda por meio do apoio e da contribuição a organizações e atividades relacionadas à comunidade s/Surda (por exemplo, trabalho voluntário, eventos de clubes de surdos, esportes e recreação) em nível local, estadual, regional e/ou nacional.
	5.8 Discutir os recursos comunitários identificando agências e organizações que atendem ou podem atender pessoas s/Surdas ou com deficiência auditiva na região (por exemplo, serviços de intermediação por videochamada, escolas para s/Surdos, comissões ou centros de serviços para s/Surdos, agências de encaminhamento de intérpretes, igrejas, programas sociais comunitários, serviços de interpretação remota) e suas respectivas informações de contato.
	5.9 Discutir as certificações e/ou licenças estaduais e nacionais para intérpretes e as implicações desses sistemas sobre o emprego de intérpretes.
	5.10 Identificar e discutir o escopo e a autoridade das legislações estaduais e federais que impactam as pessoas s/Surdas e os intérpretes (por exemplo, quem é responsável pela implementação da lei, quem está qualificado para interpretar segundo a legislação).

Fonte: adaptado de Witter-Merithew; Johnson; Taylor (2004)

Este modelo destaca-se como um dos mais abrangentes entre os analisados neste estudo por categorizar as competências em domínios, conceituar cada domínio, e descrever cada uma das trinta e oito competências atribuídas a intérpretes de línguas de sinais, o que de fato pode permitir que este modelo responda a necessidades no campo laboral e educacional, como previsto nos objetivos iniciais.

Entretanto, alguns descritores presentes neste modelo, suscitam questionamentos quanto à sua pertinência e coerência com o conceito de competência profissional. Um exemplo é o item “4.3 demonstrar resistência e força física suficientes ao interpretar consecutivamente uma interação de uma hora” pertencente ao conjunto de habilidades de interpretação, que reduz a dimensão do desempenho a um aspecto fisiológico, desconsiderando a multiplicidade de fatores cognitivos e contextuais envolvidos na atividade interpretativa.

Outro caso é o descritor “5.7 demonstrar compromisso com a Comunidade surda por meio do apoio e da contribuição a organizações e atividades relacionadas” que é parte do conjunto de competências ligadas ao profissionalismo, e que associa a competência profissional a formas específicas de engajamento sociocultural. Embora o vínculo ético e o respeito à comunidade sejam fundamentais, a exigência

de participação ativa em eventos ou organizações extrapola o âmbito da competência técnica e pode refletir uma expectativa ideológica mais do que uma necessidade formativa ou profissional. Tais elementos evidenciam a importância de distinguir entre comportamentos socialmente desejáveis e componentes efetivos da competência interpretativa.

2.3.2 O Modelo de Competência para Intérpretes em VRS de Oldfield (2010)

Oldfield (2010) desenvolve um modelo de competências voltado para intérpretes de línguas de sinais atuantes em serviços de intermediação por videochamada (*VRS – Video Relay Service*), com o objetivo de orientar a formação, avaliação e desenvolvimento de desempenho especializado desses profissionais. A proposta parte de um modelo clássico de competências (Spencer; Spencer, 1993), ancorado em um continuum de expertise (novato, competente e especialista), e busca identificar os comportamentos observáveis que distinguem os níveis de desempenho no contexto específico do VRS.

A autora argumenta que o estudo contextualiza uma crescente demanda por intérpretes especializados em VRS nos Estados Unidos da América, apontando uma lacuna entre a formação geral oferecida nos programas de formação e as exigências reais do mercado. Tais exigências não se restringem a habilidades linguísticas, mas envolvem competências cognitivas e metacognitivas associadas à análise do ambiente, à tomada de decisões em contextos complexos e à responsabilidade pelos resultados do trabalho, conforme proposto pelo modelo demanda-controle de Dean e Pollard (2006), que promove uma abordagem teleológica ao invés da tradicional deontológica.

A pesquisa foi conduzida por meio de entrevistas baseadas em eventos comportamentais com intérpretes indicados por gestores de centros de VRS em diferentes níveis de expertise. Adicionalmente, grupos de gestores e treinadores colaboraram na identificação e ordenamento das competências mais relevantes, o que permitiu o desenvolvimento de um modelo de competências e de um instrumento de avaliação validado por meio de análise comparativa com uma segunda amostra de profissionais. Os dados revelaram tanto convergências quanto divergências entre as percepções de gestores e intérpretes, especialmente no grupo de intérpretes

classificados como competentes, cuja avaliação divergiu significativamente das expectativas gerenciais.

Entre as descobertas relevantes, destaca-se a disparidade entre retórica e prática, com alinhamento parcial de cerca de 50% entre o que gestores consideram prioritário e o que intérpretes realmente executam. A análise também aponta que o grupo intermediário (competente) enfrenta desafios específicos de alinhamento e desenvolvimento, o que sugere a necessidade de intervenções de melhoria de desempenho, tais como programas estruturados de coaching, oportunidades de progressão na carreira e reforço do reconhecimento das competências já praticadas.

Oldfield (2010) propõe um modelo denominado 'dicionário de competências para interpretação em vídeo', cujos elementos estão organizados no Quadro 14:

Quadro 14 - Dicionário de competências de intérpretes de serviços de intermediação por videochamada (VRS)

	Competência	Definição de narrativa	Indicadores comportamentais
1. Grupo de Eficácia Pessoal	Autocontrole	Mantenho a postura sob pressão. Permaneço calmo e não me deixo provocar com facilidade. Consigo lidar bem com o estresse. Já fui pego de surpresa, mas consegui lidar com a situação. Se o cliente se irrita, continuo fazendo meu trabalho. Quando vejo o nome de certo cliente na tela, chego a estremecer, mas atendo a chamada e sigo em frente. Mantenho um alto nível de profissionalismo. Tenho a maturidade emocional que acompanha o profissionalismo.	Respostas controladas, responder em vez de reagir. Respostas calmas em situações estressantes.
	Autoconfiança/Baixo Medo de Rejeição	Sou decisivo. Assumo a responsabilidade pelas minhas decisões. Tenho casca grossa e sou objetivo. Sei o que estou fazendo e faço bem feito. Atendo chamadas e clientes mesmo sabendo que serão difíceis. Sei quando é hora de transferir a ligação. Esse é o meu trabalho; eu sei o que estou fazendo. Já lidei com conflitos suficientes — estou pronto para enfrentar de novo.	Resolução de problemas, apresenta-se de forma que impressiona, assume situações desafiadoras, aprende com os erros, recupera o equilíbrio rapidamente.
	Flexibilidade/ Resistência	Adapto-me com facilidade. Consigo ajustar meu comportamento conforme a situação exige. Sei permanecer na chamada quando necessário. As situações estão sempre mudando, e isso me mantém alerta. Sou capaz de lidar com o que vier. Meu cérebro muda de marcha instantaneamente. O VRS é um ambiente em constante transformação. Lido bem com novas regras e formas diferentes de fazer as	Faz adaptações de curto ou longo prazo no momento, possui fortes habilidades de enfrentamento. Consegue manter altos níveis de desempenho por longos períodos de tempo.

2. Grupo de Atendimento ao Cliente		coisas. Não me desgasto com facilidade.	
	Autoavaliação precisa	Conheço meus pontos fortes e fracos. Sei quando é hora de trocar, sei quando a situação me supera; não posso ser perfeito para todos os clientes - e tudo bem com isso.	Capaz de identificar seus próprios pontos fortes e fracos.
	Uso do Poder Socializado/ Compromisso Organizacional	Faço parte de uma equipe. Entendo a importância da cooperação para alcançar objetivos organizacionais maiores. A empresa conta comigo. Cuido dos meus colegas de trabalho. Tenho responsabilidades com meus superiores e meus colegas. Chego pontualmente. Estou sempre disposto a apoiar outros intérpretes. Após as chamadas, todos nós processamos juntos, perguntando uns aos outros: O que você fez quando aquilo aconteceu.	Coloca as necessidades da organização em primeiro lugar, demonstra lealdade aos colegas de trabalho, "se encaixa" bem. Compreende a relação entre o desempenho do funcionário, a satisfação do cliente e a sustentabilidade da oportunidade de emprego.
	Comportamento Agradável	Sou simpático, claro e profissional. Tenho uma boa atitude. Sou amigável, sorridente, e todos se sentem bem ao final da chamada. Tenho um jeito leve, sorrio bastante.	Sorri com facilidade, boa aparência, postura adequada.
	Consideração / Preocupação Positiva por Relacionamentos Próximos	Sou bom no que faço. Sou uma pessoa agradável e atenciosa. Trabalho bem em equipe. Sinto certa responsabilidade por ajudar a remover a barreira entre os interlocutores surdos e ouvintes. Gosto quando os clientes me agradecem por um bom trabalho. Sinto-me honrado por fazer parte da vida deles. Estou presente para meus colegas de equipe e sei do que eles precisam para se sentirem apoiados. Ter um cliente disposto a colaborar faz toda a diferença. Sei como respeitar as pessoas e tratar bem os interlocutores na videoconferência. Gosto muito quando os clientes e eu trabalhamos juntos como uma equipe.	Possui habilidades verbais e não verbais que fazem com que as pessoas se sintam valorizadas.
	Objetividade Perceptiva	Mantenho uma distância emocional apropriada. Não levo as coisas para o lado pessoal. As chamadas se tornam mais difíceis quando os interlocutores não são amigáveis ou educados. Nossos usuários poderiam receber mais orientação sobre como tratar os intérpretes. Sei lidar com pessoas em geral. Já cometi erros de principiante. Tenho casca grossa. Não posso me responsabilizar por tudo no processo.	Utiliza estratégias eficazes de distanciamento, não internaliza o fracasso.
	Uso de Poder/Autonomia Unilateral	Estou no controle. Posso tomar decisões dentro do meu escopo de autoridade. Certifico-me de que o cliente esteja recebendo o serviço	Habilidades de resolução de problemas e tomada

		adequadamente. Tenho que escolher e decidir o que abordar. Avalio se a pessoa está apenas irritada ou se está tentando exercer poder. Dou orientações para tirar o melhor da situação. Sei quais comentários ignorar e quais incluir para que tudo faça sentido. Tenho um bom senso de julgamento.	de decisões eficazes.
	Desenvolver os Outros	Sou prestativo com os outros e com os clientes. Dou orientações de forma sutil ou atuo como tutor quando necessário.	Capaz de oferecer feedback para promover o desenvolvimento.
3. Habilidades de interpretação	Fluência em ASL e Inglês	Sou altamente qualificado. Leio bem em ASL. Produzo ASL com qualidade. Faço a voz com precisão.	Precisão de interpretação superior a 80% com uma variedade de sinalizadores em diferentes situações.
	Fluência em uma Variedade de Registros	Consigo transitar entre registros formais e íntimos. Sei reconhecer quando o registro é íntimo e quando a chamada envolve "informações internas".	Consegue mudar de forma fluida a escolha de sinais ou palavras, e repassar falas que não fazem sentido a um terceiro.
	Mudança de Papel	Sei quando entrar e sair de diferentes papéis durante uma chamada.	Sabe atuar como operador, intérprete, aliado, orientador ou atendente de serviço ao cliente.
	Vigor	Consigo tolerar situações estressantes por longos períodos.	Possui resistência física e mental.
	Automonitoramento	Tenho consciência de quando estou sendo linguisticamente eficaz — e quando não estou.	Consciência de si mesmo e do contexto; sabe quando pedir apoio.
	Interpretação em Equipe	Sei como fornecer apoio e como pedir apoio num ambiente de estação de trabalho.	Solicita apoio e indica à equipe como fornecer suporte.
	Multitarefa Linguística	Sou capaz de captar informações visuais, processá-las e produzir uma resposta verbal, ao mesmo tempo em que recebo informações auditivas, processo e produzo uma resposta manual.	Realiza interpretação simultânea sem interromper o fluxo da comunicação.
4. Grupo de Competências Tecnológicas	Uso de Equipamentos da Estação de Trabalho	Não tenho medo do equipamento.	Sabe utilizar todos os equipamentos da estação de trabalho de forma eficiente para diferentes tipos de chamadas (padrão, VCO, conferência, transferência etc.).
	Compreensão Conceitual da Infraestrutura de Call Center	Sei como funcionam as questões técnicas gerais de um call center.	É capaz de nomear partes e processos dos sistemas de call center e compreende como os aspectos

5. Grupo de Competências em Telecomunicações			técnicos podem impactar as chamadas.
	Pensamento Sequencial/Analítico	Se algo acontece, sei o que fazer.	Resolve problemas de forma procedimental, controla bem os processos técnicos e sabe quais botões pressionar e quando.
	Gerenciamento de Chamadas	Sei como gerenciar chamadas.	Utiliza pistas verbais e não verbais para manter a vez na fala e indicar a tomada de turno com eficiência e mínima intrusão.
	Gerenciar Processos de Grupo	Consigo fazer com que a chamada funcione de forma eficaz. Sou capaz de mediar entre os interlocutores.	Capaz de avaliar corretamente os objetivos dos interlocutores, aplicando as habilidades adequadas para atender a esses objetivos.
	Gerenciar um Ambiente Virtual	Estou ciente das necessidades potenciais de um ambiente 2-D.	Consegue explicar as divergências em relação às expectativas do interlocutor ou resolvê-las com interferência mínima.

Fonte: Adaptado de Oldfield (2010)

A autora argumenta que o uso do modelo de competências proposto pode otimizar tanto a formação inicial quanto o desenvolvimento contínuo de intérpretes em VRS. Ela sustenta ainda a adoção de instrumentos padronizados de avaliação possibilita não apenas a identificação do nível de desempenho individual, mas também o delineamento de trilhas formativas e estratégias de recrutamento mais eficazes. Ela recomenda, também, que instituições de ensino incorporem o modelo às suas grades curriculares, com vistas à formação especializada desde os níveis iniciais da carreira.

De modo geral, o modelo de Oldfield (2010) cumpre satisfatoriamente seus objetivos teóricos e metodológicos, ao propor um quadro de referência aplicável à avaliação de desempenho com base em competências. Sua estrutura favorece a observação de comportamentos profissionais e a identificação de evidências de desempenho, constituindo uma contribuição relevante para o campo dos estudos

sobre competências de intérpretes. No entanto, observa-se a ausência de níveis graduais para mensurar os indicadores comportamentais, o que limita a precisão avaliativa. Essa limitação decorre do fato de que tais características não se manifestam de forma binária — “tem” ou “não tem” —, mas em graus de desenvolvimento que refletem trajetórias formativas e contextos de atuação distintos. Assim, o modelo oferece uma base sólida, porém requer complementações que permitam capturar a complexidade e a progressividade do desempenho profissional.

2.3.3 Quadro de Aptidão, Habilidade e Desempenho em Intérpretes de Bontempo (2012)

No âmbito de sua pesquisa de doutorado, intitulada '*Interpreting by Design: A Study of Aptitude, Ability and Achievement in Australian Sign Language Interpreters*', Karen Bontempo realizou uma pesquisa de levantamento cujo objetivo foi traçar um perfil atualizado da profissão de intérprete de línguas de sinais na Austrália, identificando as habilidades, conhecimentos e capacidades considerados importantes para a prática competente da profissão, bem como possíveis lacunas entre os níveis de acreditação dos profissionais. O estudo foi desenvolvido com base em um questionário estruturado, que reuniu dados quantitativos e qualitativos sobre variáveis sociológicas, psicológicas e profissionais.

O instrumento de pesquisa consistiu em um questionário contendo 22 perguntas distribuídas em quatro seções principais: informações demográficas, lacunas de habilidades, percepções de desempenho e escalas de avaliação. Para a elaboração desse instrumento, a autora selecionou 50 variáveis entre habilidades, conhecimentos e capacidades que foram previamente identificados na literatura especializada, os quais compuseram o quadro de atributos a ser avaliado por uma amostra representativa de 110 intérpretes profissionais e paraprofissionais (ou novatos).

Mesmo que o Quadro 15 não tenha sido o foco central da pesquisa, ele serviu como base fundamental para as análises que sustentaram os objetivos do estudo.

Quadro 15 - Lista de conhecimentos, habilidades e aptidões relevantes para intérpretes

1. Língua de sinais	27. Habilidades de falar em público
2. Habilidades de interpretação/tradução	28. Habilidades interpessoais
3. Habilidades de memória	29. Habilidades de autodefesa (<i>self-advocacy</i>)
4. Habilidades de concentração	30. Respeito pelos outros
5. Conhecimento contextual	31. Confiabilidade
6. Inglês	32. Disposição para aprender
7. Habilidades de escuta	33. Reciprocidade
8. Autoconfiança	34. Compreensão das diferenças de gênero
9. Habilidades de autoavaliação	35. Independência
10. Conhecimento de mundo	36. Habilidades de trabalho em equipe
11. Reputação	37. Habilidades de resolução de problemas
12. Objetividade	38. Habilidades de atuação/desempenho
13. Sensibilidade cultural	39. Habilidades de condução de entrevistas
14. Conhecimento especializado	40. Flexibilidade
15. Habilidades de ortografia	41. Senso de humor
16. Capacidade de usar tato e discernimento	42. Motivação
17. Habilidades de gerenciamento de situações	43. Mente aberta
18. Profissionalismo	44. Empatia
19. Responsabilidade ética	45. Apoio aos colegas
20. Autodisciplina	46. Humildade
21. Inteligência geral	47. Capacidade de manter um perfil discreto
22. Pontualidade	48. Manter-se humano
23. Responsabilidade (<i>accountability</i>)	49. Intuição
24. Bom senso	50. Habilidades de networking (conexão com outras pessoas/profissionais)
25. Habilidades analíticas	
26. Assertividade	

Fonte: Adaptado de Bontempo (2012)

Segundo a autora, das 50 variáveis examinadas, 34 apresentaram diferenças significativas entre a importância atribuída e a competência percebida. As maiores lacunas foram observadas em habilidades diretamente relacionadas ao desempenho na interpretação, como proficiência em uma língua de sinais, habilidades de interpretação e tradução, memória, concentração, escuta ativa, autoconfiança e conhecimento contextual. Em contrapartida, 16 variáveis não apresentaram lacunas significativas, sugerindo equilíbrio entre importância e competência percebida, como trabalho em equipe, resolução de problemas, empatia, humildade e capacidade de manter um perfil discreto.

As habilidades mais bem avaliadas em termos de importância incluíram: língua de sinais, inglês, habilidades de interpretação e tradução, responsabilidade ética, profissionalismo, confiabilidade, pontualidade, sensibilidade cultural, respeito pelos outros e escuta ativa. Já as habilidades mais bem avaliadas em termos de competência pessoal foram: confiabilidade, disposição para aprender, respeito pelos outros, responsabilidade ética, profissionalismo, pontualidade, mente aberta, bom senso, apoio aos colegas e flexibilidade.

O estudo de Bontempo (2012) contribui de forma significativa para a compreensão das competências necessárias à atividade profissional de intérpretes, neste caso da Língua de Sinais Australiana, evidenciando a importância de considerar o nível de acreditação e o alinhamento entre as exigências da profissão e a autopercepção dos profissionais, com implicações diretas para o desenvolvimento de programas de formação e apoio contínuo.

Entre essas habilidades, algumas são compartilhadas com outros autores analisados nesta pesquisa, como, por exemplo, o trabalho em equipe. No que tange às atitudes, a autora menciona características mais amplas e subjetivas de personalidade e valores, como senso de humor, mente aberta, independência e humildade, entre outras. Concordamos que muitas vezes, as atitudes (o saber ser/estar) também desempenham um papel crucial no exercício de uma competência (Asís Blas, 2007), ainda que o conceito de competência que adotamos costume referir-se às habilidades e aos conhecimentos como os principais atributos pessoais mobilizados. Adicionalmente, a pesquisadora lista o atributo ‘reputação’ - que diz respeito à percepção que os outros têm sobre o profissional – como parte da discussão. Porém, consideramos que o conceito não se encaixa nos atributos pertinentes a competências.

A autora reconhece também a importância do conhecimento de diferentes tipos (contextual, geral e especializado) como parte das habilidades de intérpretes – o que também foi destacado por Witter-Merithew; Johnson; Taylor (2004) e Silva (2023).

Ela ainda sintetiza as habilidades relacionadas à atividade de interpretação apenas em ‘habilidades de interpretação/tradução’. A inclusão da tarefa ‘tradução’, corroborada por Brasel; Montanelli; Quigley (2015) e Silva (2023), evidencia que a mesma está presente na prática profissional de intérpretes de línguas de sinais em determinadas situações. A esse respeito, Napier (2010) expõe que a tradução de línguas de sinais representa um subcampo emergente de pesquisa dentro do campo da interpretação de línguas de sinais, que proporciona oportunidades de trabalho tanto para intérpretes surdos quanto para ouvintes, embora tenha um reconhecimento limitado na profissão e fora dela.

O modelo de Bontempo (2012) apresenta certas contribuições ao campo da interpretação de línguas de sinais, sobretudo por reunir 50 variáveis e submetê-las à avaliação de profissionais em diferentes níveis de acreditação, a pesquisa oferece um

retrato da percepção da categoria sobre o que constitui competência, além de evidenciar lacunas entre relevância atribuída e autopercepção de desempenho.

Entretanto, algumas limitações podem ser observadas. Primeiramente, a extensa lista de atributos, que vai desde elementos diretamente relacionados à prática interpretativa (proficiência linguística, memória, concentração, escuta ativa) até características de ordem subjetiva e pessoal (humildade, senso de humor, mente aberta), pode diluir o conceito de competência, tornando-o demasiadamente abrangente. Isso levanta a questão sobre se todos os itens listados constituem, de fato, competências profissionais mensuráveis ou se alguns deveriam ser tratados como traços de personalidade ou disposições individuais. A inclusão de “reputação”, por exemplo, parece deslocada do escopo de competência, já que se refere mais à percepção externa sobre o profissional do que a uma habilidade ou conhecimento mobilizado em sua prática.

Outro ponto crítico diz respeito ao caráter predominantemente autoperceptivo do estudo: os dados derivam da avaliação dos próprios profissionais sobre suas competências, o que pode introduzir vieses de superestimação ou subestimação. Uma triangulação metodológica, incorporando observação de desempenho ou análise de produtos interpretativos, poderia fortalecer as conclusões e oferecer um quadro mais objetivo sobre as reais competências mobilizadas.

Por fim, ainda que o modelo contribua para pensar programas de formação e acreditação profissional, sua aplicação fora do contexto australiano exige cautela. Aspectos culturais, institucionais e sociolinguísticos locais influenciam diretamente tanto o perfil dos intérpretes quanto as demandas sociais que moldam as competências necessárias.

2.3.4 As Habilidades em Interpretação de Brasel; Montanelli; Quigley (2015)

O que se apresenta como uma das primeiras — e possivelmente a primeira — pesquisas sobre o tema no campo das línguas de sinais é o artigo *“The Component Skills of Interpreting as Viewed by Interpreters”*, de Brasel; Montanelli; Quigley (2015), cuja publicação original ocorreu em 1974 – período que marca o início das primeiras pesquisas sobre competências no ensino superior (McClelland, 1973). Trata-se de uma pesquisa exploratória que aplicou um questionário a 109 intérpretes e pessoas

surdas participantes da convenção da *National Registry of Interpreters for the Deaf* (RID), realizada em 1972. O instrumento buscava informações sobre a familiaridade dos respondentes com a interpretação e o processo interpretativo, além de solicitar que classificassem a importância de quatorze habilidades previamente identificadas por especialistas como componentes essenciais da interpretação.

Como resultado da pesquisa, uma classificação das 14 habilidades componentes organizadas no

Quadro 16.

Quadro 16 - Classificação dos Componentes de Habilidades

1	Precisão na transmissão de conceitos
2	Adaptabilidade (capacidade de ajustar a interpretação ao nível linguístico do público surdo)
3	Sinais claros e legíveis (facilmente compreensíveis, com tamanho adequado e posicionamento correto)
4	Interpretação reversa
5	Transmissão de humor (uso apropriado de expressões faciais e movimentos corporais para transmitir o estado emocional e sentimentos do falante)
6	Fluidez (fluxo suave de sinais e soletração manual, com ritmo, pausas e ênfase adequados)
7	Soletração manual clara e legível
8	Vocabulário amplo de sinais
9	Comportamento e atitude profissional
10	Interpretação clássica (capacidade de transmitir conceitos por meio de paráfrases, definições, explicações e resumos)
11	Velocidade geral da interpretação
12	Tradução literal (tradução palavra por palavra da fala para sinais e soletração manual)
13	Interpretação oral (capacidade de transmitir silenciosamente, mas de forma clara, as palavras do falante através da articulação labial, com ou sem interpretação manual simultânea)
14	Soletração manual rápida

Fonte: Adaptado de Brasel; Montanelli; Quigley (2015)

Os autores destacam que uma das razões para a escassez de pesquisas sobre a competência na interpretação em línguas de sinais reside na complexidade de descrever, com precisão, o que um intérprete competente faz com as mãos, o rosto e o corpo, além dos processos cognitivos que mobiliza e que o diferenciam de um usuário de um língua de sinais que, apesar de que seja capaz de expressar eficazmente seus próprios pensamentos, não consegue desempenhar, com igual eficácia, a função de transmitir mensagens produzidas por terceiros. Eles questionam: “Em outras palavras, o que exatamente distingue o competente do não qualificado; o excelente do medíocre; ou ainda o medíocre do inaceitável?”.

Ainda que os autores se refiram à sua pesquisa como centrada em habilidades (*skills*), observa-se, ao longo do texto, o uso do termo competência (*competence*) como sinônimo, o que evidencia uma sobreposição conceitual entre os dois termos. Essa confusão terminológica não é isolada: ela reflete um fenômeno recorrente nas pesquisas sobre interpretação, decorrente, ao que tudo indica, da ausência de uma teoria basilar — ou mesmo epistemológica — que sustente de forma clara as distinções entre conceitos como conhecimento, habilidade e competência. Frishberg (2008), por exemplo, também incorre em ambiguidades semelhantes ao discutir aspectos formativos e profissionais do intérprete, utilizando os termos de maneira intercambiável e, por vezes, imprecisa. Essa imprecisão conceitual contribui para perpetuar uma compreensão fragmentada da competência profissional, dificultando a consolidação de modelos teóricos consistentes e comparáveis no campo.

Considerando que, nas últimas décadas, o mundo, assim como a formação e o trabalho de intérpretes de línguas de sinais, passou por mudanças significativas, as contribuições de Brasel; Montanelli; Quigley (2015) já não se alinham plenamente ao conceito de competências numa perspectiva educacional e profissionalizante. Mesmo que descrevam as 14 habilidades fundamentais, este trabalho é o único que não aborda as habilidades transversais, comportamentais ou interpessoais, reconhecidamente essenciais para a prática profissional. Adicionalmente, alguns componentes são tratados de maneira que parecem se aproximar de parâmetros de avaliação voltados ao resultado final do produto interpretativo (Ding, 2017; Grbić, 2008; Han; Xiao, 2022), como a precisão na transmissão de conceitos, sinais claros e legíveis, soletração clara e rápida e velocidade geral da interpretação, e não como competências ou habilidades em si.

Outro aspecto contraditório refere-se ao uso equivocado do termo tradução literal para descrever práticas de interpretação palavra por palavra da fala para sinais, assim como a soletração manual, que aplicam a gramática de uma língua oral ao produzir uma língua de sinais. Ainda que seja uma tarefa reconhecida em alguns ambientes, como o educacional, e eventualmente demandada por pessoas surdas bilíngues, essa prática não constitui tradução. Trata-se de um procedimento distinto que poderia ser melhor compreendido ao aprofundarmos o que caracteriza a interpretação interlíngue e intermodal e suas variedades.

2.3.5 Competências, Habilidades e Atitudes em Serviço Público de Reabilitação Profissional de Stauffer (2018)

A pesquisa de Stauffer (2018) explora o contexto do serviço de Reabilitação Profissional (*Vocational Rehabilitation – VR*) nos Estados Unidos, um programa federal gerido pela *Rehabilitation Services Administration* (RSA), agência vinculada ao Departamento de Educação. O objetivo do VR é apoiar pessoas com deficiência na preparação, obtenção e manutenção do emprego, promovendo sua independência e inclusão social. Segundo a autora, o sistema de VR é atualmente um dos maiores empregadores de intérpretes da Língua de Sinais Americana no país. Esses profissionais atuam ao longo de todo o processo de atendimento ao cidadão, desde a fase inicial de candidatura até os serviços de pós-emprego, e em uma ampla gama de contextos comunitários, como ambientes médicos, acadêmicos e empresariais. Apesar de que muitos vejam a atuação nesses espaços como uma extensão da interpretação comunitária, Stauffer ressalta que a interpretação no sistema de VR exige um conjunto específico de conhecimentos, terminologias e habilidades processuais. Assim, para garantir a qualidade dos serviços prestados, é essencial que intérpretes compreendam não apenas os objetivos do VR, mas também todo o processo e a lógica que sustentam esse sistema especializado.

No artigo *“Interpreting in Vocational Rehabilitation Contexts”*, a autora propõe-se a identificar as habilidades especializadas necessárias para uma atuação interpretativa eficaz no sistema de Reabilitação Profissional (VR), além dos conhecimentos específicos e atitudes requeridas por esse contexto. O estudo caracteriza-se como uma investigação bibliográfica com enfoque na experiência dos Estados Unidos.

Os resultados referentes aos conhecimentos essenciais para intérpretes que atuam no contexto da Reabilitação Profissional (VR) estão apresentados no Quadro 17.

Quadro 17 - Conhecimentos essenciais para intérpretes de Reabilitação Profissional

1	Compreensão ampla das teorias de carreira e das barreiras ao emprego, incluindo barreiras atitudinais, arquitetônicas e relacionadas à prontidão do consumidor para o trabalho.
2	Conhecimento do sistema de VR e seus processos, tanto em nível federal quanto nas agências estaduais, como avaliação de prontidão para o trabalho, habilidades e aptidões do consumidor, colocação no mercado e preparação no local de trabalho.
3	Familiaridade com a terminologia, jargões, siglas e abreviações específicas do contexto de VR, especialmente aquelas relacionadas a sistemas de assistência social (como Medicare, Medicaid, e vale-refeição), exames audiológicos, imigração, entre outros.
4	Compreensão das funções e responsabilidades dos profissionais da VR.
5	Conhecimento sobre a variedade de ambientes comunitários onde os serviços de VR são prestados, como clínicas médicas, locais de trabalho e instituições de saúde mental.
6	Entendimento da diversidade de habilidades dos consumidores e seu impacto nas necessidades comunicacionais.
7	Conhecimento dos contextos institucionais onde os serviços de VR são oferecidos, como agências de VR, instituições de ensino superior ou técnico, clínicas médicas, centros de saúde mental, programas de vida independente e ambientes jurídicos.
8	Domínio das tecnologias assistivas, como implantes cocleares, aparelhos auditivos, videofones, serviços de vídeo-relay, interpretação remota por vídeo e internet.

Fonte: Adaptado de Stauffer (2018)

A autora sustenta que, a pesar de que a competência generalista seja condição prévia, o trabalho em VR configura uma forma de especialização, pois envolve a prestação de serviços em um ambiente institucional próprio e voltado a uma população com necessidades específicas. No Quadro 18 apresenta-se a lista de habilidades especializadas identificadas pela autora como essenciais para intérpretes que atuam nesse contexto.

Quadro 18 - Habilidades essenciais para intérpretes de Reabilitação Profissional

1	Habilidade avançada em ASL e inglês sinalizado.
2	Ampla variedade de modalidades de comunicação (sinalizada, oral, escrita, tátil). Os intérpretes trabalharão com diversos consumidores e profissionais dentro do sistema de Reabilitação Vocacional (VR). O intérprete precisa ser capaz de atender às necessidades individuais de comunicação de cada pessoa para quem presta serviços.
3	Habilidades e competências de interpretação que atendem aos requisitos e qualificações do estado/agência, como nível educacional, credenciais de interpretação ou certificação e licenciamento.
4	Capacidade de aplicar o Código de Conduta Profissional NAD-RID no momento de maneira ética.
5	Habilidades éticas de tomada de decisões e resolução de problemas.
6	Capacidade de aplicar a Teoria do Controle de Demanda.
7	Comportamento profissional, como, por exemplo, comportamento adequado no ambiente de trabalho, conduta ética e compromisso com o desenvolvimento profissional.
8	Competência multicultural. O sistema de Reabilitação Vocacional (VR) atende consumidores com deficiência provenientes de uma ampla variedade de contextos, incluindo pessoas de minorias raciais e étnicas, membros da comunidade LGBTQ, indivíduos de áreas remotas e rurais, bem como aqueles com pouca ou nenhuma experiência profissional ou com proficiência linguística limitada.
9	Habilidade em trabalhar com intérpretes surdos, incluindo Intérpretes Surdos Certificados (CDIs), para atender às necessidades de comunicação de populações específicas de consumidores surdos.

10	Habilidades transversais para trabalhar com pessoas. habilidades interpessoais são aquelas relacionadas aos relacionamentos com os outros ou à forma como você aborda seu trabalho. Elas incluem boas maneiras e etiqueta social, construção de rapport, apresentações e despedidas profissionais, gerenciamento de tempo, aceitação de responsabilidades e capacidade de trabalhar em equipe.

Fonte: Adaptado de Stauffer (2018)

Além das competências técnicas e do conhecimento especializado, a atuação de intérpretes no sistema de Reabilitação Profissional (VR) exige, na visão de Stauffer (2018), determinadas atitudes que são fundamentais para a prestação de serviços éticos e eficazes. Essas atitudes estão detalhadas no Quadro 19.

Quadro 19 - Atitudes essenciais para intérpretes de Reabilitação Profissional

1	Respeito e sensibilidade às populações diversas, incluindo variedades linguísticas e indivíduos com outras ou múltiplas deficiências.
2	Consideração positiva incondicional pelo consumidor, independentemente de suas circunstâncias, origens e estado mental.
3	Comportamento profissional, demonstrando respeito a todas as partes envolvidas no evento interpretado e o compromisso de sempre demonstrar condutas profissionais.
4	Dedicação contínua ao aprimoramento das habilidades e conhecimentos.
5	Respeito e compromisso em trabalhar com intérpretes surdos, bem como o reconhecimento de que eles podem ser os mais qualificados para prestar serviços de interpretação — seja de forma autônoma ou em parceria com um intérprete ouvinte — em situações em que a comunicação é crítica ou em que há um desequilíbrio de poder ou de experiência entre o consumidor e o intérprete, ou entre consumidores surdos e ouvintes..

Fonte: Adaptado de Stauffer (2018)

A despeito de que muitas dessas disposições atitudinais não sejam exclusivas ao contexto da VR, sendo igualmente valorizadas em outros ambientes, sua presença é amplamente reconhecida como essencial nesse campo, no entendimento da autora. Stauffer (2018), discute ainda o papel de intérpretes no sistema de VR, a possibilidades de atuarem também como *job coaches* para cidadãos com pouca ou nenhuma experiência laboral. A autora destaca que *job coach* é um especialista que trabalha ao lado do novo funcionário, demonstrando tarefas, auxiliando na aprendizagem do trabalho e no desenvolvimento de habilidades interpessoais essenciais para o convívio e a comunicação no ambiente profissional. Além da interpretação, suas funções podem incluir defesa dos direitos do trabalhador, treinamento em deslocamento e suporte social. É importante destacar que, para consumidores em treinamento, a distinção entre intérprete e *job coach* pode ser confusa, pois as responsabilidades e expectativas desses papéis diferem significativamente.

Por fim, a autora ressalta a importância da implementação de sistemas de avaliação e acreditação para esses profissionais especializados, além de apresentar uma variedade de recursos que podem apoiar aqueles que desejam aprofundar seus conhecimentos nas especificidades desse tipo de serviço.

A pesquisa de Stauffer (2018) representa um avanço em relação aos estudos iniciais sobre as competências de intérpretes de línguas de sinais, ao adotar uma abordagem mais contextualizada e voltada para a especialização profissional. Ao identificar conhecimentos, habilidades e atitudes específicas para a atuação no sistema de Reabilitação Profissional (VR), a autora amplia a compreensão sobre as exigências de contextos institucionais complexos e reforça a importância da formação continuada e da conduta ética. O detalhamento das competências técnicas, comunicativas e atitudinais revela uma visão madura da prática interpretativa, em consonância com as demandas reais do mercado e com a perspectiva de profissionalização da área.

Por outro lado, a pesquisa apresenta algumas limitações que merecem reflexão crítica. Por tratar-se de um estudo predominantemente descritivo e centrado no contexto norte-americano, suas conclusões podem não ser integralmente aplicáveis a outros sistemas de reabilitação ou a realidades educacionais distintas. Além disso, ainda que a autora reconheça a importância das competências transversais, o estudo não aprofunda a articulação entre os diferentes domínios da competência nem discute de forma mais ampla as implicações pedagógicas para a formação desses profissionais. O estudo apresenta ainda certas inconsistências como a falta de clareza na distinção entre ‘fluidez’, ‘soletração manual clara e legível’ e ‘velocidade geral da interpretação’, ou mesmo a distinção entre ‘habilidade em trabalhar com intérpretes surdos’ e ‘habilidades transversais para trabalhar com pessoas’. A autora também adota como parte das habilidades essenciais, o conhecimento de uma teoria específica para tratar de questões éticas (Capacidade de aplicar a Teoria do Controle de Demanda), ainda que anteriormente já tivera descrito as ‘habilidades éticas de tomada de decisão e resolução de problemas’.

Apesar de sua relevância e coerência geral, o modelo apresenta algumas inconsistências conceituais e estruturais. A separação entre itens como “velocidade geral da interpretação” e “soletração manual rápida” parece pouco justificável, uma vez que ambos se relacionam à fluência e ao controle temporal da produção sinalizada. Além disso, nota-se o uso inadequado de alguns termos já consolidados

na literatura, como as expressões “interpretação clássica” e “interpretação reversa”, que não encontram correspondência terminológica clara nas abordagens mais recentes sobre interpretação. Outro aspecto questionável é a inclusão de uma habilidade que exige o domínio de uma teoria específica — a “Capacidade de aplicar a Teoria do Controle de Demanda” —, o que restringe a aplicabilidade do modelo e desconsidera outras perspectivas igualmente válidas para o pensamento ético. Tal dimensão já estaria contemplada em descritores mais amplos, como “habilidades éticas de tomada de decisões e resolução de problemas” ou “capacidade de aplicar o Código de Conduta Profissional NAD-RID de maneira ética”. Também se observa redundância entre os itens classificados como “comportamento profissional”, que aparecem simultaneamente como habilidade e atitude, o que compromete a clareza da categorização. Por outro lado, constitui um mérito do modelo o destaque conferido ao conhecimento, habilidades e atitudes como componentes da competência profissional.

Em síntese, Stauffer (2018) oferece uma contribuição ao destacar a especificidade do trabalho do intérprete em ambientes institucionais e ao propor um conjunto estruturado de competências que podem orientar práticas de formação e avaliação. Apesar de suas limitações contextuais e teóricas, o estudo reforça a necessidade de compreender a interpretação como uma atividade profissional complexa, situada e multidimensional, na qual o domínio técnico deve caminhar lado a lado com o desenvolvimento ético e humano do intérprete.

2.3.6 Modelo de Competência do Intérprete em Contexto Televisivo de Aguayo (2021)

Na busca por aprofundar o entendimento das competências necessárias à interpretação de línguas de sinais no contexto televisivo, Aguayo (2021) desenvolveu, em sua dissertação de mestrado, um modelo de competências inspirado no Modelo de Competências do Intérprete de Conferências, proposto por Cavallo (2019). Este, por sua vez, baseia-se nos modelos teóricos desenvolvidos por Kalina (2000), Kutz (2010) e Albl-Mikasa (2013). A pesquisa tem como pano de fundo a vivência profissional do próprio autor como intérprete de Libras na TV Câmara, o que confere

à investigação um caráter aplicado e ancorado na prática cotidiana do serviço de interpretação em ambientes midiáticos institucionais.

Na pesquisa intitulada “O Intérprete de Língua de Sinais Brasileira - LIBRAS: Uma Proposta de Modelo de Competência para Atuação na TV Câmara”, Aguayo (2021) desenvolve um estudo com abordagem qualitativa, utilizando-se de análise bibliográfica e documental como percurso metodológico. O trabalho consistiu na avaliação contrastiva dos documentos que orientam a contratação e a prática de intérpretes da Língua Brasileira de Sinais no contexto da TV legislativa, buscando identificar alinhamentos entre esses documentos e as habilidades consideradas essenciais para o desempenho profissional nessa área específica. Tal análise permitiu, segundo o autor, mapear as competências necessárias para o exercício qualificado do ILS na mídia televisiva legislativa, contribuindo para a proposição de um modelo de competência alinhado às demandas do contexto (Figura 11).

Figura 11 - Modelo de Competência do Intérprete de Conferências para Intérpretes de Línguas de Sinais na TV Câmara



Fonte: Aguayo (2021)

Embora o foco de Aguayo (2021) seja exclusivamente a interpretação da Língua Brasileira de Sinais, é importante reconhecer que os estudos sobre interpretação das línguas vocais também exerceram uma influência significativa na

área. Tanto Cavallo (2019) quanto Aguayo (2021) adotam uma abordagem processual na categorização das competências, que são agrupadas em habilidades relacionadas a fases distintas: antes do processo, internas ao processo, durante o processo, após o processo e extrínsecas ao processo.

Em relação ao modelo proposto por Cavallo (2019), o modelo desenvolvido por Aguayo (2021) apresenta algumas particularidades que refletem as especificidades do contexto legislativo televisivo. Destaca-se, no grupo de competências anteriores ao processo, a inclusão de habilidades como o “repertório de padrões ideológico-político-partidários” e o “conhecimento intrínseco ao funcionamento do Legislativo”, com ênfase no regimento interno e nos ritos parlamentares. No núcleo das competências relacionadas ao processo interpretativo, observa-se ainda o acréscimo do conhecimento técnico em audiovisual, essencial para a atuação em ambientes midiáticos. Por outro lado, foram excluídas competências como “know-how de negócios, relacionamento com clientes e padrões profissionais”, por serem consideradas não pertinentes à realidade de intérpretes nesse contexto, especialmente em razão da natureza de sua contratação e do vínculo institucional com a TV Câmara.

O autor também apresenta uma ressalva em relação ao modelo proposto por Cavallo (2019). Em sua proposta, o autor opta por não incorporar os conceitos de ‘predisposição psicológico-cognitiva’, situados na entrada do processo, e de ‘perfil cognitivo específico’, localizados na saída do processo, por considerar que esses termos pressupõem uma visão inatista das competências, incompatível com a abordagem sociolinguística adotada em sua pesquisa. Em contrapartida, são mantidos apenas os conceitos de ‘conhecimentos operacionais’ e ‘qualificações operacionais’, por estarem relacionados a saberes construídos ao longo da formação e da prática profissional, os quais se constituem como elementos centrais na constituição da qualificação de intérpretes.

Mesmo que o modelo de Aguayo (2021) apresente inovações ao incorporar elementos do contexto legislativo televisivo, suas diferenças em relação à proposta de Cavallo (2019) parecem mais circunstanciais do que estruturais. A inclusão de competências específicas, como o domínio do regimento interno e do funcionamento parlamentar, reflete particularidades de conteúdo, mas não necessariamente uma distinção conceitual em termos de competências interpretativas. Assim, questiona-se se há, de fato, uma competência intrinsecamente vinculada ao ambiente televisivo do

parlamento ou se tais elementos representam apenas adaptações contextuais da mesma base de competências mobilizadas em outros cenários de interpretação midiática. Em outras palavras, compreendemos que a competência se manifesta de forma situada, em função das demandas do contexto, mas não se define exclusivamente pelo local específico de atuação.

2.3.7 Modelo de Competência Tradutório-Interpretativa de Silva (2023)

Silva (2023), em sua tese intitulada ‘Os Tradutores e Intérpretes de Libras-português nas IES Federais do Brasil: da avaliação à importância das Competências Tradutória e Interpretativa’, propõe um Modelo de Competência Tradutório-Interpretativa (CTI) voltado ao contexto de atuação de tradutores e intérpretes de línguas de sinais na educação superior pública brasileira.

A autora apresenta uma reflexão aprofundada sobre a atuação dos Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais e Português (TILSP) nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), com ênfase nas competências exigidas para o exercício dessa prática especializada. Identifica-se, em sua análise, uma lacuna teórica e prática quanto à definição e à avaliação das competências tradutórias e interpretativas requeridas nesse ambiente, o que motivou a elaboração de um modelo específico de CTI. Tal modelo é fundamentado em um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que delineiam o perfil profissional considerado adequado para atuar no ensino superior. O estudo parte do reconhecimento de que a prática tradutório-interpretativa em contextos educacionais demanda competências complexas, que extrapolam a fluência linguística e abrangem aspectos éticos, pedagógicos, institucionais e pragmáticos.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa aplicada, com abordagem quali-quantitativa e caráter explicativo. A autora articula revisão bibliográfica com análise documental, considerando tanto os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) de oito cursos de graduação em Tradução e Interpretação de Libras quanto 38 editais de concursos públicos realizados entre 2008 e 2021. A análise dos PPP buscou identificar os conhecimentos, habilidades e atitudes contemplados na formação, enquanto os editais foram examinados com o objetivo de “propor um modelo de Competência Tradutório-Interpretativa (CTI) para compor um perfil

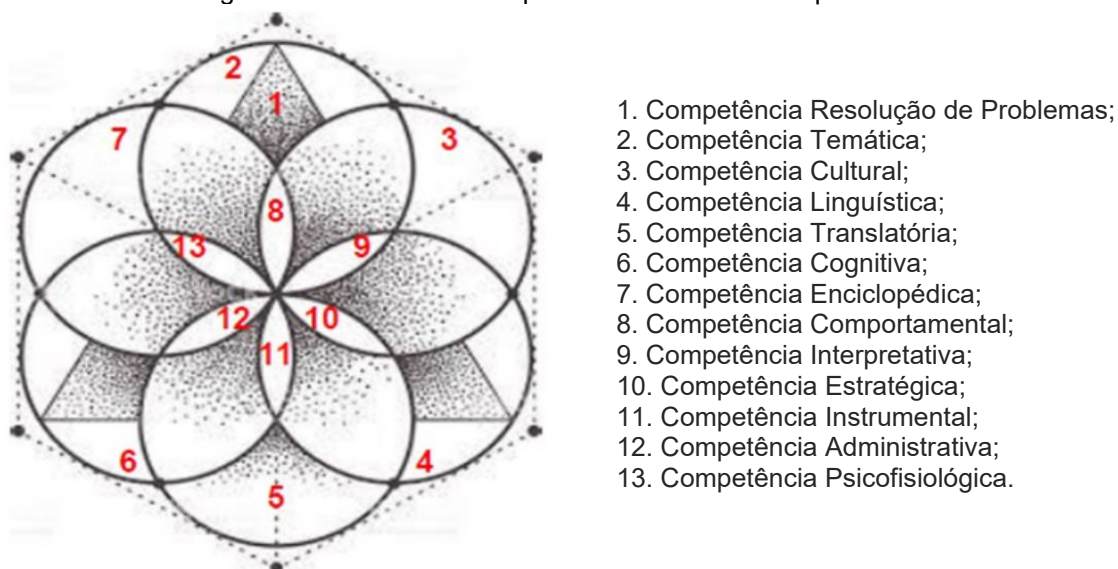
profissional a ser considerado como competente e que balize as avaliações de TILSP na esfera da educação superior” (Silva, 2023, p. 171).

A partir dessa análise, os resultados revelaram uma discrepância entre a formação proposta nos cursos de graduação e as exigências da prática profissional, especialmente em contextos de alta complexidade comunicativa, como ocorre na interpretação em ambientes educacionais do ensino superior. Diante desse cenário, Silva propõe um modelo circular de CTI, composto por competências interdependentes, com o objetivo de alinhar o perfil profissional de intérpretes às demandas reais de seu campo de atuação. O objetivo central da pesquisa foi, portanto, construir um perfil profissional fundamentado em conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, que possa servir como referência tanto para a formação quanto para a avaliação dos TILSP em concursos públicos.

Com base nos dados analisados, a autora defende a viabilidade de um modelo unificado de CTI, aplicável tanto à tradução quanto à interpretação, desde que inseridas no contexto educacional. Ao invés de tratar essas duas áreas como campos com competências isoladas, Silva argumenta que ambas compartilham fundamentos comuns no exercício da mediação linguística e cultural em instituições de ensino, o que justifica a proposição de um modelo integrado.

Segundo a autora, esse modelo é estruturado a partir de uma concepção integradora, composta por 13 competências interdependentes, como visto na Figura 12, concebidas como componentes equivalentes e não subordinadas, em oposição à noção de "subcompetências" presente em outros modelos. As competências descritas são organizadas com base nos três domínios do saber (saber-saber, saber-fazer e saber-ser), articulados ao saber-agir, quem em certa medida articula-se com o proposto por Le Boterf (2003), indispensável à atuação competente em situações reais de mediação.

Figura 12 - Modelo de Competência Tradutório-Interpretativa



Fonte: adaptado de Silva (2023)

Do ponto de vista gráfico, o modelo é representado por seis círculos sobrepostos, cujas interseções formam folhas. Esses elementos estão dispostos sobre um triângulo equilátero e envoltos por um hexágono dividido em três partes. Cada componente visual carrega simbologias específicas que reforçam o caráter dinâmico, sistêmico e holístico da CTI: os círculos simbolizam a totalidade e a continuidade do desenvolvimento profissional; as folhas, a integração e a interdependência das competências; o triângulo, a capacidade de resolução de problemas complexos; e o hexágono, a estabilidade em constante transformação, remetendo às dimensões da aprendizagem, do conhecimento e da constituição do sujeito (Silva, 2023).

Ainda que a pesquisa de Silva (2023) represente um avanço importante no entendimento dos processos de seleção de tradutores e intérpretes de Língua de Sinais Brasileira no contexto educacional do ensino superior público, sua constituição como modelo de competências apresenta fragilidades. A ênfase na dimensão gráfica, fortemente ancorada em interpretações simbólicas de caráter mítico e numerológico (baseadas em Chevalier; Gheerbrant, 2015), acaba por conferir ao modelo um viés mais metafórico do que analítico. Essa opção compromete a clareza e a precisão conceitual, já que a autora não explicita de forma sistemática os componentes que estruturam cada competência nem estabelece fronteiras nítidas entre elas. Assim, ainda que a proposta seja inovadora ao integrar tradução e interpretação em um mesmo quadro teórico, assim como questões administrativas e comportamentais,

carece de definição operacional das competências e de fundamentação empírica que sustente sua aplicabilidade prática em processos de formação e avaliação de intérpretes no ensino superior.

2.3.8 Modelo de Competência de Intérpretes de Libras na Pandemia de Parente Júnior (2024)

A pandemia de Covid-19 provocou alterações profundas nas formas de trabalho de diversos profissionais, entre eles intérpretes de línguas de sinais. Nesse cenário, a pesquisa de Parente Junior (2024) intitulada 'Competência à prova de desastres: as habilidades de intérpretes de Libras-português em atuação remota pré e pós-pandemia' representa uma contribuição relevante ao investigar como os intérpretes de Libras e língua portuguesa mobilizaram suas competências durante a transição de uma atuação presencial para a mediação tecnológica imposta pelas circunstâncias sanitárias. A pesquisa de doutorado, intitulada 'Competência à Prova de Desastres: as habilidades de intérpretes de Libras-português em atuação remota pré e pós-pandemia', insere-se na interface entre os Estudos da Interpretação e os Estudos do Desastre, sendo estruturada a partir da compreensão de que situações emergenciais, como a pandemia, funcionam como catalisadores de mudança e tensionam a atuação profissional em seus aspectos mais fundamentais. O autor adota como referência o modelo de Cavallo (2022), que organiza a competência em três dimensões: pré-processamento, processamento e pós-processamento.

Assim como Cavallo (2019, 2022), o autor opta por utilizar o termo "competência do intérprete", em concordância com a diferenciação feita por Poehacker (2004) e Kalina (2000).

Diferentemente da pesquisa realizada por Cavallo (2019) e por Aguayo (2021) esta investigação utilizou uma metodologia quantitativa para medir a percepção de habilidades mobilizadas antes e depois da pandemia por parte dos participantes. O estudo envolveu uma amostra de 211 intérpretes de Libras-português, com diferentes perfis sociodemográficos e contextos de atuação, os quais responderam a um questionário com 46 questões elaboradas pelo autor, fundamentadas também em pesquisas anteriores, como as de Vilaça-Cruz (2023) , Nogueira (2016), Galdino (2020) e Cavallo (2022).

Os resultados indicam que, apesar de que a pandemia não tenha gerado novas habilidades por si só, ela promoveu condições que aceleraram o desenvolvimento de competências específicas, sobretudo no que se refere à proficiência tecnológica, à adaptação a novos ambientes virtuais, à gestão de múltiplas fontes de informação e ao fortalecimento da autonomia profissional.

Entre as habilidades consideradas como positivamente impactadas, destacam-se aquelas relacionadas ao domínio de ferramentas digitais e plataformas de videoconferência, ao conhecimento de negócio, entendido como a compreensão do funcionamento de instituições e demandas dos contratantes, e à capacidade de gerenciar estímulos simultâneos em ambientes virtuais. Tais competências revelaram-se, segundo os dados, essenciais para garantir a qualidade do serviço de interpretação em contextos remotos, nos quais intérpretes precisam lidar com variáveis novas e, muitas vezes, instáveis. Em contrapartida, a pesquisa evidenciou fragilidades nas dimensões relativas à gestão terminológica, à participação em atividades de associações profissionais e aos cuidados com a saúde física e mental, apontando para lacunas na formação e na manutenção do bem-estar desses profissionais diante de uma carga cognitiva elevada e de um isolamento prolongado.

O autor argumenta que a pandemia tenha sido um evento-limite que desestabilizou a lógica tradicional da interpretação presencial e forçou uma adaptação em larga escala, revelando tanto a resiliência quanto os limites da competência de intérpretes em situações críticas. A análise sugere que o desenvolvimento profissional em contextos de desastre demanda uma competência à prova de instabilidade, que vá além do domínio técnico e inclua a capacidade de tomar decisões rápidas, atuar com flexibilidade e manter o controle emocional em cenários de incerteza.

A pesquisa também contribui para a consolidação da interpretação remota como um campo legítimo de atuação, deixando de ser uma solução emergencial para se tornar uma modalidade com parâmetros próprios e exigências específicas. A consolidação dessa prática implica a necessidade de rever processos formativos, atualizar currículos e investir em estratégias pedagógicas que preparem intérpretes para os desafios éticos, técnicos e humanos da atuação mediada por tecnologia.

Parente Júnior (2024) apresenta em seus resultados uma representação gráfica ao modelo de competência por meio da construção de um mapa de calor (Figura 13). Para essa visualização, adotou uma escala de cores sequencial (verde, amarela e vermelha) representando, respectivamente, intensidades pequenas,

médias e grandes, conforme os limiares definidos pelo teste de tamanho do efeito, especificamente o *d* de *Cohen*. Essa abordagem gráfica permitiu que o autor ilustrasse de forma comparativa a magnitude das competências observadas entre os participantes.

Figura 13 - Modelo de competência de intérpretes de Libras na pandemia



Fonte: Parente-Júnior (2024)

As habilidades que não apresentaram significância estatística foram representadas na cor cinza, sinalizando ausência de evidência robusta quanto à sua relevância no modelo, sendo este o caso da competência relacionada à gestão de estresse e ansiedade na interpretação remota. O uso do mapa de calor contribuiu para uma leitura mais integrada e acessível dos dados, destacando as competências mais expressivas e indicando aquelas que exigem maior atenção na formação e no desempenho profissional de intérpretes de Libras-Português.

O autor conclui que suas descobertas geram implicações para a formação de intérpretes, destacando a importância do domínio da tecnologia para a prestação da

interpretação remota, o aprimoramento da gestão terminológica e o desenvolvimento da tolerância à pressão. Além disso, apresenta recomendações para intérpretes profissionais, que envolvem o investimento na aquisição de equipamentos adequados para interpretação remota, a valorização do trabalho por meio de tarifas mais aceitáveis e um maior enfoque no controle da fadiga, no condicionamento físico e no bem-estar.

A pesquisa de Parente Júnior (2024) representa um avanço ao investigar, sob uma perspectiva quantitativa, os impactos da pandemia na mobilização de competências de intérpretes de Libras-português, oferecendo um olhar inovador ao aproximar os Estudos da Interpretação dos Estudos do Desastre. Sua relevância reside não apenas na sistematização de dados empíricos de uma amostra significativa, mas também na contribuição para a consolidação da interpretação remota como um campo legítimo de atuação profissional, com características próprias e parâmetros específicos. Ainda que se apoie no modelo proposto por Cavallo (2019), o autor desenvolve uma proposta diferente e criativa, estruturada nas dimensões das habilidades (técnicas e transversais), das atitudes e, em menor medida, dos conhecimentos, evidenciando o grau em que tais dimensões são efetivamente mobilizadas pelos profissionais em ações situadas de trabalho.

Entretanto, observa-se que alguns itens do modelo carecem de maior coesão conceitual. Um exemplo é o uso do termo “reunião” (itens 29.3, 29.4, 36.3, 36.4 e 36.5), classificado como habilidade, quando na realidade se trata de um evento no qual habilidades são mobilizadas, tais como comunicação, gestão do tempo e oferta de feedbacks, entre outras mencionadas pelo próprio autor. Além disso, certos elementos incluídos no grupo das habilidades extrínsecas ao processo também se mostram pouco alinhados ao conceito de habilidade, sugerindo a necessidade de maior precisão teórica na categorização.

Em síntese, entre todos os estudos analisados nesta seção, destacam-se as pesquisas de Witter-Merithew, Johnson e Taylor (2004), Oldfield (2010) e Stauffer (2018), por apresentarem maior consonância com os objetivos desta investigação, ao proporem descrições baseadas na vivência profissional e em modelos componenciais que evidenciam, de forma sistemática, os elementos constitutivos da competência de intérpretes de línguas de sinais. As contribuições de Bontempo (2012), embora pertinentes, mostram-se mais restritas e pouco descritivas, o que reduz sua aplicabilidade no delineamento de um modelo integrador.

As abordagens de Aguayo (2021) e Parente Júnior (2024) assumem uma perspectiva processual, compreendendo a competência como um movimento, e não como um resultado finalizado. Essa concepção, ainda que distinta do foco central desta pesquisa, oferece um contraponto teórico relevante ao evidenciar a natureza dinâmica da atuação interpretativa. Por sua vez, o modelo proposto por Silva (2023) apresenta fragilidades teóricas e estruturais, que limitam sua consistência conceitual.

Por empregarem terminologias e abordagens metodológicas distintas, excetuando-se os trabalhos derivados de Cavallo (2022), a comparação entre os modelos torna-se complexa. Ainda assim, apesar das diferenças de escopo e profundidade, os estudos analisados oferecem subsídios conceituais relevantes para a formulação do modelo de competência aqui proposto, sobretudo no que diz respeito à identificação de dimensões, categorias e descritores. Dessa forma, esta revisão possibilitou o mapeamento de convergências e lacunas nas abordagens existentes, estabelecendo parâmetros que fundamentam a presente investigação.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

A construção da fundamentação teórica desta tese tem como objetivo estabelecer os pilares conceituais que sustentam a construção do modelo e análise sobre as competências profissionais de intérpretes de línguas de sinais. Trata-se de uma etapa que permite compreender tanto os elementos estruturantes da atuação profissional desses intérpretes quanto os processos formativos que lhes conferem condições para o exercício competente de sua prática.

Inicialmente, é necessário delimitar o campo da interpretação de línguas de sinais, situando-a como uma atividade profissional especializada, que demanda conhecimentos específicos. Para isso, são mobilizados autores que abordam a natureza, a formação e as condições de trabalho desses profissionais, com destaque para estudos nacionais e internacionais que analisam os desafios e os contextos sociopolíticos que permeiam a prática dessa interpretação.

Na sequência, são discutidos os fundamentos teóricos sobre o conceito de competência. Este conceito, que tem sido amplamente debatido no campo da educação e da gestão do trabalho, é analisado a partir da ótica construtivista e são destacando seus componentes essenciais e suas implicações para a formação e o desenvolvimento profissional.

Além disso, a análise teórica estabelece uma interface entre as competências profissionais e os conceitos de profissionalismo e empregabilidade, considerando que, no cenário contemporâneo, a atuação competente não se limita à mera execução técnica de tarefas, mas envolve também compromissos éticos, responsabilidade social e capacidade de adaptação às transformações do mundo do trabalho. Assim, compreender como as competências se articulam à construção da identidade profissional de intérpretes de línguas de sinais e à sua inserção no mercado de trabalho torna-se um eixo desta discussão.

Dessa forma, a fundamentação teórica estrutura-se em três grandes eixos: (i) o estudo da profissão e da formação de intérpretes de línguas de sinais; (ii) as teorias sobre competência e seus componentes; e (iii) a relação entre competências, profissionalismo e empregabilidade. Este percurso teórico é essencial para subsidiar a análise do modelo de competência de intérpretes proposto, bem como para compreender as demandas formativas e profissionais que atravessam a prática da interpretação de línguas de sinais no contexto contemporâneo.

3.1 Formação e Profissão de Intérpretes de Línguas de Sinais

A profissão de intérprete de línguas de sinais consolidou-se, nas últimas décadas, como uma atividade especializada que demanda formação técnica e acadêmica, além do desenvolvimento de competências específicas para a mediação linguística e cultural entre pessoas surdas e ouvintes. Essa consolidação está vinculada a transformações sociais e jurídicas que impulsionaram políticas públicas voltadas à inclusão e ao reconhecimento dos direitos linguísticos da comunidade surda.

No Brasil, os primeiros registros da atuação de intérpretes remontam ao contexto religioso, onde indivíduos surdos contavam com a mediação linguística de voluntários em cerimônias como cultos, missas e outras práticas litúrgicas (Assis Silva, 2012). Fora do ambiente religioso, esses intérpretes também atuavam em situações informais da vida cotidiana, prestando apoio à comunicação entre surdos e ouvintes em atividades diversas.

Ainda que os primeiros registros mais sistematizados da atuação de intérpretes de línguas de sinais estejam associados ao contexto religioso, é possível afirmar que, nos espaços educacionais voltados às pessoas surdas, como o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Brasil, e a Gallaudet College, nos Estados Unidos, atividades de mediação linguística já ocorriam, embora de forma não formalizada. Nessas instituições, era comum que colegas ouvintes, professores e demais membros da comunidade escolar assumissem, ocasionalmente, funções de interpretação. Além disso, a mediação linguística realizada por familiares de pessoas surdas representa uma prática historicamente presente, que, em muitos contextos, persiste até os dias atuais. Essas formas de atuação, inicialmente caracterizadas pela informalidade e pelo voluntariado, passaram, ao longo do tempo, por processos de institucionalização, impulsionados tanto pela luta da comunidade surda por direitos linguísticos quanto pela formulação de políticas públicas voltadas à acessibilidade e inclusão (Ball, 2017).

O reconhecimento das línguas de sinais como línguas naturais e legítimas, consagrado em legislações nacionais e em documentos internacionais (Brasil, 2002, 2005, 2015; DGPCBA, 2023; España, 2007, 2010, 2019; ONU, 2006), impulsionou a formalização da profissão e contribuiu para o surgimento de novas demandas nos campos educacional, institucional, comunitário e audiovisual. Com isso, o trabalho de

intérprete passou a ser reconhecido como essencial à efetivação dos direitos linguísticos das pessoas surdas e à garantia de acessibilidade nos mais diversos contextos.

A literatura científica, como visto anteriormente na seção 2.3, destaca que a competência de intérpretes envolve não apenas domínio linguístico, mas também conhecimento e habilidades como entendimento sociocultural das comunidades envolvidas, compreensão dos contextos comunicacionais, habilidades cognitivas para a tomada de decisão em tempo real, e recursos emocionais e estratégicos para lidar com situações de alta exigência mental e emocional. A prática da interpretação impõe exigências que extrapolam o domínio técnico e implicam a formação de sujeitos reflexivos, éticos e preparados para atuar em múltiplos contextos (Napier; Leeson, 2015).

Dessa forma, consideramos que intérpretes de línguas de sinais são profissionais generalistas capazes de atuar na reformulação interlinguística e intercultural entre falantes ou sinalizantes que não compartilham a mesma língua no momento da comunicação. São aptos a processar, analisar, reformular e transmitir textos orais ou escritos em suas línguas de trabalho, de diferentes tipos, registros e contextos de comunicação, fazendo o uso de técnicas e tecnologias para garantir máxima qualidade do produto final de seu trabalho (Bontempo, 2015; Leeson; Vermeerbergen, 2010; Napier; Leeson, 2015; Santos Rodríguez; Lara Burgos, 2011).

Historicamente, a formação de intérpretes de línguas de sinais esteve restrita a cursos de curta duração, com carga horária limitada e ausência de fundamentação teórica mais robusta. Esse modelo se revelou insuficiente para atender à complexidade das competências exigidas para a prática profissional. A ampliação da formação acadêmica, por meio de cursos de graduação, especialização e extensão universitária, tem buscado responder a essa lacuna.

No Brasil, a criação de cursos superiores voltados à formação de tradutores e intérpretes de Libras-Português representou um marco importante nesse processo e encontrou respaldo legal no Decreto 5.626/2005, que regulamenta a Lei 14.436/2002, que determina em seu artigo 17 que “A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa”. No mesmo ano de sua promulgação, a Universidade Metodista de Piracicaba inaugurou o primeiro curso superior na área. Em 2008, a Universidade Federal de Santa Catarina criou o curso

de bacharelado em Letras Libras – Tradução e Interpretação. Atualmente, o país conta com cursos de graduação presenciais e a distância ofertados por instituições públicas e privadas, como descrito no Quadro 20.

Quadro 20 - Cursos superior para formação de tradutores e intérpretes de Libras

Instituição	Titulação	Modalidade	Início
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC	Bacharelado em Letras Libras	EaD	2008
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC	Bacharelado em Letras Libras	Presencial	2009
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ	Bacharelado em Letras Libras	Presencial	2013
Universidade Federal de Goiás – UFG	Letras: Tradução e Interpretação em Libras/Português	Presencial	2014
Universidade Federal de Roraima - UFRR	Bacharelado em Letras Libras	Presencial	2014
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar	Bacharelado em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais - Libras/Língua Portuguesa	Presencial	2014
Universidade Federal do Espírito Santo – UFES	Bacharelado em Letras Libras: tradução e interpretação	Presencial	2014
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	Bacharelado em Letras: tradução e interpretação de Libras	Presencial	2014
Universidade Federal do Oeste do Paraná ⁴¹	Bacharel em Letras - Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais - Libras - Tradução e Interpretação	EaD	2019 ⁴²
Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI	Bacharelado em Letras Libras	EaD	2019
Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD	Letras Libras – Tradutor/Intérprete em Libras	EaD	2019
Faculdade Única de Ipatinga	Bacharelado em Letras Libras	EaD	2020
Faculdade Unintese	Bacharelado em Letras Libras	EaD	2022

Fonte: Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior - e-MEC (20/06/2024) e adaptado de (Rodrigues, 2019)

Em outros países, observa-se movimento semelhante. Na Espanha, por exemplo, a formação regulamentada teve início em 1998 com o título de Ciclo Superior de Interpretación de Lengua de Signos, sendo posteriormente extinto para dar lugar a uma formação em grau universitário. Atualmente, o grau em Tradução e Interpretação na Universitat Pompeu Fabra, criado no ano de 2008, e o grau em Língua de Sinais Espanhola e Comunidade Surda na Universidad Rey Juan Carlos, criado em 2016 González-Montesino (2016)

⁴¹ A universidade oferece também concomitantemente o curso de Tecnologia em Tradução e Interpretação em Libras (tecnólogo), com duração de 2 anos.

⁴² Apesar de constar como não iniciado na base de dados do Ministério da Educação no ano de 2024, o curso publicou edital de seleção e data de início do curso em 2019 e nova oferta em 2024.

Ainda que, em âmbito global, persista um número significativo de intérpretes ad hoc ou sem formação acadêmica específica, observa-se que o surgimento e a consolidação de associações profissionais têm desempenhado um papel fundamental na mobilização por processos de profissionalização. Nesse contexto, tais organizações defendem, de forma consistente, a necessidade da oferta de cursos de nível superior voltados à formação de intérpretes de línguas de sinais, como estratégia indispensável para assegurar a qualificação técnica, ética e profissional desses trabalhadores.

Organizações como a World Association of Sign Language Interpreters (WASLI)⁴³, a European Forum of Sign Language Interpreters (EFSLI)⁴⁴, a Federação Brasileira das Associações de Profissionais Tradutores e Intérpretes de Línguas de Sinais (FEBRAPILS)⁴⁵ e a Federación Española de Intérpretes de Lengua de Signos y Guías-Intérpretes (FILSE)⁴⁶ têm produzido manifestos, diretrizes e documentos técnicos que reiteram a centralidade da formação superior como parâmetro de qualidade para a profissão, porém, considerando as características e limitações de cada localidade em ofertar tal nível de ensino.

No entendimento da WASLI, países que dispõem de melhores recursos econômicos devem adotar como modelo a formação acadêmica em nível superior, estruturada em diferentes formatos, como cursos presenciais, semipresenciais e, em alguns casos, totalmente on-line. Esses programas podem variar desde certificações técnicas e diplomas de dois anos até cursos de graduação (três ou quatro anos) e pós-graduação, incluindo ciclos formativos de até cinco anos. Além disso, observa-se a exigência, em diversos contextos, de conhecimentos prévios nas línguas de sinais ou a conclusão de programas preparatórios em Estudos Surdos ou Estudos das Línguas de Sinais, embora alguns cursos também admitam ingressantes sem esse conhecimento prévio. A própria WASLI, contudo, reconhece que, em países com economias emergentes, a implementação de programas de formação em instituições de ensino superior, como universidades, pode não ser imediatamente viável (WASLI, 2017, p. 02).

⁴³ <https://wasli.org>

⁴⁴ <https://efсли.org>

⁴⁵ <https://febrapils.org.br>

⁴⁶ <https://www.filse.org>

Na Europa, a EFSLI (2013) realizou um levantamento que identificou a existência de mais de 50 programas de formação superior para intérpretes de línguas de sinais. A partir dessa pesquisa, a entidade desenvolveu diretrizes para a padronização dos processos formativos e para a garantia da qualidade na formação em nível superior dos profissionais no espaço da União Europeia. Destacam-se, nesse sentido, duas publicações fundamentais: *Learning Outcomes for Graduates of a Three Year Interpreting Training Programme* (2013) e *Assessment Guidelines for Sign Language Interpreting Training Programmes* (2013). Este segundo documento foi elaborado com o objetivo de apresentar um conjunto de métodos avaliativos aplicados em diferentes países europeus para mensurar os resultados de aprendizagem nos programas educacionais.

Em consonância, a FILSE (2019) defende que a formação de intérpretes deve estar intrinsecamente vinculada à pesquisa acadêmica, reconhecendo a universidade como o principal espaço formador: “assim, partindo da premissa de que a formação deve estar intimamente ligada à pesquisa, a Universidade é considerada como o principal agente formador” (FILSE, 2019, p. 12). Apesar disso, a entidade ressalta, no contexto espanhol, os desafios associados à formação continuada, reconhecendo sua relevância, mas apontando as dificuldades de torná-la obrigatória para o exercício profissional: “*En cuanto a la formación continua se considera muy importante pero difícil o imposible de convertir en una cuestión obligatoria para el ejercicio profesional*” (FILSE, 2022, p. 05).

No contexto brasileiro e alinhada a essa perspectiva, a FEBRAPILS (2024) também reafirma a centralidade da educação formal como eixo estruturante da profissionalização dos tradutores, intérpretes e guias-intérpretes de línguas de sinais no Brasil. A entidade afirma que “a educação formal em instituições de ensino superior é um pilar essencial para o desenvolvimento de uma prática profissional ética e eficaz, garantindo que os tradutores, intérpretes e guias-intérpretes tenham o suporte necessário para atuar com competência e responsabilidade” (FEBRAPILS, 2024, p. 5). Nesse sentido, defende não apenas a formação acadêmica, mas também a implementação de um “sistema avaliativo de competências que reflita a complexidade da atuação profissional, contribuindo para a valorização e a profissionalização dos tradutores e intérpretes no Brasil”. (FEBRAPILS, 2024, p. 5-6).

Apesar dos avanços normativos e o empenho das organizações profissionais, persistem desafios estruturais relacionados à formação inicial e continuada dos

profissionais, conforme apontam Albres; Souza-Junior (2019), Guimarães Faria; Galán-Mañas (2018), Isal; Barberà; Gabarró-López (2023), Martins (2012), Martins; Nascimento (2015) e Rodrigues (2019). Outro desafio relevante refere-se à relação, muitas vezes conflituosa, entre os dispositivos legais e os interesses da própria categoria profissional.

No contexto brasileiro, a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras) teve seu primeiro reconhecimento a partir de sua inclusão na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) do Ministério do Trabalho em 2008 e, posteriormente, regulamentada pela Lei nº 12.319/2010 e alterada pela Lei nº 14.704/2023. Essa legislação estabelece as atribuições, os campos de atuação e os requisitos mínimos para o exercício profissional, destacando, entre eles, a exigência de formação específica e a comprovação de proficiência em Libras e na língua portuguesa. No entanto, tanto na CBO quanto na referida lei, o nível de escolaridade mínimo requerido é o ensino médio ou técnico de nível médio, o que tem gerado constantes tensões e debates dentro da categoria, especialmente no que se refere à valorização profissional e às demandas pela elevação da formação para o nível superior.

Nesse cenário, surgiram algumas iniciativas voltadas à formação técnica, que se constituem como uma alternativa intermediária entre a formação de nível médio e as crescentes demandas por cursos superiores. Esses cursos técnicos têm como objetivo fornecer uma base teórico-prática para o exercício da profissão, abordando competências linguísticas, tradutórias, interpretativas e aspectos éticos, culturais e profissionais necessários à atuação de intérpretes de Libras-Português. No Quadro 21 são listadas as iniciativas de formação técnica no Brasil.

Quadro 21 - Cursos técnicos para formação de tradutores e intérpretes de Libras

Instituição	Titulação	Modalidade
Escola Técnica Estadual Professor Antonio Carlos Gomes da Costa (PE)	Técnico em Tradução e Interpretação de LIBRAS	Presencial
Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Bilíngue (SC)	Técnico em Tradução e Interpretação de Libras/Português	Presencial
Instituto Federal do Rio Grande do Sul (RS)	Técnico em Tradução e Interpretação de Libras	Presencial
Instituto Federal do Ceará (CE)	Curso Técnico em Tradução e Interpretação de Libras	Presencial
Colégio Pedro II (RJ)	Técnico Subsequente em Tradução e Interpretação de Libras	Presencial
Faculdade Alpha (PE)	Técnico em Tradução e Interpretação de Libras	Presencial

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (MG)	Técnico em Tradução e Interpretação de Libras	EaD
Uninassau (PE)	Técnico em Tradução e Interpretação de Libras	EaD
Faculdade de Ensino Superior Pelegrino Cipriani (SP)	Técnico em Tradução e Interpretação de Libras	EaD

Fonte: elaborado pelo autor.

A expansão da oferta de cursos superiores e técnicos reflete um movimento de profissionalização e, em certa medida, de reconhecimento da área. Esse avanço também atende a uma demanda crescente por serviços de interpretação em múltiplos contextos sociocomunicativos, nos quais a presença de pessoas surdas se tornou mais evidente, em razão de sua maior inserção em diversos espaços e da ampliação de seus direitos. Esses contextos abrangem desde ambientes educacionais, jurídicos, de saúde e culturais até, mais recentemente, os espaços digitais, nos quais se intensifica a necessidade de profissionais qualificados para atuar na mediação linguística e cultural, tanto na interpretação quanto na tradução de línguas de sinais.

Manuais de interpretação de línguas de sinais, como Frishberg (1994), Napier; McKee; Goswell (2011), Santos Rodríguez; Lara Burgos (2011), destacam os principais contextos de atuação, os quais são sintetizados e definidos no Quadro 22.

Quadro 22 - Contexto de atuação em interpretação de línguas de sinais

Contexto	Descrição
Interpretação educacional	A interpretação educacional em línguas de sinais ocorre nos contextos de ensino formal, abrangendo desde a educação básica até o ensino superior e profissionalizante, bem como em cursos de aperfeiçoamento e formação continuada. Intérpretes atuam na transferência interlinguística e intercultural entre alunos surdos e ouvintes, assim como entre professores surdos e ouvintes, possibilitando o acesso aos conteúdos curriculares e extracurriculares, às interações e às práticas pedagógicas. Esse contexto demanda não apenas habilidades linguísticas e pedagógicas, mas também conhecimentos sobre educação, organização escolar e princípios da inclusão educacional.
Interpretação judicial	A interpretação jurídica em línguas de sinais ocorre em ambientes judiciais, extrajudiciais e policiais, abrangendo audiências, julgamentos, tribunais do júri, depoimentos, registros em cartório e atendimentos em delegacias. Intérprete devem dominar, além da terminologia jurídica, os protocolos processuais, assegurando que a pessoa surda compreenda plenamente seus direitos, deveres e os procedimentos legais envolvidos. Esse campo exige elevado grau de precisão e domínio da linguagem formal e técnica. Além disso, pode envolver a participação de um mediador surdo na interação interpretativa sempre que o nível de proficiência linguística dos envolvidos assim o exigir. É um contexto em que tanto a interpretação simultânea quanto a consecutiva podem ser empregadas.

Interpretação médica	A interpretação médica em línguas de sinais abrange situações de atendimento clínico, hospitalar, odontológico e outros serviços de saúde. Intérpretes atuam como mediadores da comunicação entre profissionais da saúde e pacientes surdos, e, por vezes, entre estes e seus familiares, viabilizando o acesso à informação diagnóstica, terapêutica e preventiva. Esse contexto exige conhecimento da terminologia biomédica e sanitária, sensibilidade intercultural e a capacidade de lidar com situações de elevada carga emocional. Os atendimentos em saúde mental, inseridos nesse campo de atuação, demandam ainda preparo específico, dadas as particularidades sensíveis de especialidades como a psicologia e a psiquiatria. Também pode ser chamada de interpretação em saúde.
Interpretação artístico-cultural	A interpretação artístico-cultural envolve apresentações como teatro, música, dança, performances, exposições, festivais e diversas outras produções culturais. Intérpretes são responsáveis por adaptar conteúdos estéticos e simbólicos, transpondo elementos sonoros, rítmicos, poéticos e estilísticos para as línguas de sinais. Esse tipo de atuação demanda habilidades tradutórias criativas, domínio de expressões não verbais, sensibilidade estética, além de conhecimento sobre ritmo e prosódia visual. Em alguns casos, intérpretes atuam como artistas, assumindo uma performance cênica semelhante à de um ator ou cantor, integrando-se ao espetáculo como parte da narrativa visual.
Interpretação religiosa	A interpretação religiosa ocorre em cerimônias, cultos, missas, encontros espirituais, palestras e eventos de natureza confessional. Esse contexto exige de intérpretes um conhecimento aprofundado da terminologia, da fraseologia, dos discursos, do cancionário e das práticas simbólicas próprias de cada tradição religiosa, bem como a habilidade de manejar diferentes registros de linguagem, que podem variar entre o coloquial, o formal, o poético e o metafórico. É igualmente necessário considerar os princípios morais e as sensibilidades culturais e espirituais dos participantes. Frequentemente, trata-se de uma atuação voluntária, realizada por pessoas que mantêm vínculos com as instituições religiosas em que atuam.
Interpretação de conferências	A interpretação de conferências em línguas de sinais ocorre em eventos acadêmicos, científicos, técnicos, institucionais ou corporativos de grande porte. Esse contexto frequentemente demanda interpretação simultânea, caracterizada por alto grau de formalidade, densidade terminológica e velocidade discursiva elevada. Intérprete de conferência devem possuir habilidade para utilizar recursos tecnológicos e apoio humano adequados.
Interpretação audiovisual	A interpretação audiovisual em línguas de sinais consiste na transferência linguística em produtos audiovisuais, tais como filmes, séries, documentários, programas televisivos e outros conteúdos digitais. Geralmente realizada por meio de janelas de Libras, essa modalidade de interpretação exige a transposição de códigos multimodais — sonoros, verbais, visuais e contextuais, além do domínio de técnicas específicas de sincronização, segmentação e adaptação.
Interpretação de acompanhamento	A interpretação de acompanhamento ocorre em situações cotidianas, como atendimentos bancários, reuniões, viagens, entrevistas ou eventos sociais. Neste serviço, intérpretes oferecem atendimento exclusivo a uma pessoa surda e exige-se versatilidade, flexibilidade e capacidade de transitar entre diferentes registros discursivos, mantendo a fluidez e a eficácia comunicativa em interações dinâmicas. Também é conhecida como interpretação <i>escort</i> ou interpretação bilateral.

Interpretação institucional	A interpretação institucional ocorre no âmbito organizacional, corporativo ou empresarial, envolvendo reuniões, treinamentos, processos seletivos, dinâmicas de equipe, negociações e eventos formais. Esse contexto exige conhecimento da estrutura e da terminologia específica da organização, familiaridade com a linguagem corporativa e habilidades pragmáticas que possibilitem uma condução eficiente das práticas comunicativas típicas desses ambientes, pautadas pela objetividade e clareza. Outros termos para esse contexto é interpretação empresarial ou interpretação corporativa.
Interpretação em turismo	A interpretação em lazer e turismo abrange visitas guiadas, passeios turísticos, eventos culturais, feiras e experiências de lazer, tanto para turistas surdos quanto em contextos multilíngues. Nesse contexto, intérpretes devem articular informações culturais, históricas, geográficas e contextuais, levando em conta a diversidade dos participantes e as especificidades dos ambientes em que atua.
Interpretação em serviços de vídeo intermediação	A interpretação em serviços de vídeo intermediação é realizada de forma remota, por meio de plataformas web ou sistemas de videoconferência. Nessa modalidade, intérpretes atuam entre uma pessoa surda e uma pessoa ouvinte por chamadas de vídeo ou em contextos presenciais que demandam suporte remoto. Geralmente, trata-se de um serviço gerenciado por empresas ou instituições públicas, podendo ser oferecido gratuitamente, por meio de subsídios governamentais, ou de forma paga. Esse contexto exige alta proficiência no uso de tecnologias, domínio de estratégias comunicativas específicas para a interpretação a distância e agilidade tanto na alternância de turnos discursivos quanto na gestão de possíveis desafios técnicos. Em alguns países, essa modalidade é denominada <i>Video Relay Service</i> (VRS) ou <i>Video Remote Interpreting</i> (VRI).

Fonte: elaborado pelo autor.

É importante destacar que, mesmo que o Quadro 22 apresente os principais contextos de atuação da interpretação em línguas de sinais, não foi incluída a guia- interpretação para pessoas surdocegas, por se tratar de uma atividade profissional distinta. Isso porque, além de demandar competências tradutório-interpretativas, essa prática requer conhecimentos específicos sobre recursos sensoriais, modalidades táteis de comunicação e estratégias de orientação e mobilidade, diferenciando-se, portanto, da atuação voltada às pessoas surdas sinalizantes.

Em cada contexto de atuação, diferentes arranjos interpretativos podem ser adotados nas línguas de sinais, considerando variáveis como a modalidade linguística envolvida, a direção da interpretação, o registro comunicativo, o tipo de interação, o tempo de ocorrência e o meio pelo qual se realiza.

Apesar de muitas semelhanças entre a interpretação das línguas vocais e das línguas sinalizadas, algumas diferenças se destacam, sendo a primeira delas a própria diferença de modalidades. Há dois tipos de interpretação considerando os modos de comunicação. A interpretação intermodal ou bimodal ocorre entre uma língua vocal

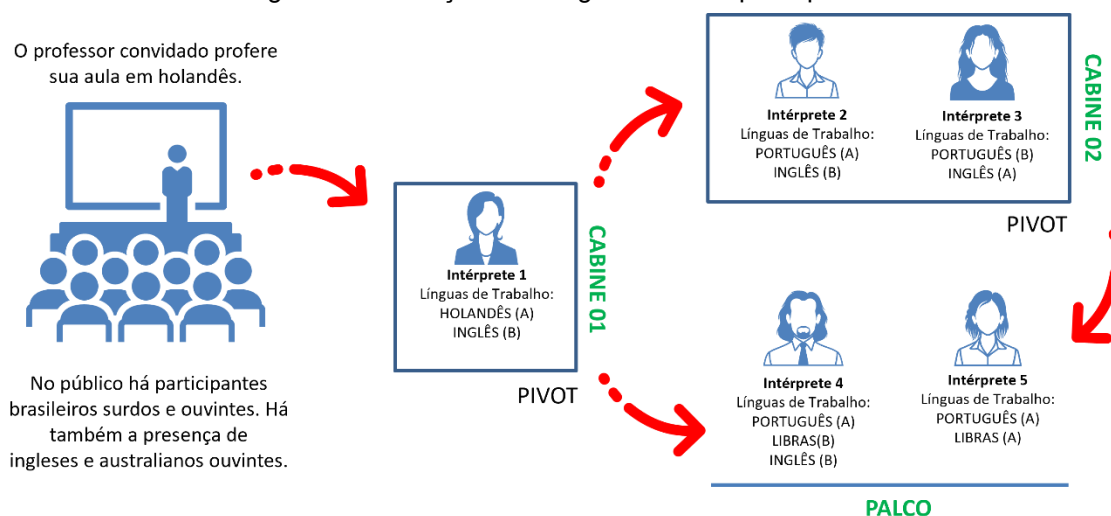
(de modalidade vocal-auditiva) e uma língua sinalizada (de modalidade gestual-visual), enquanto a interpretação intramodal ou unimodal acontece entre duas línguas de sinais (Nicodemus; Emmorey, 2015) ou entre duas línguas vocais.

Ao contrário da interpretação das línguas vocais (O sentido mais comum na interpretação das línguas vocais é da língua B para a língua A, ou seja, $B \rightarrow A$), na maioria das vezes a interpretação de línguas de sinais ocorre na direção inversa, de uma língua A (língua vocal) para uma língua B (língua de sinais) quando realizada por ouvintes (Nicodemus; Emmorey, 2015; Wang; Napier, 2015). Esse processo é conhecido como *retour*. Saavedra-Rodríguez et al. (2024) apontam que há uma predileção por parte dos profissionais por essa direcionalidade e que há uma tendência de autoavaliarem seu desempenho mais positivamente quando interpretam de uma língua A para uma língua B. Por outro lado, quando intérpretes surdos interpretam em uma situação intramodal, ou seja, de uma língua de sinais para uma outra língua de sinais ($B \rightarrow A$) a direcionalidade independente, mas prevalece a mesma das línguas vocais.

Em certas circunstâncias, a interação pode ocorrer de maneira monológica, quando há comunicação unidirecional, ou de forma dialógica, permitindo a interação entre todos os interlocutores. A depender disso, intérprete poderão precisar atuar em apenas uma direção ou em ambas.

Por se tratar de uma atuação majoritariamente no âmbito nacional, a interpretação em línguas de sinais geralmente ocorre sem a necessidade de um intérprete *pivot*. No entanto, em situações multilíngues, pode ser necessário recorrer à interpretação indireta (relais), quando há uma língua fora da combinação disponível entre intérpretes e estes dependem de um *pivot* para compreenderem a mensagem. Essa organização pode ser visualizada na Figura 14.

Figura 14 - Situação multilíngue com intérprete pivot

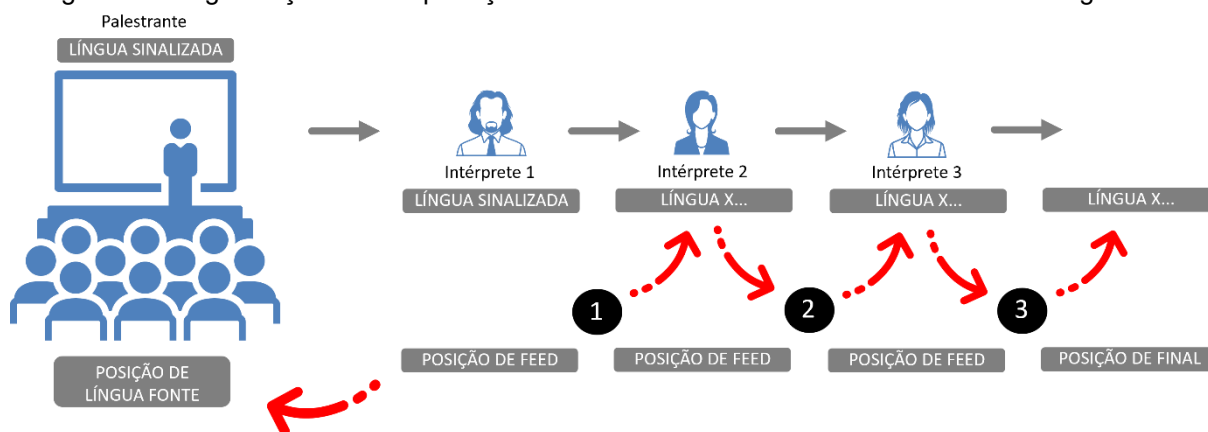


Fonte: elaborado pelo autor.

Outro arranjo específico, porém, similar a interpretação indireta, é o uso de intérpretes como espelho, ou *feed*. Essa organização, descrita por Adam et al. (2014), ocorre quando um intérprete surdo assume a posição principal de interpretação, enquanto outro intérprete, surdo ou ouvinte, atua como suporte em um local menos visível, sinalizando para que o primeiro possa realizar uma interpretação intralinguística ou reformulação. Almeida-Silva; Russo (2016), descrevem três situações de interpretação *feed*: interpretação com *feed* sinalizado sendo aquele em que o intérprete recebe o texto fonte em uma língua sinalizada; interpretação com *feed* escrito que é aquela em que o segundo intérprete utiliza o texto fonte proveniente de transcrições textuais; e por último, a interpretação com *feed* oral quando o texto fonte é na modalidade vocal. Essa operação, que parece ser própria das línguas de sinais, é ilustrada na Figura 15.

Situações multilíngues, como as anteriormente mencionadas, têm se tornado cada vez mais frequentes em eventos internacionais, impulsionando a atuação de intérpretes de línguas de sinais nesse contexto. Destaca-se, nesse cenário, o uso do sistema de Sinais Internacionais (SI), uma forma de comunicação visual-gestual que funciona como língua de contato entre pessoas surdas de diferentes nacionalidades e que não compartilham a mesma língua de sinais nativa (McKee; Napier, 2002; Whynot, 2016; Wit; Crasborn; Napier, 2021).

Figura 15 - Organização de interpretação com feed e deslocamento do mesmo como língua fonte



Fonte: adaptado de Silva e Russo (2006)

A interpretação também pode envolver tradução à vista⁴⁷, ou seja, a tradução a partir de textos escritos. É considerada uma modalidade de interpretação e constitui-se como um formato híbrido onde um texto escrito é interpretado diretamente para uma língua de sinais ou para uma língua vocal, em tempo real. A língua de origem pode ser tanto uma expressão escrita quanto um vídeo contendo conteúdo sinalizado. Stone (2009) e Cenkova (2015) descrevem, como exemplo, o uso de *teleprompter* como recurso de disponibilização de língua fonte para intérpretes surdos em contextos televisivos.

Como mencionado anteriormente, a interpretação de línguas de sinais acompanha os avanços tecnológicos. Além da interpretação presencial, realizada *in loco*, há também a interpretação remota, feita à distância por meio de dispositivos eletrônicos conectados à internet (Parente Junior, 2024). Esse meio de interpretação tem crescido e foi descrito por Skinner; Napier; Braun (2018) como um campo emergente.

Entre as modalidades de interpretação, a mais comum é a interpretação simultânea, que ocorre ao mesmo tempo em que o orador se expressa, com o mínimo de *delay* (Diriker, 2015). Para essa modalidade de interpretação, quando ocorre de uma língua vocal para a língua de sinais (A→B), os intérpretes de línguas de sinais utilizam um espaço a frente dos interlocutores ou posicionado ao lado de um deles para realizar uma interpretação sussurrada.⁴⁸ Em situações de interpretação de conferência, é possível utilizar tanto um espaço no palco ou à frente dele ou um

⁴⁷ *Sight Interpreting*, ou *Sight Translation*, ou *prima vista*, ou *a la vista*.

⁴⁸ *Chuchotage*, ou *whispered interpreting*.

estúdio para projeção no auditório. O uso de cabines, especialmente para a interpretação de línguas de sinais para línguas vocais (B→A) é uma possibilidade e foi descrita por Nogueira (2016).

Entretanto, em determinados contextos recorrem-se a outras modalidades de interpretação, como a intermitente, realizada após cada enunciado do orador, e a consecutiva, que ocorre após um intervalo de cinco a oito minutos de fala. Russell (2002, 2005)), defende que a interpretação consecutiva é mais adequada para contextos jurídicos, por oferecer maior probabilidade de precisão na língua de chegada. Na mesma direção, Russell; Shaw; Malcolm. Karen (2010) ressaltam a importância de preparar intérpretes de línguas de sinais para atuarem nesse tipo de interpretação e propõem um referencial destinado a orientar atividades práticas de formação.

Há também a crescente demanda por tradução de línguas de sinais, atividade que mesmo sendo distinta da interpretação, mantém com ela uma relação indissociável. Como destacam Napier; Leeson (2015), a tradução de ou para línguas de sinais amplia as oportunidades de atuação tanto para profissionais surdos quanto para ouvintes, abrangendo uma diversidade de produtos, como páginas da internet, avaliações escolares, instrumentos clínicos, relatórios e livros infantis.

A atividade tradutória manifesta-se, portanto, em múltiplos contextos de prática profissional, cada um caracterizado por demandas específicas. A natureza do texto, o público-alvo, o meio de circulação e as finalidades comunicativas determinam as competências que o tradutor deve mobilizar em cada situação.

Nos quadros a seguir, apresentam-se alguns dos principais contextos de tradução, com suas particularidades, exigências e exemplos representativos, de modo a ilustrar a diversidade de campos de atuação e os distintos graus de especialização requeridos do profissional tradutor.

Quadro 23 - Contexto de atuação em tradução de línguas de sinais

Contexto	Descrição
Tradução audiovisual	Compreende modalidades como legendagem, <i>voice-over</i> e janela em língua de sinais, voltadas à translação interlinguística e intercultural de produtos audiovisuais, tais como filmes, séries, documentários, peças publicitárias, vídeos institucionais e podcasts. O trabalho envolve a sincronização entre texto (oral ou escrito), imagem e som, bem como a observância de normas técnicas de tempo, espaço e acessibilidade. Esse contexto exige domínio das ferramentas e softwares específicos de tradução audiovisual, sensibilidade para os elementos sonoros e visuais, capacidade de adaptação e de condensação textual, além de

	diálogo constante com revisores, diretores, editores e demais profissionais envolvidos na produção audiovisual. Exemplo: https://youtu.be/5ArvePqWmN8?si=InLgfWnM9WsmWBL7
Tradução literária e editorial	Dedica-se à translação de obras de ficção, poesia, dramaturgia e outros gêneros artísticos de ou para a língua de sinais, preservando o estilo, o tom e a estética do texto original. Abrange também textos não ficcionais, como ensaios, biografias, livros técnicos, didáticos e obras de divulgação científica. Trata-se de uma prática criativa e interpretativa, que exige constante equilíbrio entre fidelidade e recriação. Esse contexto demanda competências linguísticas e interculturais avançadas, domínio das normas literárias e conhecimento das tradições literárias e editoriais envolvidas. O tradutor atua, frequentemente, em colaboração com revisores, diretores, editores de vídeo e designers, a fim de assegurar coesão estilística e qualidade estética no produto final. Exemplo: https://youtu.be/yOh-uU-BIEk?si=Ly4Yf6IMHWVz0vxN
Tradução institucional e administrativa	Envolve a produção e adaptação de textos oficiais emitidos por órgãos públicos, instituições governamentais, organizações internacionais e entidades privadas. Abrange a translação de editais, relatórios, regulamentos, resoluções, atas, comunicados e outros documentos formais. Esse contexto exige precisão terminológica, clareza textual, formalidade e aderência a padrões institucionais de comunicação. O tradutor deve buscar coerência, fidelidade e conformidade com normas. O tradutor atua, frequentemente, em colaboração com outros colegas, revisores, cinegrafistas e editores. Exemplo: https://youtu.be/ZjJTfMPKxqg?si=dLvpQuXa_Nxamm4p
Tradução judicial	Trata da translação de documentos legais, sejam eles judiciais ou legislações, de modo geral para as línguas de sinais. Esse contexto exige rigor terminológico, domínio da linguagem jurídica e atenção aos princípios de confidencialidade, autenticidade e equivalência. Em situações específicas, emprega-se a tradução à primeira vista. Exemplo: https://www.pcdlegal.com.br/cdc/libras
Tradução técnica e científica	Abrange a translação de textos especializados, como manuais, artigos, relatórios, protocolos, resumos e publicações acadêmicas (dissertações e teses). Esse contexto exige compreensão aprofundada do tema, domínio da terminologia específica, clareza expositiva e conhecimento das convenções de estilo próprias de cada campo disciplinar. O tradutor atua, frequentemente, em colaboração com revisores, cinegrafistas e editores. Requer, ainda, atenção às normas de padronização, formatação, garantindo precisão e consistência nos textos traduzidos. Exemplo: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/209045
Tradução de textos sensíveis	Compreende a translação de textos que envolvem elevada carga emocional, ética, política, espiritual ou sociocultural. Inclui textos religiosos e sagrados, com significativas dimensões ideológicas, simbólicas e contextuais. O tradutor deve dominar a terminologia específica e atuar com responsabilidade, sensibilidade e respeito às crenças e valores representados. Esse contexto geralmente exige alta fidelidade ao original e pode envolver significativo engajamento pessoal com a temática ou crença abordada. O tradutor atua, frequentemente,

	em colaboração com outros tradutores, revisores, cinegrafistas e editores. Exemplo: https://www.jw.org/finder?wtlocale=LSB&bible=1001000&pub=nwt&srcid=share

Fonte: elaborado pelo autor.

Como a tradução para línguas de sinais envolve a gravação, edição e pós-edição de registros em vídeo, certos aspectos próprios da tradução audiovisual acabam por permear os demais contextos tradutórios. Ainda que existam experiências, ainda pouco difundidas, de utilização de sistemas de escrita de línguas de sinais, a produção em formato audiovisual multimodal permanece predominante. Por isso, elementos como enquadramento, iluminação, ritmo, expressividade e edição tornam-se componentes relevantes do processo tradutório, influenciando tanto a qualidade comunicativa quanto a recepção das mensagens nos diferentes domínios de atuação.

Sendo assim, a atuação generalista emerge como uma característica marcante da profissão, já que dificilmente um intérprete de línguas de sinais atuará de forma exclusiva em um único contexto ou função. A intersecção entre diferentes áreas de trabalho, as fronteiras entre tradução e interpretação que frequentemente se sobrepõem torna-se, portanto, não apenas comum, mas também necessária para responder à amplitude das demandas comunicacionais da sociedade contemporânea.

Corroborando essa perspectiva, Vilaça-Cruz (2023) realizou uma investigação abrangente sobre os perfis profissionais de tradutores e intérpretes de Libras-português, revelando uma predominância significativa de profissionais que exercem simultaneamente as duas funções. Em sua amostra, apenas 2,4% atuavam exclusivamente como tradutores e 12% exclusivamente como intérpretes, enquanto 85,5% acumulavam ambas as funções. Entre estes últimos, verificou-se que 83,7% possuíam maior carga de trabalho em interpretação, enquanto 12,7% indicaram que a tradução constituía sua principal demanda.

Os dados da pesquisa confirmam a centralidade da interpretação no cotidiano dos profissionais de Libras-português, mas também revelam a presença de outras tarefas complementares, como tradução escrita, revisão e gestão de equipes. A autora ainda destaca que intérpretes atuam em múltiplos contextos comunicativos -

educacionais, institucionais, culturais, midiáticos e comunitários - o que demonstra o perfil multifacetado da profissão.

A pesquisa de Vilaça-Cruz (2023), articulada com evidências observadas na legislação específica, da incorporação da interpretação em políticas públicas de acessibilidade, da expansão de cursos de formação e da atuação de organizações representativas em esferas regionais, nacionais e internacionais, aponta para um avanço significativo no reconhecimento governamental e social da interpretação de línguas de sinais, especialmente da Libras, da LSE, LGP, LSC, ASL entre outras. Ainda que esse reconhecimento não tenha atingido plenamente o status almejado pelos profissionais da área, observa-se uma valorização crescente, realidade presente no Brasil e também em países como Espanha, Estados Unidos, Canadá e Colômbia.

Entretanto, esse panorama não se configura de maneira uniforme em escala global. Em diversas regiões, persiste uma lacuna preocupante tanto no reconhecimento mínimo do trabalho de intérpretes de línguas de sinais quanto na efetivação dos direitos linguísticos das pessoas surdas. Essa disparidade evidencia a necessidade de políticas mais equitativas e de esforços internacionais voltados à consolidação da interpretação como prática profissional essencial à inclusão e à cidadania linguística das pessoas surdas.

Diante desse cenário, torna-se necessário reconhecer e compreender a profissão de intérpretes de línguas de sinais não apenas como uma função técnica em um contexto específico, mas como um campo profissional em construção, cujos sujeitos enfrentam desafios formativos, institucionais e sociais e atuam em múltiplas tarefas, situações e de variadas formas. Essa compreensão é fundamental para refletir sobre as competências necessárias ao exercício da profissão e para propor modelos que articulem formação, profissionalismo e empregabilidade.

Nesse contexto de conexão entre trabalho e educação de intérpretes de línguas de sinais, o conceito de competência ganha destaque como uma resposta às rápidas transformações sociais, impulsionadas pela inclusão social, globalização, pelo avanço tecnológico e pela crescente interconectividade.

A abordagem por competências, tanto no ambiente educacional quanto no profissional, promove o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e atitudes que vão além da simples memorização e acúmulo de conteúdo. Ela enfatiza a importância de integrar saberes teóricos com capacidades práticas e

comportamentais, permitindo que os indivíduos se adaptem a novos desafios e demandas do mercado de trabalho em constante evolução (Pérez, 2018).

Essa perspectiva também valoriza a aprendizagem contínua, rompendo com a ideia de que a formação se encerra em um determinado ponto da vida. O foco está no desenvolvimento de competências que capacitem o indivíduo a aplicar seus conhecimentos de maneira crítica e eficiente, em diferentes contextos e situações. Segundo Le Boterf (2003), a mera acumulação de saberes e informações não garante, por si só, a competência profissional, já que o excesso de conteúdos pode inclusive gerar saturação. O que se mostra essencial é a capacidade de mobilizar e integrar esses saberes em situações concretas de trabalho, transformando-os em recursos efetivos para a resolução de problemas profissionais.

Cate; Snell; Carraccio (2010) por sua vez alertam que ensinar e avaliar por competências não deve ser entendido de forma reducionista, isto é, como a mensuração fragmentada de habilidades isoladas. Ao contrário, essa abordagem requer a integração das diferentes competências no contexto prático e real, em que o desempenho profissional se manifesta de maneira articulada e complexa.

Portanto, ao adotar esse enfoque, a educação e o mercado de trabalho buscam formar profissionais mais preparados para lidar com a complexidade e a imprevisibilidade do mundo contemporâneo, promovendo uma atuação profissional mais consciente e eficaz. Em vista disso, Le Boterf (2016) afirma que “uma formação profissionalizante é aquela que prepara não apenas para o exercício de uma profissão, mas para atuar como um profissional competente nas situações profissionais”⁴⁹. (Le Boterf, 2016, p. 69, tradução nossa)

Por isso, concordamos com Pérez (2018) que a análise das competências profissionais está inevitavelmente influenciada pela interdependência entre a educação superior e o mercado de trabalho. Essa conexão estreita entre educação e mercado exige uma abordagem formativa que prepare os indivíduos para os desafios futuros, garantindo sua empregabilidade e relevância no cenário profissional.

A consolidação da profissão de intérprete de línguas de sinais, portanto, não pode ser compreendida apenas como resultado de políticas públicas ou de processos formais de regulamentação. Trata-se de um fenômeno que reflete a confluência entre

⁴⁹ Une formation professionnalisante est une formation qui prépare non seulement à exercer un métier, mais à agir en professionnel compétent dans les situations professionnelles d'un métier ou dans un ensemble de métiers.

lutas sociais, transformações educacionais e disputas em torno da legitimidade do conhecimento produzido sobre e para a comunidade surda. Nesse cenário, a formação formal em nível superior ou técnico desempenha papel central, pois se tornou não apenas requisito para o exercício profissional, mas também um importante indicador de empregabilidade e reconhecimento social. A expansão dos cursos especializados contribuiu para elevar o status da profissão e ampliar as oportunidades de inserção no mercado de trabalho, ainda que persistam desigualdades regionais e desafios quanto à qualidade da formação ofertada. Assim, a formação acadêmica não se limita à aquisição de habilidades técnicas, mas representa um espaço de construção identitária e epistemológica da categoria, articulando-se diretamente à noção de competência profissional e à possibilidade de atuação ética, autônoma e socialmente valorizada. É nesse contexto que se situa esta tese, ao compreender que a profissionalização dos intérpretes de línguas desinais ultrapassa os limites da formação formal e envolve dimensões mais amplas de competência, ética, pertencimento e empregabilidade no mundo do trabalho.

3.2 Competência: conceito, dimensões e implicações na profissionalização

O conceito de competência tem sido amplamente discutido nos campos da educação e da gestão do trabalho, especialmente em função das transformações sociais, econômicas e tecnológicas que têm reconfigurado as exigências do mundo profissional nas últimas décadas.

Considerando a diversidade de perspectivas existentes, esta subseção não busca revisá-las de modo exaustivo, mas delimitar o referencial conceitual que orienta esta tese, apresentando os fundamentos teóricos adotados como base interpretativa para a análise das competências profissionais. As definições aqui expostas, de caráter normativo e explicativo, são compreendidas como verdades operacionais dentro desta pesquisa, ou seja, como o modelo conceitual que estrutura toda a discussão sobre formação e profissionalização.

Nesta pesquisa, adota-se como fundamento conceitual uma concepção de competência de base funcionalista e integradora, compreendida como a capacidade de mobilizar, articular e aplicar de forma coerente um conjunto de recursos — conhecimentos, habilidades e atitudes — para atuar de maneira eficaz, ética e responsável diante de situações laborais dinâmicas, simples e complexas, previsíveis

e imprevisíveis. Essa concepção, apoiada principalmente em Le Boterf (2011, 2016), Zarifian (2001), Raven & Stephenson (2001), Zabala e Arnau (2007), Durand (2015) e AQU (2023), constitui o referencial conceitual que orienta a análise das competências examinadas nesta tese.

Autores como Zarifian (2001) e Le Boterf (2011) enfatizam que competência não se limita à posse de saberes ou habilidades isoladas, mas se manifesta na ação situada, ou seja, na capacidade do profissional de integrar recursos internos (como conhecimentos, experiências, raciocínio, valores) e externos (como ferramentas, redes de apoio, condições organizacionais) para enfrentar os desafios do contexto. Nesse sentido, ser competente é saber mobilizar recursos pertinentes em situações específicas, o que requer julgamento, adaptação, criatividade e senso ético (Le Boterf, 2011).

Em outra obra, Le Boterf compara sua perspectiva a dois modelos de competência: o modelo baseado na concepção taylorista e fordista (A), e o modelo alinhado à perspectiva da economia do saber (B). Cada modelo reflete uma abordagem distinta em relação ao papel do trabalhador, à forma de gestão e à valorização das competências (Le Boterf, 2003).

No modelo "A", o trabalhador é visto como um operador cuja principal função é executar tarefas previamente prescritas. O foco está na realização de operações padronizadas, valorizando o saber-fazer técnico e a adoção de comportamentos definidos. A identificação de competências ocorre por meio de uma malha estrita, ou seja, critérios rígidos e específicos. O gerenciamento é feito por meio do controle, e a finalização do processo está centrada no emprego em si.

Já o modelo "B", que reflete o posicionamento do autor e propõe uma visão flexível. O trabalhador é considerado um ator que vai além do prescrito, executando ações e reagindo a acontecimentos imprevistos. Nesse contexto, valoriza-se o saber agir, ou seja, a capacidade de tomar decisões e adaptar-se. A escolha de condutas é incentivada, e a identificação de competências se dá por uma malha larga, com critérios mais abrangentes. O gerenciamento ocorre pela condução, promovendo autonomia, e a finalização está voltada para a empregabilidade, refletindo uma preocupação com a capacidade contínua de inserção no mercado de trabalho. É esse segundo modelo que fundamenta a concepção adotada nesta tese, por reconhecer principalmente o papel do trabalhador e a competência como um processo flexível e

em constante desenvolvimento, voltado à empregabilidade e à aprendizagem contínua.

De forma convergente, Mellouki; Gauthier (2007) aprofundam essa perspectiva ao afirmar que, para Le Boterf, a competência é, ao mesmo tempo, uma prática profissional, uma sequência de ações combinadas e um esquema operatório transponível para diferentes situações. Tal abordagem destaca o caráter dinâmico e contextual da competência, que se constrói e se evidencia na ação.

A mesma lógica é defendida por Raven; Stephenson (2001) que, por sua vez, corroboram com essa concepção ao reconhecer que o desempenho competente envolve não apenas domínio técnico, mas também habilidades sociais, comunicativas e éticas, como cooperação, escuta ativa, negociação e responsabilidade. Essas habilidades são particularmente cruciais em ambientes profissionais marcados pela interdependência e pela constante necessidade de adaptação.

Em diálogo com essa perspectiva, Zabala; Arnau (2007) contribuem ao apontar que as competências não apenas aplicam conhecimentos, mas também os ressignificam, atribuindo-lhes novos sentidos por meio da prática. Para os autores, a atuação profissional competente demanda a articulação entre saberes teóricos, habilidades práticas e atitudes comprometidas, voltadas para a solução de problemas reais. Dessa forma, as experiências vivenciadas no exercício profissional não apenas evidenciam as competências, mas também alimentam continuamente seu desenvolvimento.

Com base nesse arcabouço teórico, esta tese assume que a competência se estrutura em três dimensões interdependentes: (i) conhecimentos (saberes teóricos e técnicos), (ii) habilidades (domínio de procedimentos, técnicas e estratégias) e (iii) atitudes (valores, disposições, comportamentos e ética) (Le Boterf, 2011; Raven; Stephenson, 2001; Zabala; Arnau, 2007). Tais elementos não atuam isoladamente, mas se articulam na ação, possibilitando uma atuação eficaz e contextualizada.

Para elucidar o que significam esses recursos, esta tese com as definições propostas pela *Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya* (AQU, 2023), fundamentadas no Marco Europeu de Qualificações (Comisión Europea, 2019) e no Real Decreto 822/2021. De acordo com esse modelo, o conhecimento é entendido como o resultado da assimilação de informações por meio da aprendizagem, envolvendo fatos, princípios, teorias e práticas; as habilidades dizem respeito à aplicação desse conhecimento na resolução de problemas, podendo ser

cognitivas ou transversais (como lógica e criatividade), técnicas ou práticas (como o uso de ferramentas e métodos); por fim, a competência é entendida, portanto, como o uso demonstrado de conhecimentos e habilidades em contextos concretos de trabalho, estudo ou desenvolvimento pessoal e profissional.

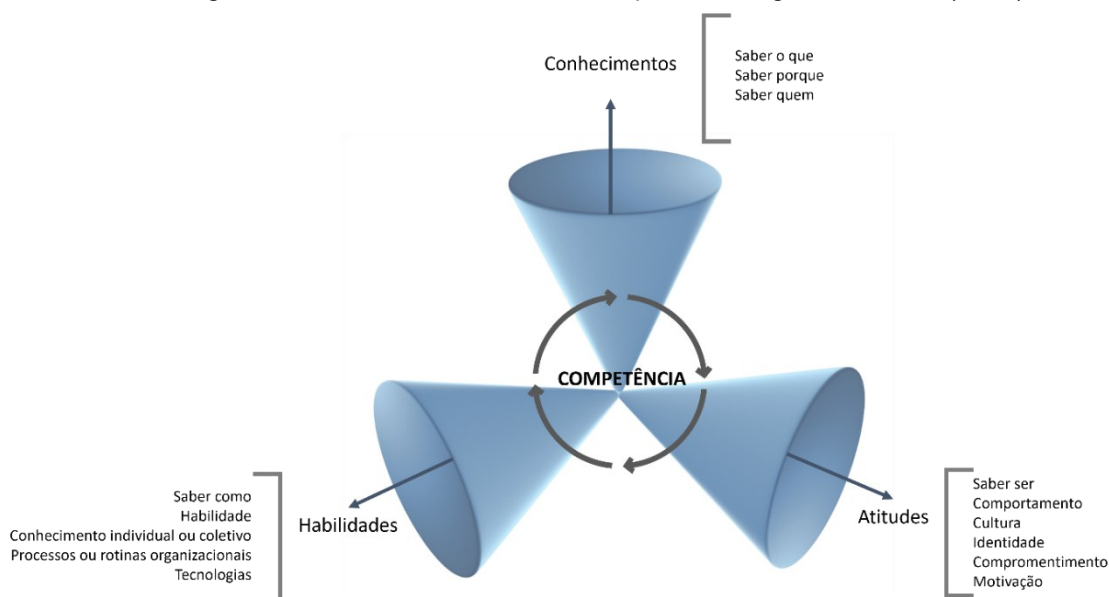
A dimensão atitudinal é igualmente reconhecida como parte constitutiva da competência e é compreendida como uma disposição interna que orienta a ação, tanto no trabalho quanto na vida cotidiana. Segundo Tobón (2005) define atitude como uma tendência emocional que motiva e direciona o comportamento humano e constituem o motor que impulsiona o comportamento das pessoas e que induzem a tomadas de decisões ou a ativação de um comportamento de acordo com a circunstância. Assim, a competência só se manifesta plenamente quando acompanhada de atitudes éticas, proativas e contextualmente adequadas, que sustentam a ação profissional de forma coerente com os princípios da área de atuação.

Le Boterf (2003) também aborda o papel das atitudes e as denomina como ‘qualidades pessoais’ que, porém, são recursos mais difíceis de expressar e de descrever, porém que não podem ser negligenciados já que no mercado de trabalho essas qualidades pessoais são cada vez mais procuradas.

Durand (2015) representa graficamente essa abordagem integradora, evidenciando a relação dinâmica entre atitudes, habilidades e conhecimentos Figura 16. Sua proposta conceitual, aqui adotada como referência visual e teórica, reforça que a competência é um sistema articulado em que dimensões.

Na proposta de Durand (2015), a competência é um sistema articulado, em que diferentes dimensões interagem de forma dinâmica. O autor destaca a interdependência entre aspectos comportamentais, operacionais e cognitivos. O eixo das atitudes compreende comportamento, cultura, identidade, comprometimento e motivação, enquanto o eixo das habilidades abrange desde ações individuais e coletivas até rotinas organizacionais e o uso de tecnologias, compreendidas como sistemas modeláveis. Em relação ao conhecimento, Durand incorpora a tipologia de Sanchez (1997), que distingue entre saber o quê (conhecimento empírico), saber por quê (conhecimento explicativo ou estratégico), saber como (conhecimento processual) e saber quem (conhecimento relacional).

Figura 16 - As três dimensões da competência segundo Durand (2015)



Fonte: adaptado de Durand (1998)

Essa visão teórica permite ampliar o entendimento das competências ao mostrar que elas transcendem os saberes técnicos, englobando repertórios culturais, capacidades relacionais e disposições éticas, fundamentais para uma atuação contextualizada e eficaz. Na perspectiva de Le Boterf (2016), esse conjunto de elementos constitui precisamente o que define o profissionalismo, que se realiza a partir das competências e de um repertório experienciado e que será aprofundado na próxima subseção.

Para ele, um profissional será reconhecido como competente se for capaz de tomar iniciativas pertinentes em situações complexas ou novas; agir com consciência situacional; não negligenciar aspectos relevantes das demandas; implementar práticas profissionais adequadas ao contexto; cooperar de forma eficaz com outros profissionais; recorrer a recursos que ele mesmo não possui quando necessário; aprender continuamente com a experiência; e, sobretudo, agir conforme uma ética voltada ao serviço e à responsabilidade com os seus interlocutores.

Dessa maneira, entende-se que a competência, tal como aqui concebida, transcende a mera aplicação de saberes técnicos e inclui repertórios culturais, capacidades relacionais e disposições éticas. Essa concepção é particularmente relevante no campo da interpretação de línguas de sinais, em que o exercício profissional exige decisões rápidas, sensibilidade sociocultural e domínio técnico,

articulando conhecimentos, habilidades técnicas e transversais e atitudes (Hurtado Albir, 2008).

Partindo dessa visão, a competência não deve ser entendida como um atributo fixo ou binário, mas como um processo dinâmico e em constante construção. Ela se expressa em diferentes níveis, influenciados pelo contexto, pela complexidade das tarefas e pela experiência do profissional. Dessa forma, um intérprete pode apresentar alto desempenho em determinadas áreas e níveis iniciais em outras, refletindo um percurso de aprendizagem contínuo. Tal compreensão favorece avaliações mais realistas e valoriza o desenvolvimento progressivo ao longo da trajetória profissional com foco no desempenho concreto.

Conforme o modelo teórico aqui assumido, competência e desempenho mantêm uma relação de interdependência, é faz-se necessário distingui-los: enquanto o desempenho representa a manifestação concreta da competência em situações específicas, a competência, por sua vez, é compreendida como um potencial mobilizável em diferentes contextos (Zarifian, 2001). Em outras palavras, a competência oferece as condições para um bom desempenho, mas seu exercício dependerá de variáveis situacionais, organizacionais e relacionais.

Reconhecendo essa interdependência, torna-se possível avaliar ou mensurar diferentes graus de domínio, seja no âmbito da competência ou do desempenho. Para isso, Le Boterf (1998, apud Mellouki; Gauthier, 2007) propõe diversas escalas que podem auxiliar formadores e avaliadores nesse processo, conforme apresentado no Quadro 24.

Quadro 24 - Escalas de Le Boterf

Tipos	Graus
A	1) aplicar; 2) adaptar 3) otimizar (inovar)
B	1)reprodução; 2) adaptação: 3) inovação
C	1) conhecimento teórico sem domínio da prática; 2) prática contínua; 3) domínio e aptidão para transmitir; 4) peritagem; 5) aptidão para desenvolver o conhecimento
D	1) não sabe fazer; 2) sabe fazer com um suporte; 3) sabe fazer de forma autônoma; 4) sabe fazer evoluir, inovar
E	1) não sabe; 2) oferece contribuição; 3) realiza com autonomia; 4 transfere

Fonte: adaptado de Mellouki; Gauthier (2007)

Contudo, a avaliação de competências na etapa de formação profissional constitui um desafio, sobretudo porque ainda é comum a predominância da dimensão

do conhecimento em detrimento das demais e de sua necessária articulação integrada. Conforme apontam Perrenoud; Barnés (2008), a relação entre competências e saberes permanece frágil em muitos programas de ensino superior, o que resulta na formação de profissionais que dominam conceitos teóricos, mas encontram dificuldades em mobilizá-los de maneira integrada na prática.

Os autores elaboram uma crítica envolvendo três aspectos: a fragilidade da articulação entre competências e saberes; a formação para a pesquisa e o mito da suficiência teórica. Eles argumentam que, embora diversos programas universitários tenham uma orientação claramente profissional, como ocorre nas áreas técnicas, da saúde, do serviço social, da educação, do direito e da administração, persistem desafios significativos relacionados à conceituação e operacionalização das competências. Em muitos casos, observa-se uma resistência institucional em identificar e formular explicitamente as competências visadas, bem como uma articulação pouco clara entre essas competências e os saberes disciplinares ensinados. Tais lacunas geram implicações diretas na elaboração curricular, na integração entre teoria e prática, nos modelos de alternância entre universidade e campo profissional, e nos processos avaliativos.

Ou seja, compreender a competência como um processo integrado, que envolve conhecimentos, habilidades e atitudes, permite adotar critérios de avaliação mais precisos e condizentes com a realidade da prática profissional e que irão refletir concretamente no desempenho. Essa visão reconhece a diversidade de níveis de domínio, a influência do contexto e a importância de variáveis situacionais na manifestação do desempenho.

Nessa mesma direção, Cate; Snell; Carraccio (2010) entende que a avaliação desempenha papel fundamental pois deve se concentrar no que os alunos são capazes de fazer na prática, não apenas no que sabem. Isso significa que, para além da mensuração do conhecimento declarativo, torna-se necessário adotar instrumentos que possibilitem observar o desempenho em condições reais de prática, como rubricas, escalas de progressão e avaliações estruturadas em situações simuladas ou autênticas. Essa visão teórica permite compreender que a avaliação se configura não apenas como mecanismo de controle, mas como parte integrante do próprio processo de aprendizagem, orientando a trajetória formativa e garantindo que o estudante aprendiz avance em direção à autonomia profissional.

3.3 Competência, empregabilidade e profissionalismo

Esta subseção apresenta os fundamentos teóricos que sustentam a relação entre competência, empregabilidade e profissionalismo, entendendo que essas três noções são indissociáveis no campo da atuação e formação de intérpretes de línguas de sinais. Parte-se, nesta tese, das abordagens de Le Boterf (2008; 2011; 2016) Raven; Stephenson (2001) e Cate; Snell; Carraccio (2010) em diálogo com concepções sociocontextuais de profissionalismo.

A discussão sobre competências no contexto da formação e do trabalho de intérpretes de línguas de sinais não pode ser dissociada dos debates contemporâneos sobre profissionalismo e empregabilidade, especialmente diante das transformações que atravessam o mundo do trabalho nas últimas décadas. As exigências por profissionais mais autônomos, reflexivos, adaptáveis e capazes de responder a contextos complexos fazem com que o desenvolvimento de competências se torne não apenas um requisito formativo, mas também um elemento estruturante da própria identidade profissional.

Nesta tese, adota-se a definição de empregabilidade como a capacidade do trabalhador de se manter inserido e relevante no mercado de trabalho, o que implica não apenas possuir qualificação técnica, mas também desenvolver competências transversais, como flexibilidade, autonomia, capacidade de aprender continuamente e habilidades de comunicação (Le Boterf, 2011; Raven; Stephenson, 2001). No caso de intérpretes de línguas de sinais, a empregabilidade está diretamente relacionada à sua capacidade de atender às demandas de diferentes contextos – educacionais, jurídicos, comunitários, culturais, tecnológicos – e de se adaptar às mudanças nas formas de contratação, nas tecnologias de mediação e nas exigências institucionais.

De acordo com a perspectiva funcionalista assumida nesta pesquisa, Le Boterf (2008) identificou quatro fatores principais justificam a importância de uma ênfase em empregabilidade e não no emprego em si: (1) a crescente instabilidade dos percursos profissionais, com elevada rotatividade de empregos; (2) a obsolescência dos modelos de carreira linear e previsível; (3) a necessidade de mobilidade geográfica e funcional; e (4) a dificuldade de garantir a permanência no emprego, mesmo em empresas bem-sucedidas.

No marco teórico adotado nesta tese, a noção de empregabilidade torna-se um elemento central na discussão sobre competências profissionais, especialmente

em áreas marcadas por rápidas transformações sociais e tecnológicas, como a interpretação de línguas de sinais. Mais do que a simples inserção no mercado de trabalho, a empregabilidade refere-se à capacidade contínua de adaptação, atualização e desenvolvimento de competências que respondam às demandas em Carvalho (2009). Segundo Carvalho (2009), a noção de empregabilidade se relaciona com pessoas empregadas ou não:

O conceito no qual se estabelece para os profissionais, empregados ou não, a obrigatória preocupação no sentido maior de se manterem permanentemente atualizados e empregáveis, diante das exigências de formação, em face das habilidades, especializações e talentos que o mercado de trabalho requer. (Carvalho, 2009, p. 57).

Essa perspectiva reforça a ideia de que o desenvolvimento profissional não é um ponto de chegada, mas um processo contínuo de construção e reconstrução de conhecimentos, habilidades e atitudes em consonância com as exigências do mundo do trabalho.

No entanto, Le Boterf (2008) destaca que o conceito de empregabilidade tem gerado controvérsias, especialmente por ser frequentemente reduzido à responsabilidade individual do trabalhador. Essa perspectiva tende a culpabilizar o indivíduo pela sua situação de desemprego ou subemprego, desconsiderando os fatores estruturais do mercado de trabalho e as práticas adotadas pelos empregadores. Por outro lado, o sucesso na inserção profissional é, muitas vezes, atribuído unicamente ao mérito e ao talento pessoal, o que reforça uma visão simplificada e meritocrática da dinâmica do emprego. Por essa razão, o autor destaca que a empregabilidade deve ser vista como uma responsabilidade compartilhada entre diversos atores como detalha no Quadro 25.

Quadro 25 - Atores e suas responsabilidades na promoção da empregabilidade

Responsabilidade do indivíduo	Cabe ao trabalhador se atualizar, buscar autoformação, desenvolver seu profissionalismo, fazer bilhetes de competências, utilizar os recursos disponíveis como o direito à formação, e garantir sua adaptabilidade e mobilidade no mercado de trabalho.
Responsabilidade das empresas ou organizações	Elas devem oferecer treinamento adaptativo aos postos de trabalho, criar condições para o desenvolvimento das competências, fomentar a mobilidade de carreiras, e colaborar na criação de novos postos de trabalho e melhorar a gestão de competências.
Responsabilidade das instituições de orientação e formação	Estas entidades devem integrar a formação geral e profissional, incentivar o desenvolvimento de competências transversais, atualizar seus métodos e recursos pedagógicos, e considerar as

	circunstâncias pessoais dos indivíduos ao oferecer acompanhamentos de carreira.
Responsabilidade dos poderes públicos e parceiros sociais	Devem criar legislações que facilitem a formação contínua, oferecer suporte financeiro e jurídico aos percursos de formação, e fomentar projetos que gerem novos postos de trabalho.
Responsabilidade das coletividades territoriais	Elas devem promover a antecipação das mudanças econômicas locais, realizar parcerias com os setores econômicos e sociais, e apoiar inovações regionais que promovam a competitividade e a segurança dos percursos profissionais.

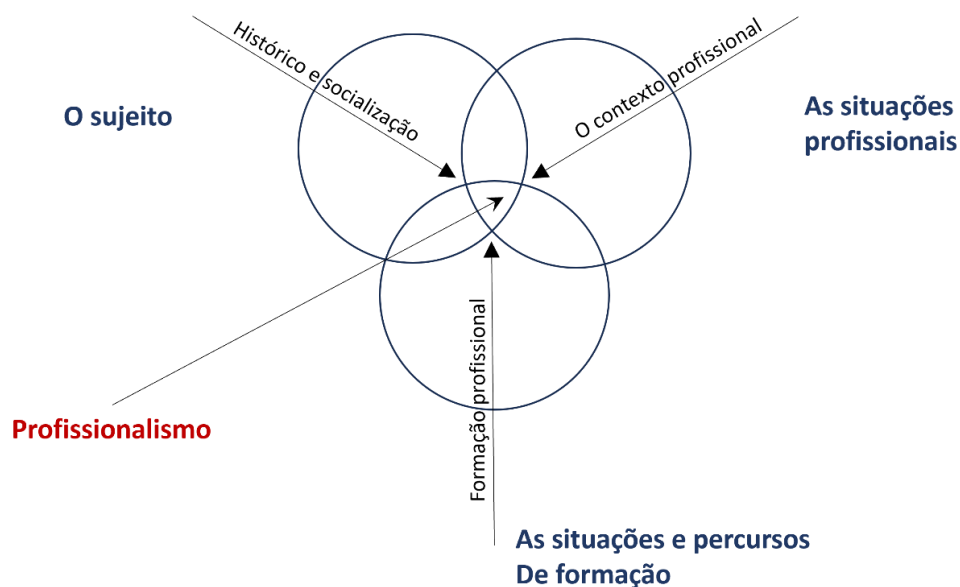
Fonte: adaptado de Le Boterf (2008)

Conforme o entendimento teórico aqui adotado, o conceito de profissionalismo transcende a simples execução de tarefas técnicas e está associado a um compromisso ético, ao desenvolvimento contínuo e à adesão a padrões de qualidade reconhecidos socialmente. Segundo Perrenoud (2000), ser profissional significa ser capaz de mobilizar saberes de forma autônoma, agir com responsabilidade, tomar decisões fundamentadas e assumir uma postura reflexiva diante dos desafios da prática. No campo da interpretação de línguas de sinais, isso se traduz na capacidade de articular competências linguísticas, culturais, éticas e técnicas, bem como de lidar com situações imprevisíveis, tensões comunicativas e dilemas éticos próprios da mediação linguística e cultural.

Essas demandas contemporâneas tornam o desenvolvimento de competências uma condição central tanto para a consolidação do profissionalismo quanto para a sustentabilidade da carreira. Le Boterf (2011) destaca que, em sociedades em transformação, o trabalhador não é mais avaliado apenas pela sua qualificação formal, mas, sobretudo, pela sua capacidade de mobilizar competências em situações concretas, gerar valor para os usuários e organizações, e manter-se em constante desenvolvimento. Essa lógica se intensifica no contexto da interpretação de línguas de sinais, em que as transformações tecnológicas, como os serviços de interpretação remota e as plataformas digitais, alteram profundamente as dinâmicas de trabalho e as exigências profissionais.

No referencial de Le Boterf (2016)encial de Le Boterf (2016), incorporado a esta pesquisa, a profissionalização se constrói na intersecção de três campos: o sujeito, o contexto profissional e as situações de formação, como ilustrado na Figura 17.

Figura 17 - O profissionalismo na intersecção de três campos



Fonte: adaptado de Le Boterf (2016)

Essa representação evidencia que o desenvolvimento do profissionalismo ocorre na confluência entre a trajetória individual, marcada pelo histórico pessoal e pela socialização; as exigências e práticas do ambiente de trabalho, definidas pelo contexto profissional; e os percursos formativos vivenciados na formação inicial e continuada. Tal compreensão reconhece que a constituição do ser profissional é um processo contínuo, que envolve a construção identitária, a adaptação ao contexto, a aprendizagem experiencial e a atualização per Le Boterf (2003) ressalta que o profissionalismo não deve ser entendido como um estado fixo, mas como um processo em constante construção, desenvolvido a partir da experiência e da mobilização progressiva de competências. O autor propõe três níveis de desenvolvimento profissional: iniciante, experiente e especialista, que refletem diferentes estágios dessa trajetória e servem como referência para compreender a evolução da prática profissional.

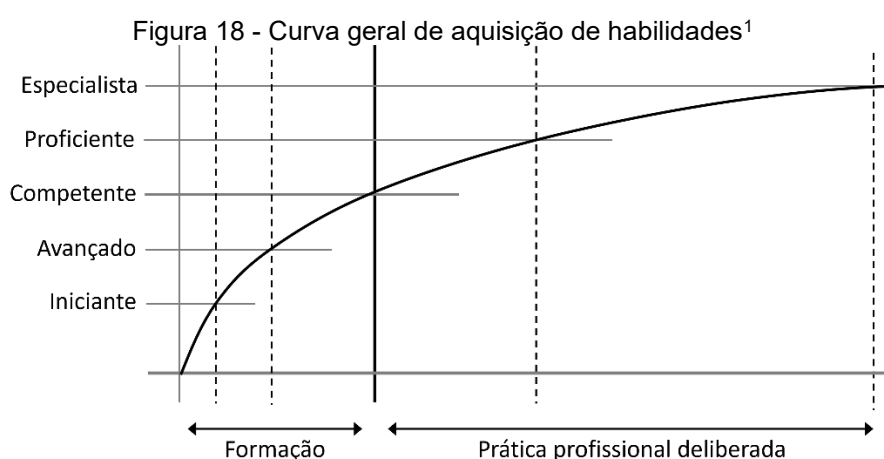
O iniciante está em processo de aprendizagem, ainda enfrentando incertezas e explorando as bases da prática profissional. Le Boterf (2003) destaca que esse estágio, longe de ser negativo, permite maior empatia com quem inicia a carreira, podendo tornar o iniciante um bom tutor por ainda recordar-se das dificuldades enfrentadas no início.

O profissional experiente, por sua vez, já demonstra autonomia, consciência situacional e capacidade de adaptação a diferentes contextos. O especialista, no nível

mais avançado, atua com alta fluidez e domínio técnico, mas pode encontrar dificuldades para ensinar, uma vez que tende a automatizar saberes e considerar óbvios procedimentos que para iniciantes ainda são complexos.

Como um marco teórico igualmente relevante para esta tese, Cate; Snell; Carraccio (2010) apresentam um modelo de níveis que oferece maior clareza para a aplicação prática na formação e no exercício profissional. Os autores sintetizam sua concepção ao propor a uma representação que relaciona a curva de aquisição de habilidades por parte de aprendizes, estágios de competência e relação temporal com a formação e a prática profissional, destacando a competência como um contínuo que conduz o aprendiz ou autonomia profissional e a prática não supervisionada Figura 18.

Inicialmente, sua atuação restringe-se à observação; em seguida, passam a desempenhar tarefas sob supervisão próxima; posteriormente, com maior segurança, atuam sob supervisão indireta; até alcançarem o nível em que podem exercer funções de forma autônoma e, inclusive, supervisionar outros profissionais. Esse modelo evidencia que a competência é construída gradualmente, em um processo de atribuição de confiança que depende da avaliação criteriosa do desempenho em cada etapa, inclusive marcando a formação em etapas básicas até a especializada.



¹ As linhas pontilhadas representam momentos hipotéticos em que um aprendiz atinge um nível limite de competência para uma determinada atividade.

Fonte: adaptado de Cate; Snell; Carraccio (2010)

A profissionalização, por sua vez, está intrinsecamente vinculada a esse processo. Segundo os autores, “a legitimidade de uma profissão depende da garantia de que seus membros podem ser confiáveis para agir com competência” (Cate; Snell;

Carraccio, 2010, p. 696). Em outras palavras, a confiança social depositada em uma profissão não decorre apenas do reconhecimento institucional, mas da garantia de que os profissionais formados possuem as competências necessárias para atuar com autonomia, responsabilidade e qualidade. Dessa forma, os marcos de competência, aliados a instrumentos válidos de avaliação, constituem o fundamento da profissionalização.

É pertinente destacar as contribuições dos estudos sobre expertise, desenvolvidos por autores como Ericsson (2000) e Pöchhacker (2016). Esses estudos descrevem a expertise como uma forma elevada de competência, caracterizada pelo alto desempenho sustentado, resultante da integração entre conhecimento especializado, habilidades cognitivas refinadas e práticas deliberadas de aprimoramento, e que, portanto, poderia estar associado ao nível denominado como 'especialista' na representação de Cate; Snell; Carraccio (2010).

Entretanto, o conceito de profissionalismo aqui adotado apresenta abrangência maior pois diz respeito a um processo formativo, à consolidação de uma identidade e de uma conduta profissional reconhecida socialmente.

Assim, compreender o profissionalismo como um processo evolutivo é essencial para estruturar formações sensíveis aos diferentes estágios de desenvolvimento e às necessidades formativas associadas a cada fase da trajetória profissional. Essa visão revela que, segundo o autor, o profissionalismo é constituído por um corpus coerente de competências e recursos, organizado em eixos estruturantes e desenvolvido ao longo da experiência. A competência, portanto, é tanto um produto quanto um motor desse processo, sendo continuamente mobilizada, refinada e ampliada.

Para esclarecer essa dinâmica, Le Boterf sistematiza no Quadro 26 três níveis distintos da realidade, recursos, competências e profissionalismo, cuja distinção e inter-relação são fundamentais para compreender a formação e a atuação profissional. Em outras palavras, fica claro que recursos são necessários para desenvolver e realizar competências e competências são componentes do profissionalismo.

Quadro 26 - Distinção entre Recursos, Competências e Profissionalismo

	Recurso	Competência	Profissionalismo
Descritor	Conhecimentos, habilidade, aptidões/qualidades de experiência, rede de recursos	Atividade profissional	Corpus coerente e estruturado de recursos pessoais e de competências
Graus	Níveis de domínio, de apropriação ou de aprofundamento	Níveis de domínio	- Principiante - Profissional experiente - Perito
Função	Saber e saber-fazer	Saber agir em situação mais ou menos complexas	Saber gerir uma situação profissional complexa
Natureza	De ordem do potencial	De ordem da ação	De ordem da orientação
Malha	Malha curta para os saber-fazer	Malha longa para as competências	Eixo estruturantes para o profissionalismo
Modo de aquisição e de desenvolvimento	Por meio da formação e das situações profissionalizantes	Por meio das situações profissionalizantes	Por meio da experiência acumulada das situações profissionalizantes e de formação

Fonte: adaptado de Le Boterf (2003)

O profissionalismo e a competência resultam não apenas de um saber agir, mas também de um querer e de um poder agir; desenvolvê-los significa, portanto, investir nesses três polos, como afirma Le Boterf (2003).

A partir das considerações apresentadas nesta seção, entende-se que refletir sobre as competências de intérpretes, ou de qualquer profissional, implica considerar também as condições estruturais que favorecem ou limitam o exercício qualificado da profissão. Isso envolve aspectos como acesso à formação, oportunidades de atuação, reconhecimento social e espaço para o desenvolvimento contínuo. Diante disso, pensar o profissionalismo como uma construção exige sensibilidade às trajetórias individuais e coletivas, bem como às necessidades formativas específicas de cada fase.

Assim, nesta tese, compreende-se que a formação profissional e continuada e o desenvolvimento de competências constituem dimensões fundamentais do profissionalismo dos intérpretes de línguas de sinais, e fator determinante de sua empregabilidade, e que permite não apenas analisar os desafios formativos e laborais atuais, mas também propor caminhos para a valorização da profissão, a melhoria das condições de trabalho e a construção de trajetórias profissionais mais sustentáveis e socialmente reconhecidas.

A articulação entre competências, profissionalismo e empregabilidade não pode ser vista apenas sob a ótica individual assim como já destacado por Le Boterf (2008), as competências são desenvolvidas em contextos socioculturais e institucionais específicos, o que significa que a formação e o desenvolvimento profissional estão condicionados pelas oportunidades, pelas políticas públicas, pelos espaços de atuação e pelos reconhecimentos sociais disponíveis.

4 METODOLOGIA

4.1 DELINEAMENTO DO ESTUDO

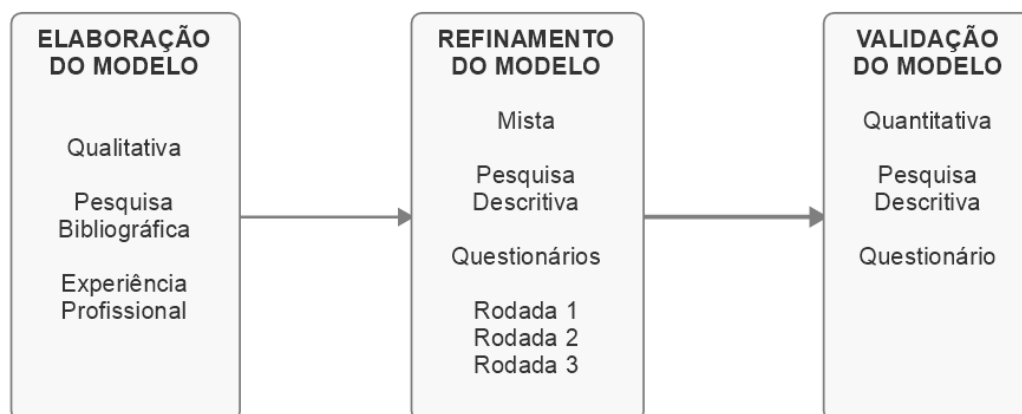
Como mencionado anteriormente, o objetivo principal desta pesquisa foi propor um modelo de competências de intérpretes de línguas de sinais. Para isso, esta seção apresentou o delineamento metodológico adotado para alcançar esse objetivo, buscando assegurar rigor científico e relevância prática. Mais do que um modelo idealizado exclusivamente por pesquisadores, a proposta aqui apresentada buscou validação por meio da concordância de especialistas na formação de intérpretes e pelo reconhecimento, por parte de profissionais atuantes, das competências como atributos laborais pertinentes à prática.

A abordagem metodológica adotada foi predominantemente qualitativa, com a incorporação de elementos quantitativos voltados à análise estatística do processo de validação do modelo e de uma última etapa voltada para a validação. Essa escolha por uma abordagem mista (Hernández Sampieri; Collado; Lucio, 2013) justificou-se pela necessidade de, em um primeiro momento, construir um modelo com base na exploração de dados qualitativos, oriundos da literatura e da experiência profissional do pesquisador e, posteriormente, mensurar quantitativamente o grau de concordância com esse modelo por meio da coleta estruturada de dados com especialistas e profissionais da área.

A pesquisa desenvolveu-se em três etapas complementares e interdependentes, como pode ser visualizado na Figura 19. A primeira consistiu em uma pesquisa bibliográfica, voltada à elaboração do modelo de competências, conforme discutido anteriormente. A segunda etapa caracterizou-se como uma pesquisa descritiva, conduzida por meio do método Delphi, com o objetivo de refinar e aprimorar o modelo a partir das contribuições de especialistas. Por fim, a terceira etapa correspondeu também a uma pesquisa descritiva, realizada por meio da aplicação de um questionário a profissionais intérpretes de línguas de sinais, com a finalidade de validar o modelo proposto com base na análise da concordância entre os respondentes.

Esse percurso metodológico visou garantir que o modelo final de competências refletisse tanto a consistência teórica identificada na literatura quanto a legitimidade prática reconhecida por aqueles que atuam diretamente no campo profissional.

Figura 19 - Fluxo metodológico da pesquisa



Fonte: elaborado pelo autor.

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina, sob o parecer nº 6.820.910, atendendo às diretrizes da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e pelo Comitê d'Ètica en la Recerca (CERec) da Universitat Autònoma de Barcelona, sob o número de referência 7201.

Todos os participantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em formato digital e aderiram ao mesmo, disponível no anexo A deste trabalho, no qual foram explicitados os objetivos da pesquisa, a possibilidade de desistência em qualquer etapa e a garantia de que não haveria prejuízo em caso de recusa. Foram assegurados o anonimato e a confidencialidade dos dados, com uso exclusivo para fins científicos e em conformidade tanto com a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais – LGPD (Lei nº 13.709/2018), no Brasil, quanto com o Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados – RGPD (Regulamento UE nº 679/2016) vigente na União Europeia. Dessa forma, a identidade e a privacidade dos respondentes foram preservadas em todas as etapas de coleta, tratamento e divulgação dos resultados.

4.2 ELABORAÇÃO DO MODELO

Como etapa inicial da pesquisa, foi desenvolvido um modelo de competências que serviu de base para as fases posteriores do estudo. A construção desse modelo seguiu os princípios teóricos de Raven; Stephenson (2001), Zabala; Arnau (2007), Le Boterf (2011), Durand (2015) e AQU (2023) que compreendem a competência como

a mobilização integrada de recursos pessoais e contextuais em situações específicas de ação a partir da aquisição ou desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes.

Do ponto de vista metodológico, essa etapa inseriu-se em uma abordagem qualitativa de natureza teórico-conceitual fundamentada na análise da literatura especializada (Flick, 2009) e na sistematização da experiência profissional do pesquisador como fonte complementar de dados.

A elaboração do modelo baseou-se na identificação, categorização e síntese de elementos recorrentes identificados em estudos anteriores sobre competências no campo da interpretação de línguas de sinais (Aguayo, 2021; Bontempo, 2012; Brasel; Montanelli; Quigley, 2015; Oldfield, 2010; Parente Junior, 2024; Silva, 2023; Stauffer, 2018; Witter-Merithew; Johnson; Taylor, 2004). Esses autores abordam dimensões específicas da competência de intérpretes, oferecendo contribuições tanto teóricas quanto empíricas para a compreensão das demandas da prática profissional em diferentes contextos.

Além desses trabalhos, foram consultados autores que, mesmo não tratando especificamente de modelos ou quadros de competências, descrevem competências, habilidades ou conhecimentos particulares relacionados à atividade interpretativa. As fontes utilizadas incluíram bases de dados acadêmicas, bibliotecas virtuais e físicas, além de obras especializadas na área obtidos a partir de uma busca ativa.

Após a consolidação dos dados provenientes da pesquisa bibliográfica, identificaram-se lacunas conceituais e práticas que não estavam plenamente contempladas nos modelos existentes. Para suprir essas lacunas, incorporaram-se ao modelo novos elementos fundamentados na experiência profissional e acadêmica do pesquisador, tanto como intérprete de Libras–Português quanto como formador de intérpretes no ensino superior. Essa integração visou alinhar as evidências empíricas da literatura às percepções advindas da vivência concreta na formação e no exercício da profissão.

Essa etapa preliminar teve como finalidade organizar, de forma estruturada, as competências, os conhecimentos, as habilidades (divididas em habilidades técnicas e habilidades transversais) e as atitudes consideradas essenciais à atuação profissional, constituindo-se como base conceitual para o aprofundamento da investigação nas etapas seguintes. A modelagem inicial, portanto, assumiu um papel

fundamental no delineamento de pesquisas aplicadas, por ter fornecido um ponto de partida sistemático e ancorado na realidade prática do campo estudado.

4.3 REFINAMENTO DO MODELO

O modelo de competências elaborado na etapa inicial da pesquisa foi posteriormente submetido a um processo sistemático de refinamento por meio da aplicação do método Delphi.

O termo em inglês Delphi (Delfo, em português), derivado da palavra grega ‘*Δελφινης*’, está intrinsecamente ligado ao antigo oráculo situado no Monte Parnaso, na Grécia Antiga. Este renomado centro de divinação foi reverenciado como um dos principais meios de buscar orientação e previsão do futuro na cultura grega clássica. O Oráculo de Delphi era uma instituição de grande importância, onde sacerdotisas, conhecidas como pitonisas, eram consultadas por indivíduos em busca de respostas às suas questões mais prementes. Acredita-se que as pitonisas, em um estado de transe, canalizavam as mensagens dos deuses, transmitindo insights e profecias aos que as consultavam.

Este santuário ganhou uma reputação mundial como um centro de sabedoria e visão, atraindo não apenas cidadãos gregos, mas também líderes e figuras influentes de outras regiões. As respostas e previsões do Oráculo de Delphi exerciam uma influência significativa nas decisões políticas, militares e pessoais da época.

Além de sua importância histórica e cultural, o legado de Delphi transcende os séculos, sendo frequentemente invocado como uma metáfora para processos de previsão e tomada de decisão em uma ampla gama de contextos contemporâneos. O método ou técnica Delphi é um exemplo.

O método Delphi é um “processo sistemático e interativo dirigido à obtenção das opiniões, e se possível o consenso, de um grupo de especialistas” (Landeta, 1999). Tem como características fundamentais o anonimato dos participantes, coleta interativa dos dados, o feedback controlado e a resposta estatística do grupo (Khodyakov et al., 2020, 2023a). É caracterizado por um procedimento iterativo no qual uma série de perguntas é apresentada a um grupo de participantes selecionados por sua competência e experiência no tema da pesquisa. Eles respondem anonimamente a uma entrevista ou a um questionário online. Após cada rodada de perguntas é elaborado um feedback que compara as respostas dos participantes,

permitindo que os membros reavaliem suas próprias respostas e justifiquem quaisquer ajustes em eventuais rodadas subsequentes. Esse processo é repetido até que um consenso seja alcançado ou após ser alcançado um número predeterminado de rodadas seja completado.

Foi originalmente desenvolvido em 1948 pelo centro de pesquisa norte-americano The Rand Corporation como parte do denominado 'Projeto Delphi'. Originalmente foi chamado de "Estudo de Predição", tinha como objetivo auxiliar a Força Aérea dos Estados Unidos na formulação de previsões sobre o impacto da tecnologia na guerra. Atualmente ele tem uma aplicação adicional em fazer avaliações grupais (Rowe; Wright, 1999) e também é eficaz para identificar e priorizar problemas fundamentais (Wicklein, 1993KHODYAKOV et al., 2023 apud).

Ao desenvolver o método, os pesquisadores que o desenvolveram constataram que os métodos tradicionais de previsão demonstravam eficácia limitada, especialmente em cenários que demandam uma abordagem inovadora na construção do futuro, como por exemplo, o uso de séries temporais que demonstraram ser inviáveis (Dalkey; Helmer, 1963) .

Este projeto representou um ponto de inflexão no desenvolvimento de uma abordagem epistemológica emergente para a explicação e previsão em disciplinas caracterizadas pela incerteza, tais como medicina e ciências sociais. Essa abordagem se fundamenta na análise sistemática das avaliações de especialistas, em contraposição às metodologias de previsão que se apoiam unicamente em dados estatísticos históricos (Khodyakov et al., 2023b).

Em 1963, um marco significativo na história foi alcançado com a publicação do primeiro artigo revisado por pares sobre o método Delphi, intitulado "Uma aplicação experimental do método Delphi para o uso de especialistas", na revista *Management Science*. A partir daí, o uso do método se tornou cada vez mais regular nas pesquisas em diferentes áreas, como apontou Khodyakov et al. (2023b) em seu estudo bibliométrico a partir de dez bases de dados: de 1963 a 1997 foram publicados os primeiros 1.000 artigos Delphi; de 1998 a 2004 foram publicados o segundo conjunto de 1.000 artigos e 4 anos depois publicados outros 1.000 artigos. Entretanto, somente no primeiro semestre de 2022 foram publicados 1.466 artigos Delphi. Essa evolução no uso do método também foi verificada nos estudos de Gupta; Clarke (1996) e de Flostrand; Pitt; Bridson (2020) que destacaram sua alta frequência em pesquisas nas áreas de educação e ciências sociais.

LANDETA (1999, p. 40) descreve de maneira objetiva quais são as premissas e postulados que corroboram com a compreensão da natureza do método. As premissas, conforme delineadas pelo autor, são elementos prévios que propiciam a compreensão da direção adotada pelo esforço investigativo. Estas premissas são definidas como:

- 1) O futuro se constrói
- 2) Limitação da previsão tradicional
- 3) Necessidade do juízo de especialistas
- 4) O juízo subjetivo é imperfeito
- 5) A superioridade do juízo grupal
- 6) Nos processos grupais ocorrem fenômenos negativos

Ainda segundo o autor (p. 41), os postulados, ou verdades assumidas sem a exigência de demonstração e que constituem os fundamentos sobre os quais se baseia a lógica subjacente à metodologia tal como a conhecemos – são:

- 1) A informação relevante que acumula um grupo de especialistas é igual ou maior a de qualquer membro do grupo;
- 2) A informação incorreta que acumula um grupo é também igual ou maior a de que qualquer de seus membros;
- 3) O número de processos ou modelos informais que dispõe um grupo para alcançar uma estimativa é pelo menos tão grande quanto o que pode ter qualquer dos membros do grupo;
- 4) Igualmente, o número de processos os modelos informais errôneos que pode aplicar um grupo para chegar a uma estimativa é igual ou maior que o que possa utilizar qualquer de seus membros;
- 5) A resposta a uma estimativa numérica dada em forma de mediana é pelo menos tão boa como a metade das respostas individuais dos participantes do grupo;
- 6) Um especialista ao ser solicitado uma estimativa numérica, seguramente tem em sua mente uma distribuição de probabilidade, intuitiva e pouco definida, sobre dita quantidade, e quando aflora ao exterior uma cifra única o que está proporcionando é alguma medida da tendência central dessa distribuição. Consequentemente, teoricamente ao menos, poderia se obter uma estimativa mais precisa mediante a soma das distribuições individuais dos membros de um grupo e selecionando a média ou mediana da distribuição agregada obtida como resposta do grupo;

7) Facilitando um feedback controlado e mantendo o anonimato dos participantes em um processo de grupo, pode-se eliminar grande parte dos efeitos psicológicos não desejados que se dá nos grupos de discussão frente a frente, sem abrir mão de suas vantagens.

A escolha do método Delphi justifica-se como uma estratégia adequada para a validação de um modelo de competências sem a necessidade de sua implementação imediata ou testagem empírica, a qual demandaria uma investigação de caráter longitudinal, envolvendo cursos de formação e o acompanhamento sistemático de profissionais em seus contextos de trabalho. Esse tipo de abordagem, baseada na consulta estruturada a especialistas, é reconhecido por sua eficácia na modelagem de competências. Inclusive, Spencer; Spencer (1993) destacam o uso de painéis de especialistas como uma das metodologias válidas e confiáveis para a construção e validação de modelos de competência em diferentes contextos profissionais.

A execução do método envolve essencialmente dois grupos de participantes: o grupo coordenador, que corresponde aos pesquisadores envolvidos no estudo, e o grupo de especialistas que são pessoas com um perfil específico e que respondem aos questionários Delphi.

Landeta (1999 p.53) descreve uma série de responsabilidades fundamentais assumidas pelo grupo coordenador: primeiramente, é incumbência de estudar e ratificar um plano de trabalho estabelecido, o qual delinea as diretrizes e procedimentos a serem seguidos durante a pesquisa (problema da pesquisa, perfil dos especialistas, cronograma, recursos). Além disso, é essencial que os pesquisadores realizem uma análise criteriosa e aprove a lista de especialistas participantes, cujo conhecimento e experiência são imprescindíveis para o sucesso do estudo. Uma vez constituída a equipe de especialistas, os pesquisadores devem elaborar os questionários de forma minuciosa e promover a participação ativa dos especialistas, garantindo assim a qualidade e abrangência das respostas obtidas. Posteriormente, é incumbência desses pesquisadores analisar as respostas recebidas, preparar os questionários subsequentes e fornecer um retorno oportuno aos especialistas participantes, estabelecendo assim um ciclo contínuo de feedback. Ademais, compete também a eles interpretar os resultados obtidos de maneira objetiva e fundamentada, além de supervisionar o progresso adequado da pesquisa,

intervindo e propondo medidas corretivas caso necessário, a fim de assegurar a integridade e validade dos resultados obtidos.

Já os especialistas, segundo o mesmo autor (LANDETA, 1999 p. 57), são pessoas que possuem uma situação e recursos pessoais que lhes permitam contribuir de forma positiva para alcançar os objetivos estabelecidos no início do projeto de pesquisa que utiliza Delphi.

O estágio inicial da implementação do Método Delphi em um projeto de pesquisa é marcado pelo planejamento do objeto de prognóstico que passará pela identificação de um problema específico, definição do perfil de competência esperada dos especialistas selecionados para compor o painel, quantidade de especialistas convidados e número máximo de rodadas. Em seguida, o questionário é elaborado e validado por um grupo de controle restrito e que não pertence ao grupo coordenador e muito menos ao grupo de especialistas. Dependendo do tipo de pesquisa e sua vinculação institucional, pode ser necessário que o projeto de pesquisa seja avaliado e autorizada sua execução por um comitê de ética em pesquisa com seres humanos.

Com o instrumento de coleta de dados validado e o projeto apto para execução, os especialistas selecionados são convidados a aderir à pesquisa e recebem o questionário da primeira rodada de coleta de dados. Finalizada a primeira rodada, os dados recolhidos são analisados e sistematizados para serem disponibilizados em um feedback controlado a ser apresentado para os grupos de especialista. Caso as respostas tenham obtido o grau esperado de consenso, o processo Delphi caminha para a conclusão com a consolidação dos resultados e publicação. Se os dados não demonstrarem consenso, então uma nova rodada se inicia com um novo questionário ajustado às contribuições dos especialistas e contendo o feedback controlado. Este processo deve ser limitado a uma quantidade de rodadas definidas no projeto inicial, para que não se torne infinito ou incongruente. E quando alcançado esse limite, o processo deve caminhar para a conclusão e publicação dos resultados.

Os textos fundamentais sobre o método descrevem que o principal objetivo do Delphi é "obter o consenso de opinião mais confiável de um grupo de especialistas, por meio de uma série de questionários intensivos, intercalados e com feedback de opinião controlado" (Dalkey; Helmer, 1963, p. 458). Contudo, descrições mais recentes, consideram que o Delphi não visa alcançar uma única resposta ou consenso absoluto, mas sim angariar o maior número possível de respostas e opiniões de alta

qualidade do painel de especialistas sobre uma questão específica com o propósito de aprimorar a tomada de decisões (Gupta; Clarke, 1996).

4.3.1 Limitações do Método Delphi

Segundo Khodyakov et al., (2023b), ainda que o Método Delphi seja reconhecido como uma técnica metodologicamente consistente para obtenção de consenso entre especialistas, apresenta limitações importantes. Uma das principais refere-se ao número reduzido de participantes, o que compromete a representatividade dos resultados em relação a uma população mais ampla.

Outro aspecto limitador é que os painéis Delphi dificilmente são aleatórios, uma vez que os especialistas são selecionados de acordo com sua expertise e experiências prévias. Como destacam Khodyakov; Savitsky; Dalal (2016), a qualidade dos resultados depende diretamente da competência dos participantes e de sua disposição em expressar de forma clara suas perspectivas dentro da dinâmica proposta. Além disso, o método tem sido criticado pela baixa replicabilidade de seus resultados e por ser sensível a quem são os panelistas (Shekelle, 2004), evidenciando a importância da composição adequada do grupo.

A rigorosidade metodológica empregada também exerce influência nos resultados, incluindo a imparcialidade dos facilitadores e o nível de detalhamento do trabalho preliminar. Por fim, as informações levantadas pelo Delphi são impactadas pelas escolhas estatísticas utilizadas para calcular o consenso, como salientam Grant; Booth; Khodyakov (2018).

4.3.2 Modelo e-Delphi e seu fluxo

O Método Delphi apresenta flexibilidade quanto às suas modalidades de aplicação, sendo a abordagem tradicional realizada por meio de encontros presenciais para condução de entrevistas. Contudo, com o avanço das tecnologias, o Método Delphi evoluiu para incluir metodologias que possibilitam a interação com um painel de especialistas através da internet.

Neste contexto, o E-Delphi se destaca ao empregar o contato via e-mail como meio de alcançar um painel de especialistas mais diversificado e abrangente, ao

mesmo tempo em que dinamiza o tratamento dos dados coletados, que são digitalizados diretamente.

Gargon et al. (2019) destacaram em sua pesquisa que atualmente a maioria dos estudos Delphi empregam a metodologia e-Delphi, ou seja, utilizam plataformas online para coleta de dados e e-mails para comunicação. Esse modelo de entrega gera uma preocupação a dependência exclusiva da comunicação via e-mail com os membros do painel, o que pode resultar em problemas como e-mails não entregues, filtragem de spam e desatenção a mensagens inesperadas, impactando negativamente as taxas de resposta. Além disso, conforme discutido por Belton et al. (2019), a implementação do e-Delphi pode acarretar custos iniciais, como licenciamento de plataforma específica⁵⁰, software específico para gerenciamento de e-mails, além do tempo necessário para aprender a utilizar as ferramentas e para a equipe programar e testar o estudo Delphi.

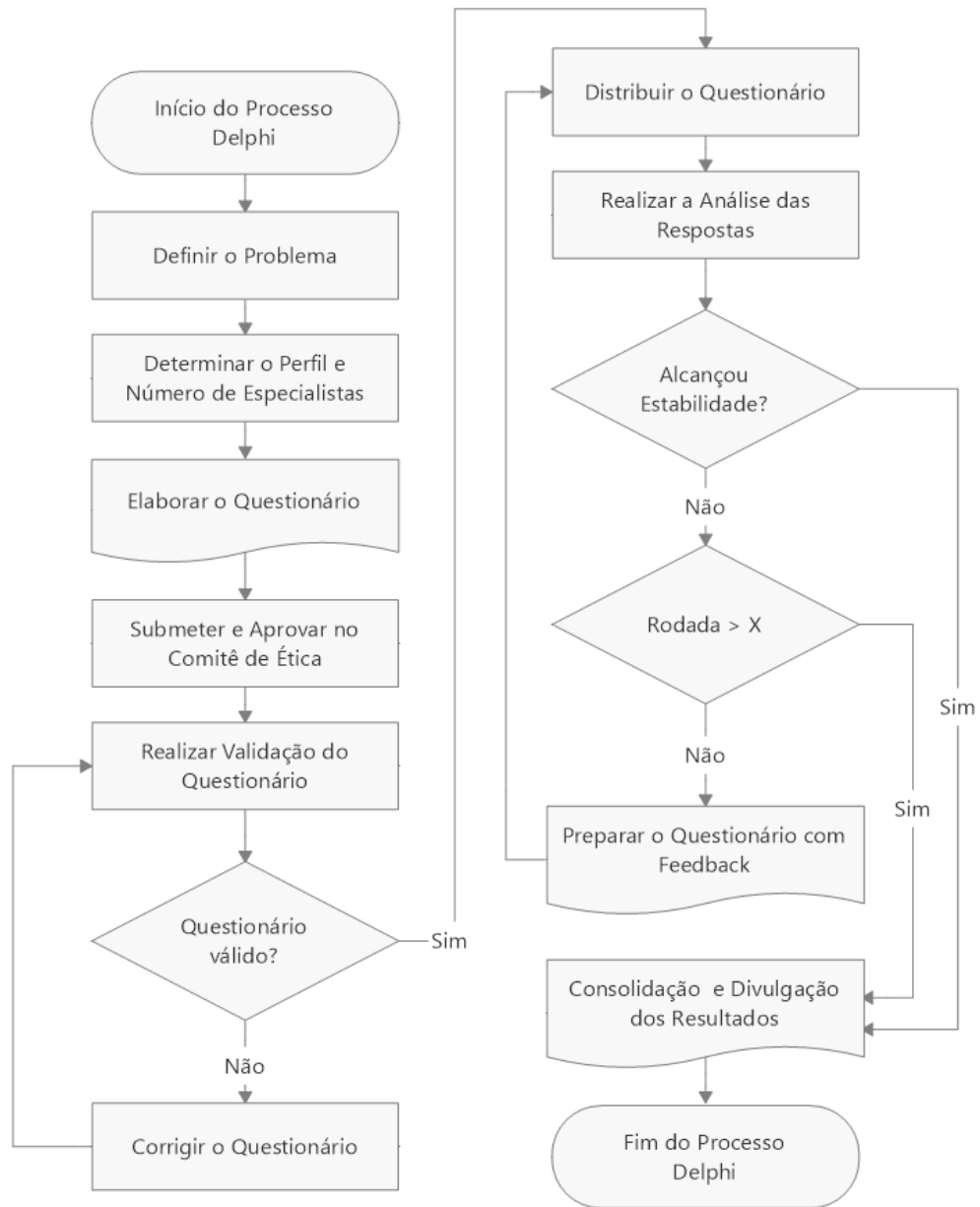
Entretanto, de acordo com Khodyakov et al. (2023b), os painéis online se estabeleceram como a prática normativa, proporcionando uma série de benefícios, como facilitar o engajamento de grupos mais amplos e diversificados, acelerar o processo de coleta de informações e minimizar as dificuldades enfrentadas pelos participantes do painel.

No fluxograma apresentado na Figura 20, 'X' indica o número máximo de rodadas previstas, sendo este valor fixado em três para o presente estudo, em concordância com as recomendações de Delbecq (1975) e Belton; Cuhls; Wright (2022).

Apesar de apresentar uma estrutura consolidada, o método Delphi permite adaptações conforme os objetivos específicos de cada pesquisa. Essa flexibilidade foi destacada por Boulkedid et al. (2011), que analisaram 80 estudos que utilizaram o método, dos quais 49 adotaram versões modificadas do Delphi e por Khodyakov et al. (2020) que sistematizaram orientações práticas sobre o uso de abordagens Delphi modificadas online.

⁵⁰ A plataforma mais conhecida é a ExpertLens uma aplicação online desenvolvida pela RAND Corporation para a condução de estudos Delphi modificados. Ele combina tecnologia com uma metodologia estruturada para facilitar a coleta e análise de dados de forma remota e colaborativa entre especialistas, porém, de custo elevando.

Figura 20 - Fluxograma do processo de execução do Método Delphi



Fonte: elaborado pelo autor.

4.3.3 Teste Piloto

Realizar um teste piloto com um grupo reduzido de panelistas semelhantes aos futuros participantes é crucial para assegurar a clareza do processo de coleta de dados, das instruções e das questões do formulário de pesquisa (Belton et al., 2019; Hale; Napier, 2013; Landeta, 2006; Saldanha; O'Brien, 2014). Durante este teste, detalha Khodyakov (2023), os panelistas devem receber orientações detalhadas, a

lista dos itens a serem avaliados e as perguntas a serem respondidas, juntamente com um link para o questionário programado, permitindo-lhes testar o procedimento proposto e sugerir eventuais ajustes.

Embora diferentes disciplinas façam diferentes tipos de perguntas Delphi, há um consenso geral de que os itens das perguntas e as escalas de resposta devem ser livres de preconceitos e facilmente compreensíveis por todos os painelistas⁵¹. (Khodyakov et al., 2023a, p. 8)

A coleta de feedback direto dos participantes do teste piloto através de entrevistas também se mostra uma prática útil como destacado por Khodyakov et al. (2020). É essencial que os organizadores do painel Delphi decidam como as sugestões dos testadores serão incorporadas e como resolverão recomendações conflitantes. Em contextos de e-Delphi, é imprescindível garantir que os participantes do teste piloto utilizem diferentes navegadores de internet bem como que haja responsividade para uso em diferentes dispositivos.

Nesta pesquisa, o teste contou com a participação de cinco pessoas com perfil profissional e acadêmico e apontou ajustes terminológicos para maior clareza dos itens a serem avaliados, além de pequenas correções ortográficas. O tempo mínimo de respostas completa do instrumento foi de 19 minutos, enquanto o tempo máximo de 304 minutos.

4.3.4 Abrangência Geográfica da Pesquisa

Esta pesquisa possuiu caráter internacional, uma vez que os especialistas selecionados para compor o painel residem em diferentes países, a saber: Brasil, Canadá, Colômbia, Estados Unidos, Espanha e Portugal. Em função dessa diversidade, o questionário foi disponibilizado em quatro línguas (português, catalão, espanhol e inglês) de modo a garantir a compreensão e a participação efetiva de todos os respondentes.

A escolha por essa abrangência geográfica justifica-se pelo interesse em reunir diferentes perspectivas sobre o objeto da pesquisa, com base nas experiências de especialistas com origens e trajetórias distintas. Os países selecionados possuem,

⁵¹ Although different disciplines ask different types of Delphi questions, there is general agreement that the question items and response scales should be bias-free and readily understandable by all panelists.

ainda, histórico consolidado na formação de intérpretes de línguas de sinais em diferentes níveis educacionais, incluindo o ensino superior, o que amplia a riqueza e a profundidade das contribuições esperadas.

O foco da investigação recai sobre a identificação de competências, conhecimentos, habilidades (levando em conta a diferenciação entre habilidades técnicas e habilidades transversais) e atitudes consideradas universais no exercício da interpretação de línguas de sinais, desconsiderando, para fins desta análise, as particularidades dos modelos de formação adotados em cada país. Esse delineamento internacional encontra respaldo na literatura: Boulkedid et al. (2011) destacam que, em sua revisão sistemática, 65% dos estudos com painéis Delphi envolveram participantes de diferentes países, conferindo-lhes, assim, caráter internacional.

4.3.5 Sujeitos da Pesquisa

No contexto do método Delphi a definição e seleção dos especialistas convidados é um desafio e não há unanimidade quanto ao número ideal ou perfil exato que defina o grau de competência especializada de um participante. O critério mais comum é a seleção de especialistas pelo nível de conhecimento que pode ser avaliado pelo grau de formação acadêmica que possuem, experiência profissional e nível de envolvimento com o objeto de estudo. Por outro lado, além da capacidade intelectual, espera-se também dos especialistas uma alta capacidade preditiva, ainda que esta seja dificilmente mensurada.

Não há um número fixo de especialistas que seja considerado ideal para aplicar o método Delphi, pois isso ele pode variar dependendo do objetivo da pesquisa, da complexidade do assunto, da diversidade de opiniões desejada, da modalidade de coleta de dados e dos recursos financeiros disponíveis (Khodyakov et al., 2023a; Powell, 2003). Neste sentido, Landeta (1999) concorda com essa variabilidade, mas sugere que o número ótimo de especialistas pode variar entre sete como a quantidade mínima e trinta como o máximo aconselhável.

No entanto, alguns estudos, como o de Belton et al. (2019) e Rowe; Wright (1999), apontam que um grupo composto por 5 a 20 participantes pode proporcionar uma boa variedade de perspectivas, sem tornar o processo excessivamente complexo

ou demorado. Já Boulkedid et al. (2011) indicam que a mediana de especialistas convidados para um painel Delphi, entre os 95 estudos analisados em sua revisão sistemática, é de 17 participantes. Além disso, os autores observaram que 61% dos painéis Delphi incluíam entre 1 e 50 participantes.

Neste estudo, adotou-se o limite máximo de 15 especialistas a fim de garantir uma boa representatividade e, ao mesmo tempo, assegurar a manutenção do número mínimo de participantes em caso de eventuais desistências.

Os critérios de recrutamento dos participantes do painel são descritos no Quadro 27.

Quadro 27 - Critérios de recrutamento de especialistas.

Critério		Justificativa
1	Ser intérprete de línguas de sinais	Espera-se que o especialista tenha vivência profissional com o intuito de agregar sua perspectiva como um daqueles que seriam afetados pelos resultados da pesquisa, além de agregar seu olhar real do mundo do trabalho;
2	Atuar como professor formador de intérpretes de línguas de sinais em cursos de nível superior	Em razão desta pesquisa conceber seu objeto de estudo como um produto para a formação acadêmica, é esperado que o especialista contribua com sua experiência docente;
3	Possuir no mínimo mestrado na área de tradução ou interpretação	Uma vez que o especialista já superou um elevado grau de formação acadêmica, é previsto que este possua experiência discursiva e conhecimentos teórico suficiente para expor suas predições;
4	Residir em um dos países delimitados pela área de abrangência da pesquisa	Visto que este estudo delimitou sua abrangência geográfica é necessário que foco seja mantido.

Fonte: elaborado pelo autor.

O tempo de experiência como intérprete profissional, ou mesmo como formador de intérpretes, não foi considerado um fator determinante, uma vez que o conjunto dos critérios adotados reflete intrinsicamente um tempo significativo de envolvimento com a área.

Coube ao grupo coordenador indicar os especialistas aptos a partir da análise de currículo e notória inserção na formação de intérpretes, enviar o convite para adesão voluntária à pesquisa e dar início à primeira rodada de questionário. Trata-se, portanto, de uma amostragem não probabilística, baseada na seleção intencional de participantes considerados qualificados para contribuir com o estudo, seguida de participação voluntária.

4.3.6 Coleta de Dados

Os dados coletados em uma pesquisa Delphi têm origem nas rodadas de distribuição do questionário, do qual se obtêm respostas objetivas e, quando necessário, respostas abertas. É comum observar em pesquisas que utilizam este método que na primeira rodada o questionário é aberto. No entanto, há também estudos que optam por iniciar o processo de forma mais direcionada, utilizando questionários semiestruturados ou fechados, construídos com base na literatura da área ou em instrumentos prévios de coleta de dados, como os *surveys* (Brás; Marques; De Freitas, 2018)

Para este estudo, os questionários foram implementados online, em formato fechado, mas com espaços destinados a comentários e sugestões dos participantes. A aplicação ocorreu por meio da plataforma Microsoft Forms, responsável por receber, armazenar e consolidar os dados primários. Além de oferecer recursos de segurança compatíveis com os requisitos do Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD) da União Europeia e a Lei Geral de Proteção de Dados do Brasil, a plataforma apresenta responsividade pois permite acesso e preenchimento eficiente em diferentes dispositivos, e ampla aderência aos principais navegadores atualmente disponíveis. Dessa forma, a base de dados e todos os demais documentos gerados são disponibilizados em formato digital e com acesso reservado aos pesquisadores.

Os itens do questionário desta etapa (apêndice B) foram desenvolvidos com base nos dados do modelo inicial concretizado a partir de uma revisão bibliográfica e nas experiências profissionais relevantes do autor e organizado conforme as recomendações de Hale; Napier (2013) quanto a organização e clareza e codificação dos itens. O questionário foi composto por 14 questões objetivas, distribuídas em seções específicas:

- a) Apresentação e validação de competências: nesta seção visou validar as competências fundamentais dos participantes, conforme identificado na literatura e nas práticas profissionais;
- b) Apresentação e validação de conhecimentos associados: nesta seção, foram validados os conhecimentos diretamente relacionados às competências previamente identificadas;

- c) Campo aberto para comentários: foi deixado um espaço dedicado para que os participantes possam fornecer um feedback adicional, sugerir alterações, comentar sobre as questões apresentadas, argumentarem a favor das suas posições, etc (Kayo; Securato, 1997).
- d) Apresentação e validação de habilidades ou destrezas: nesta seção foram avaliadas as habilidades técnicas ou destrezas dos participantes em relação às competências discutidas;
- e) Seção de habilidades transversais e atitudes: nesta seção foram apresentados para avaliação os elementos finais do questionário que incorporam aspectos comportamentais e atitudinais envolvidos a realização de competências profissionais específicas.
- f) Campo aberto para inclusão de novos itens: neste último campo foi disponibilizado um espaço aos participantes para sugerirem novos itens que considerem relevantes para o modelo.

Nas questões objetivas desta pesquisa, foi utilizada uma escala de classificação ordinal do tipo Likert (1932), com cinco pontos, composta pelas seguintes categorias de resposta: "discordo", "discordo parcialmente", "não concordo nem discordo", "concordo parcialmente" e "concordo". Essa estrutura atende à recomendação do autor quanto à uniformidade das distâncias entre os pontos da escala.

A escolha dessa escala fundamenta-se tanto em sua ampla utilização na mensuração de atitudes e opiniões em diversas áreas, incluindo os estudos da tradução (Saldanha; O'Brien, 2014) e da interpretação (Hale; Napier, 2013), quanto em sua recomendação específica para pesquisas baseadas no método Delphi (Belton et al., 2019). A escala de cinco pontos proporciona um equilíbrio adequado entre simplicidade de aplicação e capacidade de discriminar as nuances nas respostas coletadas. Para fins de análise estatística, as respostas foram convertidas em valores ordinais, conforme apresentado no Quadro 28:

Quadro 28 - Correspondência para escala Likert

Escala	Referência numérica
Discordo plenamente	1
Discordo	2
Não concordo nem discordo	3
Concordo parcialmente	4
Concordo	5

Fonte: elaborado pelo autor.

No contexto de pesquisas que buscam avaliar opções de tratamento clínico, é comum o uso de escalas do tipo Likert, com 5 a 9 pontos, para medir a percepção dos participantes sobre diversos critérios. As escalas de 7 e 9 pontos, em particular, oferecem a vantagem de poderem ser combinadas com uma medida validada de consenso, como descrito no manual Orientação Metodológica RAND para Condução e Avaliação Crítica de Painéis Delphi (Khodyakov et al., 2023a) e no Manual do Usuário do Método de Adequação RAND/UCLA (Fitch et al., 2001). No entanto, ainda que as escalas de 9 pontos sejam amplamente utilizadas, os autores reconhecem que elas podem ser consideradas excessivamente granulares para certos estudos, o que pode gerar desafios na interpretação dos resultados. Além disso, é fundamental reconhecer que a escolha da escala de classificação pode influenciar significativamente o consenso final, uma vez que diferentes formatos de escalas podem afetar as respostas e a consistência das opiniões dos participantes (Lange et al., 2020).

Neste sentido, a opção pela utilização de escalas de resposta com cinco pontos encontra respaldo nas evidências empíricas de Revilla; Saris; Krosnick (2014), que demonstraram que o aumento do número de categorias em uma escala não implica, necessariamente, em maior qualidade dos dados coletados. Os autores verificaram, a partir da análise de quatro experimentos, que a escala de cinco pontos apresentou níveis mais elevados de validade e qualidade total em comparação às escalas de sete e onze pontos. Identificaram ainda que a passagem de cinco para sete categorias resultou em uma queda significativa da qualidade média (0,139), concluindo que sete pontos já representam um excesso e que a adição de novas categorias não gera melhorias relevantes nos resultados.

O tempo médio estimado para completar o questionário foi de 40 minutos para o primeiro questionário (com a totalidade de itens) e 20 minutos para as rodadas

seguintes (com menor quantidade de itens ainda em processo de validação), variando conforme o grau de familiaridade dos painelistas com a ferramenta de coleta de dados e o nível de discordância em relação ao conteúdo apresentado.

4.3.6.1 Tratamento dos dados

Nesta etapa realizou-se uma análise dos dados coletados para garantir a confiabilidade e a validade dos resultados. A metodologia de análise dos dados para esta pesquisa envolve principalmente análises quantitativas e qualitativas para processar as respostas dos especialistas.

Inicialmente, procedeu-se ao cálculo do consenso dos especialistas, com o objetivo de verificar a consistência das respostas obtidas em diferentes rodadas de coleta. Na etapa seguinte, realizou-se uma análise qualitativa das respostas fornecidas pelos especialistas nas questões abertas para comentários ou sugestões de melhorias. Esse processo envolveu a organização das respostas e a identificação de padrões recorrentes ou contribuições significativas, que possam contribuir para o aprimoramento e a validação do modelo de competência em desenvolvimento nas rodadas seguintes.

Um processo de feedback controlado foi implementado, permitindo que os participantes revisassem e ajustem suas respostas à luz das informações agregadas, promovendo um consenso mais informado. Após essa etapa, os dados considerados estáveis foram consolidados, formando a base para a estruturação final do modelo de competências.

4.3.6.2 Cálculo de consenso

O consenso foi o critério central para a conclusão das etapas da pesquisa e significa que não deveria haver variações significativas nas opiniões dos especialistas ao longo das rodadas, independentemente do nível de convergência alcançado. Segundo Landeta (1999, p. 90), o “consenso pode ser definido como o grau de convergência das estimações individuais, que se alcança quando as opiniões apresentam um grau aceitável de proximidade (intervalo interquartil reduzido)”. Ou seja, quando há consenso nas respostas atribuídas, a dispersão dos valores será

menor, o que reduz as métricas de dispersão, a exemplo do intervalo interquartil e do coeficiente de variação.

Para avaliar o consenso das respostas obtidas em cada rodada do método Delphi, foi utilizado o coeficiente de variação (CV), uma medida de dispersão relativa que expressa a variabilidade dos dados em relação à média, calculada pela razão entre o desvio padrão (σ) e a média (μ) (Equação 1).

$$CV = \frac{\sigma}{\mu} \times 100 \% \quad (1)$$

Para cada rodada foi considerado um resultado consensual quando o coeficiente de variação das respostas ficou igual ou inferior a 20%. Nessas situações, a convergência nas avaliações indica aceitação da avaliação realizada pelos especialistas, podendo ser para manter ou excluir o item. Nesta pesquisa, média de avaliações estáveis inferior a 3,0 foram excluídas do modelo. Por outro lado, quando o coeficiente de variação ultrapassou 20%, interpretou-se que não houve consenso suficiente. Nesses casos, o item da questão foi reformulado com base nas sugestões qualitativas dos participantes e submetido a uma nova rodada de avaliação.

Quanto aos dados qualitativos, estes foram analisados com o objetivo de identificar novos elementos, reformular questões e incluir informações relevantes, garantindo que os questionários das rodadas subsequentes refletissem de forma precisa e abrangente as opiniões e sugestões dos participantes.

4.3.6.3 *Feedback controlado*

Um dos princípios centrais do Método Delphi é o uso do feedback controlado, que desempenha um papel importante na garantia da qualidade dos resultados obtidos. Esse mecanismo refere-se à forma como os participantes recebem informações consolidadas sobre os resultados das rodadas anteriores de avaliação ou discussão, possibilitando a revisão de suas respostas (Landeta, 1999) .

O feedback controlado baseia-se em algumas características essenciais. Primeiramente, o anonimato dos participantes é mantido durante todo o processo, o que impede influências interpessoais e garante que os julgamentos sejam feitos de maneira independente. Além disso, ao término de cada rodada, os pesquisadores

compilam e sintetizam as respostas dos especialistas, apresentando um resumo dos dados, incluindo tendências, divergências e pontos de consenso e a consolidação dos dados estáveis. Essa síntese é então compartilhada com todos os participantes, permitindo que cada um compare sua opinião individual com as ideias do grupo.

Com base nesse feedback, os especialistas têm a oportunidade de revisar suas respostas nas rodadas subsequentes, ajustando seus pontos de vista, se considerarem necessário. Esse processo fomenta a convergência de opiniões, embora não force mudanças, preservando a autenticidade das contribuições individuais.

4.3.6.4 *Modelo de Competências Refinado*

Concluída a fase de consenso entre especialistas, seja pelo alcance do acordo necessário ou pelo encerramento do número previamente definido de rodadas do método Delphi, procedeu-se à consolidação do modelo refinado. Esse modelo final reuniu o conjunto de competências, conhecimentos, habilidades técnicas, habilidades transversais e atitudes consideradas essenciais para o exercício da interpretação nas línguas de sinais. Tratou-se, portanto, de uma síntese endossada pelos especialistas participantes, a ser utilizada na etapa seguinte da pesquisa.

4.4 **VALIDAÇÃO POR PROFISSIONAIS IMPACTADOS**

Após a obtenção do consenso entre os especialistas no painel Delphi, iniciou-se a fase de validação, que envolveu a consulta direta aos profissionais tradutores e intérpretes de línguas de sinais. Esta etapa foi crucial, pois visou garantir que o modelo de competências desenvolvido seja relevante e aplicável na prática cotidiana desses trabalhadores.

O modelo final de competências, resultante das fases anteriores, foi apresentado aos profissionais por meio de um questionário distribuído através de redes sociais e e-mail. Este questionário foi estruturado para avaliar o grau de concordância dos profissionais com cada componente do modelo. Para isso, os participantes foram instruídos a indicar seu nível de concordância utilizando uma escala de Likert, variando de "discordo totalmente" a "concordo totalmente". Além

disso, assim como nas etapas anteriores do processo Delphi, foi disponibilizado um espaço aberto para que os participantes pudessem fornecer comentários adicionais ou sugestões de melhorias.

Essa metodologia, ao integrar a voz dos profissionais diretamente impactados, valorizou a experiência coletiva e promove a legitimação social do modelo, ao reconhecer que o conhecimento construído no campo da tradução e interpretação de línguas de sinais emerge também da prática compartilhada e das vivências profissionais. Assim, o processo de validação participativa assegurou que o modelo não apenas refletisse o consenso teórico-prático dos especialistas, mas também a realidade e as necessidades específicas dos profissionais inseridos no mundo do trabalho.

4.4.1 Cálculo de Tamanho de Amostra para a Média

Considerando que a população-alvo deste estudo foi composta por profissionais, e que sua dimensão é numerosa e indefinida, adotou-se o pressuposto de população infinita para fins de cálculo amostral (Montgomery; Runger, 2015). Como o objetivo principal da pesquisa foi estimar o grau médio de concordância dos participantes em relação a 14 afirmações formuladas com base no referido modelo, todas medidas em escala Likert de 5 pontos, optou-se por utilizar a fórmula para estimação de médias como abordagem metodológica mais adequada.

O cálculo do tamanho mínimo da amostra foi realizado com base na Equação 2:

$$n = \frac{Z^2 \sigma^2}{e^2} \quad (2)$$

em que n representa o tamanho amostral necessário; Z é o valor crítico da distribuição normal padrão correspondente ao nível de confiança desejado; σ é o desvio padrão estimado da variável; e e é a margem de erro tolerável na estimativa da média. Para este estudo, adotou-se um nível de confiança de 95% ($Z = 1,96$), um desvio padrão estimado de 1,2 e uma margem de erro máxima aceitável de 0,2 pontos na média das respostas. A substituição desses valores na Equação 3 resultou no seguinte cálculo:

$$n = \frac{(1,96)^2(1,2)^2}{(0,2)^2} = 138,30$$

Com base nesse resultado, determinou-se que o tamanho mínimo da amostra seria de 139 participantes, de modo a assegurar a precisão estatística nas estimativas de média e a confiabilidade dos resultados inferenciais.

Essa amostragem utilizada na pesquisa foi não probabilística, combinando critérios de conveniência e voluntariado.

4.4.2 Abrangência Geográfica da Pesquisa

Considerando o caráter internacional da pesquisa, especialmente evidenciado na composição do painel Delphi da segunda etapa, a coleta de dados foi realizada integralmente em ambiente online. A aplicação ocorreu por meio de um questionário eletrônico, elaborado na plataforma Microsoft Forms, o que possibilitou o acesso remoto e simultâneo de participantes de diferentes países.

Durante o processo de chamada à participação, buscou-se assegurar a participação de representantes de todos os continentes, garantindo, assim, a diversidade geográfica e a abrangência internacional dos dados coletados.

4.4.3 Chamada à Participação

A divulgação da pesquisa foi realizada por meio de canais institucionais e profissionais, incluindo associações nacionais e internacionais de intérpretes, instituições públicas e privadas que oferecem serviços de interpretação de línguas de sinais e redes sociais (Facebook, Instagram e LinkedIn), por onde foram identificados e convidados profissionais atuantes na área. Essa estratégia teve como objetivo ampliar o alcance geográfico da pesquisa nos cinco continentes e assegurar a diversidade do público participante. A participação, contudo, esteve condicionada ao acesso aos meios de divulgação e ao interesse espontâneo dos respondentes, o que impossibilita mensurar com precisão a taxa de resposta obtida.

4.4.4 Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram profissionais atuantes como intérpretes ou tradutores de línguas de sinais, com domínio de diferentes pares linguísticos, incluindo português, espanhol, inglês e catalão que foram as línguas disponíveis no questionário. Tendo em conta que se tratou de uma pesquisa internacional, a seleção foi aberta e não houve segmentação prévia por nacionalidade, região, formação, tempo de atuação ou qualquer outra variável sociodemográfica. O critério central de inclusão foi a autodeclaração como profissional da área e aceite dos termos da pesquisa assegurando uma amostra representativa da diversidade de contextos e experiências no campo da interpretação de línguas de sinais.

4.4.5 Coleta de Dados

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário estruturado, composto por 14 questões principais, totalizando 101 itens avaliativos organizados em escala do tipo Likert, conforme os padrões estabelecidos na etapa anterior (Apêndice D).

O instrumento foi elaborado com o objetivo de aferir o grau de concordância dos participantes em relação às competências propostas no modelo, abrangendo conhecimentos, habilidades e atitudes e organizado conforme as recomendações de Hale; Napier (2013) quanto a organização e clareza e codificação dos itens.

4.4.6 Tratamento e Exclusão de Dados

Para assegurar a qualidade e a fidedignidade das análises estatísticas, foram definidos procedimentos sistemáticos de filtragem, exclusão e tratamento dos dados. Estas etapas visaram reduzir possíveis vieses e garantir a integridade das análises.

4.4.6.1 *Crítérios de Exclusão de Dados*

No Quadro 29 apresenta-se, de forma sistematizada, os critérios utilizados para a exclusão de dados no presente estudo. Esses critérios foram definidos com o

objetivo de garantir a validade dos resultados, excluir registros inconsistentes ou incompletos e assegurar que apenas participantes elegíveis fossem incluídos nas análises. Cada critério está acompanhado de sua respectiva descrição e do momento em que foi aplicado ao longo do processo de coleta e tratamento dos dados.

Quadro 29 - Critério de exclusão de dados

Critério	Descrição	Momento de Aplicação
Elegibilidade profissional	Exclusão de participantes que declararem não ser intérpretes profissionais de línguas de sinais.	Filtro inicial (primeira tela do questionário)
Consentimento informado	Exclusão de participantes que não aceitarem participar da pesquisa ou não concordarem com os termos do estudo.	Filtro inicial (primeira tela do questionário)
Preenchimento insuficiente	Exclusão de respostas com menos de 80% de itens da escala Likert não respondidos.	Após coleta dos questionários
Identificação de outliers	Exclusão de respostas classificadas como valores atípicos com base no critério do intervalo interquartilico (IQR).	Durante o tratamento dos dados

Fonte: elaborado pelo autor.

4.4.6.2 Tratamento de Dados Faltantes

Para os casos em que os participantes deixaram em branco apenas itens pontuais, foi adotada a imputação da média do próprio participante no conjunto geral do instrumento. Ou seja, o valor faltante foi substituído pela média das demais respostas do mesmo respondente, preservando a consistência individual da pontuação.

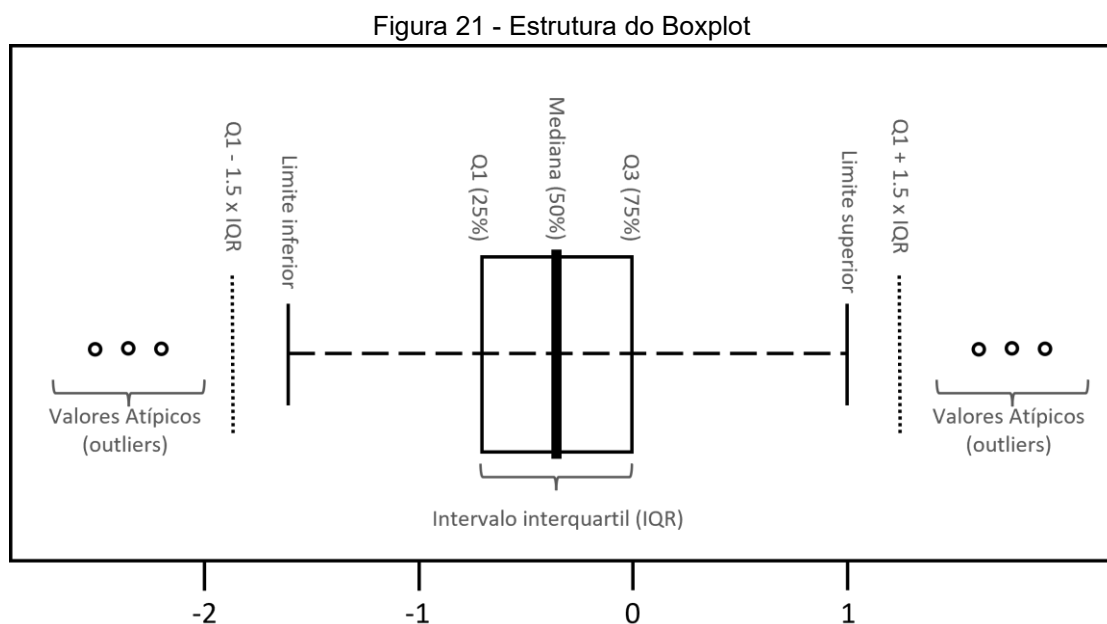
4.4.6.3 Tratamento de Outliers

Em análises quantitativas é importante verificar se existem dados, ou registros, que sejam atípicos ou discrepantes, ou seja, valores que se diferem muito do restante dos dados analisados (Cox; Holcomb, 2022; Field, 2009). Estes dados são conhecidos como *outliers* e em pesquisas do tipo *survey* podem ser decorrentes de opiniões isoladas e, conseqüentemente, não representativas, ou de erros ao responder a um determinado item. De forma geral, recomenda-se a identificação e tratamento de *outliers* como forma de minimizar distorções nas métricas estatísticas e nas inferências realizadas.

Para a identificação e o tratamento de *outliers*, foi conduzido um procedimento sistemático fundamentado no critério do intervalo interquartilico (IQR), por se tratar de

uma medida de dispersão que não depende de pressupostos sobre a distribuição da população amostrada (Field, 2009; Mellinger; Hanson, 2016). Como forma de identificar participantes com comportamento de *outlier*, foi utilizada a soma das notas atribuídas por cada participante, de forma a obter um *score* único. Assim, participantes com scores semelhantes avaliaram o modelo como um todo de forma similar, mesmo que haja avaliações discrepantes para um determinado item.

O IQR foi calculado pela diferença entre a soma das respostas do participante correspondente ao terceiro quartil (Q3) e aquela que representa o primeiro quartil (Q1), compreendendo, portanto, o intervalo entre os 25% e os 75% dos dados ordenados. O procedimento consistiu em multiplicar o IQR por 1,5 e, em seguida, subtrair esse produto do primeiro quartil e adicioná-lo ao terceiro quartil, de modo a estabelecer os limites inferiores e superiores aceitáveis. Foram considerados potenciais outliers todos os valores que se situaram abaixo de $Q1 - 1,5IQR$ (limite inferior) ou acima de $Q3 + 1,5IQR$ (limite superior) (Figura 21).



Fonte: elaborado pelo autor.

Os casos identificados como *outliers*, foram excluídos das análises e dos resultados finais, com o propósito de mitigar potenciais vieses e preservar a integridade estatística do estudo. Esse procedimento contribuiu para incrementar a consistência das análises subsequentes, aprimorando a precisão das estimativas e a confiabilidade das conclusões.

4.4.7 Procedimentos de Análise Descritiva

Considerando que a análise foi conduzida de forma individual para cada item e que se pretendeu gerar escores compostos, as variáveis foram tratadas como dados intervalares. De acordo com as recomendações da literatura (Joshi et al., 2015), dados intervalares devem ser descritos por medidas de tendência central e de dispersão que respeitem a natureza das respostas. Desta forma, para cada item do modelo foi calculada a média das respostas atribuídas, bem como o desvio padrão e o coeficiente de variação.

O desvio padrão é uma medida de dispersão que representa o quanto o conjunto de dados está disperso em relação à média obtida. Assim, quanto maior o valor do desvio padrão, por exemplo, maior será a variabilidade dos valores atribuídos a cada item avaliado. De forma semelhante, o coeficiente de variação representa a dispersão dos resultados em torno da média, em termos percentuais. Além disso, como forma de melhor compreender a amplitude das respostas, foram obtidos os valores mínimos e máximos e os valores dos quartis para cada item.

5 RESULTADOS

Esta seção de resultados apresenta os dados obtidos ao longo de três fases complementares da pesquisa, apresentado de maneira cronológica a fim de assegurar melhor compreensão do processo metodológico.

A Fase 1 consistiu na elaboração de um modelo de competências, desenvolvido com base em uma revisão da literatura especializada e na sistematização da experiência profissional do pesquisador na área da interpretação de línguas de sinais. Essa fase teve como objetivo estruturar, de forma teórico-conceitual, um conjunto inicial de competências, conhecimentos, habilidades (técnicas e transversais) e atitudes a serem posteriormente refinados e validados.

A Fase 2 consistiu na realização de um estudo Delphi com especialistas, conduzido em três rodadas sucessivas, com o objetivo de promover o refinamento progressivo das opiniões por meio da combinação de dados qualitativos e quantitativos. Nessa etapa, buscou-se a avaliação e o aprimoramento do modelo, a partir do consenso entre especialistas com experiência na formação de intérpretes.

A Fase 3 corresponde a uma pesquisa exploratória, realizada por meio de um questionário aplicado a profissionais impactados pelas competências discutidas, com o intuito de validar a relevância e aplicabilidade do modelo proposto a partir da perspectiva de sua experiência prática.

Nesta seção, são apresentados os resultados obtidos em cada uma dessas fases, com ênfase na identificação, refinamento e validação das competências consideradas essenciais à atuação de intérpretes de línguas de sinais.

5.1 Desenvolvimento do Modelo

A primeira etapa desta pesquisa consistiu no desenvolvimento de um modelo de competências para intérpretes de línguas de sinais, com o objetivo de fornecer uma referência inicial para a Fase 2 do estudo. A opção por construir previamente esse modelo fundamenta-se na premissa de que iniciar a Fase 2 sem qualquer estrutura prévia, isto é, partindo do zero com base apenas nas contribuições do Método Delphi, demandaria um número significativamente maior de rodadas, além de aumentar o risco de dispersão nas respostas dos especialistas, comprometendo a coesão e a eficácia do processo de validação.

O objetivo foi identificar e organizar um conjunto de competências fundamentais, bem como os conhecimentos, habilidades técnicas, habilidades transversais e atitudes que caracterizam o exercício profissional da categoria de intérpretes de línguas de sinais. A proposta foi delinear um quadro abrangente que refletisse tanto as exigências observadas na literatura quanto os saberes construídos na prática profissional.

Para isso, realizou-se uma pesquisa bibliográfica extensiva, com levantamento aberto de fontes acadêmicas e manuais de formação de intérpretes. Não foram definidos critérios de inclusão ou exclusão a priori, uma vez que o foco estava em captar todas as menções relevantes às dimensões de competência identificadas. A análise contemplou diferentes tradições teóricas e experiências de diversos países, o que possibilitou o mapeamento de cinco competências: Competência em Mediação Intercultural, Competência em Interpretação, Competência em Tradução, Competência em Revisão e Competência em Gestão Profissional. Tais competências foram descritas a partir da atribuição ou tarefa que o profissional deve ser capaz de realizar. Esse número limitado de competências está de acordo com as recomendações de Paricio; March; Zabalza (2022) que delimitam entre 3 e sete competências como suficientes para descrever uma titulação, sendo comum certas grandes competências, como é o caso da competência em tradução, serem compartilhadas por outros perfis profissionais.

Para além das competências específicas, foram identificadas também suas respectivas dimensões: conhecimentos, habilidades técnicas, habilidades transversais e atitudes, todas articuladas de forma integrada no desempenho profissional. A estruturação do modelo seguiu os pressupostos teóricos de Raven; Stephenson (2001), Zabala; Arnau (2007), Durand (2015) e Le Boterf (2003, 2008, 2011), que enfatizam a natureza multifacetada das competências e sua articulação com contextos reais de atuação.

A elaboração do modelo, contudo, não se restringiu à sistematização bibliográfica. Foram incorporados, de forma crítica e reflexiva, itens considerados necessários levando em conta a experiência do autor como intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras), com 27 anos de atuação em diversos contextos, como o educacional, conferencial, artístico, audiovisual, institucional e comunitário, além de assessoria especial para a Presidência da República Federativa do Brasil. Essa trajetória inclui, ainda, participação ativa em organizações profissionais de âmbito

local (APILMS e APILDF), nacional (Febrapils) e internacional (Wasli), bem como em comissões técnicas da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e da Organização Internacional de Normalização (ISO), voltadas à regulamentação das atividades de tradução e interpretação de línguas de sinais.

Além disso, destaca-se a experiência do autor como formador de intérpretes, atuando como professor e tutor no curso de graduação em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais – Letras Libras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), desde a primeira oferta do curso em 2008, totalizando mais de 17 anos de dedicação à formação superior na área.

Essa vivência profissional e acadêmica permitiu não apenas preencher lacunas identificadas na literatura consultada, mas também propor complementações relevantes, especialmente no que se refere às práticas emergentes, às exigências éticas contemporâneas e às competências associadas à gestão profissional e ao uso de tecnologias aplicadas à interpretação e tradução em línguas de sinais. Ao todo, 22 itens foram acrescentados pelo pesquisador (C2.o; C3.d; C3.e; C3.f; C3.h; C3.i; C3.k; C4.a; C4.b; C4.c; C5.b; C5.h; H10; H12; H13; H14; T02; T04; T06; A09; A10; A11). Ou seja, o modelo foi construído de forma dialógica entre teoria e prática, articulando evidências científicas e saberes tácitos acumulados no campo.

No Quadro 30, apresenta-se o modelo desenvolvido. As cinco competências identificadas, foram construídas a partir do agrupamento de conhecimentos, habilidades e atitudes. Uma atribuição base foi elaborada para sintetizar a tarefa central dos conjuntos.

Quadro 30 - Modelo de Competências de Intérpretes de Línguas de Sinais

Competência em comunicação intercultural	
C1	Comunicar-se de maneira oral ou escrita em nível avançado, em duas ou mais línguas, considerando as características linguísticas e culturais dos envolvidos na interação e as boas práticas laborais.
Conhecimentos associados a competência em mediação intercultural	
C1.a	Conhecimento em nível avançado do léxico das línguas de trabalho.
C1.b	Conhecimento das variedades sociolinguísticas nas línguas de trabalho.
C1.c	Conhecimento sobre cultura surda e cultura ouvinte.
C1.d	Conhecimento sobre as normas de polidez e cortesia das comunidades surdas e ouvintes.
C1.e	Conhecimento sobre o contexto pragmático no ato comunicativo.
C1.f	Conhecimento das boas práticas profissionais aplicáveis ao contexto em que atua.

Competência em interpretação	
C2	Interpretar discursos de uma língua de sinais para uma outra língua de sinais ou vocal e vice-versa, em diferentes contextos de interação, níveis de fala e registros, fazendo uso de suportes, sejam eles humanos ou tecnológicos.
Conhecimentos associados a competência em interpretação	
C2.a	Conhecimento de técnicas e estratégias de interpretação simultânea.
C2.b	Conhecimento de técnicas e estratégias de interpretação consecutiva.
C2.c	Conhecimento de técnicas e estratégias de tradução à primeira vista.
C2.d	Conhecimento sobre interpretação comunitária e suas particularidades (educacional, jurídica, serviços de saúde).
C2.e	Conhecimento sobre interpretação de conferências e suas particularidades.
C2.f	Conhecimento sobre interpretação em meios audiovisuais e suas particularidades.
C2.g	Conhecimento sobre interpretação artística e suas particularidades (show, teatro, museu).
C2.h	Conhecimento sobre interpretação de acompanhamento e suas particularidades (turismo, eventos sociais e pessoais, reuniões).
C2.i	Conhecimento sobre guia-interpretação para pessoas surdocegas e suas particularidades.
C2.j	Conhecimento sobre os tipos de direção possíveis na interpretação: direta, indireta, espelho.
C2.k	Conhecimento sobre interpretação intermodal e intramodal gestual-visual.
C2.l	Conhecimento sobre a interação monológica e dialógica na interpretação.
C2.m	Conhecimento sobre as particularidades da interpretação remota.
C2.n	Conhecimento sobre os gêneros discursivos e suas características.
C2.o	Conhecimento dos tipos de funções comunicativas.
C2.p	Conhecimento especializado de temas da área em que atua, bem como sua respectiva terminologia.
C2.q	Conhecimento sobre ferramentas tecnológicas de apoio a interpretação.
C2.r	Conhecimento das normas que regem o ambiente onde ocorre a interpretação e a conduta esperada nele.
C2.s	Conhecimento dos códigos de ética aplicáveis ao contexto em que atua.
Competência em tradução	
C3	Traduzir de língua de sinais para uma língua vocal e vice-versa, diferentes tipos de textos, sendo capaz de realizar os registros da tradução em formatos digitais, editá-los e finalizá-los, segundo os padrões técnicos e normativos exigidos.
Conhecimentos associados a competência em tradução	
C3.a	Conhecimento de métodos, técnicas e estratégias de tradução;
C3.b	Conhecimento sobre tradução literária e suas particularidades;
C3.c	Conhecimento sobre tradução audiovisual e suas particularidades;
C3.d	Conhecimento sobre tradução técnica e científica e suas particularidades;
C3.e	Conhecimento sobre tradução jurídica e suas particularidades;
C3.f	Conhecimentos sobre as características dos textos: propósito, estrutura, suporte e formato, público-alvo e estilo;
C3.g	Conhecimento sobre linguística textual (coerência, coesão, estrutura e organização, funções, gêneros textuais, etc.);
C3.h	Conhecimento sobre documentação, fontes de informação e pesquisa;
C3.i	Conhecimento especializado de temas da área em que atua, bem como sua respectiva terminologia;
C3.j	Conhecimento especializado dos padrões técnicos ou editoriais da área em que atua;

C3.k	Conhecimentos sobre as ferramentas tecnológicas de apoio ao tradutor.
Competência em revisão	
C4	Revisar textos traduzidos para a língua de sinais e para a língua vocal, a partir de diferentes suportes e formatos, identificando os erros dos tipos ortográficos, gramaticais, sintáticos, semânticos, estilísticos e de padronização e, além disso, apontando respectivas melhorias com o uso de marcações e de ferramentas tecnológicas específicas.
Conhecimentos associados a competência em revisão	
C4.a	Conhecimento sobre o que é revisão de tradução, tipos de revisão e boas práticas;
C4.b	Conhecimento sobre notação para revisão em textos escritos e em vídeos.
C4.c	Conhecimentos sobre as ferramentas tecnológicas de apoio ao revisor.
Competência em gestão profissional	
C5	Administrar os aspectos financeiros e comerciais da profissão, gerenciar projetos linguísticos e coordenar equipes de trabalhos de interpretação de forma eficiente, identificando necessidade e soluções com foco na qualidade do serviço e otimização de recursos e processos.
Conhecimentos associados a competência em gestão profissional	
C5.a	Conhecimento sobre gestão de equipes.
C5.b	Conhecimento sobre gestão de projetos.
C5.c	Conhecimento sobre planejamento logístico, conforme as necessidades, os espaços físicos de atuação e recursos disponíveis.
C5.d	Conhecimento sobre leis e normas técnicas.
C5.e	Conhecimento sobre sindicatos e associações profissionais.
C5.f	Conhecimento sobre o mercado laboral e desenvolvimento profissional.
C5.g	Conhecimento sobre finanças, tributação, previdência e contribuições.
C5.h	Conhecimento sobre empreendedorismo.
C5.i	Conhecimento sobre sustentabilidade.
Habilidades Técnicas	
H01	Comunicar-se de maneira concisa e precisa, com fluência e proficiência em uma ou mais línguas de sinais e em uma ou mais línguas vocais.
H02	Integrar conhecimentos gerais e específicos para proporcionar a compreensão entre os participantes das interações.
H03	Respeitar a diversidade cultural, étnica, demográfica, de opinião, profissional, de interesses, de habilidades, de conhecimentos, de experiências, deficiências etc. e agir com profissionalismo nas situações de trabalho.
H04	Compreender um discurso, processar suas informações, em tempo real, e interpretá-lo conforme o que define o encargo.
H05	Determinar soluções que garantam o melhor resultado na interpretação, a partir da análise das situações de interação e das suas características textuais, discursivas e contextuais.
H06	Utilizar durante a interpretação equipamentos e softwares que viabilizem a recepção de discursos, transmissão da interpretação, tomada de nota e pesquisa, dentro ou fora de uma cabine.
H07	Preparar-se de maneira eficiente para os encargos de interpretação, pesquisando e documentando antes, durante e depois, os termos, as fraseologias, os dados, conhecimentos, detalhes, notícias, fatos ou outros elementos que possam colaborar com entendimento sobre o que se interpretará.
H08	Adaptar-se ao público e ao contexto de interpretação, sendo capaz de selecionar as formas mais adequadas de trabalho.
H09	Empregar corretamente no discurso, durante a interpretação, os termos e conceitos de uma área específica.
H10	Caracterizar um texto a ser traduzido e identificar a sua natureza, as suas características linguísticas e extralinguísticas e seus objetivos.

H11	Ser capaz de transladar e registrar textos editáveis escritos ou gravados para uma língua de chegada, seja ela vocal ou sinalizada.
H12	Articular os conhecimentos procedimentais adequados para cada tradução.
H13	Utilizar diferentes CAT Tools (ferramentas de tradução assistida por computador) para documentação, organização e memória do trabalho de tradução.
H14	Identificar com profunda acuidade os erros gramaticais ou tradutórios em um texto.
H15	Elaborar feedbacks claros e sucintos, fazendo uso adequado de estratégias e ferramentas de registro.
H16	Gerenciar equipes e solucionar problemas ou conflitos de modo eficiente.
H17	Desenvolver projetos linguísticos com soluções para as diferentes dinâmicas de interação.
H18	Elaborar orçamentos e determinar o preço de serviços de interpretação, tradução ou revisão que venha a oferecer.
H19	Redigir contratos de serviços de interpretação, tradução ou revisão que venha a oferecer, em conformidade com as leis e os acordos coletivos.
H20	Administrar as atividades financeiras, tributárias e fiscais, inerentes a prestação de serviços linguísticos.
Habilidades Transversais	
T01	Pensar de maneira crítica
T02	Ser criativo
T03	Aprender continuamente
T04	Negociar
T05	Liderar
T06	Planejar estrategicamente
T07	Trabalhar em equipe
T08	Gerenciar conflitos
T09	Gerir o tempo
T10	Resolver problemas
T11	Capacidade de adaptação e flexibilidade
Atitudes	
A01	Autoconfiança
A02	Empatia
A03	Responsabilidade
A04	Motivação
A05	Autodisciplina
A06	Sensibilidade
A07	Respeito
A08	Discrção
A09	Comprometimento
A10	Perseverança
A11	Proatividade
A12	Resiliência

Fonte: elaborado pelo autor.

Em termos numéricos, a primeira etapa da pesquisa, correspondente à elaboração do modelo, resultou em 5 competências, 48 itens de conhecimento, 20 itens de habilidades técnicas, 11 itens de habilidades transversais e 12 itens de atitudes, perfazendo um total de 96 itens.

Essa sistematização inicial serviu de base para as etapas subsequentes da pesquisa, que incluíram o refinamento junto a especialistas e avaliação dos profissionais da área, com o objetivo de consolidar um modelo final que fosse, ao mesmo tempo, cientificamente fundamentado e socialmente referenciado.

No Apêndice A, apresenta-se o detalhamento do modelo com a correspondência entre cada componente e suas respectivas fontes bibliográficas ou adição do autor.

5.2 Refinamento do Modelo

O processo de refinamento do modelo de competências foi conduzido por meio de um estudo Delphi estruturado em três rodadas sucessivas. Essa etapa teve como objetivo central reunir, comparar e ajustar as opiniões de especialistas sobre as competências e seus componentes essenciais à atuação de intérpretes de línguas de sinais. A cada rodada, os dados obtidos permitiram identificar convergências, justificar divergências e promover a reavaliação das respostas com base em feedbacks controlados. Os resultados apresentados a seguir descrevem, de forma sistemática, a evolução do consenso entre os participantes ao longo das rodadas, destacando os ajustes realizados no modelo com base nas contribuições qualitativas e quantitativas dos especialistas.

Os dados qualitativos provenientes do painel foram traduzidos para a língua portuguesa e não terão suas versões originais apresentadas em notas de rodapé, de modo a garantir plenamente o anonimato das respostas e comentários dos especialistas participantes.

5.2.1 Rodada 1

A primeira rodada do estudo foi conduzida por meio de um questionário estruturado (Apêndice B), composto por questões fechadas e abertas, conforme

descrito na seção de metodologia. Participaram efetivamente 14 especialistas, o que representa uma taxa de resposta de 93,33%. Essa etapa contou com representatividade internacional, reunindo especialistas de seis países: Brasil, Canadá, Colômbia, Estados Unidos, Espanha e Portugal.

Os dados coletados nesta rodada inicial foram analisados com o objetivo de identificar áreas de convergência e divergência entre os participantes, permitindo, em etapa posterior, a revisão das respostas individuais à luz do feedback coletivo — princípio central do método Delphi.

A primeira rodada do estudo Delphi apresentou dados para o refinamento do modelo de competências voltado à formação e atuação de intérpretes de línguas de sinais. A seguir, discutem-se as principais tendências identificadas com base na análise quantitativa (médias, desvios padrão e coeficientes de variação) e qualitativa (comentários abertos dos especialistas), respeitando o critério metodológico adotado na pesquisa: apenas os itens com coeficiente de variação (CV) igual ou inferior a 20% foram considerados estáveis e, portanto, validados, sendo indicados pelo status (+), enquanto os itens não estáveis receberam a indicação de status (•).

Atribuição 1

A fim de minimizar possíveis vieses na formulação das respostas dos especialistas, optou-se por não utilizar diretamente o termo "competência" no questionário. Em seu lugar, foi adotado o termo "atribuição", considerado mais neutro e menos carregado de conotações teóricas e institucionais específicas. Essa escolha visou evitar que os participantes se sentissem influenciados por definições pré-estabelecidas ou por pressupostos associados ao conceito de competência em diferentes contextos educacionais ou profissionais, permitindo assim uma maior liberdade na expressão de suas percepções sobre os itens.

A atribuição 1 (Tabela 1) refere-se à competência em comunicação intercultural que evolve, principalmente, a prática bilíngue e bicultural.

Tabela 1 - Resultado da avaliação dos especialistas na rodada 01 para Atribuição 01

ID	Atribuição	μ	σ	CV	Status
C1	Uma das atribuições do Intérprete de língua de sinais é "comunicar-se de maneira oral ou escrita em nível avançado, em duas ou mais línguas, considerando as características linguísticas e culturais dos envolvidos na interação e as boas práticas laborais".	4,21	1,08	25,65	•

Fonte: elaborado pelo autor.

Apesar da média elevada (4,21), o coeficiente de variação (25,65) ultrapassou o limite estabelecido para o consenso, indicando falta de consenso. Assim, o item foi encaminhado para reformulação e nova consulta na segunda rodada. Para elaboração da nova redação foram consideradas as sugestões dos especialistas sugeriram maior precisão conceitual e terminológica, sobretudo para explicitar a comunicação sinalizada. Um especialista questiona:

1. "Como a palavra "oralmente" é definida? Usar este termo para significar tanto a língua de sinais quanto a falada pode ser considerado ouvintismo. Eu mudaria esta descrição da tarefa para algo como: "Uma das tarefas do ILS é comunicar-se em língua de sinais, língua falada ou língua escrita em nível avançado, em duas ou mais línguas, considerando as características linguísticas e culturais dos envolvidos na interação e as boas práticas de trabalho".

Outros sugerem a inclusão do termo "sinalizada" e o uso de expressões mais abrangentes como "de maneira verbal".

2. "[...] não está explicitamente especificado que a forma de comunicação sinalizada está incluída em suas línguas de trabalho[...]".
 3. "Creio que essa afirmação, quando se centra na interpretação de língua de sinais, falta a componente "sinalizada" quanto ao tipo de comunicação que um intérprete deve dominar".
 5. "Eu incluiria o termo "sinalizada" ou usaria um termo mais genérico como "verbalmente", que inclui línguas orais/faladas e de sinais".

Por fim, um dos participantes expressa sua opinião quanto a pertinência de se incluir a escrita, linguagem associada à tradução, como um elemento necessário para o trabalho de intérpretes de línguas de sinais. O participante discorre:

6. "Espera-se que um intérprete profissional tenha um nível avançado de proficiência nas línguas de trabalho, uma das quais é a sua primeira língua ou língua materna. Desta forma, o uso avançado inclui as modalidades oral e escrita em termos gerais, mesmo quando você não está interpretando. No entanto, a pergunta parece remeter a uma dimensão de sua atuação como intérprete, talvez a principal, mediando as interações face a face. Nesses casos, acredito que a modalidade escrita também desempenha um papel

essencial: anotações eficientes, leitura e compreensão de documentos, que são vistas em interpretação ou interpretação consecutiva (tradução) pela visão ou pelo olho. O intérprete não deve ser simplesmente um bom orador”.

Foi indicado ainda a importância de mencionar que uma das línguas de trabalho de intérpretes deve ser sua língua materna ou nativa, além da necessidade de explicitar a natureza visual e sinalizada da comunicação, competência essencial a ser dominada por intérpretes de línguas de sinais.

Assim, foi sugerida, para a rodada 2, uma reformulação do texto para torná-lo mais alinhado com o contexto de línguas de sinais e com a realidade sociocultural da comunidade surda.

Reformulação de C1	
Uma das atribuições do Intérprete de língua de sinais é: “comunicar-se em uma língua sinalizada, e/ou uma língua escrita e/ou uma língua vocal em nível avançado, podendo ser sua língua nativa (vocalizada ou sinalizada), e em uma ou mais línguas adicionais (vocalizada ou sinalizada), considerando as características linguísticas e culturais dos envolvidos na interação e as boas práticas laborais”.	

Os conhecimentos associados a essa atribuição, por outro lado, foram amplamente validados, com médias entre 4,71 e 4,86 e CVs abaixo de 13%, demonstrando consenso.

Tabela 2 - Resultado da avaliação dos especialistas na rodada 01 para os conhecimentos associados à Atribuição 01

ID	Conhecimento	μ	σ	CV	Status
C1.a	Conhecimento em nível avançado do léxico das línguas de trabalho.	4,86	0,52	10,60	●
C1.b	Conhecimento das variedades sociolinguísticas nas línguas de trabalho.	4,71	0,59	12,49	●
C1.c	Conhecimento sobre cultura surda e cultura ouvinte.	4,79	0,56	11,66	●
C1.d	Conhecimento sobre as normas de polidez e cortesia das comunidades surdas e ouvintes.	4,71	0,59	12,49	●
C1.e	Conhecimento sobre o contexto pragmático no ato comunicativo.	4,86	0,52	10,60	●
C1.f	Conhecimento das boas práticas profissionais aplicáveis ao contexto em que atua.	4,79	0,56	11,66	●

Fonte: elaborado pelo autor.

Apesar da validação estatística dos conhecimentos associados, os comentários dos especialistas revelam nuances importantes sobre a estrutura e a priorização desses saberes. Um dos participantes destacou a necessidade de distinguir entre

conhecimentos essenciais e complementares no âmbito da competência do intérprete, afirmando:

1. “Todas são prioridades, mas vejo uma hierarquia entre o conhecimento essencial e complementar à competência básica de interpretar ou traduzir – vejo as duas práticas (T&I) no mesmo espectro ao nível da competência básica.”

Esse posicionamento sugere que, mesmo que os conhecimentos propostos tenham sido considerados pertinentes, pode haver uma diferenciação interna em termos de aplicabilidade e centralidade no desempenho profissional cotidiano. Esse mesmo entendimento poderia ser considerado também em outras dimensões e competências.

Outra especialista sugeriu a inclusão de conhecimentos sobre a legislação e os direitos linguísticos, o que reforça a importância de considerar o marco normativo na formação profissional. Sua contribuição foi a seguinte:

2. “Eu acrescentaria ainda o conhecimento da legislação em vigor quanto à profissão de intérprete de língua de sinais e quanto a normas de acessibilidade e direitos linguísticos.”

Apesar de que essa proposta já esteja contemplada no conhecimento 5d da atribuição 05 (“conhecimento sobre leis e normas técnicas”), sua menção direta por parte de uma especialista evidencia a relevância e a expectativa de maior visibilidade e ênfase a esse tipo de conteúdo formativo, especialmente no contexto de atuação profissional e defesa de direitos da comunidade surda.

Atribuição 2

A Atribuição 2 (Tabela 3) corresponde à tarefa central do intérprete de línguas de sinais: a interpretação propriamente dita. Essa atribuição expressa a ação mais visível e socialmente reconhecida do profissional, que consiste em converter discursos de uma língua para outra, seja entre uma língua de sinais e uma língua vocal, seja entre duas línguas de sinais, conforme as demandas comunicativas e os contextos de interação.

Tabela 3 - Resultado da avaliação dos especialistas na rodada 01 para Atribuição 02

ID	Atribuição	μ	σ	CV	Status
C2	Uma das atribuições do Intérprete de língua de sinais é "interpretar discursos de uma língua de sinais para uma outra língua de sinais ou vocal e vice-versa, em diferentes contextos de interação, níveis de fala e registros, fazendo uso de suportes, sejam eles humanos ou tecnológicos".	4,86	0,35	7,20	●

Fonte: elaborado pelo autor.

Nessa perspectiva, a Atribuição 2 sintetiza a essência da prática interpretativa que caracterizam o exercício profissional.

Com média de 4,86 e CV de apenas 7,20, a atribuição 2 foi considerada estável. Os comentários destacaram a importância da interpretação entre línguas diferentes, incluindo pares sinalizados-sinalizados, mas alertaram para a não obrigatoriedade de conhecimento de duas línguas de sinais.

Além disso, dois comentários qualitativos se destacam por trazerem reflexões conceituais relevantes. Um dos especialistas apontou a tensão existente quanto à definição dos pares linguísticos envolvidos na interpretação de línguas de sinais, observando:

1. "Esta pergunta me remete à tensão sobre o que é o par de línguas característico e se o par de línguas se inclui na identidade do que conhecemos como 'interpretação de linguagem de sinais'. Minha posição é que pelo menos um deve ser uma língua de sinais. Mas isso não excluiria dois pares de línguas de sinais, o que seria uma opção viável (sem contar todos os problemas metodológicos envolvidos)."

Outro comentário contribuiu para a discussão sobre o uso de recursos humanos e tecnológicos na prática interpretativa, relativizando sua aplicabilidade de acordo com o contexto:

2. "Considero que no siempre, en todos los contextos ni situaciones, será necesario emplear soportes humanos y/o tecnológicos. Puede que, en el caso de interpretación de conferencias, presencial o a distancia, sea necesario, pero no así para, por ejemplo, realizar alguna gestión de tipo privada con una persona sorda."

Entre os conhecimentos associados a essa atribuição, houve alto grau de consenso em quase todos os itens (com CVs entre 0% e 13%). Apenas o item 2i (guia- interpretação) apresentou CV = 24,04, sendo, portanto, encaminhado para nova rodada.

Tabela 4 - Resultado da avaliação dos especialistas na rodada 01 para os conhecimentos associados à Atribuição 02

ID	Conhecimento	μ	σ	CV	Status
C2.a	Conhecimento de técnicas e estratégias de interpretação simultânea.	5,00	0,00	0,00	●
C2.b	Conhecimento de técnicas e estratégias de interpretação consecutiva.	4,93	0,26	5,23	●
C2.c	Conhecimento de técnicas e estratégias de tradução à primeira vista.	4,64	0,61	13,14	●
C2.d	Conhecimento sobre interpretação comunitária e suas particularidades (educacional, jurídica, serviços de saúde).	4,93	0,26	5,23	●
C2.e	Conhecimento sobre interpretação de conferências e suas particularidades.	4,93	0,26	5,23	●
C2.f	Conhecimento sobre interpretação em meios audiovisuais e suas particularidades.	4,86	0,35	7,20	●
C2.g	Conhecimento sobre interpretação artística e suas particularidades (show, teatro, museu).	4,64	0,61	13,14	●
C2.h	Conhecimento sobre interpretação de acompanhamento e suas particularidades (turismo, eventos sociais e pessoais, reuniões).	4,71	0,45	9,58	●
C2.i	Conhecimento sobre guia-interpretação para pessoas surdocegas e suas particularidades.	4,29	1,03	24,04	●
C2.j	Conhecimento sobre os tipos de direção possíveis na interpretação: direta, indireta, espelho.	4,79	0,56	11,66	●
C2.k	Conhecimento sobre interpretação intermodal e intramodal gestual-visual.	4,79	0,41	8,57	●
C2.l	Conhecimento sobre a interação monológica e dialógica na interpretação.	4,71	0,59	12,49	●
C2.m	Conhecimento sobre as particularidades da interpretação remota.	4,64	0,61	13,14	●
C2.n	Conhecimento sobre os gêneros discursivos e suas características.	4,79	0,41	8,57	●
C2.o	Conhecimento dos tipos de funções comunicativas.	4,71	0,45	9,58	●
C2.p	Conhecimento especializado de temas da área em que atua, bem como sua respectiva terminologia.	4,79	0,41	8,57	●
C2.q	Conhecimento sobre ferramentas tecnológicas de apoio a interpretação.	4,71	0,45	9,58	●
C2.r	Conhecimento das normas que regem o ambiente onde ocorre a interpretação e a conduta esperada nele.	4,93	0,26	5,23	●
C2.s	Conhecimento dos códigos de ética aplicáveis ao contexto em que atua.	4,93	0,26	5,23	●

Fonte: elaborado pelo autor.

Alguns especialistas identificaram, neste conjunto de conhecimentos, a guia-interpretação como uma área de especialização ou, até mesmo, como uma profissão distinta daquela de intérpretes de línguas de sinais. Diante dessa percepção, optou-se pela reformulação de sua redação para tornar mais explícita sua natureza conceitual e introdutória. A reescrita buscou estimular uma reflexão sobre a relevância de que, na formação inicial de intérpretes, sejam contempladas noções fundamentais acerca da guia-interpretação, suas características e interfaces possíveis enquanto campo específico de atuação profissional.

Reformulação de C2.i
Conhecimento básico sobre guia-interpretação para pessoas surdocegas e suas particularidades.

Além dessa perspectiva, os comentários dos especialistas revelaram outras dimensões importantes para o refinamento dos conhecimentos propostos. Um participante observou a ausência da tradução entre textos estáticos e congelados, sugerindo que tais atividades podem fazer parte da preparação de um intérprete generalista, não obstante exijam formação complementar. Ele destacou:

1. "Um aspecto que foi deixado de fora disso é a tradução de texto congelado / estático para texto congelado / estático. Quando li a descrição da tarefa, vi isso como uma preparação para um clínico geral. [...] Acho que essas são áreas de especialidade ou conteúdo que requerem treinamento adicional."

Outra contribuição apontou para a necessidade de diferenciar os conhecimentos indispensáveis daqueles que, a despeito de relevantes, demandam formação especializada e não estão presentes de forma recorrente na prática profissional de todos os intérpretes. A especialista argumenta:

2. "Indiquei com 'concordo' aqueles que considero indispensáveis na formação e que se refletem constantemente na prática profissional, e avaliei com um 'concordo parcialmente' aqueles que [...] precisam de treinamento mais especializado (como é o caso do guia de interpretação para surdocegos). [...] Acredito que as expectativas na formação e na profissão são excessivamente altas e espera-se que a mesma pessoa seja capaz de funcionar em qualquer situação, ignorando a necessidade e os benefícios da especialização."

Também foi mencionado que áreas como interpretação artística, de acompanhamento e guia-interpretação são altamente especializadas e, portanto, não devem ser exigidas de forma generalizada entre intérpretes:

3. "Eu respondi 'um pouco' na interpretação de teatro, guia-intérprete para surdocegos porque essas são áreas altamente especializadas que nem todos os intérpretes fazem."

Em linha semelhante, outro especialista afirmou que:

4. "Acredito que a interpretação de língua de sinais e a guia-interpretação de pessoas surdocegas devem ser consideradas duas profissões distintas e, portanto, não considero necessário incluir tais conhecimentos nas atribuições a uma ILS."

Esses relatos evidenciam uma preocupação recorrente com os limites da formação inicial e a importância de se reconhecer os diferentes níveis de especialização exigidos por determinadas áreas de atuação. A inclusão desses conhecimentos, portanto, deve ser cuidadosamente dosada no modelo, a fim de contemplar a diversidade de perfis profissionais sem incorrer em expectativas irreais quanto à formação generalista.

Atribuição 3

A Atribuição 3 (Tabela 5) refere-se à atividade de tradução, que se distingue da interpretação por envolver a produção textual mediada pelo tempo, isto é, com possibilidade de revisão, edição e adequação às normas técnicas e estilísticas aplicáveis. Essa atribuição abrange a tradução entre línguas de sinais e línguas vocais, contemplando diferentes tipos de textos e suportes, inclusive os formatos digitais.

Tabela 5 - Resultado da avaliação dos especialistas na rodada 01 para Atribuição 03

ID	Atribuição	μ	σ	CV	Status
C3	Uma das atribuições do intérprete de língua de sinais é "traduzir de língua de sinais para uma língua vocal e vice-versa, diferentes tipos de textos, sendo capaz de realizar os registros da tradução em formatos digitais, editá-los e finalizá-los, segundo os padrões técnicos e normativos exigidos".	4,07	1,03	25,36	●

Fonte: elaborado pelo autor.

Essa atribuição recebeu média 4,07 e CV de 25,36, acima do limite para o consenso. Assim, também foi submetida à reformulação e nova consulta.

Foi sugerida a inclusão dos termos 'estático' e 'congelado' para caracterizar os diferentes tipos de registros envolvidos na prática tradutória, sendo 'estáticos' aqueles registrados em vídeo ou áudio, e 'congelados' os textos escritos. Segundo o especialista:

1. "Nesta definição, eu poderia adicionar as palavras "estático e congelado". "Estático" é para as obras gravadas em vídeo ou áudio, enquanto "congelado" refere-se às obras escritas. Por exemplo, a tradução pode ir de uma língua de sinais (por exemplo, Língua de Sinais Americana ou ASL) em vídeo para um texto escrito (por exemplo, inglês escrito), texto escrito para vídeo ou vídeo de uma língua de sinais (ASL) para vídeo de outra língua de sinais (LSF)".

Por se tratar de terminologia empregada no contexto anglófono, e sem recorrência na literatura especializada, decidiu-se por utilizar uma redação mais explicativa que abarcasse tal sugestão na rodada 02.

Parte dos especialistas consultados destacaram que essa atribuição ainda não é suficientemente contemplada na formação dos profissionais, ainda que reconheçam que, em determinados contextos de atuação, essa competência tem sido cada vez mais exigida, aproximando esses profissionais da função de fato de 'tradutores e intérpretes'. Por outro lado, foi ressaltado que a edição e finalização de vídeos não deve ser considerada uma competência essencial de intérpretes, sendo mais apropriada a profissionais da área de multimídia, ainda que intérpretes com conhecimento técnico possam realizá-la eventualmente.

2. "Tenho algumas reservas quanto à edição e finalização dos registros digitais em vídeo, pois o mesmo pode sempre recorrer a um técnico de edição de vídeo para o fazer".

3. "Não é uma competência do intérprete saber editar e finalizar vídeos. Esse trabalho poderá, eventualmente, ser feito por um intérprete que tenha esses conhecimentos, mas, no geral, é um trabalho que deve ser feito por um técnico de multimídia com formação para tal".

Diante disso, propôs-se uma reformulação na redação da atribuição, com o intuito de refletir melhor os limites dessa competência apontando como tarefa a manipulação de conteúdos que ele mesmo ou seus colegas produzem, ou seja, corrigir, selecionar, ordenar e ajustar.

Reformulação de C3
Uma das atribuições do intérprete de língua de sinais é "traduzir de uma língua de sinais para uma língua vocal e vice-versa, ou em alguns casos de uma língua de sinais para outra, diferentes tipos de textos (gravados em vídeo/áudio ou escritos), sendo capaz de conduzir ou realizar os registros da tradução em formatos digitais e editá-los (corrigir, selecionar, ordenar e ajustar), segundo os padrões técnicos e normativos exigidos".

Além desses apontamentos, dois comentários adicionais merecem destaque por abordarem as tensões formativas e profissionais relacionadas a essa atribuição. Um dos especialistas alertou que essa atividade ainda não está plenamente integrada à formação dos profissionais atualmente atuantes, mesmo que sua relevância esteja crescendo em determinadas áreas:

4. “Atualmente não acredito que os profissionais estejam bem capacitados para realizar essa atribuição, nem que seja uma questão indispensável em qualquer prática de trabalho. No entanto, é verdade que as demandas atuais exigem maior atenção nessa linha, dependendo das áreas de atuação.”

Outro participante defendeu a necessidade de uma formação mais abrangente, argumentando que intérpretes, mesmo com foco na interpretação, devem ser capazes de realizar tarefas de tradução envolvendo diferentes registros e suportes:

5. “Eu me candidataria a um treinamento abrangente como 'tradutor e intérprete'. Independentemente da ênfase, quem cursa a especialidade de interpretação deve saber 'traduzir' de acordo com os registros, formatos e ferramentas disponíveis.”

Esses comentários reforçam a ideia de que a tradução intermodal (entre textos escritos e sinalizados), mesmo que não universalmente exigida em todos os contextos, tende a se tornar uma competência valorizada, especialmente frente às transformações tecnológicas e às novas demandas de acessibilidade. A definição precisa dessa atribuição no modelo de competências deverá, portanto, equilibrar a perspectiva da formação generalista com as possibilidades de especialização progressiva.

Os conhecimentos vinculados a essa atribuição foram, em sua maioria, validados, com coeficientes de variação entre 5% e 13%, indicando consenso. A única exceção foi o item 3c (“conhecimento sobre tradução audiovisual e suas particularidades”), que atingiu CV = 18,31, ainda dentro do limite para o consenso adotado.

Tabela 6 - Resultado da avaliação dos especialistas na rodada 01 para os conhecimentos associados à Atribuição 03

ID	Conhecimento	μ	σ	CV	Status
C3.a	Conhecimento de métodos, técnicas e estratégias de tradução.	4,93	0,26	5,23	●
C3.b	Conhecimento sobre tradução literária e suas particularidades.	4,64	0,48	10,32	●
C3.c	Conhecimento sobre tradução audiovisual e suas particularidades.	4,50	0,82	18,31	●
C3.d	Conhecimento sobre tradução técnica e científica e suas particularidades.	4,57	0,49	10,83	●
C3.e	Conhecimento sobre tradução jurídica e suas particularidades.	4,57	0,49	10,83	●
C3.f	Conhecimentos sobre as características dos textos: propósito, estrutura, suporte e formato, público-alvo e estilo.	4,93	0,26	5,23	●

C3.g	Conhecimento sobre linguística textual (coerência, coesão, estrutura e organização, funções, gêneros textuais, etc.).	4,93	0,26	5,23	●
C3.h	Conhecimento sobre documentação, fontes de informação e pesquisa.	4,57	0,62	13,62	●
C3.i	Conhecimento especializado de temas da área em que atua, bem como sua respectiva terminologia.	4,79	0,41	8,57	●
C3.j	Conhecimento especializado dos padrões técnicos ou editoriais da área em que atua.	4,71	0,59	12,49	●
C3.k	Conhecimentos sobre as ferramentas tecnológicas de apoio ao tradutor.	4,57	0,49	10,83	●

Fonte: elaborado pelo autor.

Apesar de aprovado, o item C3.c foi apontado por alguns especialistas como pertencente a um campo de especialização mais avançado, recomendando-se, portanto, seu tratamento em níveis superiores de formação. Essa percepção foi reforçada por diversos comentários, que destacam a necessidade de maior aprofundamento para o desempenho adequado de determinadas atividades de tradução:

1. “Mais uma vez, marquei seis itens como 'concordo um pouco' porque podem exigir um pouco mais de treinamento especializado.”
2. “Considero que o trabalho de um tradutor é mais específico e requer especialização.”
3. “Como no caso anterior, indiquei com 'concordo' os conhecimentos gerais e com 'concordo parcialmente' aqueles que considero necessitarem de mais especialização.”

Tais observações reiteram a distinção entre conhecimentos fundamentais, comuns à formação de intérpretes e tradutores generalistas, e conteúdo que exigem preparação técnica especializada. Nesse sentido, é possível compreender que a tradução audiovisual, bem como a tradução jurídica, técnica ou literária, constituem subáreas que requerem formação adicional, e não devem ser exigidas indistintamente de todos os profissionais, porém entende-se que em uma formação generalista a oferta desse conhecimento, ainda que minimamente, deve ser considerada.

Por fim, uma reflexão importante diz respeito ao uso de ferramentas tecnológicas no processo de tradução. Um especialista ponderou que, ainda que tais recursos sejam úteis, eles nem sempre influenciam diretamente o produto interpretativo:

4. “O conhecimento de ferramentas tecnológicas não deve ser exclusivo, pois, embora necessários, não influenciam o produto da interpretação enquanto tal. Você pode contar com um designer gráfico ou editor para fazer a parte estética.”

Esses dados reforçam a importância de delinear com clareza os conhecimentos essenciais, recomendados e opcionais no modelo de competências, evitando sobrecargas formativas e respeitando os diferentes perfis profissionais em desenvolvimento.

Atribuição 4

A Atribuição 4 (Tabela 7) diz respeito à revisão de textos traduzidos ou até mesmo interpretados, etapa essencial para assegurar a qualidade e a precisão dos produtos linguísticos em línguas de sinais e línguas vocais. Essa tarefa envolve não apenas a identificação de erros ortográficos, gramaticais, sintáticos, semânticos, estilísticos e de padronização, mas também a proposição de melhorias fundamentadas, utilizando recursos de marcação e ferramentas tecnológicas especializadas. Trata-se de uma atividade que requer elevado domínio linguístico, senso crítico e familiaridade com as normas técnicas aplicáveis, além de sensibilidade estética e comunicativa.

Tabela 7 - Resultado da avaliação dos especialistas na rodada 01 para Atribuição 04

ID	Atribuição	μ	σ	CV	Status
C4	Uma das atribuições do intérprete de língua de sinais é "revisar textos traduzidos para a língua de sinais e para a língua vocal, a partir de diferentes suportes e formatos, identificando os erros dos tipos ortográficos, gramaticais, sintáticos, semânticos, estilísticos e de padronização e, além disso, apontando respectivas melhorias com o uso de marcações e de ferramentas tecnológicas específicas".	4,50	0,50	11,11	●

Fonte: elaborado pelo autor.

Com média de 4,50 e CV de 11,11, essa atribuição foi validada. Os especialistas reconheceram a relevância da atividade de revisão no contexto da atuação de intérpretes e tradutores, mesmo que tenham apontado importantes considerações sobre sua natureza, exigências e aplicabilidade.

Alguns participantes indicaram que essa tarefa demanda formação específica e não deve ser assumida de forma indiscriminada por todos os profissionais. Como observado por um deles:

1. "Isso exigiria que o intérprete tivesse experiência e educação [formal]."

Outros especialistas chamaram atenção para o fato de que a revisão de textos, embora seja uma prática que um número elevado de intérpretes realizam, poderia ser mais adequadamente delegada a profissionais com domínio nativo da língua de chegada:

2. "Os intérpretes às vezes revisam textos, mas isso deve ser delegado a usuários nativos desse idioma."
3. "[...] revisar traducciones hace parte de la competencia básica, pero se especializa en la práctica de traducción."

Outro comentário reforça essa perspectiva, indicando que a revisão faz parte da entrega profissional, mas que também exige uma instância de controle externo:

4. "Revisar seu trabalho é papel do intérprete para garantir uma boa entrega. Mas há um profissional específico para isso, um olhar externo também é importante pra garantir uma tradução de qualidade [...]."

No tocante ao uso de ferramentas tecnológicas específicas para revisão, houve certa resistência ou dúvida quanto à sua apropriação plena pelos profissionais atualmente em exercício:

5. "Não considero que os profissionais tenham conhecimento sobre ferramentas tecnológicas específicas. No entanto, concordo que uma das atribuições é fazer um trabalho de revisão e avaliação."

Esses comentários apontam para a necessidade de reconhecer a revisão como uma competência desejável, especialmente em contextos em que intérpretes atuam como tradutores, mas que pode exigir formação progressiva ou apoio de profissionais especializados. No modelo de competências, isso reforça a pertinência de contemplar a revisão como uma atribuição com peso variável conforme o contexto de atuação e o nível de especialização do profissional.

Todos os conhecimentos relativos a essa atribuição foram validados, ainda que dois apresentem $CV = 13,93$, considerado dentro do limite.

Tabela 8 - Resultado da avaliação dos especialistas na rodada 01 para os conhecimentos associados à Atribuição 04

ID	Conhecimento	μ	σ	CV	Status
C4.a	Conhecimento sobre o que é revisão de tradução, tipos de revisão e boas práticas.	4,71	0,45	9,58	●

C4.b	Conhecimento sobre notação para revisão em textos escritos e em vídeos.	4,50	0,63	13,93	●
C4.c	Conhecimentos sobre as ferramentas tecnológicas de apoio ao revisor.	4,50	0,63	13,93	●

Fonte: elaborado pelo autor.

Segundo os dados qualitativos destes itens, alguns participantes apontaram que a revisão ou mesmo os conhecimentos específicos podem ser entendidos como uma área de especialização dentro da atuação do intérprete. Essa percepção aparece nas falas que evidenciam uma distinção entre as competências consideradas essenciais e aquelas vistas como complementares:

1. "Considero uma tarefa específica que requer especialização."
2. "Embora seja prático e facilite a tarefa, não considero essencial ter conhecimentos avançados de notação ou ferramentas tecnológicas."
3. "Não considero que as duas últimas competências sejam obrigatórias para o exercício da profissão de intérprete, mas complementares, para quem trabalhar na área da revisão de textos".

Atribuição 5

A Atribuição 5 (Tabela 9) aborda a gestão profissional do trabalho do intérprete de línguas de sinais, contemplando dimensões administrativas, financeiras e organizacionais da prática. Essa atribuição destaca a necessidade de o profissional ser capaz de planejar, liderar e gerenciar projetos e pessoas forma colaborativa e eficiente, especialmente em contextos autônomos ou institucionais.

Tabela 9 - Resultado da avaliação dos especialistas na rodada 01 para Atribuição 05

ID	Atribuição	μ	σ	CV	Status
C5	Uma das atribuições do intérprete de língua de sinais é "administrar os aspectos financeiros e comerciais da profissão, gerenciar projetos linguísticos e coordenar equipes de trabalhos de interpretação de forma eficiente, identificando necessidade e soluções com foco na qualidade do serviço e otimização de recursos e processos".	4,57	0,49	10,83	●

Fonte: elaborado pelo autor.

A Atribuição 05 foi validada estatisticamente na primeira rodada do estudo, com uma média elevada de 4,57 (em uma escala de 1 a 5), e um coeficiente de variação (CV) de 10,83, o que indica baixo grau de dispersão e, portanto, consenso na avaliação geral da atribuição principal.

Apesar da validação estatística da atribuição, os comentários qualitativos dos especialistas revelaram diferentes interpretações quanto à aplicabilidade da competência em distintos contextos de atuação profissional. Alguns especialistas destacam que os elementos citados (como gestão financeira e de equipes) podem ser específicos de contextos de trabalho autônomos ou de empresas, não necessariamente presentes em todas as formas de atuação de intérpretes.

1. Acho que algumas das tarefas listadas acima podem ser executadas por uma agência ou pelo empregador do intérprete.
2. Se for uma empresa de tradução e interpretação, ou se trabalha especificamente no atendimento ao cliente, pode ser uma área de especialização, mas não é exclusiva para todas as LS.
3. Depende do local onde o intérprete trabalha e se é ou não freelancer ou trabalhador por conta de outrem.

Houve quem questionaram se tais atividades fazem parte da competência essencial de intérpretes ou se pertencem mais ao perfil profissional ampliado (gestor de projetos, empreendedor etc.).

4. “Considero que essa atribuição aborda diferentes aspectos, alguns relacionados com o tipo de desempenho (por conta de outrem ou por conta própria, entidade contratante, funções do posto de trabalho, etc.) que não são essenciais em todas as áreas [...]”.
5. “Para ser intérprete não tem obrigatoriamente que fazer o que é descrito acima, pode nunca passar por essas situações”.
6. “Não considero que faça parte da competência básica do “tradutor e intérprete”, mas faz parte do seu perfil profissional como especialista em comunicação intercultural e gestor de práticas inclusivas em comunicação”.

Essa diversidade de opiniões reforça a necessidade de ajustes na formulação dos conhecimentos associados à Atribuição 05, para diferenciar o que é essencial daquilo que é contextual ou desejável em perfis profissionais mais amplos. Além disso, aponta para a heterogeneidade nas formas de inserção profissional de intérpretes, como trabalho autônomo, vinculado a instituições ou prestação de serviço em empresas.

A percepção da Atribuição 5 também se refletiu nos conhecimentos associados à ela, apresentados na Tabela 10. Os dados demonstram que, apesar de que a maioria dos itens tenha atingido consenso ($CV \leq 20\%$), três conhecimentos apresentaram coeficientes de variação superiores a 20%, ultrapassando o limite estabelecido para consenso entre os especialistas.

Tabela 10 - Resultado da avaliação dos especialistas na rodada 01 para os conhecimentos associados à Atribuição 05

ID	Conhecimento	μ	σ	CV	Status
C5.a	Conhecimento sobre gestão de equipes.	4,86	0,35	7,20	●
C5.b	Conhecimento sobre gestão de projetos.	4,43	0,62	14,06	●
C5.c	Conhecimento sobre planejamento logístico, conforme as necessidades, os espaços físicos de atuação e recursos disponíveis.	4,79	0,41	8,57	●
C5.d	Conhecimento sobre leis e normas técnicas.	4,71	0,45	9,58	●
C5.e	Conhecimento sobre sindicatos e associações profissionais.	4,50	0,63	13,93	●
C5.f	Conhecimento sobre o mercado laboral e desenvolvimento profissional.	4,71	0,45	9,58	●
C5.g	Conhecimento sobre finanças, tributação, previdência e contribuições.	4,50	1,05	23,38	●
C5.h	Conhecimento sobre empreendedorismo.	4,36	1,04	23,93	●
C5.i	Conhecimento sobre sustentabilidade.	4,29	1,03	24,04	●

Fonte: elaborado pelo autor.

Os itens C5.g (finanças e tributação), C5.h (empreendedorismo) e C5.i (sustentabilidade) apresentaram CVs entre 23,38% e 24,04%, revelando alta dispersão nas respostas e, portanto, baixo consenso. Os comentários dos especialistas indicam que tais conhecimentos, não obstante considerados relevantes por alguns, não são percebidos como essenciais em todos os contextos de atuação profissional de intérpretes.

Alguns especialistas reconheceram que determinados conhecimentos podem não ser indispensáveis em todos os contextos profissionais, como ocorre no campo educacional. Um exemplo é o “Conhecimento sobre finanças, tributação, previdência e contribuições”, cuja relevância varia de acordo com o perfil de intérpretes, o contexto de atuação e seus interesses. Além disso, foi mencionado que intérpretes iniciantes, especialmente aqueles vinculados a empresas que comercializam serviços de acessibilidade, ou instituições públicas, nem sempre precisarão dominar todos esses conhecimentos desde o início de sua atuação profissional, podendo desenvolvê-las ao longo da carreira, com formação e experiência.

1. “Se o intérprete é o único responsável por essas tarefas, então eu concordo. No entanto, acho que um intérprete iniciante que trabalha para uma agência ou um empregador pode não ter que lidar com algumas dessas coisas. Em algum momento, com experiência e formação, o intérprete deve ser capaz de fazer muitas, se não todas, essas tarefas”.
2. “Considero esse conhecimento útil se o intérprete quiser realizar seu serviço”.

4. “Novamente a depender do interesse do TILS. Quem trabalha em contexto educacional nem sempre, por exemplo, vai se sentir interessado por empreendedorismo”.

Nossa perspectiva, no entanto, considera que intérpretes de línguas de sinais são profissionais que, ao longo de suas trajetórias, podem atuar em diferentes formatos de vínculo, por meio de concurso público, contratos temporários ou como autônomo. Nesse sentido, poderia ser relevante que profissionais possuam conhecimentos básicos sobre gestão financeira e obrigações fiscais, de modo a garantir uma atuação regularizada e sustentável, em conformidade com a legislação vigente.

Apesar das divergências, as médias atribuídas a esses conhecimentos foram todas superiores a 4, indicando reconhecimento de sua importância, ainda que não universal. Ademais, os objetivos do presente estudo consideram a pessoa intérprete de línguas de sinais como um profissional que pode atuar em múltiplos formatos de vínculo (concursado, contratado ou autônomo), o que justifica a presença desses conhecimentos no modelo.

A relevância de temas como empreendedorismo e sustentabilidade também se apoia em diretrizes internacionais, como a Agenda 2030 da ONU, o World Economic Forum, a UNESCO e a OCDE, que destacam a necessidade de formar profissionais com capacidade de adaptação, responsabilidade social e visão de futuro.

Dessa forma, propomos uma redação mais explicativa para os itens g., h. e i., conforme apresentado mais adiante na seção 5.5.2 e apêndice C, de modo a refletir essas demandas formativas e ampliar a compreensão sobre a importância desses conhecimentos na formação de intérpretes de línguas de sinais.

Reformulação de C5.g
Conhecimento sobre planejamento financeiro, tributação, previdência, contribuições e direitos trabalhistas, seja para trabalhar como contratado ou como autônomo.
Reformulação de C5.h
Conhecimento sobre empreendedorismo com foco em iniciativa, proatividade, capacidade de atualização e inovação na prestação de serviços.
Reformulação de C5.j
Conhecimento sobre sustentabilidade voltado à construção e consolidação de uma carreira estável, equilibrada e consciente considerando aspectos ambientais, sociais e econômicos.

Habilidades

No contexto desta pesquisa, a noção de habilidade foi compreendida como a capacidade de mobilizar e aplicar conhecimentos para a realização de tarefas e a resolução de problemas (AQU, 2023) . Para fins analíticos, as habilidades foram organizadas em duas categorias: aquelas diretamente relacionadas às atividades profissionais específicas e as chamadas habilidades transversais, cuja abordagem será detalhada mais adiante.

Tabela 11 - Resultado da avaliação dos especialistas na rodada 01 para as habilidades

ID	Habilidade	μ	σ	CV	Status
H01	Comunicar-se de maneira concisa e precisa, com fluência e proficiência em uma ou mais línguas de sinais e em uma ou mais línguas vocais.	4,93	0,26	5,23	●
H02	Integrar conhecimentos gerais e específicos para proporcionar a compreensão entre os participantes das interações.	5,00	0,00	0,00	●
H03	Respeitar a diversidade cultural, étnica, demográfica, de opinião, profissional, de interesses, de habilidades, de conhecimentos, de experiências, deficiências etc. e agir com profissionalismo nas situações de trabalho.	4,93	0,26	5,23	●
H04	Compreender um discurso, processar suas informações, em tempo real, e interpretá-lo conforme o que define o encargo.	4,93	0,26	5,23	●
H05	Determinar soluções que garantam o melhor resultado na interpretação, a partir da análise das situações de interação e das suas características textuais, discursivas e contextuais.	4,93	0,26	5,23	●
H06	Utilizar durante a interpretação equipamentos e softwares que viabilizem a recepção de discursos, transmissão da interpretação, tomada de nota e pesquisa, dentro ou fora de uma cabine.	3,86	1,12	29,16	●
H07	Preparar-se de maneira eficiente para os encargos de interpretação, pesquisando e documentando antes, durante e depois, os termos, as fraseologias, os dados, conhecimentos, detalhes, notícias, fatos ou outros elementos que possam colaborar com entendimento sobre o que se interpretará.	4,93	0,26	5,23	●
H08	Adaptar-se ao público e ao contexto de interpretação, sendo capaz de selecionar as formas mais adequadas de trabalho.	4,93	0,26	5,23	●
H09	Empregar corretamente no discurso, durante a interpretação, os termos e conceitos de uma área específica.	4,86	0,52	10,60	●
H10	Caracterizar um texto a ser traduzido e identificar a sua natureza, as suas características linguísticas e extralinguísticas e seus objetivos.	4,71	0,80	16,87	●
H11	Ser capaz de transladar e registrar textos editáveis escritos ou gravados para uma língua de chegada, seja ela vocal ou sinalizada.	4,79	0,41	8,57	●
H12	Articular os conhecimentos procedimentais adequados para cada tradução.	5,00	0,00	0,00	●

H13	Utilizar diferentes CAT Tools (ferramentas de tradução assistida por computador) para documentação, organização e memória do trabalho de tradução.	3,86	0,91	23,72	●
H14	Identificar com profunda acuidade os erros gramaticais ou tradutórios em um texto.	4,43	0,82	18,53	●
H15	Elaborar feedbacks claros e sucintos, fazendo uso adequado de estratégias e ferramentas de registro.	4,64	0,61	13,14	●
H16	Gerenciar equipes e solucionar problemas ou conflitos de modo eficiente.	4,57	0,49	10,83	●
H17	Desenvolver projetos linguísticos com soluções para as diferentes dinâmicas de interação.	4,07	0,70	17,28	●
H18	Elaborar orçamentos e determinar o preço de serviços de interpretação, tradução ou revisão que venha a oferecer.	4,29	0,96	22,36	●
H19	Redigir contratos, elaborar orçamentos e determinar o preço de serviços de interpretação, tradução ou revisão que venha a oferecer, em conformidade com as leis e os acordos coletivos.	4,21	1,08	25,65	●
H20	Administrar as atividades financeiras, tributárias e fiscais, inerentes a prestação de serviços linguísticos.	4,14	0,91	22,08	●

Fonte: elaborado pelo autor.

A maior parte das habilidades apresentou coeficientes de variação inferiores a 20%, o que indica elevado grau de consenso entre os especialistas. No entanto, alguns itens se destacaram por apresentarem CVs superiores ao critério de consenso previamente definido, entre eles: H06 – Uso de tecnologias na interpretação (CV = 29,16); H13 – Utilização de CAT Tools (CV = 23,72) e H18 a H20 – Habilidades administrativas (CVs entre 22,08 e 25,65). Esses itens, mesmo tendo atingido médias superiores a 4,0, apresentaram maior dispersão nas respostas.

No que tange ao uso de equipamentos e softwares, adotou-se para a segunda rodada uma formulação mais descritiva, abrangendo desde recursos básicos - como microfones - até ferramentas tecnológicas mais avançadas, como tablets empregados na pesquisa terminológica. A intenção é evidenciar que os profissionais devem ser capazes de manusear tecnologias fundamentais para a prática cotidiana, sem deixar de se preparar, sempre que possível, para utilizar soluções mais sofisticadas que contribuam para a qualidade do serviço prestado.

Assim também, com relação às *CAT Tools*, reconheceu-se que, de modo geral, essas ferramentas são voltadas à tradução e interpretação de línguas vocais, conforme apontado por um dos especialistas:

1. “Em [nosso país] ainda não temos acesso a softwares avançados para trabalhar na cabine, mas quando chegarem ao país o processo acontecerá”.

Entretanto, há recursos tecnológicos que podem apoiar a organização e gestão do trabalho de intérpretes de línguas de sinais, desde a etapa de preparação até o registro e sistematização de memórias de tradução. Diante disso, reformulou-se a redação da habilidade correspondente para torná-la mais objetiva e coerente com situações de interpretação bimodal.

Determinados especialistas indicaram concordância parcial em relação a certas habilidades por compreenderem que tais competências podem ser desenvolvidas de forma progressiva, especialmente após a formação acadêmica, com o apoio de colegas mais experientes, participação em programas de formação continuada e vivência prática no exercício profissional, como é o caso dos itens H18, H19 e H20.

2. "Indiquei "concordo parcialmente" para tarefas/habilidades que poderiam ser feitas com o apoio de outra pessoa e que o intérprete pode desenvolver essas habilidades ao longo do tempo por meio da experiência e da formação".

Quanto às habilidades relacionadas à execução de tarefas administrativas ainda não consensuais (H06, H13, H18, H19,H20), optou-se por reformulá-las de modo a enfatizar que são particularmente relevantes para intérpretes que atuam de forma autônoma, embora também possam ser úteis em contextos institucionais.

Reformulação de H06
Utilizar durante a interpretação tecnologias e ferramentas que apoiam a realização da interpretação, incluindo recursos de recepção e transmissão de discursos, tomada de notas, comunicação com a equipe e pesquisa em tempo real.
Reformulação de H13
Utilizar ferramentas tecnológicas para organizar, documentar e gerenciar o trabalho de forma eficiente, incluindo uso de plataformas para criação de glossários, arquivos de referências e apoio a memória de trabalho.
Reformulação de H18
Estabelecer valores para serviços de interpretação, tradução ou revisão - quando prestado como profissional freelancer - coerentes com a natureza do trabalho, as condições do mercado e os princípios de atuação profissional.
Reformulação de H19
Analisar e entender contratos relacionados à prestação de serviços de interpretação, tradução ou revisão, visando assegurar proteção jurídica e conformidade com as boas práticas do mercado;
Reformulação de H20
Gerenciar as dimensões financeiras, fiscais e tributárias, da atuação como profissional de serviços linguísticos, no cumprimento de obrigações legais, de forma ética e socialmente responsável.

Por fim, os especialistas sugeriram a inclusão de três novas habilidades. São elas: adaptar materiais e conteúdo; acompanhar e orientar intérpretes iniciantes; ser capaz de atuar como agente indireto de sensibilização.

Habilidades Transversais

As habilidades transversais dizem respeito àquelas que sustentam a atuação profissional em diferentes contextos e interações, favorecendo a adaptabilidade, o trabalho colaborativo, a escuta ativa e a gestão das emoções. A Tabela 12 apresenta os resultados da avaliação realizada pelos especialistas na primeira rodada.

Tabela 12 - Resultado da avaliação dos especialistas na rodada 01 para as habilidades transversais

ID	Habilidade transversal	μ	σ	CV	Status
T01	Pensar de maneira crítica	4,64	0,61	13,14	●
T02	Ser criativo	4,57	0,62	13,62	●
T03	Aprender continuamente	4,79	0,41	8,57	●
T04	Negociar	4,36	0,72	16,48	●
T05	Liderar	4,36	0,61	14,01	●
T06	Planejar estrategicamente	4,86	0,52	10,60	●
T07	Trabalhar em equipe	4,43	0,73	16,45	●
T08	Gerenciar conflitos	4,86	0,35	7,20	●
T09	Gerir o tempo	4,71	0,59	12,49	●
T10	Resolver problemas	4,93	0,26	5,23	●
T11	Capacidade de adaptação e flexibilidade	4,57	0,73	15,93	●

Fonte: elaborado pelo autor.

Todos os itens obtiveram médias muito elevadas (entre 4,64 e 5,00), o que indica alto grau de concordância quanto à importância das habilidades transversais para o desempenho profissional de intérpretes de línguas de sinais. Apesar disso, um dos especialistas considera que:

1. “A liderança pode ser desenvolvida ao longo do tempo. Embora a maioria dessas soft skills possa ser desenvolvida ao longo do tempo, algumas, como criatividade, trabalhar em equipe (ou, como gosto de dizer, lidar bem com os outros), adaptabilidade e flexibilidade podem exigir alguma aptidão natural (há algumas pessoas que simplesmente NÃO lidam bem com os outros!)”.

Foram propostas duas habilidades transversais adicionais: relacionar-se bem com pessoas (clientes, consumidores e colegas) e tomar decisões, que serão avaliadas pelos especialistas quanto a sua relevância na rodada seguinte.

Atitudes

As atitudes foram definidas, neste estudo, como as disposições comportamentais e emocionais que influenciam a forma como intérpretes de línguas de sinais se posicionam diante das demandas profissionais, dos sujeitos com os quais interagem e das condições institucionais em que atuam. Os especialistas avaliaram doze atitudes essenciais para o exercício profissional, conforme apresentado na Tabela 13.

Tabela 13 - Resultado da avaliação dos especialistas na rodada 01 para as atitudes

ID	Atitude	μ	σ	CV	Status
A01	Autoconfiança	4,57	0,73	15,93	●
A02	Empatia	4,71	0,45	9,58	●
A03	Responsabilidade	4,93	0,26	5,23	●
A04	Motivação	4,79	0,41	8,57	●
A05	Autodisciplina	4,86	0,35	7,20	●
A06	Sensibilidade	4,71	0,45	9,58	●
A07	Respeito	5,00	0,00	0,00	●
A08	Discrição	4,93	0,26	5,23	●
A09	Comprometimento	4,93	0,26	5,23	●
A10	Perseverança	4,71	0,45	9,58	●
A11	Proatividade	4,93	0,26	5,23	●
A12	Resiliência	4,86	0,35	7,20	●

Fonte: elaborado pelo autor.

Todos os itens obtiveram médias elevadas (entre 4,57 e 5,00), demonstrando amplo consenso entre os especialistas quanto à relevância das atitudes selecionadas. O coeficiente de variação (CV) permaneceu abaixo de 20% em todos os casos, indicando consenso estatístico e validando as atitudes propostas no modelo.

A atitude A01 (Autoconfiança) apresentou o maior índice de variação (CV = 15,93), o que ainda assim é considerado dentro dos parâmetros de consenso estabelecidos neste estudo. A média atribuída a esse item (4,57) revela

reconhecimento da sua importância, ainda que especialistas possam ter interpretado de maneiras distintas os limites entre autoconfiança e excessiva segurança, o que pode justificar a dispersão ligeiramente maior. Segundo um dos especialistas:

1. "Acho que muitos de nós (intérpretes) trabalhamos mesmo sem confiança e lutando contra a "síndrome do impostor"".

Os itens A07 (Respeito), A08 (Discrição), A09 (Comprometimento) e A11 (Proatividade) obtiveram médias de 4,93 ou 5,00, com coeficientes de variação próximos ou iguais a zero, revelando elevado consenso sobre sua centralidade na atuação ética e profissional de intérpretes.

Com base nesses resultados, todas as atitudes foram consideradas validadas, não sendo necessária reformulação de nenhum dos itens. O conjunto de atitudes avaliadas oferece uma base sólida para descrever valores e disposições pessoais indispensáveis ao exercício responsável, ético e eficaz da profissão de intérprete de línguas de sinais.

5.2.2 Rodada 2

A segunda rodada do processo Delphi foi conduzida com o objetivo de revisar os itens que, na rodada anterior, não atingiram os critérios de consenso estabelecidos. Essa etapa também possibilitou a avaliação de reformulações feitas com base nas sugestões qualitativas dos especialistas, reforçando o caráter iterativo e colaborativo do método Delphi.

A segunda rodada contou com a participação de 13 especialistas, o que representa uma taxa de resposta de 92,85% em relação a rodada anterior, mantendo a representatividade internacional com profissionais provenientes de seis países: Brasil, Canadá, Colômbia, Estados Unidos, Espanha e Portugal. Nesta etapa, foram respondidas 14 questões relativas a 17 itens, incluindo 5 novos itens acrescentados com base nas sugestões qualitativas da primeira rodada.

A análise quantitativa seguiu os mesmos procedimentos da primeira rodada, adotando o coeficiente de variação (CV) como principal indicador de consenso. Itens com CV igual ou inferior a 20% foram considerados consensuais e, portanto, validados. Os itens que superaram esse limite permaneceram em aberto para nova avaliação ou reformulação.

Nesta fase, foram reapresentados atribuições, conhecimentos, habilidades com maior variabilidade nas respostas anteriores, além de serem incluídos novos itens sugeridos pelos próprios especialistas. As respostas quantitativas foram acompanhadas por comentários qualitativos, que forneceram subsídios relevantes para a análise interpretativa e para o refinamento conceitual dos itens. A seguir, são apresentados os principais resultados obtidos nesta rodada, organizados por categoria.

Atribuição 1

Nesta rodada, foram avaliadas duas atribuições específicas (Tabela 14 e Tabela 15). Ambas obtiveram elevadas médias ($\mu \geq 4,69$) e baixo desvio padrão, indicando consenso entre os especialistas. Ambas as atribuições foram validadas, com alto nível de aceitação e baixo grau de dispersão nas respostas, o que confirma sua pertinência para o modelo de competências em construção.

Tabela 14 - Resultado da avaliação dos especialistas na rodada 02 para Atribuição 01

ID	Atribuição	μ	σ	CV	Status
C01	Comunicar-se em uma língua sinalizada, e/ou uma língua escrita e/ou uma língua vocal em nível avançado, podendo ser sua língua nativa (vocalizada ou sinalizada), e em uma ou mais línguas adicionais (vocalizada ou sinalizada), considerando as características linguísticas e culturais dos envolvidos na interação e as boas práticas laborais.	4,85	0,36	7,45	●

Fonte: elaborado pelo autor.

Tabela 15 - Resultado da avaliação dos especialistas na rodada 02 para Atribuição 03

ID	Atribuição	μ	σ	CV	Status
C03	Traduzir de uma língua de sinais para uma língua vocal e vice-versa, ou em alguns casos de uma língua de sinais para outra, diferentes tipos de textos (gravados em vídeo/áudio ou escritos), sendo capaz de conduzir ou realizar os registros da tradução em formatos digitais e editá-los (corrigir, selecionar, ordenar e ajustar), segundo os padrões técnicos e normativos exigidos.	4,69	0,46	9,84	●

Fonte: elaborado pelo autor.

Vale destacar que o item C03 pode parecer controverso, dado que é de amplo conhecimento a distinção entre a tarefa de traduzir e interpretar, contudo, um dos especialistas esclarece e com o qual alinha-se este modelo:

1. “Neste caso, não é feita distinção entre os papéis, então presumo que por “intérprete” você quer dizer um perfil que pode atuar em uma determinada situação como tradutor ou em uma determinada situação como intérprete. Acho que a definição de intérprete poderia incluir esses dois tipos de atributo, bem como a de tradutor, mas não acho que todos concordem com o termo “intérprete” que é abrangente. Portanto, no que diz respeito à atualização, não tenho nenhum problema, apenas neste ponto da amplitude do perfil”.

A consideração apresentada por um dos participantes é inteiramente pertinente e reflete uma inquietação que, frequentemente, não parece permear a prática cotidiana de profissionais nem a postura de alguns pesquisadores; trata-se, sobretudo, de uma preocupação enraizada no campo dos Estudos da Tradução e da Interpretação. Esse campo pode questionar se a composição de um perfil profissional abrangente — que engloba um perfil bicomponente de tradutores quanto de intérpretes — é compatível com os princípios teóricos estabelecidos e com as experiências vividas por profissionais das línguas vocais.

Foram reavaliados quatro itens de conhecimentos específicos (Tabela 16 e Tabela 17), anteriormente identificados como não consensuais.

Tabela 16 - Resultado da avaliação dos especialistas na rodada 02 para o conhecimento associado à Atribuição 02

ID	Conhecimento	μ	σ	CV	Status
C2.i.	Conhecimento básico sobre guia-interpretação para pessoas surdocegas e suas particularidades.	4,23	1,42	33,62	●

Fonte: elaborado pelo autor.

O item C2.j, relativo ao conhecimento em guia-interpretação, apresentou CV elevado (33,62%), indicando falta de consenso. Comentários qualitativos revelaram dúvidas quanto à pertinência desse conhecimento como parte do núcleo da formação de intérpretes de línguas de sinais, considerando-se que pode se tratar de uma especialização distinta. Um dos especialistas acentua a necessidade de maior clareza na organização da informação com foco no destaque a guia-interpretação como uma especialização:

2. “Se os perfis (ILS e GI) estão sendo separados e, portanto, o “conhecimento básico” é incluído pelo ILS, acho que deve ser indicado. Eu só usaria o termo “básico” na redação se esse conhecimento desse origem a uma especialização posterior, caso em que eu o indicaria explicitamente”.

No entanto, o conhecimento sobre essa área não se restringe à especialização: seria importante que intérpretes de línguas de sinais compreendam o

papel do guia-intérprete, saibam como atuar de forma colaborativa em equipes multiprofissionais e contribuam para a valorização e a efetividade desse trabalho.

Diante disso, foi proposta uma nova redação que explicita o objetivo desse conhecimento na formação básica do ILS.

Reformulação de C2.j
Conhecimento introdutório sobre o papel do guia-intérprete para pessoas surdocegas e suas particularidades, com o objetivo de fornecer subsídios para interagir e colaborar adequadamente com esses profissionais, e como base para uma possível especialização posterior na área.

Todos os itens da Tabela 17 relacionados a C5 (Competência em Gestão Profissional) apresentaram CVs abaixo de 20%, e, portanto, foram validados nesta rodada. A seguir, apresenta-se a síntese quantitativa:

Tabela 17 - Resultado da avaliação dos especialistas na rodada 02 para os conhecimentos associados à Atribuição 05

ID	Conhecimento	μ	σ	CV	Status
C5.g	Conhecimento sobre planejamento financeiro, tributação, previdência, contribuições e direitos trabalhistas, seja para trabalhar como contratado ou como autônomo.	4,69	0,46	9,84	●
C5.h	Conhecimento sobre empreendedorismo com foco em iniciativa, proatividade, capacidade de atualização e inovação na prestação de serviços.	4,62	0,62	13,54	●
C5.j	Conhecimento sobre sustentabilidade voltado à construção e consolidação de uma carreira estável, equilibrada e consciente considerando aspectos ambientais, sociais e econômicos.	4,77	0,42	8,83	●

Habilidades

As habilidades reavaliadas nesta rodada incluem dimensões tecnológicas, estratégicas, administrativas e pedagógicas. De modo geral, observou-se elevado grau de consenso, com exceção de três itens cuja variabilidade superou o limite estabelecido (Tabela 18).

Tabela 18 - Resultado da avaliação dos especialistas na rodada 02 para as habilidades

ID	Habilidade	μ	σ	CV	Status
H06	Utilizar durante a interpretação tecnologias e ferramentas que apoiam a realização da interpretação, incluindo recursos de recepção e transmissão de discursos, tomada de notas, comunicação com a equipe e pesquisa em tempo real.	4,62	0,84	18,89	●

H13	Utilizar ferramentas tecnológicas para organizar, documentar e gerenciar o trabalho de forma eficiente, incluindo uso de plataformas para criação de glossários, arquivos de referências e apoio a memória de trabalho.	4,46	0,84	18,89	●
H18	Estabelecer valores para serviços de interpretação, tradução ou revisão - quando prestado como profissional freelancer - coerentes com a natureza do trabalho, as condições do mercado e os princípios de atuação profissional.	4,85	0,36	7,45	●
H19	Analisar e entender contratos relacionados à prestação de serviços de interpretação, tradução ou revisão, visando assegurar proteção jurídica e conformidade com as boas práticas do mercado.	4,92	0,27	5,41	●
H20	Gerenciar as dimensões financeiras, fiscais e tributárias, da atuação como profissional de serviços linguísticos, no cumprimento de obrigações legais, de forma ética e socialmente responsável.	4,92	0,27	5,41	●
H21	Adaptar materiais e conteúdos.	4,23	1,25	29,54	●
H22	Acompanhar e orientar intérpretes iniciantes.	4,38	1,15	26,14	●
H23	Ser capaz de atuar como agente indireto de sensibilização.	4,15	0,86	20,79	●

Fonte: elaborado pelo autor.

Três habilidades adicionais sugeridas pelos especialistas na primeira rodada foram incluídas na segunda rodada para avaliação, sendo elas H21, H22 e H23. Mesmo tendo alcançado boas médias, indicando alto grau de receptividade quanto à sua pertinência, os coeficientes de variação excederam o limite de consenso previamente estabelecido, impossibilitando sua validação estatística nesta etapa.

Com o objetivo de tornar sua inclusão mais clara e conceitualmente fundamentada, optou-se por reformular a redação dos itens com base nas sugestões recebidas, a fim de explicitar sua relevância potencial e delimitar melhor os contextos em que se aplicam. Esses itens foram, portanto, mantidos para reapresentação em rodada futura, após ajustes que considerem os aspectos semânticos e contextuais destacados pelos especialistas.

Reformulação de H21
Adaptar materiais e conteúdos, considerando as especificidades linguísticas, os diferentes perfis de usuários surdos e os contextos de uso, e tendo em conta a acessibilidade, compreensão e mediação cultural adequada.
Reformulação de H22
Acompanhar e orientar intérpretes iniciantes, contribuindo para sua formação técnica, ética e profissional.
Reformulação de H23
Contribuir para a conscientização social sobre acessibilidade, cultura surda e direitos linguísticos por meio de sua prática profissional.

A análise qualitativa dos comentários revela que essas habilidades são, de fato, consideradas relevantes, porém sua aplicabilidade parece estar fortemente condicionada a contextos específicos de atuação ou ao nível de experiência profissional de intérpretes. Tais fatores podem ter contribuído para a dispersão nas respostas e podem ser observados no seguinte comentário:

1. Também acho que é um conhecimento geral que qualquer profissional deve ter. No entanto, relaciono a palavra "empreendedorismo" à realização de seu próprio projeto (por exemplo, trabalhar como freelancer) e acho que a abordagem é aplicável a habilidades gerais que também se referem ao trabalho remunerado. Eu ainda o separaria em dois conhecimentos diferentes.

Habilidades Transversais

Foram avaliadas duas habilidades transversais (Tabela 19), ambas com coeficientes de variação abaixo de 6% e média 4,92, indicando alto grau de consenso.

Tabela 19 - Resultado da avaliação dos especialistas na rodada 02 para as habilidades transversais

ID	Habilidade transversal	μ	σ	CV	Status
T12	Relacionar-se bem com pessoas (clientes, consumidores e colegas).	4,92	0,27	5,41	●
T13	Tomar decisões.	4,92	0,27	5,41	●

Fonte: elaborado pelo autor.

Apesar de que o item T13 (tomar decisões) tenha sido validado numericamente, a análise semântica indicou que sua formulação se alinha mais ao campo das atitudes do que ao das habilidades. Assim, foi realocado para a categoria de atitudes na estrutura final do modelo.

A segunda rodada consolidou a validação de diversos itens do modelo proposto, com elevado grau de consenso entre os especialistas. Itens instáveis foram reformulados com base nas contribuições qualitativas, e outros foram realocados conceitualmente. A robustez dos dados e a diversidade dos participantes conferem consistência e legitimidade ao processo de validação, possibilitando avançar para a próxima etapa com um conjunto de competências mais refinado.

5.2.3 Rodada 3

A terceira rodada do processo Delphi teve como objetivo aprofundar o nível de consenso entre os especialistas quanto aos itens que não atingiram consenso nas rodadas anteriores, bem como validar as reformulações realizadas com base nas sugestões qualitativas recebidas. Esta fase representa a continuidade do processo iterativo característico do método Delphi, no qual os participantes têm a oportunidade de reconsiderar suas avaliações diante de novos ajustes e explicações contextuais.

Conforme estabelecido na metodologia deste estudo, a terceira rodada corresponde à fase final do processo Delphi, sendo decisiva para a consolidação do modelo de competências proposto. A participação nesta etapa contou com 12 especialistas, ou seja, uma taxa de resposta de 85,7% em relação à rodada anterior, mantendo-se a diversidade geográfica e profissional da amostra, com representantes de seis países: Brasil, Canadá, Colômbia, Estados Unidos, Espanha e Portugal. Nesta etapa, foram respondidas 4 questões sendo um conhecimento e três habilidades.

A metodologia de análise permaneceu alinhada às fases anteriores, com foco no coeficiente de variação (CV) como indicador de consenso. Itens com CV igual ou inferior a 20% foram considerados estáveis e, portanto, validados, enquanto aqueles que ultrapassaram esse limite permaneceram em aberto para análise e deliberação posterior.

Nesta etapa, foram reapresentados itens reformulados referentes a conhecimentos e habilidades que haviam demonstrado alta variabilidade, além da reavaliação de propostas de inclusão de novos itens, com base na recepção e pertinência identificadas anteriormente. Os dados quantitativos foram complementados por observações qualitativas, possibilitando uma análise integrada dos resultados. A seguir, apresentam-se os dados obtidos nesta rodada e sua implicação para o refinamento do modelo de competências de intérpretes de línguas de sinais.

Conhecimento

O conhecimento C2.j (Tabela 20), anteriormente instável nas rodadas 1 e 2, obteve consenso na terceira rodada, com coeficiente de variação de 11,4%, sendo, portanto, validado ($CV \leq 20\%$).

Tabela 20 - Resultado da avaliação dos especialistas na rodada 03 para o conhecimento associado à Atribuição 02

ID	Conhecimento	μ	σ	CV	Status
C2.i	Conhecimento introdutório sobre o papel do guia-intérprete para pessoas surdocegas e suas particularidades, com o objetivo de fornecer subsídios para interagir e colaborar adequadamente com esses profissionais, e como base para uma possível especialização posterior na área.	4,8	0,6	11,4	●

Fonte: elaborado pelo autor.

A reformulação textual proposta nesta rodada parece ter atendido às expectativas dos especialistas, ao delimitar o conteúdo como um conhecimento introdutório voltado à compreensão do papel do guia-intérprete e suas particularidades, oferecendo subsídios conceituais e base formativa para uma futura especialização. Um dos participantes destacou a importância dessa abordagem:

1. “Destaca-se a importância de compreender o papel do guia-intérprete para pessoas surdocegas e as suas particularidades, não apenas como conteúdo teórico, mas como base para uma atuação consciente e colaborativa com esses profissionais. A referência a uma possível especialização posterior também é pertinente, pois indica uma progressão formativa”.

Esse comentário reforça a pertinência do item no modelo de competências proposto, sobretudo ao reconhecê-lo como um conteúdo necessário na formação ampla de intérpretes de línguas de sinais, ainda que não obrigatoriamente vinculante a uma prática direta.

Habilidades

As habilidades H21, H22 e H23, anteriormente propostas pelos especialistas e instáveis na rodada anterior, foram todas validadas nesta terceira rodada, conforme demonstrado na Tabela 21:

Tabela 21 - Resultado da avaliação dos especialistas na rodada 03 para as habilidades

ID	Habilidade	μ	σ	CV	Status
H21	Adaptar materiais e conteúdos, considerando as especificidades linguísticas, os diferentes perfis de usuários surdos e os contextos de uso, e tendo em conta a acessibilidade, compreensão e mediação cultural adequada.	5,0	0	0	●
H22	Acompanhar e orientar intérpretes iniciantes, contribuindo para sua formação técnica, ética e profissional.	4,8	0,6	12,5	●

H23	Contribuir para a conscientização social sobre acessibilidade, cultura surda e direitos linguísticos por meio de sua prática profissional.	4,9	0,3	5,6	●

Fonte: elaborado pelo autor.

A habilidade H21 atingiu a nota máxima (média 5,0), com coeficiente de variação nulo, demonstrando consenso absoluto entre os especialistas quanto à importância da adaptação de materiais e conteúdos. A justificativa qualitativa reforça a centralidade dessa habilidade na prática de intérpretes:

1. “Alinha-se com os princípios da acessibilidade, da mediação cultural e da adaptação linguística, que são fundamentais quando se trabalha com diferentes perfis de pessoas surdas”.

A habilidade H22, que trata do acompanhamento e orientação de intérpretes iniciantes, também foi validada, com CV de 12,5%. Um dos especialistas destacou tanto seu valor ético quanto seu papel formativo:

2. “Valoriza não apenas a transmissão de competências técnicas, mas também o desenvolvimento ético e profissional, aspectos fundamentais para a consolidação de uma prática responsável. Poderia ser útil, se necessário, especificar em que contextos essa orientação ocorre (formação inicial, estágio supervisionado, prática profissional, etc.)”.

Por outro lado, uma ponderação crítica foi registrada por outro participante:

3. “Não tenho tanta certeza de que esse tipo de orientação seja uma habilidade específica de interpretação que não sou uma habilidade que qualquer trabalho, ofício ou profissão possa assumir por um compromisso humanístico”.

Ainda assim, a média elevada e o consenso indicam que a maioria dos especialistas reconhece essa prática como um atributo desejável e integrador da atuação profissional de intérpretes.

A habilidade H23, por sua vez, obteve CV de 5,6%, sendo amplamente validada. Sua formulação destaca o papel de intérpretes como agentes de transformação social no que tange à promoção da acessibilidade e dos direitos linguísticos. Sua aprovação reforça uma visão ampliada e politicamente engajada da profissão, que vai além da execução técnica da interpretação.

Como resultado desta fase, o modelo de competências de intérpretes de Línguas de Sinais no Quadro 31.

Quadro 31 - Modelo Refinado de Competência de Intérpretes de Línguas de Sinais

Competência em comunicação intercultural	
C1	Comunicar-se em uma língua sinalizada, e/ou uma língua escrita e/ou uma língua vocal em nível avançado, podendo ser sua língua nativa (vocalizada ou sinalizada), e em uma ou mais línguas adicionais (vocalizada ou sinalizada), considerando as características linguísticas e culturais dos envolvidos na interação e as boas práticas laborais.
Conhecimentos associados a competência em comunicação intercultural	
C1.a	Conhecimento em nível avançado do léxico das línguas de trabalho.
C1.b	Conhecimento das variedades sociolinguísticas nas línguas de trabalho.
C1.c	Conhecimento sobre cultura surda e cultura ouvinte.
C1.d	Conhecimento sobre as normas de polidez e cortesia das comunidades surdas e ouvintes.
C1.e	Conhecimento sobre o contexto pragmático no ato comunicativo.
C1.f	Conhecimento das boas práticas profissionais aplicáveis ao contexto em que atua.
Competência em interpretação	
C2	Interpretar discursos de uma língua de sinais para uma outra língua de sinais ou vocal e vice-versa, em diferentes contextos de interação, níveis de fala e registros, fazendo uso de suportes, sejam eles humanos ou tecnológicos.
Conhecimentos associados a competência em interpretação	
C2.a	Conhecimento de técnicas e estratégias de interpretação simultânea.
C2.b	Conhecimento de técnicas e estratégias de interpretação consecutiva.
C2.c	Conhecimento de técnicas e estratégias de tradução à primeira vista.
C2.d	Conhecimento sobre interpretação comunitária e suas particularidades (educacional, jurídica, serviços de saúde).
C2.e	Conhecimento sobre interpretação de conferências e suas particularidades.
C2.f	Conhecimento sobre interpretação em meios audiovisuais e suas particularidades.
C2.g	Conhecimento sobre interpretação artística e suas particularidades (show, teatro, museu).
C2.h	Conhecimento sobre interpretação de acompanhamento e suas particularidades (turismo, eventos sociais e pessoais, reuniões).
C2.i	Conhecimento introdutório sobre o papel do guia-intérprete para pessoas surdocegas e suas particularidades, com o objetivo de fornecer subsídios para interagir e colaborar adequadamente com esses profissionais, e como base para uma possível especialização posterior na área.
C2.j	Conhecimento sobre os tipos de direção possíveis na interpretação: direta, indireta, espelho.
C2.k	Conhecimento sobre interpretação intermodal e intramodal gestual-visual.
C2.l	Conhecimento sobre a interação monológica e dialógica na interpretação.
C2.m	Conhecimento sobre as particularidades da interpretação remota.
C2.n	Conhecimento sobre os gêneros discursivos e suas características.
C2.o	Conhecimento dos tipos de funções comunicativas.
C2.p	Conhecimento especializado de temas da área em que atua, bem como sua respectiva terminologia.
C2.q	Conhecimento sobre ferramentas tecnológicas de apoio a interpretação.
C2.r	Conhecimento das normas que regem o ambiente onde ocorre a interpretação e a conduta esperada nele.
C2.s	Conhecimento dos códigos de ética aplicáveis ao contexto em que atua.

Competência em tradução	
C3	Traduzir de uma língua de sinais para uma língua vocal e vice-versa, ou em alguns casos de uma língua de sinais para outra, diferentes tipos de textos (gravados em vídeo/áudio ou escritos), sendo capaz de conduzir ou realizar os registros da tradução em formatos digitais e editá-los (corrigir, selecionar, ordenar e ajustar), segundo os padrões técnicos e normativos exigidos.
Conhecimentos associados a competência em tradução	
C3.a	Conhecimento de métodos, técnicas e estratégias de tradução.
C3.b	Conhecimento sobre tradução literária e suas particularidades.
C3.c	Conhecimento sobre tradução audiovisual e suas particularidades.
C3.d	Conhecimento sobre tradução técnica e científica e suas particularidades.
C3.e	Conhecimento sobre tradução jurídica e suas particularidades.
C3.f	Conhecimentos sobre as características dos textos: propósito, estrutura, suporte e formato, público-alvo e estilo.
C3.g	Conhecimento sobre linguística textual (coerência, coesão, estrutura e organização do Texto, funções do texto, gêneros textuais, etc).
C3.h	Conhecimento sobre documentação, fontes de informação e pesquisa.
C3.i	Conhecimento especializado de temas da área em que atua, bem como sua respectiva terminologia.
C3.j	Conhecimento especializado dos padrões técnicos ou editoriais da área em que atua.
C3.k	Conhecimentos sobre as ferramentas tecnológicas de apoio ao tradutor.
Competência em revisão	
C4	Revisar textos traduzidos para a língua de sinais e para a língua vocal, a partir de diferentes suportes e formatos, identificando os erros dos tipos ortográficos, gramaticais, sintáticos, semânticos, estilísticos e de padronização e, além disso, apontando respectivas melhorias com o uso de marcações e de ferramentas tecnológicas específicas.
Conhecimentos associados a competência em revisão	
C4.a	Conhecimento sobre o que é revisão de tradução, tipos de revisão e boas práticas.
C4.b	Conhecimento sobre notação para revisão em textos escritos e em vídeos.
C4.c	Conhecimentos sobre as ferramentas tecnológicas de apoio ao revisor.
Competência em Gestão Profissional	
C5	Administrar os aspectos financeiros e comerciais da profissão, gerenciar projetos linguísticos e coordenar equipes de trabalhos de interpretação de forma eficiente, identificando necessidade e soluções com foco na qualidade do serviço e otimização de recursos e processos.
Conhecimentos associados a competência em gestão profissional	
C5.a	Conhecimento sobre gestão de equipes.
C5.b	Conhecimento sobre gestão de projetos.
C5.c	Conhecimento sobre planejamento logístico, conforme as necessidades, os espaços físicos de atuação e recursos disponíveis.
C5.d	Conhecimento sobre leis e normas técnicas.
C5.e	Conhecimento sobre sindicatos e associações profissionais.
C5.f	Conhecimento sobre o mercado laboral e desenvolvimento profissional.
C5.g	Conhecimento sobre planejamento financeiro, tributação, previdência, contribuições e direitos trabalhistas, seja para trabalhar como contratado ou como autônomo.
C5.h	Conhecimento sobre empreendedorismo com foco em iniciativa, proatividade, capacidade de atualização e inovação na prestação de serviços.

C5.i	Conhecimento sobre sustentabilidade voltado à construção e consolidação de uma carreira estável, equilibrada e consciente considerando aspectos ambientais, sociais e econômicos.
Habilidades	
H01	Comunicar-se de maneira concisa e precisa, com fluência e proficiência em uma ou mais línguas de sinais e em uma ou mais línguas vocais.
H02	Integrar conhecimentos gerais e específicos para proporcionar a compreensão entre os participantes das interações.
H03	Respeitar a diversidade cultural, étnica, demográfica, de opinião, profissional, de interesses, de habilidades, de conhecimentos, de experiências, deficiências etc. e agir com profissionalismo nas situações de trabalho.
H04	Compreender um discurso, processar suas informações, em tempo real, e interpretá-lo conforme o que define o encargo.
H05	Determinar soluções que garantam o melhor resultado na interpretação, a partir da análise das situações de interação e das suas características textuais, discursivas e contextuais.
H06	Utilizar durante a interpretação tecnologias e ferramentas que apoiem a realização da interpretação, incluindo recursos de recepção e transmissão de discursos, tomada de notas, comunicação com a equipe e pesquisa em tempo real.
H07	Preparar-se de maneira eficiente para os encargos de interpretação, pesquisando e documentando antes, durante e depois, os termos, as fraseologias, os dados, conhecimentos, detalhes, notícias, fatos ou outros elementos que possam colaborar com entendimento sobre o que se interpretará.
H08	Adaptar-se ao público e ao contexto de interpretação, sendo capaz de selecionar as formas mais adequadas de trabalho.
H09	Empregar corretamente no discurso, durante a interpretação, os termos e conceitos de uma área específica.
H10	Caracterizar um texto a ser traduzido e identificar a sua natureza, as suas características linguísticas e extralinguísticas e seus objetivos.
H11	Ser capaz de transladar e registrar textos editáveis escritos ou gravados para uma língua de chegada, seja ela vocal ou sinalizada.
H12	Articular os conhecimentos procedimentais adequados para cada tradução.
H13	Utilizar ferramentas tecnológicas para organizar, documentar e gerenciar o trabalho de forma eficiente, incluindo uso de plataformas para criação de glossários, arquivos de referências e apoio a memória de trabalho.
H14	Identificar com profunda acuidade os erros gramaticais ou tradutórios em um texto.
H15	Elaborar feedbacks claros e sucintos, fazendo uso adequado de estratégias e ferramentas de registro.
H16	Gerenciar equipes e solucionar problemas ou conflitos de modo eficiente.
H17	Planejar e executar estratégias linguísticas e comunicacionais eficazes, adaptadas a diferentes modalidades de interação (presencial, remota e híbrida), contextos socioculturais e necessidades específicas dos interlocutores.
H18	Estabelecer valores para serviços de interpretação, tradução ou revisão — quando prestado como profissional freelancer — coerentes com a natureza do trabalho, as condições do mercado e os princípios de atuação profissional.
H19	Analisar e entender contratos relacionados à prestação de serviços de interpretação, tradução ou revisão, visando assegurar proteção jurídica e conformidade com as boas práticas do mercado.
H20	Gerenciar as dimensões financeiras, fiscais e tributárias, da atuação como profissional de serviços linguísticos, no cumprimento de obrigações legais, de forma ética e socialmente responsável.
H21	Adaptar materiais e conteúdos, considerando as especificidades linguísticas, os diferentes perfis de usuários surdos e os contextos de uso, e tendo em conta a acessibilidade, compreensão e mediação cultural adequada.
H22	Acompanhar e orientar intérpretes iniciantes, contribuindo para sua formação técnica, ética e profissional.

H23	Contribuir para a conscientização social sobre acessibilidade, cultura surda e direitos linguísticos por meio de sua prática profissional.
Habilidades Transversais	
T01	Pensar de maneira crítica
T02	Ser criativo
T03	Aprender continuamente
T04	Negociar
T05	Liderar
T06	Planejar estrategicamente
T07	Trabalhar em equipe
T08	Gerenciar conflitos
T09	Gerir o tempo
T10	Resolver problemas
T11	Capacidade de adaptação e flexibilidade
T12	Relacionar-se bem com pessoas (clientes, consumidores e colegas)
T13	Tomar decisões
Atitudes	
A01	Autoconfiança
A02	Empatia
A03	Responsabilidade
A04	Motivação
A05	Autodisciplina
A06	Sensibilidade
A07	Respeito
A08	Discrição
A09	Comprometimento
A10	Perseverança
A11	Proatividade
A12	Resiliência

Fonte: elaborado pelo autor.

5.3 Validação do Modelo

Esta seção apresenta os resultados obtidos na segunda fase do estudo, dedicada à validação do modelo de competências por meio da participação direta de profissionais tradutores e intérpretes de línguas de sinais. Diferentemente da fase anterior, conduzida a partir da técnica Delphi com um painel restrito de especialistas, cujo objetivo principal era alcançar o consenso teórico e conceitual sobre os componentes do modelo, esta etapa amplia o alcance da pesquisa, incorporando a

perspectiva prática daqueles que vivenciam cotidianamente os contextos de trabalho nos quais as competências em questão são mobilizadas.

A validação empírica junto aos profissionais impactados representa um momento para a consolidação do modelo, pois permite confrontar as definições validadas e elaboradas pelos especialistas com a realidade experienciada por intérpretes em diferentes contextos e países. Para tanto, foi aplicado um questionário estruturado com 1 questões envolvendo 101 itens, avaliadas em escala Likert de 5 pontos, além de campos abertos destinados à coleta de sugestões qualitativas.

Com base nos parâmetros metodológicos definidos, a amostra mínima foi fixada em 139 participantes, de modo a assegurar a precisão estatística nas estimativas de média e a robustez das análises descritivas. Após os procedimentos de filtragem e tratamento dos dados, incluindo exclusões por preenchimento insuficiente, não atendimento aos critérios de elegibilidade, identificação de outliers e imputação de valores faltantes, as respostas válidas foram submetidas à análise.

Os resultados são apresentados a seguir em duas partes complementares: primeiramente, os dados descritivos relacionados às avaliações quantitativas de cada competência do modelo, com destaque para medidas de tendência central e dispersão; em seguida, são sistematizadas as contribuições qualitativas fornecidas pelos participantes nos campos abertos, as quais servem como reforço, crítica ou complementação aos elementos já consolidados no modelo. Essa abordagem integrada visa garantir que a validação seja, ao mesmo tempo, estatisticamente sólida e sensível às experiências e percepções dos profissionais da área.

5.3.1 Descrição da Amostra

A fase de validação do modelo de competências resultante do processo de refinamento (Quadro 31), contou inicialmente com 316 respostas registradas no questionário eletrônico. Para garantir a fidedignidade dos dados e a coerência metodológica, foram aplicados critérios de elegibilidade e qualidade do preenchimento, conforme detalhado na seção metodológica.

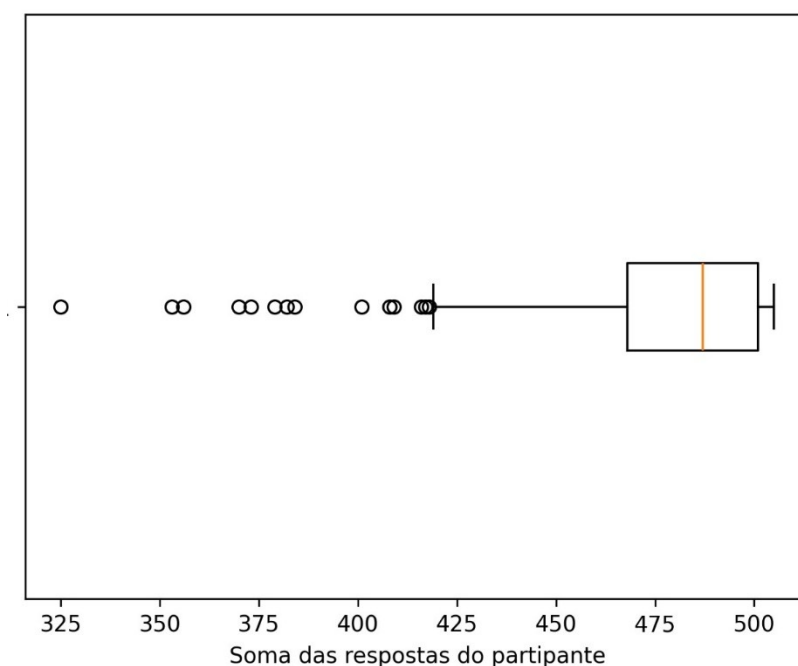
Quatro registros foram excluídos da base de dados: treze participantes declararam não serem intérprete profissional de línguas de sinais, um outro não aceitou os termos de consentimento livre e esclarecido, e um terceiro apresentou

preenchimento insuficiente, respondendo a menos de 80% dos itens. Após a aplicação desses filtros, a amostra final utilizada para análise foi composta por 301 participantes válidos.

Em um segundo momento, foram identificados os participantes *outliers*, ou seja, cujas respostas são muito discrepantes da amostra obtida. A detecção de participantes *outliers* foi realizada através do método do intervalo interquartil, conforme descrito na seção metodológica. Neste caso, foi utilizado o somatório das notas atribuídas pelo participante, obtendo-se assim uma nota única, de forma a detectar desvios na avaliação global do modelo avaliado.

De acordo com os resultados (Figura 22), pode-se observar que o intervalo interquartil, ou seja, a diferença entre o primeiro quartil (Q1) e o terceiro quartil (Q3) é igual a 31.

Figura 22 - Boxplot dos dados de soma das respostas dos participantes para identificação de *outliers*.



Fonte: elaborado pelo autor.

A partir deste valor, pode-se obter o limite inferior, ou seja, o valor mínimo para considerar que a avaliação de um participante não seja discrepante. Neste caso, o limite inferior calculado foi igual a 421,5 pontos. Assim, caso o somatório das notas atribuídas por um participante for menor que 421,5 pontos, procede-se com a exclusão deste participante da amostra. Aplicando este critério, foram excluídos 14 participantes da amostra.

O Quadro 32 apresenta a síntese dos critérios adotados e o número correspondente de participantes excluídos em cada caso.

Quadro 32 - Dados excluídos da amostra

Critério	Participantes excluídos
Elegibilidade profissional	13
Consentimento informado	1
Preenchimento insuficiente	1
Identificação de outliers	14

Fonte: elaborado pelo autor.

Após a aplicação dos critérios de exclusão, o total de participantes válidos foi de 287 intérpretes profissionais de línguas de sinais. Essa amostra supera o tamanho mínimo de 139 participantes estimado no cálculo amostral, garantindo, portanto, a confiabilidade estatística dos resultados e a margem de erro previamente estabelecida. Esses profissionais representam diretamente o público-alvo do modelo, atuando em diferentes contextos do mercado de trabalho, o que assegura uma perspectiva concreta e situada sobre a aplicabilidade das competências propostas.

Adicionalmente, identificaram-se participantes provenientes de 40 países distintos, o que evidencia a significativa representatividade internacional no processo de validação do modelo de competências. Essa amplitude geográfica reforça o potencial de adaptação e implementação do modelo em diferentes contextos socioculturais e profissionais, ampliando seu alcance e relevância global.

Como país de origem da pesquisa, o Brasil concentrou a maior parte dos participantes, seguido por nações que possuem comunidades linguísticas expressivas e consolidadas na área da tradução e interpretação de línguas de sinais, como Espanha, Estados Unidos da América, Canadá e Portugal.

A Tabela 22 apresenta a distribuição absoluta e relativa de participantes por país:

Tabela 22 - Países e número de participantes na Fase 02

ID	País	Número de Participantes	%
1	África do Sul	2	1,01
2	Alemanha	6	3,03
3	Albânia	1	0,51
4	Angola	1	0,51

5	Argentina	27	13,64
6	Austrália	8	4,04
7	Áustria	1	0,51
8	Bélgica	2	1,01
9	Bolívia	9	4,55
10	Brasil	56	28,28
11	Canadá	13	6,57
12	Chile	7	3,54
13	Colômbia	20	10,1
14	Costa Rica	3	1,52
15	Cuba	4	2,02
16	Equador	8	4,04
17	Espanha	26	13,13
18	Estados Unidos da América	17	8,59
19	Gana	1	0,51
20	Grécia	2	1,01
21	Hungria	1	0,51
22	Índia	5	2,53
23	Indonésia	1	0,51
24	Irlanda	5	2,53
25	Itália	5	2,53
26	Malásia	1	0,51
27	Malawi	1	0,51
28	México	6	3,03
29	Nova Zelândia	1	0,51
30	Países Baixos	1	0,51
31	Panamá	1	0,51
32	Peru	4	2,02
33	Polônia	2	1,01
34	Portugal	15	7,58
35	Quênia	1	0,51
36	República Dominicana	6	3,03
37	Uganda	1	0,51
38	Uruguai	5	2,53
39	Venezuela	10	5,05
40	Zâmbia	1	0,51

Fonte: elaborado pelo autor.

Verifica-se que todos os continentes estiveram representados na amostra. O continente americano concentrou a maior parte dos respondentes, reunindo 196 profissionais de diferentes países. A Europa apresentou participação expressiva, com 67 intérpretes provenientes de diversas nações. A África esteve representada por 8 participantes enquanto a Ásia somou 7 participantes. A Oceania, por sua vez, contou com 9 respondentes.

5.3.2 Análise Descritiva

Esta subseção apresenta a análise estatística descritiva dos 101 itens correspondentes aos componentes do modelo de competência tradutório-interpretativa. Para cada competência, foram calculadas a média (μ), a mediana (Md), o desvio padrão (σ) e o coeficiente de variação (CV), entre outros indicadores, com o objetivo de identificar o grau de concordância dos especialistas quanto à sua importância no exercício profissional de intérpretes de línguas de sinais. De forma complementar, foram calculados ainda, a moda, amplitude e os quartis para todos os itens cujo os resultados são apresentados no apêndice G.

Atribuição 1

A atribuição da competência C1 (Tabela 23) refere-se à mediação linguística e cultural e os resultados obtidos indicam forte concordância entre os participantes em relação à importância dessa competência. A média (μ) e a mediana (Md) de 5, sinalizando que a maioria dos respondentes atribuiu a nota máxima ao item. O desvio padrão (σ) denota uma dispersão relativamente baixa nas respostas enquanto o coeficiente de variação (CV), calculado em 12,79%, reforça a consistência das avaliações, demonstrando elevado consenso entre os profissionais consultados.

Tabela 23 - Resultado da avaliação dos profissionais impactados para a Atribuição C1

ID	Atribuição	μ	Md	σ	CV
C1	Comunicar-se em uma língua sinalizada, e/ou uma língua escrita e/ou uma língua vocal em nível avançado, podendo ser sua língua nativa (vocalizada ou sinalizada), e em uma ou mais línguas adicionais (vocalizada ou sinalizada), considerando as características linguísticas e culturais dos envolvidos na interação e as boas práticas laborais.	4,82	5	0,62	12,79

Fonte: elaborado pelo autor.

A avaliação dos conhecimentos vinculados à atribuição C1 (Tabela 24) demonstrou elevado grau de concordância por parte dos participantes. Todos os itens obtiveram médias superiores a 4,89 em uma escala de 1 a 5, e medianas fixas em 5.

Tabela 24 - Resultado da avaliação dos profissionais impactados para os conhecimentos associados à Atribuição C1

ID	Conhecimentos	μ	Md	σ	CV
C1.a	Conhecimento em nível avançado do léxico das línguas de trabalho.	4,94	5	0,24	4,92
C1.b	Conhecimento das variedades sociolinguísticas nas línguas de trabalho.	4,90	5	0,32	6,62
C1.c	Conhecimento sobre cultura surda e cultura ouvinte.	4,98	5	0,18	3,53
C1.d	Conhecimento sobre as normas de polidez e cortesia das comunidades surdas e ouvintes.	4,89	5	0,43	8,85
C1.e	Conhecimento sobre o contexto pragmático no ato comunicativo.	4,95	5	0,21	4,20
C1.f	Conhecimento das boas práticas profissionais aplicáveis ao contexto em que atua.	4,97	5	0,18	3,70

Fonte: elaborado pelo autor.

O item C1.c, que trata do conhecimento sobre cultura surda e cultura ouvinte, apresentou a maior média ($\mu = 4,98$) e o menor coeficiente de variação ($CV = 3,53\%$), evidenciando altíssimo grau de valorização e homogeneidade nas respostas. Em seguida, destacam-se os itens C1.f (boas práticas profissionais aplicáveis ao contexto) com média 4,97 e CV igualmente baixo (3,70%), o que demonstra ampla aprovação e consenso das avaliações.

De forma geral, os resultados reforçam a centralidade dessa atribuição e validam, numericamente, os conhecimentos que a compõem. A baixa variabilidade nas respostas e os altos escores médios evidenciam a percepção consensual de que a mediação intercultural, com seus múltiplos componentes linguísticos e culturais, é um elemento essencial da atuação profissional de intérpretes de línguas de sinais na visão dos profissionais impactados.

Atribuição 2

A avaliação da atribuição principal da competência C2 (Tabela 25), relacionada ao ato de interpretar discursos entre línguas de sinais, línguas vocais e vice-versa, revelou uma média de 4,76 e coeficiente de variação de 12,98%. Esses indicadores confirmam que a competência foi validada conforme o critério estabelecido (média $\geq$ 4), demonstrando ampla aceitação entre os profissionais participantes.

Tabela 25 - Resultado da avaliação dos profissionais impactados para a Atribuição C2

ID	Atribuição	μ	Md	σ	CV
C2	Interpretar discursos de uma língua de sinais para uma outra língua de sinais ou outra língua vocal e vice-versa, em diferentes contextos de interação, níveis de fala e registros, fazendo uso de suportes, sejam eles humanos ou tecnológicos.	4,76	5	0,62	12,98

Fonte: elaborado pelo autor.

A alta média e a mediana máxima indicam que os participantes reconhecem, de forma praticamente unânime, a importância dessa competência para a prática profissional. O coeficiente de variação permanece dentro de um intervalo aceitável para pesquisas com percepção de respondentes, e evidencia uma boa homogeneidade nas respostas.

A abrangência da atribuição, que inclui diferentes contextos de interação, níveis de fala e registros, bem como o uso de suportes humanos e tecnológicos, reflete a complexidade do processo interpretativo. O reconhecimento dessa amplitude por parte de intérpretes profissionais reforça a atualidade da formulação proposta no modelo.

Quanto aos conhecimentos associados à C2 (Tabela 26), os dados estatísticos apontam para uma validação robusta em todos os itens, com médias variando entre 4,53 e 4,98, e medianas fixadas em 5 em todos os casos. Os menores coeficientes de variação foram observados nos itens C2.a (interpretação simultânea, CV = 2,88) e C2.s (códigos de ética, CV = 3,72), indicando alto grau de consenso. Já os maiores valores de dispersão apareceram nos itens C2.i (guia-interpretação para pessoas surdocegas, CV = 19,50), C2.h (interpretação de acompanhamento, CV = 13,90) e C2.g (interpretação artística, CV = 13,79), ainda que todos tenham alcançado média superior a 4, o que sustenta sua validação.

A diversidade de conhecimentos listados reflete a amplitude e complexidade da atuação de intérpretes, exigindo domínio de técnicas interpretativas (como consecutiva, simultânea, à primeira vista), compreensão das particularidades de múltiplos contextos de trabalho (educacional, jurídico, conferencial, audiovisual, artístico, entre outros), bem como familiaridade com aspectos técnicos e éticos da profissão. Destaca-se também a valorização do conhecimento dos tipos de funções comunicativas. (C2.o, $\mu = 4,91$) e das normas do ambiente de trabalho (C2.r, $\mu = 4,92$), reforçando a importância de uma atuação contextualizada e profissionalmente responsável.

Tabela 26 - Resultado da avaliação dos profissionais impactados para os conhecimentos associados à Atribuição C2

ID	Conhecimentos	μ	Md	σ	CV
C2.a	Conhecimento de técnicas e estratégias de interpretação simultânea.	4,98	5	0,14	2,88
C2.b	Conhecimento de técnicas e estratégias de interpretação consecutiva.	4,87	5	0,43	8,87
C2.c	Conhecimento de técnicas e estratégias de tradução à primeira vista.	4,73	5	0,64	13,52
C2.d	Conhecimento sobre interpretação comunitária e suas particularidades (educacional, jurídica, serviços de saúde).	4,87	5	0,39	7,96
C2.e	Conhecimento sobre interpretação de conferências e suas particularidades.	4,82	5	0,48	9,96
C2.f	Conhecimento sobre interpretação em meios audiovisuais e suas particularidades.	4,74	5	0,54	11,49
C2.g	Conhecimento sobre interpretação artística e suas particularidades (show, teatro, museu).	4,68	5	0,64	13,79
C2.h	Conhecimento sobre interpretação de acompanhamento e suas particularidades (turismo, eventos sociais e pessoais, reuniões).	4,68	5	0,65	13,90
C2.i	Conhecimento introdutório sobre o papel do guia-intérprete para pessoas surdocegas e suas particularidades, com o objetivo de fornecer subsídios para interagir e colaborar adequadamente com esses profissionais, e como base para uma possível especialização posterior na área.	4,53	5	0,88	19,50
C2.j	Conhecimento sobre os tipos de direção possíveis na interpretação: direta, indireta, espelho.	4,87	5	0,45	9,33
C2.k	Conhecimento sobre interpretação intermodal e intramodal gestual-visual.	4,80	5	0,50	10,33
C2.l	Conhecimento sobre a interação monológica e dialógica na interpretação.	4,82	5	0,50	10,31
C2.m	Conhecimento sobre as particularidades da interpretação remota.	4,84	5	0,46	9,42
C2.n	Conhecimento sobre os gêneros discursivos e suas características.	4,89	5	0,37	7,58
C2.o	Conhecimento dos tipos de funções comunicativas.	4,91	5	0,33	6,68
C2.p	Conhecimento especializado de temas da área em que atua, bem como sua respectiva terminologia.	4,88	5	0,35	7,27
C2.q	Conhecimento sobre ferramentas tecnológicas de apoio a interpretação.	4,85	5	0,39	7,95

C2.r	Conhecimento das normas que regem o ambiente onde ocorre a interpretação e a conduta esperada nele.	4,92	5	0,33	6,80
C2.s	Conhecimento dos códigos de ética aplicáveis ao contexto em que atua.	4,97	5	0,18	3,72

Fonte: elaborado pelo autor.

Atribuição 3

A atribuição principal da Competência C3 (Tabela 27) refere-se à capacidade de traduzir diferentes tipos de textos entre línguas de sinais e línguas vocais (e eventualmente entre línguas de sinais), contemplando materiais gravados em vídeo, áudio ou textos escritos. Além disso, requer a habilidade de conduzir registros digitais da tradução e realizar edições conforme padrões técnicos e normativos.

Essa atribuição obteve média de 4,28 e mediana de 5, valores que atendem ao critério de validação adotado (média entre 4 e 5). No entanto, o desvio padrão de 1,03 e o coeficiente de variação (CV) de 24,16% indicam uma dispersão significativamente maior das respostas em comparação com as competências anteriores. Esse alto grau de variabilidade sugere menor consenso entre os participantes em relação à centralidade dessa competência na prática profissional, ainda que não invalide sua inclusão no modelo.

Tabela 27 - Resultado da avaliação dos profissionais impactados para a Atribuição C3

ID	Atribuição	μ	Md	σ	CV
C3	Traduzir de uma língua de sinais para uma língua vocal e vice-versa, ou em alguns casos de uma língua de sinais para outra, diferentes tipos de textos (gravados em vídeo/áudio ou escritos), sendo capaz de conduzir ou realizar os registros da tradução em formatos digitais e editá-los (corrigir, selecionar, ordenar e ajustar), segundo os padrões técnicos e normativos exigidos.	4,28	5	1,03	24,16

Fonte: elaborado pelo autor.

A amplitude da dispersão pode refletir diferentes experiências profissionais com a atividade de tradução gravada ou editada, que não está igualmente presente em todas as áreas de atuação de intérpretes. Por exemplo, profissionais que atuam predominantemente em contextos presenciais e ao vivo podem não se reconhecer com a mesma intensidade nas exigências técnicas e operacionais envolvidas na edição e formatação de registros digitais de tradução.

Ainda assim, o fato de a mediana permanecer em 5 indica que, apesar da divergência, muitos participantes consideram a competência importante. O resultado reforça a

necessidade de considerar a crescente presença de materiais audiovisuais e multimodais no trabalho de intérpretes e, portanto, a importância de incorporar essas exigências nos processos formativos e regulatórios da profissão.

Esses resultados demonstram a centralidade dos fundamentos tradutológicos e da análise textual para o desempenho da atividade de tradução no âmbito da interpretação de línguas de sinais.

Os conhecimentos que compõem a atribuição C3 (Tabela 28) abrangem uma gama diversificada de aspectos relacionados à prática da tradução entre línguas de sinais e línguas vocais, especialmente em formatos gravados, escritos e digitais. A maioria dos itens avaliados alcançou médias superiores a 4,5, com mediana igual a 5 em todos os casos, o que demonstra ampla valorização dos conhecimentos propostos. No entanto, os valores do desvio padrão e os coeficientes de variação variam consideravelmente, indicando diferentes níveis de consenso entre os participantes.

Os conhecimentos com menor média e maior dispersão incluem: C3.j – Conhecimento dos padrões técnicos ou editoriais da área ($\mu = 4,55$; $CV = 18,88\%$); C3.e – Conhecimento sobre tradução jurídica ($\mu = 4,56$; $CV = 18,64\%$); e C3.d – Tradução técnica e científica ($\mu = 4,65$; $CV = 15,53\%$). Esses dados podem sugerir que para uma minoria há divergências no entendimento da efetiva importância dos itens para a atuação e formação profissional.

Tabela 28 - Resultado da avaliação dos profissionais impactados para os conhecimentos associados à Atribuição C3

ID	Conhecimentos	μ	Md	σ	CV
C3.a	Conhecimento de métodos, técnicas e estratégias de tradução.	4,88	5	0,50	10,34
C3.b	Conhecimento sobre tradução literária e suas particularidades.	4,68	5	0,71	15,26
C3.c	Conhecimento sobre tradução audiovisual e suas particularidades.	4,71	5	0,66	14,07
C3.d	Conhecimento sobre tradução técnica e científica e suas particularidades.	4,65	5	0,72	15,53
C3.e	Conhecimento sobre tradução jurídica e suas particularidades.	4,56	5	0,85	18,64
C3.f	Conhecimentos sobre as características dos textos: propósito, estrutura, suporte e formato, público-alvo e estilo.	4,85	5	0,49	10,04
C3.g	Conhecimento sobre linguística textual (coerência, coesão, estrutura e organização do Texto, funções do texto, gêneros textuais, etc).	4,80	5	0,59	12,34
C3.h	Conhecimento sobre documentação, fontes de informação e pesquisa.	4,70	5	0,68	14,54
C3.i	Conhecimento especializado de temas da área em que atua, bem como sua respectiva terminologia.	4,84	5	0,52	10,83

C3.j	Conhecimento especializado dos padrões técnicos ou editoriais da área em que atua.	4,55	5	0,86	18,88
C3.k	Conhecimentos sobre as ferramentas tecnológicas de apoio ao tradutor.	4,69	5	0,68	14,56

Fonte: elaborado pelo autor.

Outro ponto relevante é a avaliação do item C3.k – Ferramentas tecnológicas de apoio ao tradutor ($\mu = 4,69$; $CV = 14,56\%$) e do item C3.b – Conhecimento sobre tradução literária e suas particularidades ($\mu = 4,68$; $CV = 15,26\%$) – que, embora validados, apresentaram maior dispersão. Isso pode ser resultado de diferenças na familiaridade ou no acesso a essas ferramentas, especialmente entre profissionais formados em períodos distintos ou que atuam em contextos com níveis variados de exigência tecnológica.

De modo geral, os dados reforçam a necessidade de uma formação abrangente que contemple tanto os fundamentos gerais da tradução quanto o domínio de áreas e ferramentas específicas.

Atribuição 4

A atribuição relativa à competência C4 (Tabela 29) refere-se à capacidade de revisar traduções entre línguas de sinais e línguas vocais, considerando diferentes formatos e suportes, com atenção a erros diversos e ao uso de ferramentas específicas para apontamento e correção.

Tabela 29 - Resultado da avaliação dos profissionais impactados para a Atribuição C4

ID	Atribuição	μ	Md	σ	CV
C4	Revisar textos traduzidos para a língua de sinais e para a língua vocal, a partir de diferentes suportes e formatos, identificando os erros dos tipos ortográficos, gramaticais, sintáticos, semânticos, estilísticos e de padronização e, além disso, apontando respectivas melhorias com o uso de marcações e de ferramentas tecnológicas específicas.	4,15	5	1,18	28,52

Fonte: elaborado pelo autor.

Esta competência obteve uma média geral de 4,15 e mediana de 5, o que revela que, ainda que seja considerada importante pelos participantes, há uma grande dispersão nas respostas, como evidenciado pelo alto desvio padrão ($\sigma = 1,18$) e coeficiente de variação ($CV = 28,52\%$) – o mais elevado entre todas as atribuições analisadas.

Esse resultado indica menor consenso entre os respondentes quanto à centralidade dessa atribuição na prática de intérpretes de línguas de sinais. Uma possível explicação está no fato de que a revisão textual nem sempre é percebida como parte do escopo tradicional de atuação desses profissionais, sendo muitas vezes associada a atividades específicas de tradutores ou editores, sobretudo em contextos institucionais mais formalizados.

Além disso, pode-se pensar que nem todos os profissionais têm oportunidade de revisar traduções produzidas por outros ou de preparar materiais traduzidos para publicação, o que pode explicar a percepção de menor relevância atribuída à competência, especialmente entre intérpretes com atuação majoritária em contextos presenciais e ao vivo.

Apesar da variação nas respostas, a mediana igual a 5 reforça que há um núcleo significativo de participantes que reconhece essa atribuição como pertinente, sobretudo diante da crescente demanda por produtos audiovisuais acessíveis, como vídeos legendados, sinalizados ou dublados, nos quais a revisão é uma etapa fundamental para garantir qualidade, correção e adequação aos públicos-alvo.

Dessa forma, os dados sugerem que essa atribuição, apesar de que ainda pouco reconhecida por parte dos profissionais, deve ser considerada na formação e no desenvolvimento continuado, especialmente em programas que visem preparar intérpretes e tradutores para atuação em ambientes digitais, educativos e institucionais que demandem qualidade técnica e textual nos produtos entregues.

A atribuição C4 (Tabela 30) está fundamentada em três conhecimentos específicos: C4.a, C4.b e C4.c. De forma geral, esses itens apresentaram valores médios mais baixos e coeficientes de variação elevados, o que evidencia divergência na percepção dos respondentes quanto à centralidade desses conhecimentos para o desempenho profissional. Ainda assim, todos os itens mantiveram mediana 5, o que sugere que uma parte expressiva dos participantes os considera importantes.

Tabela 30 - Resultado da avaliação dos profissionais impactados para os conhecimentos associados à Atribuição C4

ID	Conhecimentos	μ	Md	σ	CV
C4.a	Conhecimento sobre o que é revisão de tradução, tipos de revisão e boas práticas.	4,61	5	0,92	20,07
C4.b	Conhecimento sobre notação para revisão em textos escritos e em vídeos.	4,52	5	0,95	21,00
C4.c	Conhecimentos sobre as ferramentas tecnológicas de apoio ao revisor.	4,49	5	0,97	21,69

Fonte: elaborado pelo autor.

Em conjunto, esses dados sugerem que, embora os conhecimentos relacionados à revisão sejam percebidos como relevantes por uma parcela dos respondentes, eles ainda não ocupam lugar de destaque na formação e nas práticas cotidianas de muitos intérpretes e tradutores de línguas de sinais. A elevada variabilidade nas respostas pode estar associada à diversidade de experiências profissionais, à ausência de padronização nos processos de revisão e à pouca inserção de conteúdos sobre revisão em currículos de formação.

Atribuição 5

A atribuição C5 (Tabela 31) obteve média de 4,39 e coeficiente de variação (CV) de 21,81%, o que sugere uma percepção positiva, porém menos homogênea entre os participantes, se comparada a competências mais técnicas como C1 ou C2.

Tabela 31 - Resultado da avaliação dos profissionais impactados para a Atribuição C5

ID	Atribuição	μ	Md	σ	CV
C5	Administrar os aspectos financeiros e comerciais da profissão, gerenciar projetos linguísticos e coordenar equipes de trabalhos de interpretação de forma eficiente, identificando necessidade e soluções com foco na qualidade do serviço e otimização de recursos e processos.	4,39	5	0,96	21,81

Fonte: elaborado pelo autor.

O conteúdo da atribuição envolve elementos de gestão de carreira, administração de recursos, liderança de equipes e tomada de decisões estratégicas, aspectos frequentemente subestimados na formação tradicional de intérpretes e tradutores. A amplitude do escopo, que inclui tanto a administração financeira e comercial quanto a coordenação de projetos, pode ter contribuído para a dispersão das respostas, refletindo diferentes níveis de experiência prática e de compreensão do papel gerencial na profissão.

Apesar disso, a mediana 5 demonstra que a maioria dos participantes reconhece a importância dessa competência, ainda que parte deles não a vivencie com frequência no cotidiano ou não tenha recebido formação direta sobre esses temas. Em um mercado cada vez mais competitivo e dinâmico, habilidades de autogestão, empreendedorismo e liderança tornam-se cruciais para garantir sustentabilidade profissional e qualidade nos serviços prestados.

A pontuação obtida sinaliza que há abertura para o desenvolvimento dessa competência, o que pode ser explorado por programas de formação inicial e continuada que abordem tópicos como precificação, contratos, ferramentas de gestão, ética empresarial e liderança de equipes em contextos multilíngues e multiculturais.

Os conhecimentos vinculados à competência C5 foram bem avaliados (Tabela 32), com médias variando entre 4,49 e 4,71, todas próximas da nota máxima, e mediana igual a 5 em todos os itens, indicando forte consenso quanto à sua importância. No entanto, os valores de desvio padrão e os coeficientes de variação revelam que, apesar de que esses conhecimentos sejam considerados relevantes, há maior dispersão nas respostas.

Tabela 32 - Resultado da avaliação dos profissionais impactados para os conhecimentos associados à Atribuição C5

ID	Conhecimentos	μ	Md	σ	CV
C5.a	Conhecimento sobre gestão de equipes.	4,71	5	0,67	14,18
C5.b	Conhecimento sobre gestão de projetos.	4,50	5	0,86	19,04
C5.c	Conhecimento sobre planejamento logístico, conforme as necessidades, os espaços físicos de atuação e recursos disponíveis.	4,67	5	0,70	14,96
C5.d	Conhecimento sobre leis e normas técnicas.	4,65	5	0,69	14,92
C5.e	Conhecimento sobre sindicatos e associações profissionais.	4,56	5	0,78	17,04
C5.f	Conhecimento sobre o mercado laboral e desenvolvimento profissional.	4,66	5	0,66	14,08
C5.g	Conhecimento sobre planejamento financeiro, tributação, previdência, contribuições e direitos trabalhistas, seja para trabalhar como contratado ou como autônomo.	4,67	5	0,66	14,11
C5.h	Conhecimento sobre empreendedorismo com foco em iniciativa, proatividade, capacidade de atualização e inovação na prestação de serviços.	4,49	5	0,80	17,83
C5.i	Conhecimento sobre sustentabilidade voltado à construção e consolidação de uma carreira estável, equilibrada e consciente considerando aspectos ambientais, sociais e econômicos.	4,55	5	0,79	17,29

Fonte: elaborado pelo autor.

Dentre os itens avaliados, destacam-se com menor variabilidade e maior média: C5.a – Gestão de equipes ($\mu=4,71$; CV=14,18%); C5.c – Planejamento

logístico ($\mu=4,67$; $CV=14,96\%$); e C5.g – Planejamento financeiro ($\mu=4,67$; $CV=14,11\%$). Em contrapartida, os itens com menor média e maior dispersão incluem: C5.h – Empreendedorismo ($\mu=4,49$; $CV=17,83\%$); C5.b – Gestão de projetos ($\mu=4,50$; $CV=19,04\%$); e C5.i – Sustentabilidade ($\mu=4,55$; $CV=17,29\%$);

Esse resultado pode indicar que, embora valorizados, temas como empreendedorismo, inovação, sustentabilidade e planejamento de carreira ainda não estão plenamente incorporados à prática ou à formação dos profissionais da área. A variabilidade também pode refletir níveis distintos de familiaridade ou acesso a essas temáticas, especialmente entre intérpretes vinculados a instituições públicas ou privadas.

Além disso, o conhecimento sobre sindicatos e associações profissionais (C5.e), ainda que relevante ($\mu=4,48$), apresentou um CV de 19%, o que pode sinalizar desconhecimento sobre o papel político e protetivo dessas entidades, ou ainda desconexão com os movimentos de organização profissional.

De modo geral, os dados sugerem que os profissionais reconhecem a importância dos conhecimentos relacionados à gestão e organização da atuação, mas indicam também uma necessidade de reforçar essas dimensões nos currículos de formação inicial e continuada. Isso contribuiria para a formação de intérpretes e tradutores mais preparados para lidar com os desafios da carreira, da autonomia profissional e das exigências do mercado de trabalho contemporâneo.

Habilidades

Com base nos dados apresentados, observa-se que as habilidades técnicas atribuídas a intérpretes de línguas de sinais foram avaliadas positivamente pelos participantes da pesquisa (Tabela 33), com médias elevadas que variam entre 4,60 e 4,98 pontos numa escala de 1 a 5. Os valores medianos também foram uniformemente altos, todos igualados a 5, o que indica consenso sobre a relevância dessas habilidades.

Tabela 33 - Resultado da avaliação dos profissionais impactados para as Habilidades

ID	Habilidades	μ	Md	σ	CV
H01	Comunicar-se de maneira concisa e precisa, com fluência e proficiência em uma ou mais línguas de sinais e em uma ou mais línguas vocais.	4,72	5	0,68	14,52

H02	Integrar conhecimentos gerais e específicos para proporcionar a compreensão entre os participantes das interações.	4,89	5	0,40	8,24
H03	Respeitar a diversidade cultural, étnica, demográfica, de opinião, profissional, de interesses, de habilidades, de conhecimentos, de experiências, deficiências etc. e agir com profissionalismo nas situações de trabalho.	4,98	5	0,17	3,33
H04	Compreender um discurso, processar suas informações, em tempo real, e interpretá-lo conforme o que define o encargo.	4,95	5	0,24	4,83
H05	Determinar soluções que garantam o melhor resultado na interpretação, a partir da análise das situações de interação e das suas características textuais, discursivas e contextuais.	4,94	5	0,26	5,35
H06	Utilizar durante a interpretação tecnologias e ferramentas que apoiam a realização da interpretação, incluindo recursos de recepção e transmissão de discursos, tomada de notas, comunicação com a equipe e pesquisa em tempo real.	4,74	5	0,67	14,05
H07	Preparar-se de maneira eficiente para os encargos de interpretação, pesquisando e documentando antes, durante e depois, os termos, as fraseologias, os dados, conhecimentos, detalhes, notícias, fatos ou outros elementos que possam colaborar com entendimento sobre o que se interpretará.	4,95	5	0,26	5,25
H08	Adaptar-se ao público e ao contexto de interpretação, sendo capaz de selecionar as formas mais adequadas de trabalho.	4,95	5	0,22	4,53
H09	Empregar corretamente no discurso, durante a interpretação, os termos e conceitos de uma área específica.	4,98	5	0,15	3,11
H10	Caracterizar um texto a ser traduzido e identificar a sua natureza, as suas características linguísticas e extralinguísticas e seus objetivos.	4,82	5	0,55	11,37
H11	Ser capaz de transladar e registrar textos editáveis escritos ou gravados para uma língua de chegada, seja ela vocal ou sinalizada.	4,68	5	0,72	15,43
H12	Articular os conhecimentos procedimentais adequados para cada tradução.	4,83	5	0,56	11,66
H13	Utilizar ferramentas tecnológicas para organizar, documentar e gerenciar o trabalho de forma eficiente, incluindo uso de plataformas para criação de glossários, arquivos de referências e apoio a memória de trabalho.	4,72	5	0,57	12,12
H14	Identificar com profunda acuidade os erros gramaticais ou tradutórios em um texto.	4,61	5	0,81	17,58
H15	Elaborar feedbacks claros e sucintos, fazendo uso adequado de estratégias e ferramentas de registro.	4,69	5	0,69	14,67
H16	Gerenciar equipes e solucionar problemas ou conflitos de modo eficiente.	4,65	5	0,80	17,14
H17	Planejar e executar estratégias linguísticas e comunicacionais eficazes, adaptadas a diferentes modalidades de interação (presencial, remota e híbrida), contextos socioculturais e necessidades específicas dos interlocutores.	4,91	5	0,37	7,47
H18	Estabelecer valores para serviços de interpretação, tradução ou revisão - quando prestado como profissional freelancer - coerentes com a natureza do trabalho, as condições do mercado e os princípios de atuação profissional.	4,84	5	0,50	10,27
H19	Analisar e entender contratos relacionados à prestação de serviços de interpretação, tradução ou revisão, visando assegurar proteção jurídica e conformidade com as boas práticas do mercado.	4,76	5	0,62	13,01
H20	Gerenciar as dimensões financeiras, fiscais e tributárias, da atuação como profissional de serviços linguísticos, no cumprimento de obrigações legais, de forma ética e socialmente responsável.	4,76	5	0,60	12,65

H21	Adaptar materiais e conteúdos, considerando as especificidades linguísticas, os diferentes perfis de usuários surdos e os contextos de uso, e tendo em conta a acessibilidade, compreensão e mediação cultural adequada.	4,77	5	0,63	13,21
H22	Acompanhar e orientar intérpretes iniciantes, contribuindo para sua formação técnica, ética e profissional.	4,82	5	0,50	10,45
H23	Contribuir para a conscientização social sobre acessibilidade, cultura surda e direitos linguísticos por meio de sua prática profissional.	4,89	5	0,38	7,80

Fonte: elaborado pelo autor.

A habilidade H03, relacionada ao respeito à diversidade e à atuação profissional ética, obteve a média mais elevada do conjunto (4,98) e desvio padrão quase nulo ($\sigma = 0,17$) acompanhada de H9 (Empregar corretamente no discurso, durante a interpretação, os termos e conceitos de uma área específica), evidenciando elevada concordância dos participantes quanto a importância de ambas. De forma semelhante, outras habilidades ligadas diretamente à execução da interpretação também apresentaram elevadas médias e baixa dispersão, como H04 ($\mu = 4,95$; CV = 4,83), H05 ($\mu = 4,94$; CV = 5,35), H7 ($\mu = 4,95$; CV = 5,25) e H08 ($\mu = 4,95$; CV = 4,53), demonstrando um alto grau de unanimidade sobre a centralidade de aspectos técnicos e cognitivos no desempenho interpretativo.

Ainda dentro do mesmo grupo de habilidades técnicas, destaca-se H02, que trata da capacidade de integrar conhecimentos, com média de 4,89 e baixo coeficiente de variação (8,24), o que indica reconhecimento da importância da articulação de conhecimentos com foco no resultado e na compreensão dos participantes da interação. A habilidade H17, relacionada à capacidade de adaptação a diferentes modalidades de interação e contextos socioculturais, também apresentou média expressiva (4,91) e coeficiente de variação reduzido (7,47), reforçando a exigência de flexibilidade e adequação contextual como parte das competências essenciais da profissão.

Por outro lado, algumas habilidades apresentaram maior dispersão nas respostas. É o caso de H11 ($\mu = 4,68$; CV = 15,43), H14 ($\mu = 4,61$; CV = 17,58) e H16 ($\mu = 4,65$; CV = 17,14), que tratam, respectivamente, da identificação de erros gramaticais ou tradutórios e da gestão de equipes e resolução de conflitos. Esses dados podem indicar que, apesar de essas habilidades sejam consideradas importantes, existe maior variabilidade nas percepções individuais quanto ao seu domínio ou à sua aplicabilidade no cotidiano profissional de intérpretes. De modo semelhante, habilidades voltadas para a atuação ampliada de intérpretes, como o uso

de ferramentas tecnológicas (H06 e H13), o acompanhamento de iniciantes (H22) e a elaboração de feedbacks (H15), apresentaram coeficientes de variação entre 12% e 14,5%, o que pode refletir diferentes níveis de familiaridade ou prática entre os profissionais consultados.

As habilidades relacionadas à gestão profissional, como a definição de valores para serviços (H18), a análise de contratos (H19) e o gerenciamento de aspectos fiscais e financeiros (H20), também receberam avaliações positivas (médias entre 4,76 e 4,77), mas com variações um pouco mais elevadas (CV entre 12,65 e 13,21), sugerindo que, mesmo reconhecidos como relevantes, ainda podem não estar plenamente incorporadas ou desenvolvidas na formação e atuação cotidiana da maioria de intérpretes. Essa tendência se repete em H21, que trata da adaptação de materiais para acessibilidade ($\mu = 4,77$; $CV = 13,21$), indicando que as práticas associadas à acessibilidade ainda podem ser assimétricas entre uma parcela dos profissionais da área.

Por fim, observa-se que as habilidades de natureza comunicacional e atitudinal, como H01 – comunicação fluente em línguas vocais e de sinais ($\mu = 4,72$; $CV = 14,52$) e H23 – conscientização sobre acessibilidade e direitos linguísticos ($\mu = 4,89$; $CV = 7,80$), apresentaram médias elevadas, evidenciando o consenso quanto à relevância de uma atuação profissional pautada no engajamento ético, na responsabilidade social e no compromisso com a promoção da acessibilidade linguística.

De modo geral, dados sugerem uma valorização equilibrada entre habilidades técnicas, comportamentais, atitudinais, éticas e gerenciais, com destaque para aquelas diretamente ligadas à prática interpretativa e à postura profissional. Ainda assim, a análise do coeficiente de variação pode permitir identificar quais áreas requerem maior investimento em formação continuada, a fim de reduzir disparidades e consolidar competências consideradas essenciais para o exercício profissional qualificado de intérpretes de línguas de sinais.

Habilidades Transversais

Os dados referentes às habilidades transversais (Tabela 34) revelam uma forte valorização por parte dos respondentes quanto à sua importância no desempenho profissional de intérpretes de línguas de sinais. Todas as médias obtidas se situam entre 4,37 e 4,99, com medianas uniformemente em 5, o que indica

consenso quanto à relevância dessas habilidades. Além disso, os coeficientes de variação (CV) demonstram uma baixa dispersão nas respostas para a maioria dos itens, reforçando a homogeneidade das percepções.

A habilidade transversal mais unanimemente reconhecida foi T07 - Trabalhar em equipe, que obteve a média de 4,99 e a mediana máxima (5,00), além de um desvio padrão de apenas 0,60, evidenciando quase a total concordância entre os participantes sobre sua importância. Essa avaliação corrobora a natureza colaborativa da prática interpretativa, especialmente em contextos de eventos, institucionais e educacionais, onde o trabalho conjunto é frequentemente exigido.

Outras habilidades com médias igualmente elevadas e baixo coeficiente de variação incluem T03 - Aprender continuamente ($\mu = 4,98$; $CV = 2,63$), T09 - Gerir o tempo ($\mu = 4,94$; $CV = 6,23$), T11 - Capacidade de adaptação e flexibilidade ($\mu = 4,94$; $CV = 7,29$), T12 - Relacionar-se bem com pessoas ($\mu = 4,90$; $CV = 8,78$) e T13 - Tomar decisões ($\mu = 4,89$; $CV = 10,01$). Esses resultados indicam que os profissionais da área reconhecem a necessidade de habilidades que favoreçam a autonomia, a aprendizagem contínua e o bom relacionamento interpessoal como elementos centrais para o desempenho profissional eficaz.

Tabela 34 - Resultado da avaliação dos profissionais impactados para as Habilidades Transversais

ID	Habilidades Transversais	μ	Md	σ	CV
T01	Pensar de maneira crítica	4,87	5	0,50	10,23
T02	Ser criativo	4,85	5	0,46	9,55
T03	Aprender continuamente	4,98	5	0,13	2,63
T04	Negociar	4,64	5	0,71	15,32
T05	Liderar	4,37	5	0,85	19,46
T06	Planejar estrategicamente	4,74	5	0,60	12,57
T07	Trabalhar em equipe	4,99	5	0,12	2,36
T08	Gerenciar conflitos	4,75	5	0,70	14,73
T09	Gerir o tempo	4,94	5	0,31	6,23
T10	Resolver problemas	4,79	5	0,62	13,03
T11	Capacidade de adaptação e flexibilidade	4,94	5	0,36	7,29
T12	Relacionar-se bem com pessoas (clientes, consumidores e colegas)	4,90	5	0,43	8,78
T13	Tomar decisões	4,89	5	0,49	10,01

Fonte: elaborado pelo autor.

Por outro lado, mesmo que ainda bem avaliadas, algumas habilidades apresentaram maior dispersão, como T05 - Liderar ($\mu = 4,37$; $CV = 19,46$), T04 - Negociar ($\mu = 4,64$; $CV = 15,32$), T08 – Gerenciar conflitos ($\mu = 4,75$; $CV = 14,73$) e T10 – Resolver problemas ($\mu = 4,79$; $CV = 13,03$). Essas habilidades, associadas a posturas mais propositivas ou de protagonismo em espaços coletivos, podem refletir diferentes níveis de exigência, oportunidade ou preferência no exercício da liderança e da negociação no cotidiano intérpretes. A maior variabilidade nas respostas sugere que essas competências podem não estar igualmente desenvolvidas entre os profissionais ou que suas aplicações variam conforme o contexto de atuação.

De forma geral, os dados revelam que as habilidades transversais são altamente valorizadas pela amostra pesquisada e reforçam a necessidade de uma formação ampla e contínua, que vá além do domínio linguístico e técnico, contemplando também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, organizacionais e cognitivas. A importância atribuída a essas habilidades também reflete uma visão contemporânea do trabalho de intérpretes, que se inserem em contextos múltiplos e dinâmicos, exigindo capacidades adaptativas, pensamento crítico e atuação colaborativa.

Atitudes

Os dados referentes às atitudes (Tabela 35) evidenciam um alto grau de consenso entre os participantes quanto à importância desses aspectos no exercício profissional. Todas as médias encontram-se acima de 4,80 em uma escala de 1 a 5, com medianas constantes em 5, demonstrando que essas atitudes são amplamente reconhecidas como fundamentais para a atuação ética, eficiente e humanizada.

Tabela 35 - Resultado da avaliação dos profissionais impactados para as Atitudes

ID	Atitudes	μ	Md	σ	CV
A01	Autoconfiança	4,82	5	0,50	10,40
A02	Empatia	4,90	5	0,40	8,09
A03	Responsabilidade	4,97	5	0,20	4,08
A04	Motivação	4,88	5	0,37	7,66
A05	Autodisciplina	4,92	5	0,29	5,92
A06	Sensibilidade	4,80	5	0,53	10,99
A07	Respeito	4,99	5	0,08	1,67

A08	Discrição	4,97	5	0,22	4,40
A09	Comprometimento	4,98	5	0,14	2,88
A10	Perseverança	4,87	5	0,41	8,50
A11	Proatividade	4,85	5	0,43	8,77
A12	Resiliência	4,89	5	0,38	7,77

Fonte: elaborado pelo autor.

As atitudes mais destacadas foram A07 – Respeito ($\mu = 4,99$; $CV = 1,67$), A09 – Comprometimento ($\mu = 4,98$; $CV = 2,88$), A03 – Responsabilidade ($\mu = 4,97$; $CV = 4,08$) e A08 – Discrição ($\mu = 4,97$; $CV = 4,40$), que apresentaram não apenas as maiores médias, mas também os menores coeficientes de variação. Em especial, A07 – Respeito obteve a menor dispersão entre as respostas, evidenciando praticamente unanimidade sobre sua importância. Esses resultados refletem a valorização de princípios éticos que historicamente orientam a profissão, especialmente no que quanto ao respeito e ao compromisso com o público atendido.

Outras atitudes também apresentaram médias elevadas e baixa dispersão, como A05 – Autodisciplina ($\mu = 4,92$; $CV = 5,92$) e A02 – Empatia ($\mu = 4,90$; $CV = 8,09$), evidenciando uma forte percepção de que a atuação do intérprete é emocionalmente implicado e requer autonomia, confiabilidade e autocontrole. Tais atributos mostram-se especialmente relevantes em contextos com reduzida supervisão direta ou elevado grau de exigência técnica e ética, nos quais a capacidade de autorregulação e a sensibilidade às necessidades dos interlocutores tornam-se determinantes para a qualidade do desempenho profissional.

Aspectos relacionados à dimensão relacional do trabalho também foram amplamente reconhecidos como os itens A04 – Motivação e A12 – Resiliência, que sugerem que os participantes compreendem a motivação como uma força propulsora e a resiliência como uma capacidade necessária de enfrentar pressões, lidar com imprevistos e preservar a estabilidade emocional em situações de alta complexidade comunicacional.

As atitudes com maior dispersão foram A06 – Sensibilidade ($\mu = 4,80$; $CV = 10,99$) e A01 – Autoconfiança ($\mu = 4,82$; $CV = 10,40$). Embora suas médias ainda se mantenham altas, o coeficiente de variação mais elevado pode refletir diferentes compreensões sobre a aplicabilidade desses atributos à prática profissional, ou ainda dificuldades em identificá-los de maneira objetiva no desempenho cotidiano.

Em síntese, os resultados apontam para uma valorização das atitudes no perfil profissional de intérpretes de línguas de sinais, sugerindo a necessidade de ações para o desenvolvimento ético, emocional e relacional, para além das dimensões técnico-cognitivas. Nesse sentido, as atitudes não apenas sustentam a atuação ética e profissional, mas também influenciam diretamente a qualidade do serviço prestado, a construção de relações colaborativas e o enfrentamento de desafios cotidianos.

5.4 Comparação entre as Avaliações do Modelo por Especialistas e Profissionais

De modo geral, as médias atribuídas às competências permaneceram no intervalo entre 4 e 5 em ambos os grupos, o que indica um nível elevado de concordância quanto à pertinência e adequação do modelo. As variações observadas ocorreram principalmente no grau de dispersão das notas, evidenciando que, embora o consenso tenha sido predominante, houve interpretações diferenciadas sobre a centralidade de determinadas competências para a prática. Do ponto de vista estatístico, todas as competências alcançaram validação entre os grupos, mantendo-se dentro da margem de erro estimada e reforçando a robustez estrutural do modelo.

Convém destacar, contudo, que essa comparação envolveu grupos desbalanceados em número de participantes, o que pode influenciar a distribuição dos resultados e a força das inferências. O grupo de especialistas acadêmicos foi significativamente menor, porém submetido a um processo metodológico mais rigoroso, baseado em rodadas sucessivas do painel Delphi. Esse formato favoreceu a reflexão crítica, a troca de argumentos e a construção de consenso progressivo. Em contraste, os profissionais participaram por meio de um questionário de opinião, respondido individualmente e sem devolutivas intermediárias. Assim, as respostas dos profissionais refletem percepções diretas e espontâneas, mais próximas da realidade operacional da prática tradutória e interpretativa, enquanto as respostas dos especialistas resultam de deliberação coletiva e refinamento conceitual.

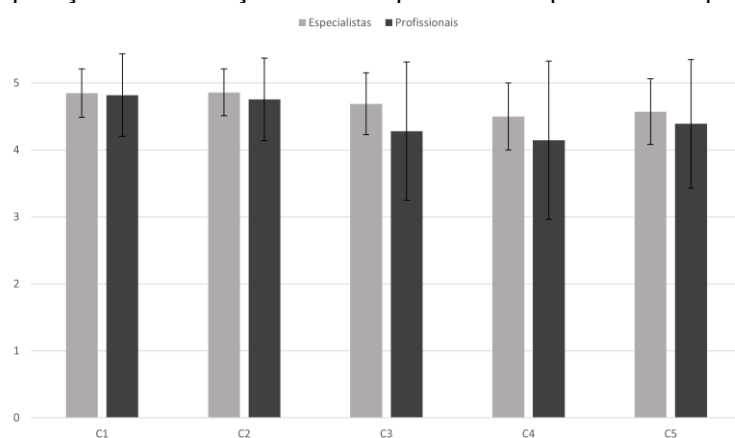
Ainda assim, a análise conjunta permite identificar similaridades e discrepâncias significativas entre os dois grupos, revelando como o modelo é percebido e validado tanto em contextos de formação e pesquisa quanto em contextos de exercício profissional. Essa comparação é, portanto, essencial para compreender o grau de transferência entre o domínio acadêmico e o domínio aplicado, bem como

para verificar se há distanciamentos entre o que se ensina, o que se pesquisa e o que se pratica.

No que se refere às cinco competências centrais do modelo, a Figura 23 evidencia diferenças mais expressivas nas competências C3 (Competência em tradução), C4 (Competência em revisão) e C5 (Competência em gestão profissional). Enquanto os especialistas atribuíram médias consistentemente superiores a 4, refletindo alto grau de concordância teórica sobre sua relevância, as avaliações dos profissionais apresentaram maior amplitude de variação, com notas que oscilaram entre 3 e 5. Essa dispersão sugere que, na prática, a importância e a aplicação dessas competências podem variar conforme o contexto de atuação, o nível de especialização ou o tipo de demanda profissional.

O caso da C4 (Competência em revisão) é particularmente ilustrativo: entre os profissionais, o desvio foi mais acentuado, incluindo alguns poucos valores inferiores a 3, o que pode indicar uma percepção menos consolidada sobre o papel da revisão no fluxo de trabalho ou uma distribuição desigual de responsabilidades nesse processo. Já a C5 (Competência em gestão profissional) apresentou variações que sugerem diferenças nas condições de inserção no mercado, especialmente entre profissionais autônomos e vinculados a instituições, refletindo realidades contrastantes em termos de autogestão, negociação e planejamento de carreira.

Figura 23 - Comparação das avaliações entre especialistas e profissionais para competências

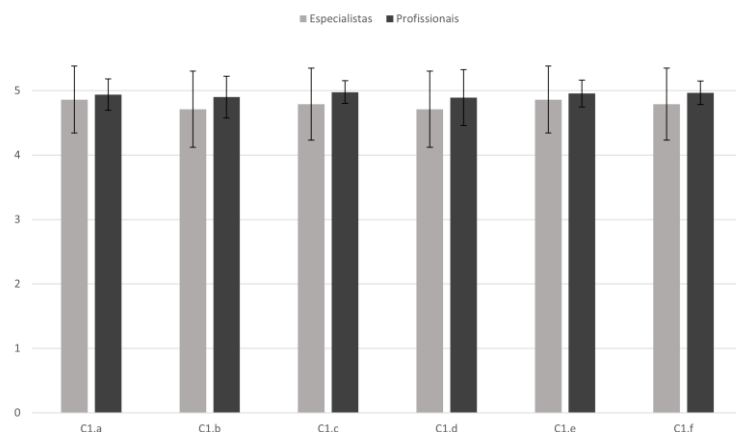


Fonte: elaborado pelo autor.

Quanto ao primeiro agrupamento de conhecimentos visível na Figura 24, associados à competência C1 (Competência em comunicação intercultural) os profissionais atribuíram uma avaliação média maior com desvios menores, ou seja,

há uma alta concentração de avaliações próxima da média. Apesar disso, todas as avaliações e seu respectivos desvios se encontram acima de 4.

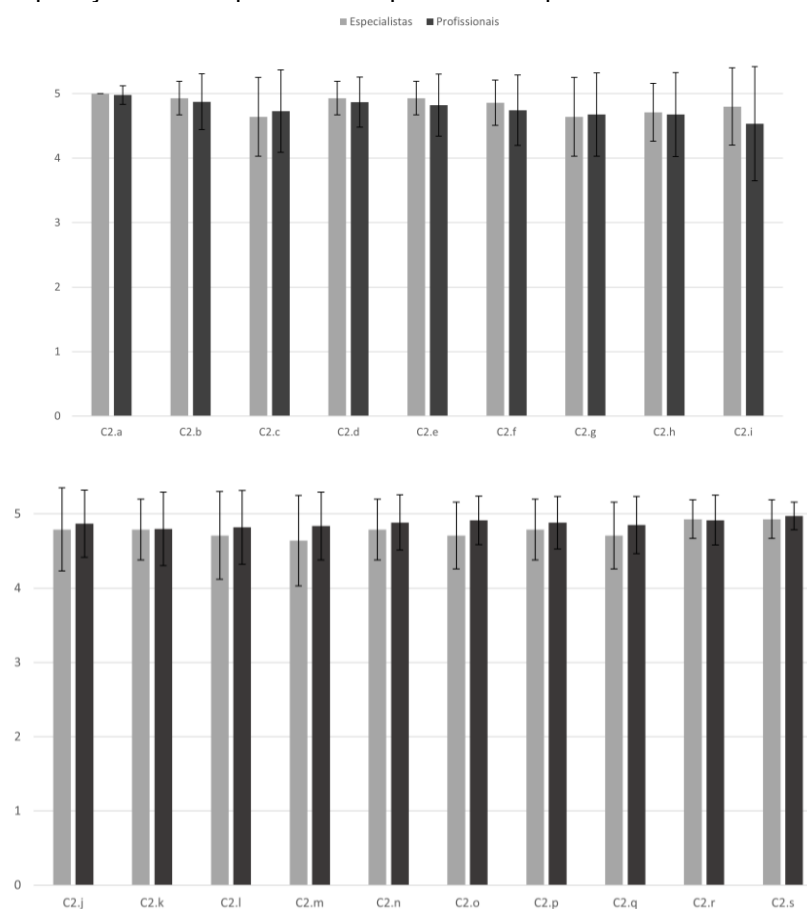
Figura 24 - Comparação entre especialistas e profissionais para conhecimentos associados a C1



Fonte: elaborado pelo autor.

Dos conhecimentos ligados a C2 (Competência em interpretação), apenas o C2.i (Conhecimento introdutório sobre o papel do guia-intérprete...) obteve maior desvio na avaliação dos profissionais. Destaca-se que os conhecimentos C2.a (Conhecimento de técnicas e estratégias de interpretação simultânea), C2.b (Conhecimento de técnicas e estratégias de interpretação consecutiva), C2.r (Conhecimento das normas que regem o ambiente onde ocorre a interpretação e a conduta esperada nele) e C2.s (Conhecimento dos códigos de ética aplicáveis ao contexto em que atua.) que tiveram média de avaliação próximo de 5 em ambos os grupos. Ainda, o conhecimento C2.a teve desvio igual a zero na avaliação dos especialistas, indicando atribuição unânime da nota 5. Esses dados podem ser observados na Figura 25.

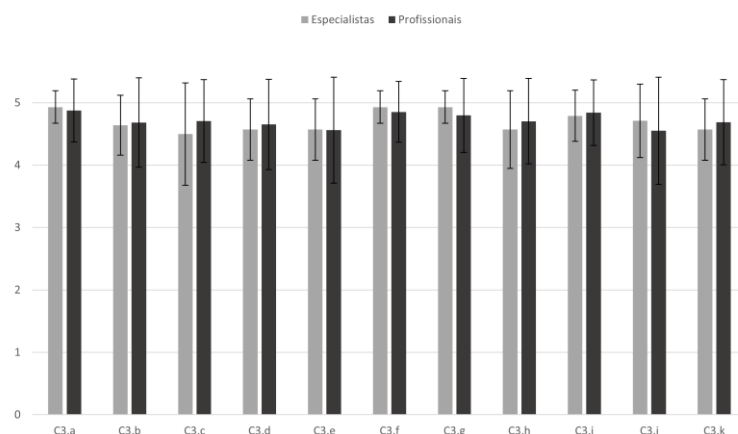
Figura 25 - Comparação entre especialistas e profissionais para conhecimentos associados a C2



Fonte: elaborado pelo autor.

Nos conhecimentos de C3 (Competência em tradução), a avaliação média dos especialistas e dos profissionais foram próximas umas das outras, como pode ser observado na Figura 26. Contudo, verificou-se maior variação entre os especialistas no item C3.c (Conhecimento sobre tradução audiovisual e suas particularidades). Por outro lado, os itens C3.b (Conhecimento de métodos, técnicas e estratégias de tradução), C3.d (Conhecimento sobre tradução técnica e científica e suas particularidades), C3.e (Conhecimento sobre tradução jurídica e suas particularidades) e C3.j (Conhecimento especializado de temas da área em que atua, bem como sua respectiva terminologia) tiveram desvio maior na avaliação dos profissionais foi maior, apresentando valores inferiores a 4.

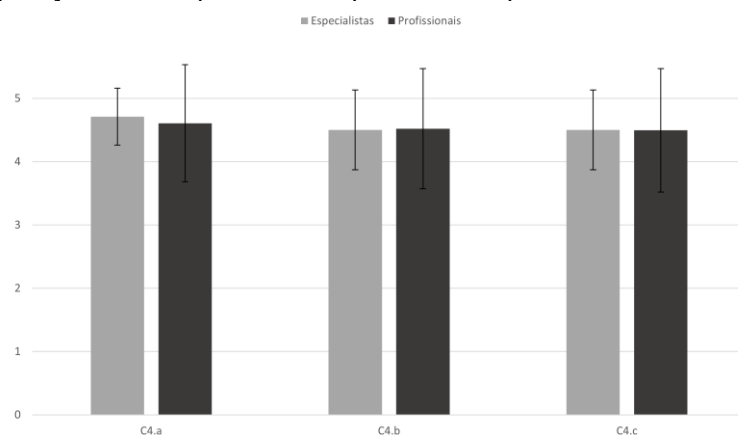
Figura 26 - Comparação entre especialistas e profissionais para conhecimentos associados a C3



Fonte: elaborado pelo autor.

Na Figura 27 estão dispostos os conhecimentos ligados a C4 (Competência em revisão), que compreende o menor conjunto do modelo, foram aprovados por ambos os grupos. No entanto, as avaliações dos profissionais apresentaram maior variação, quando comparadas às dos especialistas.

Figura 27 - Comparação entre especialistas e profissionais para conhecimentos associados a C4

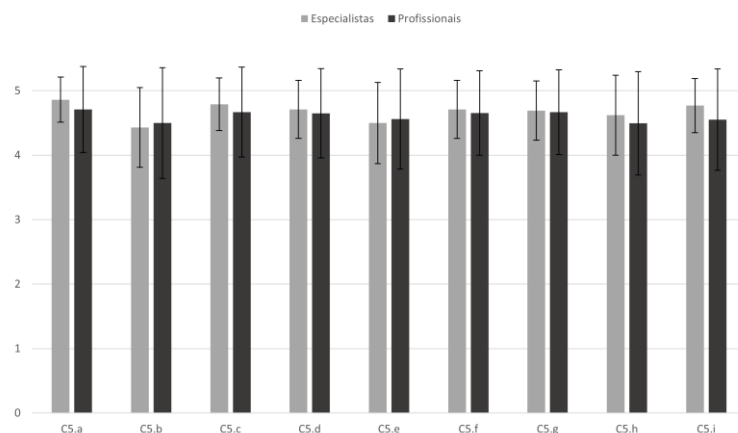


Fonte: elaborado pelo autor.

Para os conhecimentos vinculados a competência C5 (Competência em gestão profissional) visualizados na

Figura 28, pode-se observar também uma variação maior nas avaliações dos profissionais em todos os itens. Os itens C5.b (Conhecimento sobre gestão de projetos), C5.e (Conhecimento sobre sindicatos e associações profissionais), C5.h (Conhecimento sobre empreendedorismo...) e C5.i (Conhecimento sobre sustentabilidade...) destacaram-se por apresentarem desvios mais acentuados, porém com médias elevadas.

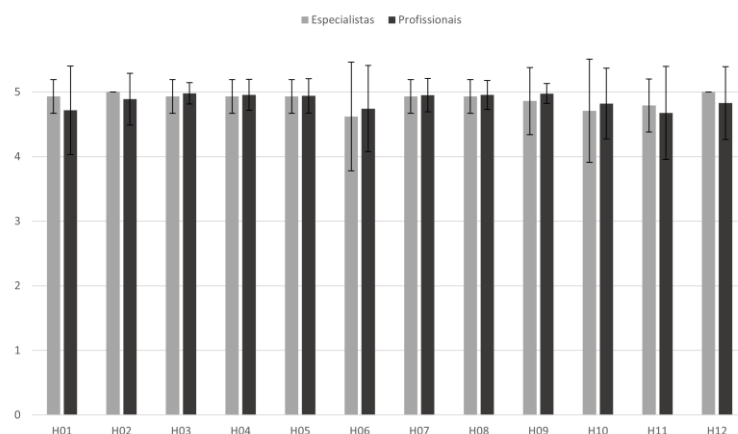
Figura 28 - Comparação entre especialistas e profissionais para conhecimentos associados a C5

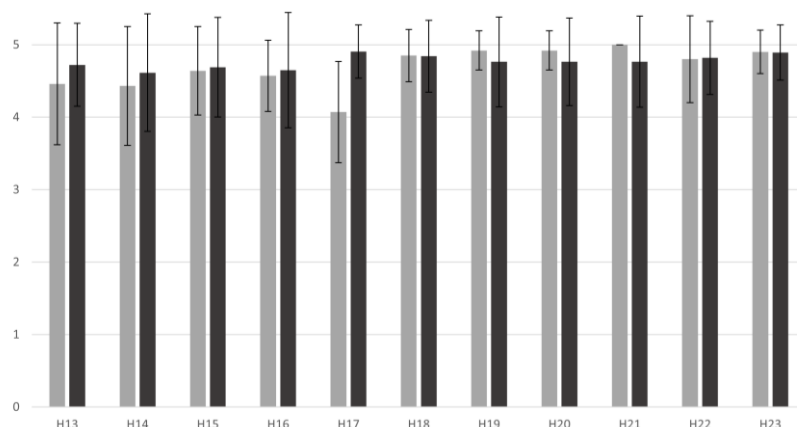


Fonte: elaborado pelo autor.

Entre as habilidades, houve unanimidade na avaliação dos especialistas nos itens H02 (Integrar conhecimentos gerais e específicos para proporcionar a compreensão entre os participantes das interações), H12 (Articular os conhecimentos procedimentais adequados para cada tradução) e H21 (Adaptar materiais e conteúdos...), todos avaliados com nota 5. Já entre os profissionais, destaca-se que houve quase unanimidade na habilidade H03 (Respeitar a diversidade [...] e agir com profissionalismo nas situações de trabalho), igualmente avaliado com nota próxima a 5. O item H17 (Planejar e executar estratégias linguísticas e comunicacionais eficazes...) obteve a menor média de todo o conjunto, atribuída pelos especialistas, estando próxima ao limite inferior para aprovação. Em contraponto, para este mesmo item, os profissionais atribuíram nota média próxima a 5 para este mesmo item, como observado na Figura 29.

Figura 29 - Comparação entre especialistas e profissionais para habilidades

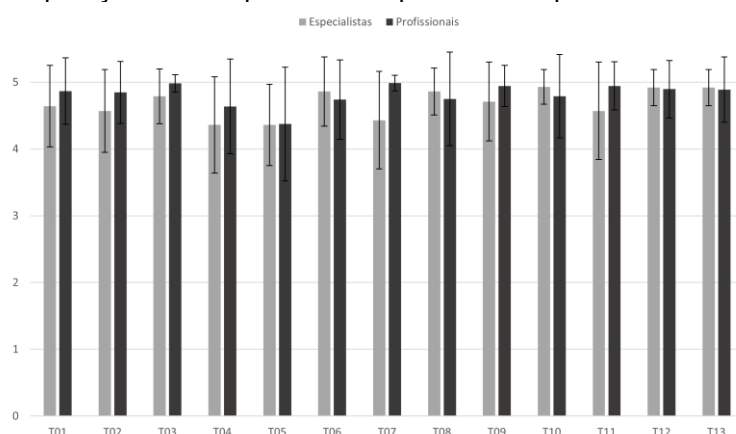




Fonte: elaborado pelo autor.

As habilidades transversais (Figura 30), assim como a totalidade das atitudes, foram aprovadas pelos especialistas ainda na rodada 01 do painel Delphi. Na comparação entre os grupos, destaca-se o item T07 (Trabalhar em equipe), avaliado com unanimidade de notas próximas a 5 pelos profissionais, mas com um dos maiores desvios entre os especialistas. Em 09 dos 13 itens, a avaliação média dos profissionais foi igual ou maior que a dos especialistas, excerto para os itens T06 (Planejar estrategicamente), T08 (Gerenciar conflitos), T10 (Resolver problemas) e T13 (Tomar decisões).

Figura 30 - Comparação entre especialistas e profissionais para habilidades transversais

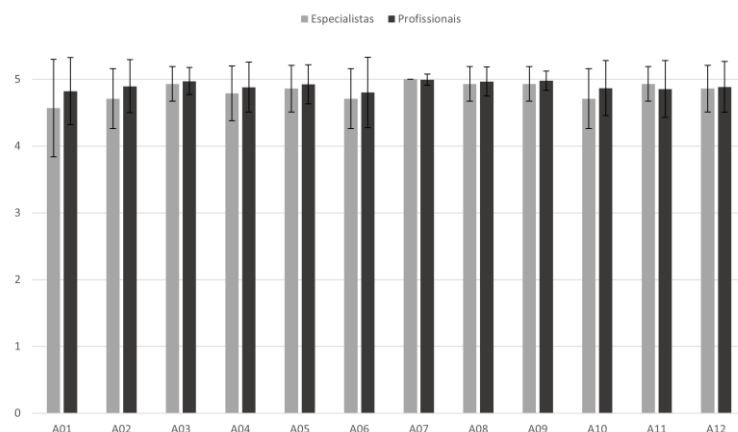


Fonte: elaborado pelo autor.

Por fim, quanto as atitudes (Figura 31), todos os itens obtiveram avaliação média elevada, com destaque ao item A07 (Respeito) foi igual ou próxima a 5 para ambos os grupos, com unanimidade entre os especialistas. Ao analisar os desvios

observa-se que o maior valor foi para o item A01 (Autoconfiança) avaliado pelos especialistas.

Figura 31 - Comparação entre especialistas e profissionais para atitudes



Fonte: o autor

Essa diferença entre os grupos sugere, de forma conjectural, que os especialistas tendem a valorizar mais o domínio teórico e conceitual da profissão, enquanto os profissionais em exercício reconhecem com maior ênfase as habilidades, atitudes e competências transversais que emergem da prática cotidiana – dimensões fortemente valorizadas no mundo do trabalho.

Essa discrepância pode indicar que o saber teórico e o saber prático ainda não estão plenamente integrados na formação e no reconhecimento profissional dos intérpretes. Em outras palavras, os especialistas parecem adotar uma visão mais acadêmica e normativa da competência, enquanto os TILS operam a partir de uma visão situada e experiencial, em que o desempenho é fortemente associado a atitudes e habilidades relacionais.

No campo profissional, ela pode refletir também diferentes estágios de profissionalização, em que o reconhecimento social da profissão ainda é mediado mais pelas condutas e resultados práticos do que pelo acúmulo teórico sistematizado. Do ponto de vista formativo, essa diferença implica a necessidade de aproximação entre teoria e prática, de modo que os currículos e processos avaliativos contemplem tanto o domínio conceitual quanto as dimensões atitudinais e procedimentais da competência.

Em síntese, a comparação entre especialistas e profissionais reforça a validade geral do modelo, ao mesmo tempo em que evidencia pontos de tensão produtiva,

aspectos em que o diálogo entre teoria e prática pode promover ajustes, aprimoramentos e recontextualizações. Essa leitura cruzada contribui, portanto, para uma validação ampliada, que reconhece a complexidade do campo tradutório-interpretativo e a necessidade de modelos flexíveis, capazes de dialogar tanto com a reflexão acadêmica quanto com a dinâmica real do trabalho.

5.5 Modelo Componencial de Competências de Intérpretes de Línguas de Sinais

O modelo de competência foi desenvolvido na primeira fase, correspondente ao estágio de desenvolvimento preliminar, cujos resultados já foram apresentados nas seções anteriores. Na segunda fase, o modelo foi refinado por meio da aplicação de um painel Delphi, que possibilitou a análise crítica e o aprimoramento dos componentes propostos. Por fim, na fase de validação, foi realizada a coleta de dados junto aos profissionais diretamente impactados, ou seja, intérpretes atuantes e experientes, assegurando sua pertinência e aplicabilidade.

Mesmo não se tratando um modelo prescritivo, ele pode servir como referência para embasar currículos acadêmicos, orientar iniciativas de formação continuada, subsidiar processos de seleção por parte de empregadores assim como fortalecer a empregabilidade, pois, segundo Le Boterf (2008), possuir um portfólio de competências validadas constitui um recurso adicional para fortalecer a inserção no mercado de trabalho e administrar a própria mobilidade profissional.

No Quadro 33, apresenta-se a versão final do modelo, desta vez agrupando cada dimensão em torno de sua respectiva competência, com exceção das habilidades transversais e das atitudes, devido ao seu caráter permeante, que perpassa todas as demais competências. Concordamos com Blás (2007) ao reconhecer que, em determinadas circunstâncias, certas habilidades técnicas também podem assumir caráter transversal, reforçando que o modelo é absolutamente aberto e flexível, capaz de se adaptar a contextos e demandas profissionais variados.

Quadro 33 - Modelo de Competências de Intérpretes de línguas de sinais

Competência em comunicação intercultural	
C1	Comunicar-se em uma língua sinalizada, e/ou uma língua escrita e/ou uma língua vocal em nível avançado, podendo ser sua língua nativa (vocalizada ou sinalizada), e em uma ou mais línguas adicionais (vocalizada ou sinalizada), considerando as características linguísticas e culturais dos envolvidos na interação e as boas práticas laborais.
Conhecimentos	
C1.a	Conhecimento em nível avançado do léxico das línguas de trabalho.
C1.b	Conhecimento das variedades sociolinguísticas nas línguas de trabalho.
C1.c	Conhecimento sobre cultura surda e cultura ouvinte.
C1.d	Conhecimento sobre as normas de polidez e cortesia das comunidades surdas e ouvintes.
C1.e	Conhecimento sobre o contexto pragmático no ato comunicativo.
C1.f	Conhecimento das boas práticas profissionais aplicáveis ao contexto em que atua.
Habilidades	
H01	Comunicar-se de maneira concisa e precisa, com fluência e proficiência em uma ou mais línguas de sinais e em uma ou mais línguas vocais.
H02	Integrar conhecimentos gerais e específicos para proporcionar a compreensão entre os participantes das interações.
H03	Respeitar a diversidade cultural, étnica, demográfica, de opinião, profissional, de interesses, de habilidades, de conhecimentos, de experiências, deficiências etc. e agir com profissionalismo nas situações de trabalho.
H23	Contribuir para a conscientização social sobre acessibilidade, cultura surda e direitos linguísticos por meio de sua prática profissional.
Competência em interpretação	
C2	Interpretar discursos de uma língua de sinais para uma outra língua de sinais ou outra língua vocal e vice-versa, em diferentes contextos de interação, níveis de fala e registros, fazendo uso de suportes, sejam eles humanos ou tecnológicos.
Conhecimentos	
C2.a	Conhecimento de técnicas e estratégias de interpretação simultânea.
C2.b	Conhecimento de técnicas e estratégias de interpretação consecutiva.
C2.c	Conhecimento de técnicas e estratégias de tradução à primeira vista.
C2.d	Conhecimento sobre interpretação comunitária e suas particularidades (educacional, jurídica, serviços de saúde).
C2.e	Conhecimento sobre interpretação de conferências e suas particularidades.
C2.f	Conhecimento sobre interpretação em meios audiovisuais e suas particularidades.
C2.g	Conhecimento sobre interpretação artística e suas particularidades (show, teatro, museu).
C2.h	Conhecimento sobre interpretação de acompanhamento e suas particularidades (turismo, eventos sociais e pessoais, reuniões).
C2.i	Conhecimento introdutório sobre o papel do guia-intérprete para pessoas surdocegas e suas particularidades, com o objetivo de fornecer subsídios para interagir e colaborar adequadamente com esses profissionais, e como base para uma possível especialização posterior na área.
C2.j	Conhecimento sobre os tipos de direção possíveis na interpretação: direta, indireta, espelho.
C2.k	Conhecimento sobre interpretação intermodal e intramodal gestual-visual.

C2.l	Conhecimento sobre a interação monológica e dialógica na interpretação.
C2.m	Conhecimento sobre as particularidades da interpretação remota.
C2.n	Conhecimento sobre os gêneros discursivos e suas características.
C2.o	Conhecimento dos tipos de funções comunicativas.
C2.p	Conhecimento especializado de temas da área em que atua, bem como sua respectiva terminologia.
C2.q	Conhecimento sobre ferramentas tecnológicas de apoio a interpretação.
C2.r	Conhecimento das normas que regem o ambiente onde ocorre a interpretação e a conduta esperada nele.
C2.s	Conhecimento dos códigos de ética aplicáveis ao contexto em que atua.
Habilidades	
H04	Compreender um discurso, processar suas informações, em tempo real, e interpretá-lo conforme o que define o encargo.
H05	Determinar soluções que garantam o melhor resultado na interpretação, a partir da análise das situações de interação e das suas características textuais, discursivas e contextuais.
H06	Utilizar durante a interpretação tecnologias e ferramentas que apoiam a realização da interpretação, incluindo recursos de recepção e transmissão de discursos, tomada de notas, comunicação com a equipe e pesquisa em tempo real.
H07	Preparar-se de maneira eficiente para os encargos de interpretação, pesquisando e documentando antes, durante e depois, os termos, as fraseologias, os dados, conhecimentos, detalhes, notícias, fatos ou outros elementos que possam colaborar com entendimento sobre o que se interpretará.
H08	Adaptar-se ao público e ao contexto de interpretação, sendo capaz de selecionar as formas mais adequadas de trabalho.
H09	Empregar corretamente no discurso, durante a interpretação, os termos e conceitos de uma área específica.
Competência em tradução	
C3	Traduzir de uma língua de sinais para uma língua vocal e vice-versa, ou em alguns casos de uma língua de sinais para outra, diferentes tipos de textos (gravados em vídeo/áudio ou escritos), sendo capaz de conduzir ou realizar os registros da tradução em formatos digitais e editá-los (corrigir, selecionar, ordenar e ajustar), segundo os padrões técnicos e normativos exigidos.
Conhecimentos	
C3.a	Conhecimento de métodos, técnicas e estratégias de tradução.
C3.b	Conhecimento sobre tradução literária e suas particularidades.
C3.c	Conhecimento sobre tradução audiovisual e suas particularidades.
C3.d	Conhecimento sobre tradução técnica e científica e suas particularidades.
C3.e	Conhecimento sobre tradução jurídica e suas particularidades.
C3.f	Conhecimentos sobre as características dos textos: propósito, estrutura, suporte e formato, público-alvo e estilo.
C3.g	Conhecimento sobre linguística textual (coerência, coesão, estrutura e organização, funções, gêneros textuais, etc.).
C3.h	Conhecimento sobre documentação, fontes de informação e pesquisa.
C3.i	Conhecimento especializado de temas da área em que atua, bem como sua respectiva terminologia.

C3.j	Conhecimento especializado dos padrões técnicos ou editoriais da área em que atua.
C3.k	Conhecimentos sobre as ferramentas tecnológicas de apoio ao tradutor.
Habilidades	
H10	Caracterizar um texto a ser traduzido e identificar a sua natureza, as suas características linguísticas e extralinguísticas e seus objetivos.
H11	Ser capaz de transladar e registrar textos editáveis escritos ou gravados para uma língua de chegada, seja ela vocal ou sinalizada.
H12	Articular os conhecimentos procedimentais adequados para cada tradução.
H13	Utilizar ferramentas tecnológicas para organizar, documentar e gerenciar o trabalho de forma eficiente, incluindo uso de plataformas para criação de glossários, arquivos de referências e apoio a memória de trabalho.
Competência em revisão	
C4	Revisar textos traduzidos para a língua de sinais e para a língua vocal, a partir de diferentes suportes e formatos, identificando os erros dos tipos ortográficos, gramaticais, sintáticos, semânticos, estilísticos e de padronização e, além disso, apontando respectivas melhorias com o uso de marcações e de ferramentas tecnológicas específicas.
Conhecimentos	
C4.a	Conhecimento sobre o que é revisão de tradução, tipos de revisão e boas práticas.
C4.b	Conhecimento sobre notação para revisão em textos escritos e em vídeos.
C4.c	Conhecimentos sobre as ferramentas tecnológicas de apoio ao revisor.
Habilidades	
H14	Identificar com profunda acuidade os erros gramaticais ou tradutórios em um texto.
H15	Elaborar feedbacks claros e sucintos, fazendo uso adequado de estratégias e ferramentas de registro.
Competência em gestão profissional	
C5	Administrar os aspectos financeiros e comerciais da profissão, gerenciar projetos linguísticos e coordenar equipes de trabalhos de interpretação de forma eficiente, identificando necessidade e soluções com foco na qualidade do serviço e otimização de recursos e processos.
Conhecimentos	
C5.a	Conhecimento sobre gestão de equipes.
C5.b	Conhecimento sobre gestão de projetos.
C5.c	Conhecimento sobre planejamento logístico, conforme as necessidades, os espaços físicos de atuação e recursos disponíveis.
C5.d	Conhecimento sobre leis e normas técnicas.
C5.e	Conhecimento sobre sindicatos e associações profissionais.
C5.f	Conhecimento sobre o mercado laboral e desenvolvimento profissional.
C5.g	Conhecimento sobre planejamento financeiro, tributação, previdência, contribuições e direitos trabalhistas, seja para trabalhar como contratado ou como autônomo.
C5.h	Conhecimento sobre empreendedorismo com foco em iniciativa, proatividade, capacidade de atualização e inovação na prestação de serviços.

C5.i	Conhecimento sobre sustentabilidade voltado à construção e consolidação de uma carreira estável, equilibrada e consciente considerando aspectos ambientais, sociais e econômicos.
Habilidades	
H16	Gerenciar equipes e solucionar problemas ou conflitos de modo eficiente.
H17	Planejar e executar estratégias linguísticas e comunicacionais eficazes, adaptadas a diferentes modalidades de interação (presencial, remota e híbrida), contextos socioculturais e necessidades específicas dos interlocutores.
H18	Elaborar orçamentos e determinar o preço de serviços de interpretação, tradução ou revisão que venha a oferecer.
H19	Redigir contratos de serviços de interpretação, tradução ou revisão que venha a oferecer, em conformidade com as leis e os acordos coletivos.
H20	Administrar as atividades financeiras, tributárias e fiscais, inerentes a prestação de serviços linguísticos.
H21	Adaptar materiais e conteúdos, considerando as especificidades linguísticas, os diferentes perfis de usuários surdos e os contextos de uso, e tendo em conta a acessibilidade, compreensão e mediação cultural adequada.
H22	Acompanhar e orientar intérpretes iniciantes, contribuindo para sua formação técnica, ética e profissional.
Habilidades Transversais	
T01	Pensar de maneira crítica
T02	Ser criativo
T03	Aprender continuamente
T04	Negociar
T05	Liderar
T06	Planejar estrategicamente
T07	Trabalhar em equipe
T08	Gerenciar conflitos
T09	Gerir o tempo
T10	Resolver problemas
T11	Capacidade de adaptação e flexibilidade
T12	Relacionar-se bem com pessoas (clientes, consumidores e colegas)
T13	Tomar decisões
Atitudes	
A01	Autoconfiança
A02	Empatia
A03	Responsabilidade
A04	Motivação
A05	Autodisciplina
A06	Sensibilidade
A07	Respeito
A08	Discrição

A09	Comprometimento
A10	Perseverança
A11	Proatividade
A12	Resiliência

Fonte: elaborado pelo autor.

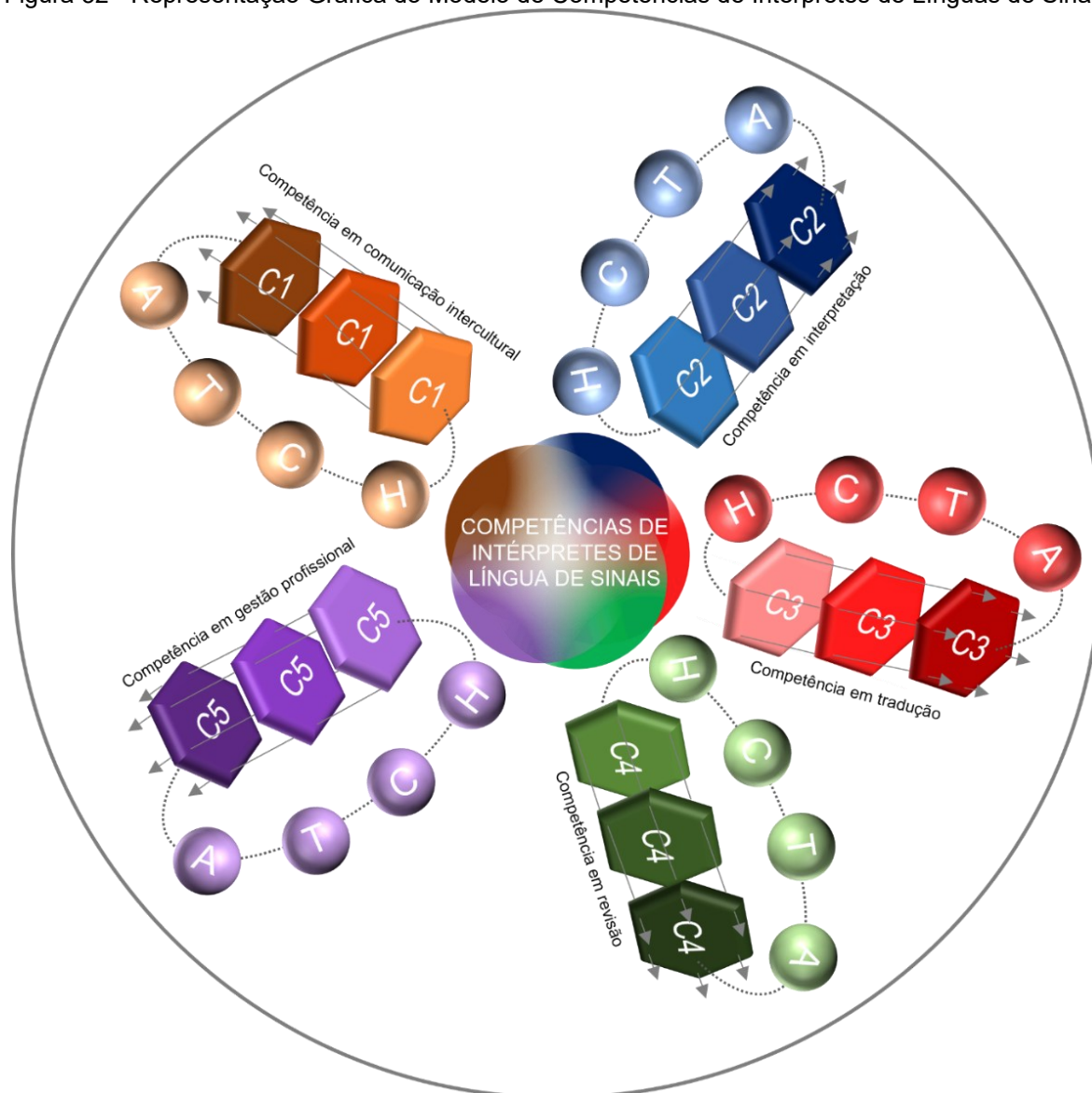
Com isso, alcança-se o objetivo central desta tese: apresentar um modelo de competência específico para intérpretes de línguas de sinais, construído a partir de evidências empíricas e fundamentação teórica, capaz de dialogar com as demandas reais da profissão e contribuir para seu fortalecimento.

A competência profissional não deve ser compreendida como simples acumulação de saberes (Le Boterf, 2003) ou como a mensuração fragmentada de habilidades isoladas (Ten Cate et al., 2010), mas como a capacidade de articular e mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes em situações concretas de trabalho, e, em certa medida, também de ensino, de forma integrada e dinâmica. Nessa perspectiva, as competências não se configuram como prescrições fixas nem se reduzem apenas a descrições de atribuições (Zarifian, 2001), ainda que, inevitavelmente sejam sistematizadas para fins de descrição da atividade profissional.

Ou seja, os modelos de competência devem ser entendidos como referenciais orientadores para a formação e o exercício profissional, mas não como estruturas rígidas: são construções abertas, em constante evolução, que precisam ser revistas e adaptadas frente às transformações permanentes do mundo do trabalho e às novas formas de mobilização de saberes e práticas.

Para ilustrar essa dinâmica, elaborou-se uma representação gráfica do modelo de competências (Figura 32). Cada competência é concebida como um constructo dinâmico, estruturado a partir da articulação entre quatro dimensões fundamentais: H (habilidades técnicas), C (conhecimentos), T (habilidades transversais) e A (atitudes). Essas dimensões não funcionam de forma isolada (Durand, 2015), mas se entrelaçam de modo a dar sustentação à prática situada do intérprete de línguas de sinais.

Figura 32 - Representação Gráfica do Modelo de Competências de Intérpretes de Línguas de Sinais



Fonte: elaborado pelo autor.

Além disso, a figura expressa que cada competência se organiza em níveis, sinalizando que o desenvolvimento profissional ocorre de maneira progressiva e acumulativa. Assim, o intérprete avança de níveis mais básicos de domínio até alcançar formas mais complexas de integração das dimensões H, C, T e A em situações de trabalho, como descrito por Le Boterf (1998, apud Mellouki; Gauthier 2007).

Na perspectiva profissional, o centro ideal é concebido como o amálgama equilibrado das cinco competências, sendo um resultado esperado de um percurso formativo generalista que busca desenvolver profissionais completos, capazes de

integrar de forma harmônica os diferentes saberes, habilidades e atitudes. Contudo, esse resultado assume formas distintas conforme o contexto ou a perspectiva de aplicação, uma vez que a competência não implica a mobilização de todos os recursos de maneira simultânea ou equivalente, mas sim a ativação seletiva e contextualizada daqueles que são mais adequados para responder às exigências de cada situação.

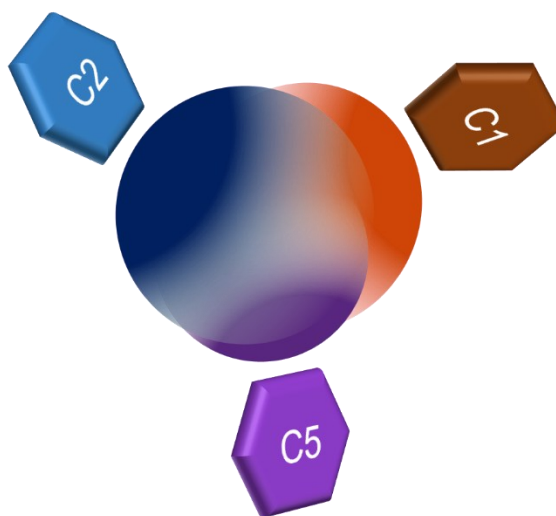
Em outras palavras, o centro é amorfo e flexível, moldando-se às demandas da tarefa e ao contexto de atuação. A combinação entre as competências não é estática: ela se reorganiza de acordo com o tipo de serviço, a situação comunicativa e as condições de trabalho. Por exemplo, em uma interpretação de conferência, tende-se a uma ativação mais intensa da competência em interpretação, ao passo que a competência em tradução e a competência em gestão podem ser acionadas em menor escala, ainda que permaneçam presentes como suporte.

Essa representação reforça a concepção de competência adotada na tese: não se trata de um conjunto de atributos isolados, mas de uma capacidade integrada, adaptativa e situada, que se manifesta na prática concreta dos intérpretes. No âmbito educacional, essa visão traduz-se em uma formação integrativa, voltada para a experiência prática e para vivências reais de trabalho.

A noção de ativação maior ou menor das competências, representada graficamente no núcleo do modelo, não implica a existência de uma hierarquia ou de graus de importância entre elas. Trata-se, antes, de reconhecer que, em cada situação profissional, determinadas competências são mais intensamente mobilizadas do que outras, em função das demandas específicas da tarefa, do contexto de trabalho e do perfil do intérprete. Assim, a “intensidade de mobilização” expressa apenas o movimento dinâmico e contextual da prática profissional, e não um julgamento de valor sobre o peso ou a relevância de cada competência. Neste mesmo sentido, as dimensões de cada competência também são ativadas conforme a necessidade real.

Um possível desdobramento dessa perspectiva seria representar esses padrões de ativação que variam em diferentes campos de atuação e em distintas etapas da trajetória profissional. Por exemplo, em contextos de interpretação bilateral *in house*, é possível que a competência em comunicação intercultural (C1), a competência em interpretação (C2) e a competência em gestão profissional (C5) sejam mais frequentemente acionadas, sendo que a mobilização de C5 em uma intensidade menor que as demais. Essa situação hipotética de trabalho é ilustrada na Figura 33.

Figura 33 - Competências mobilizadas pelo intérprete *in house* em contexto de conferência

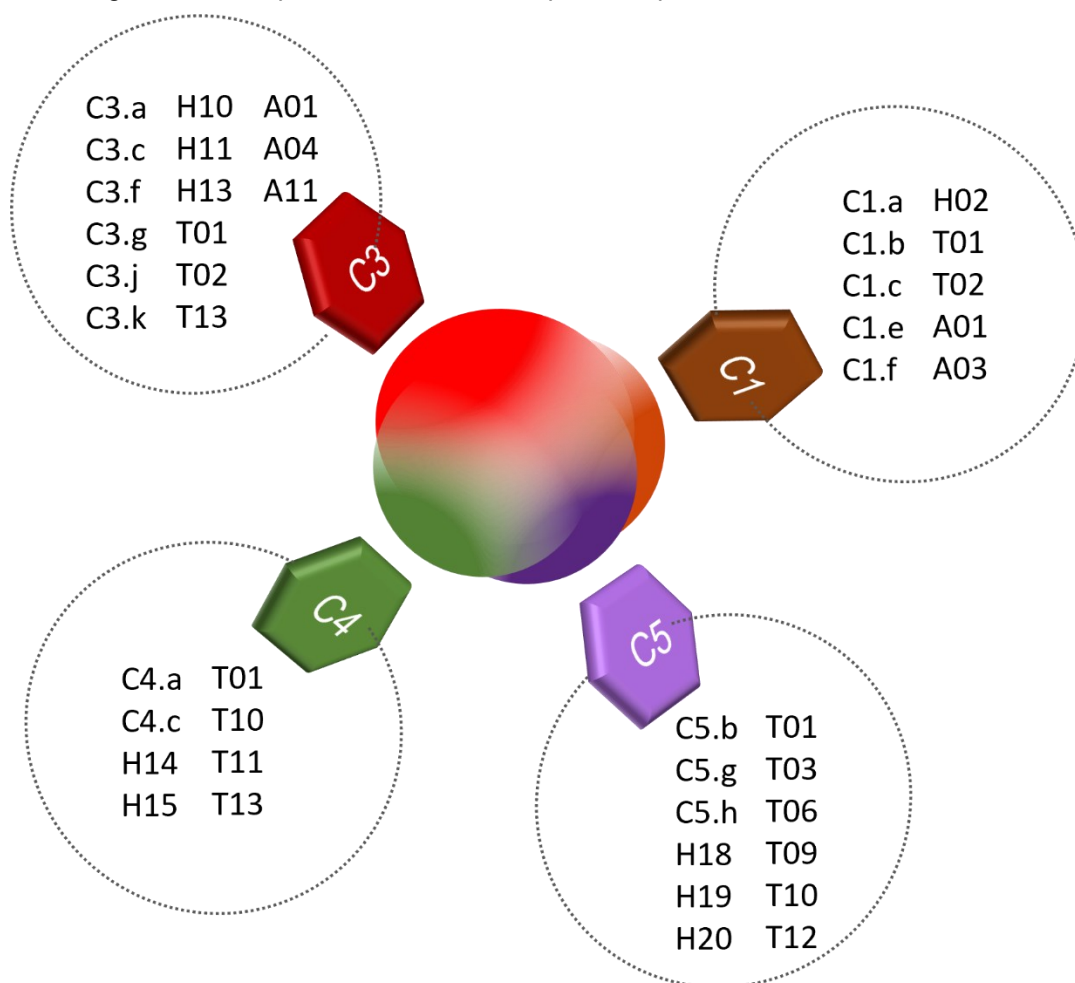


Fonte: elaborado pelo autor.

Já em contextos de tradução audiovisual realizado por um intérprete autônomo, contratado para realizar legendagem de um conteúdo em língua de sinais, a competência em comunicação intercultural (C1), a competência em tradução (C3), a competência em revisão (C4) e a competência em gestão profissional (C5) podem ganhar destaque, sendo a C4 mobilizada em maior intensidade (Figura 34). No entanto, todas permanecem interdependentes e potencialmente mobilizáveis, ainda que em intensidades variáveis.

Além da mobilização das competências, é importante observar que, em cada uma de suas dimensões — conhecimentos, habilidades (técnicas e transversais) e atitudes —, são ativados componentes específicos necessários à realização da tarefa. Por exemplo, a competência C1 ativa os seguintes elementos: C1.a (Conhecimento avançado do léxico das línguas de trabalho), C1.b (Conhecimento das variedades sociolinguísticas nas línguas de trabalho), C1.c (Conhecimento sobre cultura surda e cultura ouvinte), C1.e (Conhecimento sobre o contexto pragmático no ato comunicativo) e C1.f (Conhecimento das boas práticas profissionais aplicáveis ao contexto de atuação), bem como as habilidades H02 (Integrar conhecimentos gerais e específicos para proporcionar compreensão entre os participantes das interações) e T01 (Pensar de maneira crítica) e T02 (Ser criativo), além das atitudes A01 (Autoconfiança) e A03 (Responsabilidade), conforme ilustrado.

Figura 34 - Competências mobilizadas pelo intérprete em contexto audiovisual



Fonte: elaborado pelo autor.

É plausível supor que, em diferentes situações de interação mediadas por intérpretes de línguas de sinais, a competência em comunicação intercultural (C1) esteja sempre presente, articulando-se com as demais. Isso se deve ao fato de que o conhecimento bilíngue e bicultural constitui um traço essencial da tarefa do intérprete de língua de sinais — com exceção de contextos específicos em que o profissional assume funções de gestão, atuando predominantemente na coordenação de equipes ou em processos de gerenciamento institucional.

Dessa forma, mais do que mensurar graus de importância, interessa compreender as configurações específicas de mobilização das competências em diferentes contextos e níveis de especialização. Torna-se importante, portanto, verificar quais combinações se tornam predominantes e como esses arranjos influenciam as necessidades formativas de cada área de especialidade. Essa análise permitiria, por exemplo, discutir o peso relativo e o espaço curricular que cada

componente do modelo deveria ocupar em percursos de formação distintos — como em uma formação inicial de caráter generalista, ou em um curso especialização em Tradução Audiovisual ou ainda em um curso de especialização em Interpretação Educacional.

Essa concepção de competência encontra respaldo em Perrenoud (2000), que compreende o ser profissional como a capacidade de mobilizar saberes de forma autônoma, agir com responsabilidade, tomar decisões fundamentadas e adotar uma postura reflexiva diante dos desafios da prática.

Cabe enfatizar, por fim, que o modelo aqui proposto não se confunde com um currículo de curso de formação. Ele deve ser entendido como um percurso profissionalizante, um referencial de desenvolvimento contínuo que orienta o intérprete desde os estágios iniciais até níveis de especialização, como discutido por Cate; Snell; Carraccio (2010) e Le Boterf (2003).

6 DISCUSSÃO

Entende-se a competência como uma articulação indissociável de três dimensões - conhecimentos, habilidades e atitudes (Raven; Stephenson, 2001; Zabala; Arnau, 2007; Le Boterf, 2011; Durand, 2015; AQU, 2023), que devem ser exploradas de forma conjunta tanto em situações de realização do trabalho, de avaliação de desempenho, de seleção quanto no ensino. A ênfase exclusiva no conhecimento ou apenas na habilidade técnica, sem a devida integração com a dimensão atitudinal, descaracteriza o trabalho verdadeiramente voltado à competência ou ao profissionalismo. Conforme Le Boterf (2003), a competência se materializa na capacidade de mobilizar recursos de forma integrada para agir com pertinência em situações reais, e, como reforça Durand (2015), trata-se de um constructo que só se revela plenamente na ação, onde as três dimensões se interligam.

Partindo desse aporte, apresentam-se, nesta seção, as discussões dos resultados obtidos em todas as etapas da pesquisa, com foco na articulação entre os dados provenientes das múltiplas dimensões da competência, com foco nessa articulação integrativa, sendo essa uma opção que demanda leitura densa, mas coerente com a natureza sistêmica do modelo. Optou-se pela apresentação contínua e sem subdivisões, uma vez que a fragmentação temática poderia sugerir separações artificiais entre elementos que, teoricamente e empiricamente, operam de forma integrada. Assim, a organização em bloco busca refletir a própria natureza sistêmica do conceito de competência, favorecendo uma leitura que evidencia relações, complementaridades e interdependências ao longo da análise.

Na perspectiva da prática profissional, o modelo proposto nesta tese funciona como uma bússola para o desenvolvimento contínuo, ao indicar quais áreas exigem aprimoramento e atualização constante, em consonância com o proposto por Cate; Snell; Carraccio, (2010). Ele contribui para que intérpretes, formadores e gestores de serviços reconheçam lacunas no desempenho, identifiquem necessidades de treinamento e promovam intervenções direcionadas, aumentando a qualidade do serviço e a segurança na atuação.

No âmbito da avaliação, o modelo fornece critérios objetivos e compartilhados, permitindo medir o desempenho de forma transparente e consistente, tanto em contextos acadêmicos quanto profissionais, tal como preconizado por Le Boterf (1998)

e Zabala; Arnau (2007). Itens e indicadores derivados do modelo possibilitam identificar áreas de destaque e aspectos que necessitam de reforço, além de fornecer feedback estruturado para estudantes, profissionais e equipes de interpretação.

Para processos de seleção, o modelo oferece referências claras sobre competências essenciais, auxiliando na identificação de candidatos com os conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para o exercício qualificado da profissão em um contexto específico. Dessa forma, torna-se um instrumento útil tanto para recrutamento quanto para planejamento de desenvolvimento profissional.

Por fim, na formação, o modelo atua como um referencial sistemático para o ensino e a aprendizagem, orientando a construção de currículos, atividades práticas e estratégias pedagógicas (Perrenoud; Barnés, 2008). Ao explicitar competências específicas, desde a comunicação intercultural e interpretação propriamente dita até a gestão profissional e uso de tecnologias entre outros, garante que a aprendizagem esteja alinhada com as demandas reais do campo de atuação.

O modelo de competências aqui proposto se constituiu inicialmente a partir de dados obtidos da literatura e da experiência profissional do pesquisador e que no percurso metodológico foi refinado por especialistas e validado por profissionais da área de interpretação das línguas de sinais. Esse resultado indica que tanto as pesquisas existentes na área contribuíram significativamente para o delineamento de referenciais profissionais como o saber individual daqueles que estão envolvidos no processo de formação e dos próprios impactados pelo modelo. Os resultados também evidenciam que a síntese do conhecimento acumulado e sua transformação em um modelo concreto, de fácil entendimento e aplicação, se consolidou de forma efetiva nesta investigação (Apêndice A). Essa tarefa realizada não apenas organiza e integra dados dispersos na literatura, como também os torna operacionais, oferecendo um instrumento objetivo para formação e avaliação.

Tanto na etapa de refinamento do modelo quanto na de validação, foram identificadas áreas de consenso consolidado e pontos de instabilidade conceitual, o que possibilitou um diagnóstico do estado atual das competências na profissão sob a ótica de especialistas e profissionais. Serão discutidos os pontos destacados nos resultados, uma vez que os elementos com aprovação estável entre os dois grupos não serão objeto de análise aprofundada.

Nesta investigação, parte-se do entendimento de que o intérprete de línguas de sinais é um profissional de perfil generalista, cuja função é mediar a comunicação

interlinguística e intercultural entre falantes e sinalizantes que não compartilham o mesmo idioma em determinada interação. Esse profissional demonstra competência para processar, analisar, reformular e transmitir enunciados orais ou escritos em suas línguas de trabalho, contemplando diferentes gêneros, registros e contextos comunicativos, além de empregar técnicas e recursos tecnológicos que assegurem a qualidade do produto final de sua atuação.

O desenvolvimento desse perfil generalista requer, como primeira competência, a comunicação intercultural (C1). Esta competência se refere à capacidade de compreender e produzir mensagens (H01) que promovam a compreensão mútua entre interlocutores que não apenas utilizam línguas distintas, mas também partilham referenciais culturais diferentes (H03). Nesse sentido, a comunicação intercultural não se limita à transposição linguística (H04); ela envolve a identificação, a negociação e a adaptação de elementos culturais, assegurando a pertinência comunicativa e a equivalência de sentido em cada contexto de interação. Assim, C1 estabelece a base sobre a qual se articulam as demais competências de intérpretes, conectando suas habilidades técnicas, cognitivas e éticas à prática profissional cotidiana (C1.f; H02; H03). Trata-se, certamente, da competência mobilizada em um maior número de contextos, ainda que, em determinadas situações de gestão, sua ativação possa não ser exigida com a mesma intensidade.

Diferentemente das práticas de mediação *ad hoc* ou da interpretação ocasional realizada por indivíduos bilíngues não treinados, que frequentemente se limitam à tradução literal ou a soluções improvisadas, a comunicação intercultural desempenhada por intérpretes profissionais é intencional, fundamentada e orientada por princípios éticos e técnicos. Essa prática requer não apenas proficiência bilíngue e domínio das técnicas de interpretação, mas também um repertório cultural amplo, sensibilidade para captar nuances contextuais e habilidade para gerir situações comunicativas complexas, preservando os direitos linguísticos e a autonomia dos interlocutores.

A comunicação intercultural, contudo, não pode ser confundida com a mediação intercultural que Costa; Silva (2022) entendem ser “uma metodologia para a prevenção e gestão cooperativa de conflitos fundamental na promoção da interação e da inclusão em contextos escolar, familiar, organizacional, comunitário e social”.

No caso de intérpretes de línguas de sinais, consideramos que essa é uma competência basilar, pois envolve não apenas o conhecimento das duas culturas

(C1.c; C1.d, C1.e), incluindo as línguas dessas comunidades, mas também envolve dimensões de conhecimentos, habilidades e atitudes, como o conhecimento C1.c (Conhecimento sobre cultura surda e cultura ouvinte), a habilidade técnica H23 (contribuir para a conscientização social sobre acessibilidade, cultura surda e direitos linguísticos por meio de sua prática profissional) e a habilidade transversal T08 (gerenciar conflitos). Embora essa competência não se relacione diretamente a uma tarefa técnica ou operacional do intérprete, diferentemente de habilidades como tradução, adaptação linguística ou controle do fluxo comunicativo, ela reflete a importância do saber bilíngue (C1.a; C1.b), mas acima de tudo um compromisso com a responsabilidade social e, em certa medida, uma postura ideológica que visa apoiar e fortalecer a comunidade surda, público principal da atuação profissional. Nesse sentido, essa postura não é apenas esperada, mas frequentemente necessária, uma vez que o intérprete realiza a mediação intercultural e facilita o acesso pleno à comunicação, direitos e oportunidades.

A mediação intercultural, enquanto atividade profissional, constitui um fenômeno relativamente recente e ainda em processo de consolidação, tanto no que se refere à definição de suas funções quanto à regulamentação do exercício profissional. Em estudo sobre o tema, Caetano e Freire (2022) descrevem as competências do mediador intercultural e destacam que sua atuação difere substancialmente daquela desempenhada por intérpretes e tradutores.

Nessa mesma linha, Vargas-Urpi (2013) ressalta a importância de distinguir entre a mediação intercultural entendida como profissão e a mediação intercultural enquanto estratégia pontual utilizada pelo intérprete para prevenir ou resolver mal-entendidos de natureza cultural entre os interlocutores primários. A autora argumenta que, embora os intérpretes possam recorrer ocasionalmente à mediação durante a sessão, isso não implica que todos necessitem de formação específica em mediação intercultural, já que nem todos assumem as demais funções próprias dessa prática. No entanto, defende que a mediação durante a sessão deve ser contemplada na formação dos intérpretes de serviços públicos, por constituir uma estratégia essencial para garantir a eficácia comunicativa diante de diferenças culturais.

Essa estratégia não pode ser confundida com ações protecionistas ou mesmo de defensoria, mas associa-se a noção de modelo de intérpretes como aliados da comunidade surda (Halley, 2020; Shaw, 2014; Witter-Merithew, 1999), difundida especialmente dos Estados Unidos da América, e mais recentemente na Europa.

Trata-se, portanto, de uma particularidade que distingue a interpretação de línguas de sinais da prática em línguas vocais, na qual tradicionalmente se adota uma postura de neutralidade, sem alinhamento explícito a nenhum dos participantes da interação. No contexto da interpretação em línguas de sinais, entretanto, o alinhamento ético e cultural com a comunidade surda torna-se um componente fundamental do exercício profissional.

O reconhecimento da comunicação intercultural como um dos cinco atributos essenciais do intérprete profissional, evidenciado pelas médias elevadas e pela baixa variação entre especialistas e profissionais, reforça a distinção entre diferentes perfis de atuação. Essa competência diferencia os intérpretes formados e experientes tanto dos mediadores interculturais, que possuem atribuições específicas e distintas, quanto de agentes não qualificados, cuja atuação se limita à competência comunicativa, sem o domínio das demais competências requeridas para o exercício profissional da interpretação.

Apesar dessa convergência de percepções, observa-se que os profissionais atribuíram médias mais altas do que os especialistas em todos os itens relacionados à competência C1, o que pode indicar uma valorização mais pragmática dessa competência no contexto da prática cotidiana.

A competência em interpretação (C2) é entendida nesta pesquisa como a capacidade de interpretar discursos de uma língua de sinais para outra língua de sinais ou língua vocal e vice-versa (H04), em diferentes contextos de interação (H05; H08), níveis de fala e registros, utilizando suportes humanos ou tecnológicos (H06; H07), evidencia-se como um constructo central e multifacetado. Os resultados da avaliação de especialistas e profissionais confirmam que essa competência não se restringe ao domínio linguístico, mais característicos da competência em comunicação intercultural (C1), mas envolve a mobilização integrada de um conjunto diversificado de conhecimentos, habilidades e atitudes, exigindo de intérpretes tanto flexibilidade quanto rigor técnico e ético em sua atuação.

Um ponto importante é o caráter situado dessa competência e o observado na descrição de sua atribuição: interpretar é transpor mensagens entre línguas (C2.n; C2.o; H04), mas também agir estrategicamente (C2.a; C2.b; C2.c; H17) em cenários variados (C2.p; C2.r; C2.s) – como por exemplo, educacionais, jurídicos, de saúde (), conferências, audiovisuais, artístico, de acompanhamento (C2.d; C2.e; C3.f; C2.g; C2.h), sejam eles presenciais ou remotos (C2.m) - ajustando-se às demandas

comunicacionais específicas (C2.j; C2.k, C2.l; H01, H04) de cada situação e instrumentalizando suportes (C2.q; H06).

Os conhecimentos associados à competência C2 representam o conjunto mais amplo do modelo, reunindo aspectos técnicos e procedimentais diretamente relacionados ao desempenho da atividade interpretativa. Ambos os grupos — especialistas e profissionais — atribuíram médias próximas a 5,0 a todos os itens dessa competência, demonstrando alto grau de consenso na fase de refinamento quanto à sua relevância na fase de validação. Destaca-se a C2.a (Conhecimento de técnicas e estratégias de interpretação simultânea), que recebeu nota máxima entre os especialistas e média igualmente elevada entre os profissionais.

Esse resultado indica que o domínio técnico das estratégias e técnicas de interpretação é percebido como núcleo estruturante desta dimensão. Além disso, reflete uma formação historicamente centrada na dimensão técnica, em que o desempenho linguístico é frequentemente tomado como principal indicador de qualidade profissional.

Quanto a guia-interpretação, que foi o item cuja descrição foi mais ampliada na fase de refinamento, com inclusão de informações contextuais adicionais. Inicialmente descrita como C2.i (Conhecimento sobre guia-interpretação para pessoas surdocegas e suas particularidades), passou a ser definida como C2.i (Conhecimento introdutório sobre o papel do guia-intérprete para pessoas surdocegas e suas particularidades, com o objetivo de fornecer subsídios para interagir e colaborar adequadamente com esses profissionais, servindo também como base para uma possível especialização posterior na área) — descrição consensual. Ainda assim, na fase de validação, os profissionais apresentaram maior desvio em suas notas em comparação com os especialistas.

Reconhece-se que as competências do guia-intérprete diferem das descritas para intérprete de línguas de sinais, ainda que se trate de profissões que compartilham algumas habilidades. Contudo, é importante considerar que a formação ou especialização em guia-interpretação permanece rara, quando não inexistente, em muitos países. Nesse cenário, o contato de intérpretes com a atuação do guia-intérprete, aliado ao conhecimento já adquirido em sua formação, que inclui noções introdutórias sobre sistemas alternativos de comunicação com pessoas surdocegas, pode constituir-se não apenas como ponto de partida para o desenvolvimento de

competências próprias da guia-interpretação (T03), mas também como estímulo ao fortalecimento e à consolidação dessa área no campo profissional (H23).

Por sua vez, os conhecimentos C2.r (Conhecimento das normas que regem o ambiente onde ocorre a interpretação e a conduta esperada nele) e C2.s (Conhecimento dos códigos de ética aplicáveis ao contexto em que atua.) que tiveram média de avaliação próximo de 5 em ambos os grupos. Esses resultados reforçam a compreensão de que o desempenho técnico do intérprete está intrinsecamente vinculado à conduta ética e ao conhecimento contextual das normas institucionais e profissionais. Em outras palavras, o domínio de técnicas e estratégias interpretativas é reconhecido como inseparável da capacidade de agir de acordo com princípios éticos e comportamentos adequados ao ambiente de trabalho, aspectos que garantem tanto a qualidade da mediação linguística quanto a credibilidade da profissão.

A convergência observada revela a existência de um núcleo consensual de saberes deste agrupamento, incluindo C2.a, reconhecido tanto por especialistas quanto por profissionais. Esse alinhamento indica que, independentemente da trajetória formativa ou da experiência prática, tais conhecimentos são considerados indispensáveis para o desempenho da atividade interpretativa de Língua de Sinais. Ao reunir dimensões técnicas, normativas e éticas, esse conjunto de conhecimentos consolida-se como base estruturante da competência, legitimando a prática e assegurando padrões de qualidade e confiabilidade. Além disso, a concordância entre academia e mercado reforça a necessidade de que esses conteúdos sejam priorizados nos processos de formação, constituindo referenciais estáveis para a organização curricular e para a avaliação de desempenho do intérprete.

No que se refere à competência em tradução (C3), caracterizada como a capacidade traduzir de uma língua de sinais para uma língua vocal e vice-versa, ou de uma língua de sinais para outra. Esta competência envolve atuar em tradução de diferentes tipos de textos (C3.b; C3.c; C3.d; C3.e; C3.f), sendo o profissional capaz de conduzir ou realizar os registros da tradução em formatos digitais e editá-los (C3.g; C3.k; H11), segundo os padrões técnicos e normativos exigidos (C3.j).

No conjunto de conhecimentos associados à competência em tradução (C3), observou-se a proximidade entre as médias atribuídas por especialistas e profissionais, em geral aproximada entre aproximadamente 4,5 e 5,0, o que indica convergência na percepção da relevância dos conhecimentos tradutórios. Entretanto, ao comparar-se as médias da competência geral (C3) com as médias dos

conhecimentos específicos que a compõem, verifica-se uma contradição significativa: ambos os grupos atribuíram notas mais altas aos conhecimentos do que à competência como um todo.

Esse resultado sugere que, embora especialistas e profissionais reconheçam a importância dos saberes teóricos e técnicos relacionados à tradução, tais como o C3.a (conhecimento de métodos, técnicas e estratégias de tradução), C3.f (conhecimento sobre as características dos textos, incluindo propósito, estrutura, suporte, formato, público-alvo e estilo) e C3.g (conhecimento sobre linguística textual, coerência, coesão, funções e gêneros textuais), todos com médias muito próximas de 5,0, há uma certa dificuldade em associar esses conhecimentos à prática tradutória propriamente dita.

Essa discrepância pode ser explicada pelo lugar secundário que a tradução ocupa, não na formação, mas sim na atuação dos intérpretes de línguas de sinais, cuja prática profissional é mais fortemente marcada pela interpretação simultânea intermodal. Assim, ainda que dominem os fundamentos tradutórios, muitos profissionais não se percebem exercendo a tradução como competência aplicada, mas como um conjunto de conhecimentos de apoio à interpretação. Essa percepção reforça a necessidade de revisitar a integração entre tradução e interpretação nos currículos formativos, de modo que a tradução seja compreendida não apenas como um saber acessório, mas como uma dimensão constitutiva da competência profissional do intérprete de línguas de sinais. Essa questão foi igualmente observada por Silva (2023) na estruturação de seu modelo a partir da revisão das descrições de cargos de intérprete de Libras no serviço público brasileiro e nos perfis de egressos de cursos de formação superior.

Embora todo o conjunto de conhecimentos e habilidades de C3 tenham sido refinados e validados por ambos os grupos consultados, as avaliações dos profissionais apresentaram maior variação com médias próximas do limite de corte, ou seja, 4,0, com alta variabilidade nas respostas individuais relevada na amplitude do desvio padrão. Padrão semelhante foi observado na competência em revisão (C4). Cabe destacar que, embora a distinção entre tradução e interpretação seja amplamente reconhecida tanto na literatura quanto na prática das línguas vocais, no campo da interpretação de línguas de sinais essa fronteira tende a ser mais fluida e permeável. Tal característica decorre da própria natureza multimodal da prática, em que o intérprete frequentemente atua também em processos tradutórios, como na

produção de vídeos sinalizados, legendagem ou revisão de materiais bilíngues, o que contribui para uma sobreposição funcional entre as competências C2 e C3.

Essa sobreposição se reflete, inclusive, na formação acadêmica desses profissionais, uma vez que muitos cursos de graduação e especialização integram atividades de tradução e interpretação em uma mesma estrutura curricular, como observado em Guimarães Faria; Galán-Mañas (2018) e Rodrigues (2019). Nesses contextos, a competência tradutória e a interpretativa não são tratadas como esferas isoladas, mas como dimensões complementares de um mesmo perfil profissional, o que explica, em parte, a menor uniformidade na percepção dos profissionais quanto a esses dois eixos de competência.

Intérpretes realizam tarefas de tradução, como provas, trechos de livros, textos de alunos, comunicados administrativos, materiais de orientação e conteúdos audiovisuais e outros modelos de competência observaram o mesmo fenômeno como Brasel; Montanelli; Quigley (2015), Bontempo (2012) e Silva (2023). Esse cenário reforça a necessidade de incorporar competências tradutórias na formação inicial e continuada, conforme apontam Wurm (2010) e Napier; Leeson (2015) que consideram uma atividade emergente, indo mais além do que fora aceito pelos especialistas que afirmando que a gravação e a edição das línguas sinalizadas em vídeo fazem parte dessa nova tarefa. Wurm (2010) destaca que o processo tradutório abrange etapas que ultrapassam o ato de traduzir em si (H11), como a preparação (C3.h), elaboração de rascunhos, revisão (C4.a; C4.b; C4.c), edição e colaboração (C5.b; H16), todas essenciais para a qualidade do produto final e para a formação de estudantes e profissionais da área.

Gravar e editar mencionados na descrição de C3, portanto, não se refere a edição final profissional que é realizada por profissionais da comunicação social. A gravação é registro da língua de sinais, podendo se comparar a grosso modo com um editor de texto utilizado por um tradutor de línguas vocais. Intérpretes precisam ser capazes de utilizar as tecnologias de registro do seu trabalho (C3.j; H13) e mais que isso, serem capazes de editar os textos por ele produzido a fim de gerar um produto ordenado e organizado, para então ser finalizado por um editor de vídeo.

Em países onde há significativa presença de pessoas surdas no ensino superior e uma consolidada produção editorial de materiais acessíveis, a atuação de intérpretes de línguas de sinais também como tradutores torna-se mais evidente. Nesse sentido, é comum o emprego de diferentes denominações na produção

científica, tais como “tradutor intérprete de língua de sinais”, “tradutor e intérprete de língua de sinais”, “tradutores-intérpretes de língua de sinais” ou “tradutores/intérpretes de língua de sinais” (Carneiro; Lemos, 2021; Lacerda; Gurgel, 2011; Moura; Cavalcante, 2017; Ramos; Santiago, 2020; Silva, 2023; Xavier, 2021). Além disso, Aguayo (2021) e Silva (2023), ao analisarem documentos públicos, identificaram que essa dupla atribuição também se reflete em descrições de cargos, o que demonstra que a sobreposição entre tradução e interpretação não se limita ao campo teórico ou formativo, mas perpassa igualmente a esfera institucional e laboral. A circulação desses termos e funções evidencia, portanto, um reconhecimento consolidado, tanto no âmbito acadêmico quanto no profissional, da dupla atribuição desempenhada por esses sujeitos.

Outras variações internas revelam nuances importantes. Entre os especialistas, o maior desvio concentrou-se no item C3.c (tradução audiovisual e suas particularidades), possivelmente refletindo diferentes graus de familiaridade com esse campo específico de atuação. Já entre os profissionais, as maiores variações e médias inferiores a 4 foram registradas nos itens C3.b (métodos, técnicas e estratégias de tradução), C3.d (tradução técnica e científica), C3.e (tradução jurídica) e C3.j (conhecimento especializado e terminologia da área de atuação). Esse resultado sugere que, no cotidiano profissional, a experiência com tais domínios podem ser desigual, indicando heterogeneidade nas trajetórias formativas e nas oportunidades de prática. A divergência entre o consenso relativo na avaliação dos especialistas e dispersão maior nas respostas dos profissionais sinaliza pontos de atenção para a formação, pois evidencia áreas de conhecimento cuja consolidação ainda não ocorre de maneira uniforme no campo de trabalho.

A competência em revisão (C4) ocupa um papel estratégico no modelo por destacar que a qualidade da tradução não se encerra no ato tradutório em si, mas depende também de um processo de avaliação crítica e de refinamento posterior.

Ao situar a revisão como parte integrante do repertório de competências de intérpretes de línguas de sinais, o modelo amplia as possibilidades de atuação profissional, oferecendo parâmetros para processos formativos e para o mercado de trabalho. A revisão deixa de ser apenas um procedimento opcional ou individual e passa a ser entendida como uma prática colaborativa e estratégica, fundamental para consolidar a credibilidade da profissão e para alinhar a produção tradutória às exigências contemporâneas de qualidade, padronização e transparência.

A descrição da atribuição dessa competência reforça que é necessário o domínio de recursos específicos, como o uso de marcações visuais (C4.b), comentários técnicos (C4.a) e ferramentas tecnológicas (C4.c) próprias para revisão de materiais em diferentes suportes (texto escrito, vídeo, legendagem, glossários colaborativos etc.). Além disso, evidenciam que a revisão demanda um olhar crítico (T01) pautado por critérios éticos e de qualidade, que dialogam tanto com normas técnicas quanto com as necessidades comunicacionais da comunidade surda.

Revisar textos em línguas de sinais e em línguas vocais envolve não apenas a identificação de erros ortográficos, gramaticais, sintáticos, semânticos, estilísticos (H14) ou de padronização (C3.j), mas também a proposição de melhorias que elevem a clareza, a coesão e a adequação do produto final (H15) - isso pode ser reconhecido pelos grupos participantes. Entretanto, como dito anteriormente, na percepção dos profissionais, houve uma maior variação das notas atribuídas bem como a menor média do conjunto, próximo a 4, o que demonstra que uma parcela pequena deste grupo não vivencia ou não reconhece essa tarefa como parte de suas atribuições.

Como reflexo do que foi verificado na competência anterior (C3), os resultados referentes à competência em revisão (C4) revelam um padrão semelhante. Embora constitua o menor agrupamento do modelo, os conhecimentos associados à C4 foram aprovados por especialistas e profissionais, indicando reconhecimento da pertinência dessa dimensão no exercício tradutório-interpretativo. No entanto, ao comparar-se as médias atribuídas à competência C4 com aquelas referentes aos conhecimentos específicos que a compõem, observa-se o mesmo fenômeno identificado em C3: as médias dos conhecimentos superam a da competência geral.

A maior variação presente nas respostas dos profissionais, em comparação às dos especialistas, aponta, assim como em C3, que a prática da revisão não se encontra consolidada de forma homogênea no exercício cotidiano da profissão. Esse resultado pode decorrer da tradição formativa dos intérpretes de línguas de sinais, mais centrada na oralidade e na performance ao vivo, em detrimento de atividades de revisão textual ou pós-processamento, ou pode refletir a diversidade de contextos de atuação, nos quais a revisão nem sempre é demandada como parte da rotina de trabalho do intérprete e tradutor de Língua de Sinais. Assim, ainda que haja consenso quanto à relevância da competência e validação, a diferença no grau de uniformidade das avaliações revela possíveis lacunas na experiência prática, reforçando a

necessidade de maior atenção a esse aspecto nos processos formativos e de desenvolvimento profissional.

Por fim, ainda que a revisão seja comumente associada à tradução, ela pode desempenhar um papel igualmente relevante no campo da interpretação. Processos de autoavaliação, heteroavaliação, mentorias e avaliações de resultados podem se beneficiar das mesmas lógicas de revisão, permitindo que intérpretes reflitam sobre sua prática, identifiquem padrões de erros recorrentes, recebam feedback estruturado e definam estratégias de aprimoramento contínuo, o que pode ainda corroborar para realização das habilidades H22 (Acompanhar e orientar intérpretes iniciantes, contribuindo para sua formação técnica, ética e profissional) e T03 (Aprender continuamente). Dessa forma, a revisão extrapola a esfera da tradução e torna-se uma ferramenta profissional e pedagógica poderosa também para a interpretação, promovendo maior consciência crítica e refinamento técnico.

A competência em gestão profissional (C5), descrita como a capacidade de administrar aspectos financeiros e comerciais da profissão (H18; H19; H20), embora incorporada ao modelo, apresentou maior variação na avaliação realizada pelos profissionais em relação aos especialistas. Considerando o desvio padrão, a avaliação média pode variar entre 3,0 e 5,0 aproximadamente, indicando que algumas avaliações individuais estão abaixo do limite mínimo de aprovação (4,0). A dispersão de notas em C5, observada tanto nas rodadas do Delphi quanto na fase de validação, indica um nível de inconsistência similar às competências C3 e C4.

Esse resultado refletiu em fragilidades em determinados conhecimentos específicos associados a essa competência. Essas variações podem estar relacionadas, hipoteticamente, a diferenças culturais, trajetórias formativas distintas, variações no grau de profissionalização ou ainda a desigualdades nas experiências práticas. Trata-se, ademais, da competência mais diretamente associada ao processo de ruptura entre o caráter assistencial e o caráter profissional que historicamente envolveu a profissão, o que pode explicar parte das divergências observadas. A competência C5 trata das práticas administrativas da profissão, de gerenciamento de pessoas e projetos e da capacidade de solucionar problemas e otimizar recursos e processos (H17 a H20).

Entre os especialistas, destacaram-se como mais críticos os itens C5.b (conhecimento sobre gestão de projetos), C5.e (conhecimento sobre sindicatos e associações profissionais). Já entre os profissionais, a instabilidade foi mais

acentuada nos itens C5.b (conhecimento sobre gestão de projetos), C5.c (Conhecimento sobre planejamento logístico, conforme as necessidades, os espaços físicos de atuação e recursos disponíveis), C5.e (conhecimento sobre sindicatos e associações profissionais), C5.f (conhecimento sobre o mercado laboral e desenvolvimento profissional), além de C5.h (conhecimento sobre empreendedorismo) e C5.i (conhecimento sobre sustentabilidade).

As divergências em torno desses pontos indicam que, ainda que tais dimensões sejam cada vez mais relevantes no exercício profissional contemporâneo, ainda não há uma perspectiva compartilhada entre todos os grupos sobre a centralidade ou a amplitude que devem assumir nos processos de formação de intérpretes de línguas de sinais ou em sua profissionalização.

Essas inconsistências podem estar relacionadas a três fatores principais: (i) a tendência de conceber a atuação de intérpretes como atividade estritamente linguística, relegando a segundo plano aspectos de gestão profissional; (ii) a predominância da relação de intérpretes de línguas de sinais ao papel de funcionário público ou empregado institucional, o que limita a visibilidade de trajetórias autônomas e empreendedoras voltadas a serviços linguísticos; e (iii) a relativa novidade com que temas como associativismo, empreendedorismo e sustentabilidade vêm sendo incorporados às discussões sobre as profissões.

Ao mesmo tempo, a emergência desses itens no modelo indica que há uma percepção crescente de que intérpretes não atua apenas como mediador linguístico, mas também como um trabalhador que precisa gerir sua carreira, lidar com dinâmicas de mercado, responder a exigências contratuais e dialogar com demandas sociais mais amplas, como a sustentabilidade. Portanto, as divergências não anulam a relevância desses conhecimentos, mas apontam para a necessidade de maior debate acadêmico e político sobre como integrá-los de forma consistente à formação e à prática profissional.

Apesar da necessidade de aprimorar a redação desses conhecimentos, o que em certa medida restringiu os conceitos a aspectos muito específicos, todos foram considerados consensuais pelos especialistas já na segunda rodada Delphi e também na etapa de validação. Esse resultado demonstra que tais dimensões são reconhecidas como parte constitutiva da competência profissional de intérpretes de línguas de sinais, ainda que demandem precisão conceitual e abrangência descritiva.

Desse modo, a inclusão desses conhecimentos representa não apenas uma ampliação de escopo dentro de um perfil formativo já considerado generalista, mas também um avanço paradigmático. Trata-se de um movimento que aproxima esse profissional das exigências do mercado de trabalho contemporâneo, amplia as possibilidades de inserção e diversifica os modos de atuação, ao mesmo tempo em que dialoga com as agendas globais de desenvolvimento e empregabilidade, como visto em Le Boterf (2008).

No mesmo sentido, as habilidades associadas à competência de gestão profissional: H18 (Elaborar orçamentos e determinar o preço de serviços de interpretação, tradução ou revisão que venha a oferecer); H19 (Redigir contratos, elaborar orçamentos e determinar o preço de serviços de interpretação, tradução ou revisão que venha a oferecer, em conformidade com as leis e os acordos coletivos); e H20 (Administrar as atividades financeiras, tributárias e fiscais inerentes à prestação de serviços linguísticos) sofreram significativa reformulação no painel Delphi, o que pode ter refletido no alto grau de aceitação por parte dos profissionais.

Observando especificamente as habilidades técnicas, percebeu-se um deslocamento de enfoque: de uma perspectiva restrita, centrada em tarefas técnicas de elaboração de contratos e orçamentos, para uma concepção mais abrangente, que valoriza a autonomia de intérpretes e reconhece sua responsabilidade na gestão de aspectos administrativos, jurídicos e éticos de sua prática. Essa mudança não apenas reflete a realidade de inúmeros intérpretes que exercem sua profissão como autônomos, mas também responde às demandas de um mercado de trabalho cada vez mais diversificado, no qual a sustentabilidade da carreira depende da capacidade de negociar, planejar e gerenciar sua própria atividade profissional.

Outras habilidades como H02 (Integrar conhecimentos gerais e específicos para proporcionar a compreensão entre os participantes das interações), H12 (Articular os conhecimentos procedimentais adequados para cada tradução) e H21 (Adaptar materiais e conteúdos...) foram avaliados com nota 5 pelos especialistas. Já entre os profissionais, destaca-se que houve quase unanimidade na habilidade H03 (Respeitar a diversidade [...] e agir com profissionalismo nas situações de trabalho), igualmente avaliado com nota 5. Por sua vez o desempenho discrepante do item H17 (planejar e executar estratégias linguísticas e comunicacionais eficazes) merece atenção especial, uma vez que foi o conhecimento com a menor média atribuída pelos especialistas, situando-se próximo ao limite inferior de aprovação, enquanto, em

contrapartida, os profissionais lhe atribuíram nota média próxima de 5. Essa diferença sugere que, para os especialistas, o planejamento estratégico pode ser percebido como uma habilidade subsidiária, já contemplada em outros componentes do modelo, ou até mesmo como uma dimensão menos tangível em termos de mensuração acadêmica. Por outro lado, para os profissionais, trata-se de uma habilidade central, diretamente relacionada ao êxito das interações em contextos reais de trabalho. O contraste entre as duas avaliações revela uma tensão entre a perspectiva teórica, que tende a hierarquizar os elementos constitutivos da competência, e a perspectiva prática, que privilegia a operacionalização de estratégias eficazes no cotidiano da interpretação e tradução em Língua de Sinais.

As tecnologias também tiveram lugar e exigiram aprimoramento para alinhar-se a perspectiva dos especialistas quando ao uso na interpretação de línguas de sinais, especialmente as habilidades H06 e H13 que, na avaliação de especialistas, obtiveram médias menores e variação maiores se comparadas com a avaliação dos profissionais.

Essas duas habilidades, em conjunto, demonstram a necessidade de que intérpretes contemporâneos desenvolvam familiaridade com instrumentos digitais que otimizam tanto a prática em tempo real quanto a gestão de sua atuação profissional e que na perspectiva da prática profissional são fatores importantes. O item H06 enfatiza o uso de tecnologias durante a própria interpretação, apontando para um perfil que integra práticas cognitivas tradicionais, como a tomada de notas, com recursos digitais que possibilitam a recepção, a transmissão e até mesmo a pesquisa instantânea de informações por meio de computadores, tablets ou aplicações específicas. Já o item H13 enfatiza a dimensão organizacional do trabalho, evidenciando que intérpretes precisam administrar memórias terminológicas, construir glossários e manter arquivos de referência que assegurem consistência, padronização e eficiência no exercício da profissão. Tais práticas descritas em H13 também foram evidenciadas na pesquisa de Aguayo (2021) e Parente Junior (2024).

É fato que a prática de interpretação em línguas de sinais ainda costuma ser associada a imagens de profissionais sinalizando em público, muitas vezes desprovidos de recursos tecnológicos. Contudo, novas tendências têm ampliado esse cenário. Almeida-Silva e Russo (2016), por exemplo, destacam o uso de textos em tempo real como apoio à interpretação, enquanto Nogueira (2016) analisa a utilização de cabines em contextos de conferências internacionais. Mesmo que ambos os

estudos estejam voltados à interpretação de conferência, de abrangência global, evidenciam que a integração de tecnologias já constitui uma realidade concreta.

Observa-se que ferramentas digitais vêm progressivamente sendo incorporadas ao cotidiano de intérpretes, como é o caso do Brasil. Plataformas de glossários digitais, como o Signbank e o Glossário Libras, têm se mostrado recursos de consulta e a padronização terminológica, especialmente em contextos acadêmicos e técnicos (Oliveira, 2010). Da mesma forma, ferramentas de transmissão remota como Zoom, Microsoft Teams e StreamYard se consolidaram durante e após a pandemia de COVID-19 como ambientes de trabalho indispensáveis, nos quais intérpretes podem atuar em tempo real, com possibilidade de comunicação com colegas de equipe e consulta a materiais de apoio (Parente Junior, 2024). Esse contexto não apenas acelerou a adoção de tecnologias já disponíveis, mas também consolidou sua na atuação profissional de intérpretes e tradutores.

Em contextos distintos da interpretação de conferências, a dimensão tecnológica assume seu papel sobretudo nas etapas prévias e posteriores à interpretação, conforme descrito na habilidade H13. Nesses casos, a utilização de ferramentas voltadas à organização, documentação e gestão do trabalho não constitui apenas um recurso de apoio, mas um elemento estruturante da prática profissional, assegurando qualidade, continuidade e maior grau de profissionalização ao ofício.

Além disso, a tecnologia mostra-se igualmente relevante nas atribuições relacionadas à tradução e revisão, especialmente pelo uso de equipamentos de áudio e vídeo, bem como de softwares de edição, que ampliam as possibilidades de produção, refinamento e circulação dos textos traduzidos.

Para Skinner; Napier; Braun (2018), intérpretes devem dominar as tecnologias correntes como legendagem, edição de vídeo, plataformas de conferência, bancos terminológicos digitais, e prospectar inovações que aumentem a eficiência e a acessibilidade de seu trabalho. Essa perspectiva é essencial para garantir empregabilidade a longo prazo, pois profissionais capazes de integrar habilidades técnicas e tecnológicas têm maior capacidade de se manter relevantes em um mercado em constante mudança.

A habilidade H22 (Acompanhar e orientar intérpretes iniciantes, contribuindo para sua formação técnica, ética e profissional), sugerida pelo painel de especialistas e validada com média elevada em ambos os grupos, apresentou-se como uma contribuição atípica, visto que não constitui uma habilidade indispensável ao exercício

profissional básico. Nesse caso, o papel do intérprete parece extrapolar o desempenho individual, incorporando a responsabilidade de colaborar para a formação de novos profissionais. Esse reconhecimento pode revelar uma preocupação da categoria com a qualificação de intérpretes em formação, sobretudo considerando que grande parte desse processo ocorre fora dos ambientes universitários. Tal aspecto evidencia a relevância de uma cultura de mentoria para a transmissão de saberes tácitos e para a consolidação de padrões de qualidade na prática. Além disso, aponta oportunidades para a institucionalização de práticas formativas supervisionadas em diferentes contextos educacionais e profissionais.

Outro achado relevante da pesquisa foi a validação praticamente unânime das habilidades transversais e das atitudes, confirmando que a qualidade e a eficiência do trabalho de intérpretes resultam não apenas do domínio técnico, mas também da postura profissional e do comportamento ético e relacional. De modo geral, observa-se que as médias atribuídas pelos profissionais às competências transversais foram iguais ou superiores às dos especialistas.

Observa-se uma maior dispersão nas notas atribuídas pelos especialistas do painel Delphi em algumas habilidades transversais específicas — T02 (Ser criativo), T04 (Negociar), T05 (Liderar), T07 (Trabalhar em equipe) e T11 (Capacidade de adaptação e flexibilidade), quando comparadas às avaliações dos profissionais, cujas médias se aproximaram de 5,0. No caso de T3 (Aprender continuamente), T7 e T11 os profissionais atribuíram nota máxima na etapa de validação, enquanto T12 (Relacionar-se bem com pessoas) e T13 (Tomar decisões) foram avaliadas com nota próxima a 5,0 por ambos os grupos.

Essa variabilidade pode ser explicada pelo perfil duplo dos especialistas, que atuam simultaneamente como formadores e intérpretes, trazendo perspectivas distintas sobre a importância e aplicação dessas habilidades tanto no contexto de formação quanto na prática profissional. Além disso, por se tratarem de competências transversais e situacionais, fortemente ligadas a características pessoais e ao contexto de atuação, é esperado que suas avaliações apresentem maior subjetividade, resultando em percepções mais dispersas em comparação com os profissionais, que atribuem notas mais uniformes em função da experiência direta no exercício da profissão.

Esse resultado dialoga com as conclusões dos estudos de Evers; Berdrow; Rush (1998), que problematizam a relação entre educação superior e exigências do

mercado de trabalho, defendendo maior alinhamento entre formação acadêmica e competências demandadas pelos empregadores. Com base em uma pesquisa longitudinal realizada ao longo de dez anos, envolvendo 800 graduados atuantes em 20 empresas canadenses, os autores identificaram que, ao contrário do que se poderia supor, a principal lacuna entre formação acadêmica e prática profissional não reside nas habilidades técnicas, mas nas chamadas competências genéricas.

Essas competências, segundo o autor - autogestão, comunicação, gestão de pessoas e tarefas, bem como mobilização para inovação e mudança - foram apontadas como fundamentais para a empregabilidade e o sucesso em ambientes organizacionais dinâmicos. O estudo revelou convergência de percepção entre graduados e gestores empresariais no sentido de que a deficiência mais crítica está na ausência de habilidades interpessoais e comportamentais, como empatia, capacidade de liderança e abertura para a inovação. Diante disso, os autores ressaltam a necessidade de reformular os currículos do ensino superior, de modo a incorporar o desenvolvimento dessas dimensões e promover uma formação mais integrada às demandas contemporâneas do trabalho.

Nessa mesma direção, Galán-Mañas; López-García (2023) investigaram quais competências transversais são mais valorizadas no processo de seleção de tradutores profissionais, com base na experiência de 31 empresas do setor. Além de reiterarem a relevância dessas competências para a empregabilidade, as autoras ressaltam a complexidade de desenvolvê-las no âmbito formativo e sugerem estratégias pedagógicas como o uso de metodologias de ensino ativas, a aplicação de tarefas autênticas em atividades práticas e o papel das empresas juniores na formação.

Corroborando esse cenário, o Fórum Econômico Mundial (World Economic Forum, 2025) destaca que, no contexto atual, as competências essenciais para os trabalhadores vão além do domínio técnico e incluem habilidades cognitivas, interpessoais e de autogestão. A pesquisa, realizada pela instituição, identificou o pensamento analítico como a principal habilidade exigida, seguido de resiliência, flexibilidade e agilidade, bem como liderança e influência social, evidenciando a importância da adaptabilidade e da colaboração. Competências como criatividade, motivação e autoconsciência também aparecem entre as mais valorizadas, reforçando a necessidade de profissionais inovadores, ágeis e colaborativos.

Além disso, as dez principais habilidades são complementadas por alfabetização tecnológica, empatia, escuta ativa, curiosidade, aprendizado contínuo, gestão de talentos e orientação para serviços e clientes. Esse conjunto indica que, para prosperar no ambiente de trabalho contemporâneo, os profissionais de qualquer área precisam equilibrar habilidades técnicas, habilidades socioemocionais e atitudes, com ênfase no aprendizado ao longo da vida e na capacidade de mobilizar recursos pessoais e sociais para enfrentar desafios complexos, ou seja, de expressar suas competências em alto nível.

A diferenciação entre habilidades transversais e atitudes igualmente evidencia dimensões complementares da competência profissional. As habilidades transversais (T01–T13) dizem respeito a capacidades cognitivas, interpessoais e organizacionais que permitem ao intérprete atuar de forma eficaz em diferentes contextos e situações (AQU, 2023). Essas habilidades se caracterizam por sua transferibilidade e por sustentarem o desempenho técnico e relacional em múltiplos ambientes de trabalho, contribuindo para a autonomia e a adaptabilidade do profissional.

As atitudes (A01–A12), por outro lado, referem-se a disposições internas e éticas que orientam a conduta e a postura profissional (Tobón, 2005). Seus elementos expressam a dimensão valorativa da competência, relacionando-se a aspectos de identidade, compromisso e engajamento profissional. As atitudes, portanto, não apenas modulam a forma como o intérprete aplica seus conhecimentos e habilidades, mas também influenciam a qualidade das interações, a gestão emocional e a adesão a princípios éticos da prática.

O impacto dessa distinção é significativo. As habilidades transversais constituem a base para a eficiência e a flexibilidade no desempenho, enquanto as atitudes garantem a coerência ética, a sensibilidade social e o sentido de responsabilidade profissional. No campo da interpretação de línguas de sinais, a integração entre ambas é essencial: o intérprete precisa mobilizar habilidades cognitivas e estratégicas para lidar com situações complexas, sem perder de vista atitudes que assegurem respeito, empatia e compromisso com a acessibilidade comunicativa. Dessa forma, a articulação entre habilidades transversais e atitudes configura um núcleo estruturante da competência tradutório-interpretativa, unindo desempenho técnico, comportamento ético e legitimidade social da profissão.

No que se refere às atitudes, todos os itens alcançaram consenso já na primeira rodada do painel Delphi, com médias elevadas próximas de 5,0. Esse

reconhecimento elevado foi confirmado também entre os profissionais na etapa de validação, destacando-se a unanimidade no item A07 (Respeito), que obteve nota máxima em ambos os grupos e consenso absoluto entre os especialistas, indicando que essa dimensão constitui um valor importante, amplamente reconhecido como indispensável ao exercício profissional do tradutor e intérprete de Língua de Sinais. De modo geral, os profissionais atribuíram notas mais positivas às atitudes em comparação com os especialistas, com exceção do item A11 (Proatividade).

Em contraste, o maior desvio foi observado no item A01 (Autoconfiança), atribuído pelos especialistas, sugerindo uma percepção menos homogênea quanto à centralidade dessa atitude na prática profissional. Essa variação pode refletir diferentes entendimentos sobre o papel da autoconfiança, bem como a preocupação dos especialistas de que ela, quando mal dimensionada, pode levar a efeitos indesejados, como a síndrome do impostor, comprometendo a percepção de competência e a segurança do intérprete.

Esse cenário evidencia que, embora seja necessário estimular a autoconfiança como condição para um desempenho eficaz, é igualmente importante preparar os intérpretes para lidar criticamente com os impactos emocionais inerentes à profissão, promovendo um equilíbrio entre segurança profissional e reflexão ética e emocional sobre sua atuação.

Essa discussão dialoga diretamente com a dimensão da competência proposta por Durand (2015), que abrange aspectos como saber-ser, comportamento, cultura, identidade, comprometimento e motivação. Também converge com a noção de empregabilidade desenvolvida por Raven; Stephenson (2001) e Le Boterf (2011), para quem a qualificação técnica, isoladamente, não assegura inserção ou permanência no mercado de trabalho, sendo imprescindível o desenvolvimento de competências transversais. Como afirma Le Boterf (2003, p. 125) “é evidente que o que se chama as vezes de ‘competência comportamental’ assume cada vez mais importância no exercício de uma profissão”.

À luz desses referenciais, os resultados da presente pesquisa reforçam que o desenvolvimento de habilidades transversais e atitudes é indispensável na formação de intérpretes de línguas de sinais, dado o elevado grau de aceitabilidade do modelo. A validação obtida demonstra que especialistas e profissionais reconhecem tais competências como parte constitutiva do perfil desses intérpretes, evidenciando que não se trata apenas de um constructo teórico, mas de uma exigência concreta do

campo profissional. Incorporar essas dimensões de forma sistemática e intencional aos processos formativos amplia a preparação para contextos de atuação cada vez mais complexos e fortalece a empregabilidade.

O modelo resultante apresentado possui caráter universal, abrangendo a atuação de intérpretes surdos e ouvintes, assim como qualquer combinação linguística envolvendo línguas de sinais, seja intramodal ou intermodal. Embora o trabalho de intérpretes ouvintes e de intérpretes surdos possa apresentar diferenças em determinadas situações, por exemplo, no manejo de recursos linguísticos, estratégias cognitivas ou contextos de mediação cultural, as competências essenciais permanecem as mesmas para ambos os grupos. Nesse sentido, a formação de intérpretes pode ser estruturada com enfoques específicos que considerem suas combinações linguísticas e necessidades particulares, mas sempre articulando as mesmas dimensões de conhecimento, habilidades técnicas, habilidades transversais e atitudes. Essa abordagem reforça a flexibilidade do modelo, permitindo que ele seja adaptado a diferentes perfis de estudantes e contextos profissionais, sem comprometer a consistência e a universalidade das competências propostas.

Ainda que tenha sido concebido prioritariamente para o ensino superior, sua aplicabilidade se estende a diferentes níveis formativos. Trata-se de um referencial capaz de orientar currículos em diversas etapas educacionais, uma vez que descreve competências essenciais à profissionalização de intérpretes de línguas de sinais, passíveis de desenvolvimento em maior ou menor profundidade, conforme a estrutura formativa disponível em cada contexto ou país.

Nesse sentido, observa-se que diferentes países implementam distintos modelos de formação de intérpretes, em conformidade com sua realidade institucional e capacidade organizacional. Assim, podem ser encontrados cursos de curta duração ou cursos livres, formações de nível técnico ou médio, programas universitários de graduação e, em alguns contextos, cursos de especialização e pós-graduação. Em países cuja organização da formação ainda está em fase inicial, é comum que a educação formal de intérpretes tenha início em níveis médios, avançando posteriormente para programas de graduação, como ocorreu na Espanha. Já em outros países, como o Brasil, convivem simultaneamente ofertas em nível médio, superior e de pós-graduação, refletindo tanto a demanda social quanto a consolidação progressiva de políticas de formação.

No entanto, não se pode afirmar que existam competências distintas ou exclusivas entre níveis de formação. Um exemplo elucidativo pode ser encontrado na área da Enfermagem: no Brasil, coexistem o curso técnico em Enfermagem e o curso de graduação em Enfermagem, ambos orientados por um núcleo de competências comuns que envolve cuidado, promoção da saúde, prevenção e assistência, mas com diferentes atribuições legais e níveis de autonomia profissional. Enquanto o técnico em Enfermagem atua sob supervisão de um enfermeiro, realizando procedimentos específicos e assistenciais, o enfermeiro graduado é responsável pelo planejamento, coordenação e supervisão das ações de cuidado, bem como pela gestão de equipes. Esse exemplo demonstra que, embora as competências possam ser comuns entre formações de diferentes níveis, sua profundidade, abrangência e grau de autonomia variam conforme a titulação. No caso da interpretação de línguas de sinais, porém, não é possível delimitar claramente fronteiras de atribuições entre níveis de formação, o que reforça a ideia de que as competências descritas no modelo são universais e necessárias em qualquer trajetória formativa, ainda que desenvolvidas em diferentes graus de complexidade.

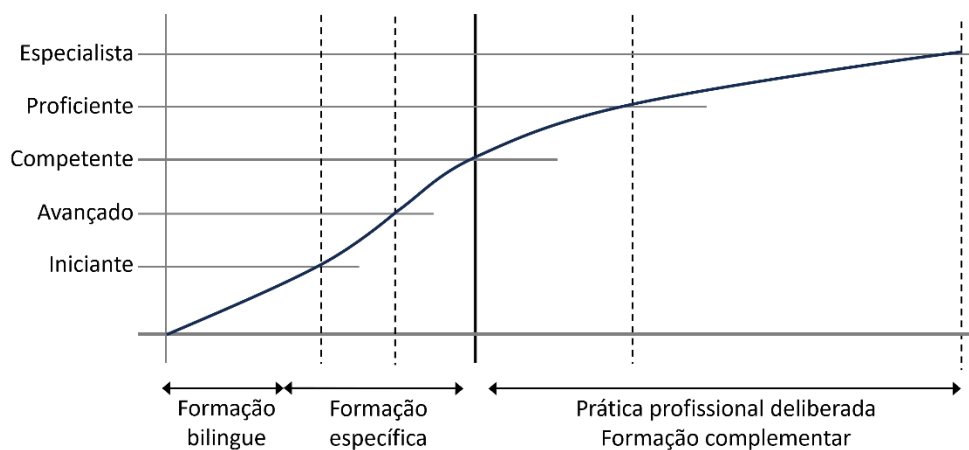
Nesse ponto, emerge uma questão crucial: se o modelo propõe que as competências sejam desenvolvidas a partir da aquisição integrada de conhecimentos, habilidades e atitudes, quanto tempo de formação seria necessário para alcançar esse objetivo? Cursos de curta duração certamente conseguiriam contemplar apenas frações desses elementos constitutivos das competências, funcionando como formações introdutórias ou complementares. No caso de cursos técnicos, mesmo com uma carga horária mais extensa, é preciso indagar se o tempo disponível é suficiente para abarcar a totalidade do conjunto proposto, sobretudo quando tais programas recebem estudantes sem conhecimento prévio das línguas de sinais. Nessa situação, parte significativa da carga horária tende a ser dedicada à aquisição linguística inicial, ou formação do indivíduo bilíngue, reduzindo o espaço para o desenvolvimento das competências específicas da interpretação.

Essa problemática evidencia uma tensão entre o modelo ideal de competências, que pressupõe uma formação robusta, de caráter progressivo e articulado, e as condições reais de oferta educacional em diferentes países e níveis de ensino. A compatibilidade entre as exigências do modelo e a carga horária efetivamente disponível em cursos de curta duração ou técnicos precisa, portanto, ser

cuidadosamente considerada, sob pena de comprometer a integralidade do perfil profissional a ser alcançado.

Concordamos ainda com Le Boterf (2003) ao reconhecer que há graus de domínio da competência e do desempenho. Uma formação generalista naturalmente dará acesso a todos esses graus, mas a profissionalização não se encerra na formação inicial: ela prossegue ao longo de toda a vida, evoluindo com a experiência e com a atualização constante. Esse princípio sustenta a ideia de que o desenvolvimento profissional é um processo contínuo, que deve ser cultivado por meio de formação básica, da formação continuada e experiências diversificadas. Dessa forma, a evolução formativa e profissionalizante proposta por Cate; Snell; Carraccio (2010) pode ser adaptada para a situação mais frequente de formação onde a aquisição de língua forma parte da formação inicial de intérpretes de línguas de sinais (Figura 35). Essa proposta também se alinha, em certa medida, com o modelo de desenvolvimento de competência do intérprete proposto por de Albl-Mikasa (2012).

Figura 35 - Curva de aquisição de Competências e Profissionalização de Intérpretes de Línguas de Sinais



Fonte: Adaptado de Cate; Snell; Carraccio (2010)

Assim como observado no modelo final proposto, os intérpretes de línguas de sinais, precisam aprender-a-ser e saber-ser em diversos contextos e em diferentes dinâmicas de interação. Essa visão é confirmada por Vilaça-Cruz (2023), que demonstra que intérpretes de línguas de sinais atuam simultaneamente em múltiplos contextos, e por Napier (2000), que evidencia a necessidade de flexibilidade profissional. Isso justifica a defesa de uma formação de cunho generalista baseado

em um perfil profissional amplo, que permita trilhas de especialização conforme necessidades e oportunidades locais.

Mas a formação generalista não se limita a uma vasta aquisição de conhecimentos e habilidades técnicas, mas deve ser concebida como um espaço de desenvolvimento de competências que, conforme a Figura 35 evolui de iniciante até a especialista.

Partindo dessa análise, Zarifian (2001) destaca que os diplomas não devem ser entendidos apenas como a validação de conhecimentos adquiridos, mas também como reconhecimento de competências desenvolvidas ao longo da formação, o que exige uma reflexão pedagógica mais intensa e uma aproximação entre instituições de ensino e o mundo do trabalho. Além disso, ao afirmar que o sistema educativo e seus docentes têm papel central no amadurecimento dessas competências, o autor evidencia ainda a responsabilidade das instituições formadoras em criar percursos formativos capazes de preparar, neste caso, intérpretes não apenas para obter um diploma, mas para atuar com competência, profissionalismo e autonomia em contextos reais de trabalho.

No entanto, transformar essa perspectiva em prática pedagógica representa um desafio significativo. Um ensino realmente baseado em competências exige que o currículo ultrapasse a simples transmissão de conteúdos e promova a articulação integrada de todas as dimensões ou recursos das competências necessárias para o exercício profissional.

No caso da formação de intérpretes de línguas de sinais, isso implica desenvolver atividades que estimulem não apenas a aquisição de conhecimento linguístico, mas também a capacidade de aplicar esses conhecimentos em situações complexas de interpretação e tradução, lidando com diferentes registros, contextos culturais e demandas profissionais. Além disso, é necessário que os processos de avaliação reflitam essa abordagem, valorizando a demonstração prática de competências, a capacidade de tomada de decisão, a autonomia e a resolução de problemas, em vez de se limitarem a provas teóricas ou memorização de conceitos. A complexidade dessa articulação envolve um planejamento formativo cuidadoso, alinhado às demandas do mercado de trabalho e às exigências profissionais da atuação em interpretação de línguas de sinais, tornando evidente que o ensino por competências não se resume a um método pedagógico, mas representa uma mudança paradigmática na concepção da formação de um profissional.

A avaliação do desempenho profissional dos intérpretes das Língua de Sinais constitui um elemento central para assegurar a qualidade dos serviços prestados e orientar processos seletivos de maneira eficaz. Trata-se de uma aplicação ainda pouco explorada em pesquisa e implementada em poucos locais de trabalho. O modelo de competências desenvolvido nesta pesquisa pode oferecer uma estrutura clara e objetiva para a criação de instrumentos que possam mensurar as habilidades, conhecimentos e atitudes dos profissionais em diferentes contextos de atuação.

Além disso, o modelo assume papel estratégico na garantia da qualidade contínua dos serviços de interpretação, ao fornecer referência para a avaliação periódica do desempenho dos intérpretes. Essa avaliação, orientada por competências específicas, permite identificar áreas que requerem aprimoramento e subsidiar ações de capacitação profissional, fortalecendo práticas interpretativas e promovendo o desenvolvimento contínuo da atuação profissional.

No âmbito da seleção profissional, a aplicação do modelo ainda permite identificar candidatos que atendam aos requisitos específicos da função, por meio de avaliações práticas fundamentadas em situações reais de interpretação. Esse procedimento possibilita verificar atributos que contribuem para decisões de contratação mais assertivas e alinhadas às necessidades institucionais.

Dessa forma, a adoção de um modelo estruturado de competências orienta não apenas os processos seletivos, mas também as práticas de avaliação contínua, oferecendo critérios claros e objetivos que potencializam a excelência na atuação dos intérpretes de Libras, promovendo tanto a eficácia quanto a qualidade no exercício profissional.

A avaliação de desempenho acadêmico constitui outro elemento central (Galán-Mañas; Hurtado Albir, 2015; Taylor, 2004; Wong, 2020). Ela pode ser realizada tanto durante a formação quanto em etapas posteriores, e seu papel é assegurar que os estudantes estejam progredindo adequadamente no desenvolvimento das competências. Mais do que medir conhecimentos teóricos, é necessário adotar práticas avaliativas que considerem a complexidade das competências e sua mobilização em situações reais ou simuladas de atuação profissional. Avaliações integradas, baseadas em projetos, estudos de caso, portfólios ou performances práticas, possibilitam verificar não apenas o domínio conceitual, mas também a capacidade de aplicar habilidades e atitudes em contextos diversos. Igualmente importante, o feedback contínuo, aliado a momentos de autoavaliação e

heteroavaliação, podem favorecer a consciência crítica do estudante sobre seu próprio processo de aprendizagem, contribuindo para a formação de profissionais mais autônomos, autoconsciente e preparados para enfrentar os desafios do exercício profissional.

Por fim, os métodos de ensino adotados influenciam diretamente a qualidade da formação (Ordoñez; Camargo; Higashi, 2023). A preparação de intérpretes requer uma abordagem pedagógica que articule teoria e prática de forma equilibrada e que se fundamente no ensino por competências. Essa perspectiva pedagógica busca integrar diferentes dimensões de desempenho, tendo como foco resultados de aprendizagem que reflitam práticas profissionais de excelência. Para tanto, exige ajustes curriculares consistentes e articulação entre disciplinas, visto que as competências são interdependentes e transversais. Nesse contexto, estratégias de ensino que estimulem a participação ativa dos estudantes são fundamentais, uma vez que a aprendizagem passiva não promove o desenvolvimento das habilidades necessárias para a autonomia profissional, como defendido por Cate; Snell; Carraccio (2010) e Galán-Mañas; López-García (2023).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

7.1 Síntese dos Objetivos e Alcance da Pesquisa

O objetivo central desta tese é desenvolver e validar um modelo de competências para intérpretes de línguas de sinais, que inclua conhecimentos, habilidades e atitudes necessários ao exercício profissional partindo da experiência daqueles que formam novos profissionais e dos profissionais que exercem a profissão. Esse objetivo foi alcançado por meio de um percurso metodológico robusto, que envolveu três fases complementares: (i) levantamento e sistematização de modelos de competências a partir da literatura nacional e internacional; (ii) refinamento do modelo por meio da técnica Delphi, com a participação de especialistas reconhecidos no campo; e (iii) validação empírica realizada com profissionais atuantes em 34 países, abrangendo os cinco continentes.

O percurso metodológico possibilitou alcançar não apenas o desenvolvimento de um modelo descritivo, mas sua validação em escala internacional, conferindo-lhe consistência, aplicabilidade e legitimidade. As hipóteses que nortearam esta investigação, de que seria possível propor um modelo de competências com validade profissional e acadêmica, sustentado pela literatura e pela prática, foram confirmadas, de modo que o presente estudo se constitui como referência para currículos formativos, parâmetros de avaliação profissional e políticas educacionais no campo da interpretação em línguas de sinais.

Especificamente, os objetivos da pesquisa e os resultados alcançados foram os seguintes:

a) Identificar modelos de competência em interpretação a partir de estudo bibliográfico: foi realizada uma pesquisa bibliográfica extensa, cujos resultados foram apresentados e discutidos na seção de revisão da literatura e no referencial teórico;

b) Mapear as especificidades da atuação de intérpretes interlingues e intermodais, bem como os conhecimentos, habilidades e atitudes requeridos: a análise da literatura especializada permitiu extrair e compilar dados essenciais à formulação de modelo componencial de competências, complementados pelos aportes do autor com base em sua experiência profissional;

c) Construir um modelo de competências aplicável à formação de intérpretes de e para línguas de sinais, numa perspectiva generalista: como desdobramento do

mapeamento, o modelo final, contendo competências, conhecimentos, habilidades e atitudes, foi apresentado na seção 5.1 e serviu de base para as fases seguintes;

d) Refinar e validar empiricamente esse modelo: o processo de refinamento, realizado por meio de um painel Delphi, e a validação, realizada com profissionais de 34 países dos cinco continentes, foram detalhados na seção 5.2, confirmando a aplicabilidade internacional do modelo proposto.

Dessa forma, esta tese cumpre seu objetivo central, oferecendo um referencial teórico-prático sólido, fundamentado em evidências bibliográficas e empíricas, capaz de orientar tanto a formação quanto a avaliação de intérpretes de línguas de sinais em diferentes contextos profissionais.

7.2 Relevância e Originalidade do Estudo

A relevância desta pesquisa se manifesta em múltiplas dimensões. Em primeiro lugar, destaca-se a emergência por profissionais da interpretação de línguas de sinais em diversos espaços públicos e privados, ou seja, para preencherem demandas cada vez maiores e mais especializadas do mercado. A profissão vem assumindo papel estratégico em processos de inclusão, acessibilidade e democratização da informação, e isso exige também referenciais formativos consistentes.

O modelo apresenta-se igualmente relevante para a promoção da formação e qualificação em um cenário marcado por rápidas transformações tecnológicas, diversificação dos contextos de atuação e crescente complexidade das demandas comunicacionais.

A originalidade do estudo reside em propor um modelo de competências sistematizado, validado por especialistas e profissionais em escala global. O modelo contribui para uniformizar terminologias, alinhar expectativas acadêmicas e profissionais, e oferecer parâmetros de avaliação que dialogam com as demandas contemporâneas de empregabilidade e profissionalização da área.

Importa destacar, ainda, que se trata de um modelo de caráter universal, concebido de modo a contemplar tanto intérpretes ouvintes quanto intérpretes surdos. Isso se deve ao fato de que, em contextos formativos e práticos, ambos demonstram e mobilizam as mesmas competências, reafirmando a igualdade de exigências profissionais e a pertinência de um referencial integrador.

7.3 Implicações Profissionais

Além de suas contribuições acadêmicas, esta pesquisa também cumpre um papel no fortalecimento da própria profissão de intérprete de línguas de sinais. Ao explicitar a complexidade das competências envolvidas o estudo evidencia que a atuação de intérpretes vai muito além de uma visão reducionista ou simplista de que se trata apenas de “ouvir em uma língua e sinalizar em outra”. Pelo contrário, trata-se de um processo altamente especializado, que exige a mobilização integrada de diversos conhecimentos, um conjunto significativo de habilidades e atitudes pautadas por responsabilidade social e ética.

Nesse sentido, os resultados aqui apresentados contribuem para desconstruir estereótipos e legitimar socialmente a profissão, reforçando a imagem de intérpretes de línguas de sinais como trabalhadores qualificados, cuja formação é complexa e cuja atuação é generalista e multifacetada. Essa perspectiva permite situar intérpretes não apenas como mediadores linguísticos e culturais, mas como agentes fundamentais na promoção da equidade comunicacional e na garantia de direitos da comunidade surda.

Do ponto de vista da empregabilidade, a explicitação das competências necessárias oferece subsídios concretos para os processos de formação, seleção e avaliação de profissionais, promovendo maior alinhamento entre as demandas do mercado de trabalho e os percursos formativos. O modelo proposto pode servir de referência para empregadores, gestores de políticas públicas e instituições de ensino na definição de perfis profissionais mais claros, garantindo maior transparência e objetividade nos critérios de contratação e progressão na carreira. Além disso, ele pode orientar os próprios intérpretes na elaboração de planos estratégicos de desenvolvimento profissional.

Nesse contexto, o aperfeiçoamento contínuo deixa de ser apenas uma prática opcional e torna-se uma ferramenta estratégica: permite aos profissionais identificar lacunas em suas competências, especializar-se em áreas específicas da interpretação, como educacional, audiovisual ou de conferências, e adaptar-se a diferentes demandas laborais. Essa abordagem contribui para ampliar a versatilidade de intérpretes, fortalecendo sua empregabilidade e capacidade de atuar com qualidade em múltiplos contextos.

Essa perspectiva converge com a noção de empregabilidade defendida por Raven; Stephenson (2001) e Le Boterf (2011), que enfatizam a necessidade de profissionais capazes de aprender continuamente, de se adaptar a mudanças e de atuar de forma autônoma e colaborativa em ambientes dinâmicos, reconhecendo, entretanto, a influência de outros atores no processo formativo e profissional.

No que se refere ao profissionalismo, os achados reforçam a necessidade de, por um lado, consolidar parâmetros éticos e de qualidade que sustentem a atuação de intérpretes, garantindo seu reconhecimento social e institucional, e, por outro, valorizar tanto a formação inicial quanto a continuada, bem como o repertório de experiências adquiridas ao longo do tempo e em diferentes contextos profissionais. A consolidação da área depende, portanto, da articulação entre uma formação básica sólida, o desenvolvimento profissional contínuo e a regulamentação que assegure condições de trabalho adequadas, além do reconhecimento formal do papel estratégico desses profissionais na sociedade.

Por essa razão, esta pesquisa se alinha ao conceito de profissional proposto por Le Boterf (2003), segundo o qual o verdadeiro profissional é aquele que sabe administrar situações complexas, agir e reagir com pertinência, combinar e mobilizar recursos em diferentes contextos, transpor conhecimentos, aprender continuamente e engajar-se em seu fazer.

O modelo também pode subsidiar a formulação de parâmetros de contratação e de descrição de perfis em editais de seleção pública ou privada, oferecendo uma taxonomia clara de competências esperadas de um profissional ou de uma equipe para diferentes contextos (conferência, educacional, comunitário, audiovisual), bem como o nível de domínio desejado em situações de trabalho específicas. Dessa maneira, amplia-se a correspondência entre formação acadêmica, avaliação de desempenho e mercado de trabalho, consolidando um padrão de qualidade que favorece tanto a empregabilidade quanto a profissionalização da área.

7.4 Implicações Acadêmicas

No campo acadêmico, esta pesquisa evidencia a necessidade de que os currículos formativos sejam estruturados a partir de competências, superando a fragmentação disciplinar e a mera transmissão de conteúdos (Perrenoud; Barnés, 2008). O modelo proposto é específico para a formação de intérpretes de línguas de

sinais, não se tratando de uma adaptação de referenciais elaborados para línguas orais, os quais não contemplam as particularidades dessa modalidade. A partir dele, torna-se possível delimitar o perfil de egressos, estabelecer objetivos de formação, definir resultados de aprendizagem e, de forma objetiva, organizar currículos segundo a abordagem do ensino por competências, isto é, um ensino orientado à realização profissional, articulando de modo integrado conhecimentos, habilidades técnicas e transversais, bem como atitudes.

No caso da interpretação de línguas de sinais, essa constatação é ainda mais crítica, uma vez que a modalidade gestual-visual demanda abordagens pedagógicas próprias. A formação de tradutores e intérpretes deve, portanto, ser estruturada de modo a atender às especificidades dessa modalidade, reconhecendo as demandas singulares da comunicação gestual-visual. Isso implica que o processo formativo não deve simplesmente adaptar métodos empregados na tradução e interpretação de línguas orais, mas sim adotar um modelo educacional capaz de responder às particularidades e aos desafios inerentes ao uso das línguas de sinais. Nesse sentido, Rodrigues (2018) reforça que a formação de intérpretes de línguas de sinais deve ser orientada por um currículo que considere as competências específicas requeridas por essa modalidade.

Mesmo sendo concebido prioritariamente para o ensino superior, o modelo aqui desenvolvido possui aplicabilidade que se estende a outros níveis formativos, como cursos técnicos, integrados ao ensino médio e até mesmo programas de curta duração, desde que respeitadas as especificidades de cada modalidade. Todavia, é fundamental considerar a compatibilidade entre o conjunto de competências propostas e a carga horária efetiva dos cursos. Programas livres ou de curta duração, com cerca de 200 a 300 horas, permitem contemplar apenas frações do modelo. Cursos técnicos regulares, com carga de 800 a 1.200 horas, enfrentam limitações mais expressivas, sobretudo quando incluem estudantes sem conhecimento prévio de línguas de sinais. Já os cursos técnicos integrados ao ensino médio, que ultrapassam 3.000 horas, sendo aproximadamente 1.500 dedicadas a conteúdos específicos, oferecem condições mais favoráveis ao desenvolvimento progressivo das competências. Por sua vez, os cursos de graduação, com carga de 2.400 a 3.200 horas, configuram-se como o espaço privilegiado para a consolidação de um perfil generalista, conforme evidenciado nesta pesquisa.

Nesse sentido, reafirmamos a importância de que a formação de intérpretes de línguas de sinais se consolide prioritariamente no âmbito universitário, uma vez que esse espaço oferece as condições epistemológicas, pedagógicas e institucionais necessárias para o desenvolvimento integral das competências tradutório-interpretativas. A universidade permite a articulação entre teoria e prática, a integração entre ensino, pesquisa e extensão, além de promover o pensamento crítico e a reflexão ética, dimensões essenciais à atuação profissional comprometida com a qualidade da mediação linguística e com os direitos comunicacionais das pessoas surdas.

Reconhecemos, contudo, que em muitos países a formação de intérpretes se inicia em cursos técnicos, o que responde a contextos históricos e institucionais distintos e, muitas vezes, à necessidade de suprir lacunas imediatas de profissionais qualificados. Essa realidade demonstra que diferentes caminhos formativos podem coexistir, desde que orientados por referenciais de competência bem definidos e comprometidos com a profissionalização do campo.

No caso brasileiro, entretanto, a coexistência de cursos técnicos e cursos superiores voltados à formação de intérpretes de Libras–Português revela uma contradição estrutural. Embora apresentem níveis formais distintos de titulação, ambos tendem a desenvolver, na prática, um conjunto muito semelhante de competências, sem delimitações claras de atribuições ou campos de atuação. Assim, as diferenças entre as formações acabam por se sustentar mais em conveniências institucionais e administrativas do que em fundamentos epistemológicos ou em demandas reais da profissão. Essa sobreposição formativa reforça a necessidade de uma política nacional coerente e articulada de formação de intérpretes, que estabeleça parâmetros mínimos de qualidade, nivele expectativas e reconheça o ensino superior como o *locus* principal de formação profissional, sem desconsiderar, contudo, a relevância dos cursos técnicos em contextos específicos de acesso e interiorização.

Em termos de currículo, o modelo proposto aqui permite que a formação de intérpretes de línguas de sinais seja organizada a partir das atribuições ou tarefas profissionais centrais da atuação, de modo que cada atividade prática constitua o núcleo da aprendizagem. Nessa perspectiva, as competências não são segmentadas conceitualmente em eixos isolados, mas desenvolvidas de forma integrada à execução das tarefas, refletindo a complexidade e a interdependência do trabalho

interpretativo. Ao planejar disciplinas e atividades formativas com base nas tarefas que os intérpretes efetivamente realizam, é possível articular conhecimentos, habilidades e atitudes de maneira contextualizada, promovendo experiências de aprendizagem significativas e próximas da realidade profissional. Este tipo de prática é observada, por exemplo, na formação de profissionais da saúde cuja boa parte dos cursos superiores empregam metodologias como o ensino baseado em problemas.

No campo da avaliação, o modelo apresentado sustenta a elaboração de rubricas que detalham os níveis de desempenho esperados em cada competência, servindo como guia tanto para docentes quanto para estudantes. Como destacam Cate; Snell; Carraccio (2010), “os quadros de competências, quando vinculados a uma avaliação válida, são a pedra angular da educação profissional” (p. 697).

O conjunto de competências descritas no modelo tem caráter generalista, preparando intérpretes para atuar em diferentes contextos, com flexibilidade e adaptabilidade. Contudo, a consolidação da profissão exige também a oferta de percursos de especialização, que possibilitem o aprofundamento em áreas específicas, como interpretação educacional, audiovisual ou de conferências. Assim, enquanto a formação inicial deve assegurar uma base generalista, a formação continuada e a pós-graduação assumem o papel de ampliar e refinar as competências adquiridas. Essa articulação entre formação básica e avançada revela-se crucial para fortalecer a empregabilidade e sustentar a profissionalização da área.

7.5 Perspectivas Futuras

A partir dos resultados desta pesquisa, emergem questões tangenciais que abrem múltiplas oportunidades para investigações futuras, tanto no âmbito profissional quanto nos contextos acadêmico e institucional. Do ponto de vista profissional, o modelo pode servir, por exemplo, para (i) o desenvolvimento de instrumentos padronizados para mensurar níveis de desempenho de intérpretes em diferentes contextos de atuação, bem como (ii) a análise da compatibilidade entre os requisitos de contratação em setores públicos e privados, com o objetivo de identificar lacunas ou inconsistências que possam comprometer a qualidade dos serviços prestados. Outras linhas promissoras é a (iii) organização de formação contínua para intérpretes em início e meio de carreira.

No âmbito acadêmico, o modelo proposto permite diversas aplicações e aprofundamentos. Podem ser conduzidos (i) estudos que avaliem sua adequação em cursos técnicos, integrados, de curta duração e de nível superior, bem como (ii) pesquisas longitudinais que acompanhem o desenvolvimento das competências ao longo da formação e da trajetória profissional dos intérpretes. Sugere-se ainda (iii) investigar como competências transversais e atitudes influenciam o desenvolvimento de competências técnicas, e realizar (iv) estudos comparativos entre currículos nacionais e internacionais para identificar como os elementos do modelo se manifestam em diferentes contextos formativos. Outra possibilidade é (v) explorar a integração entre tarefas profissionais e competências em ambientes de aprendizagem prática, como estágios, laboratórios de interpretação e simulações.

No campo institucional, o modelo pode servir como (i) referência para a elaboração e revisão de currículos em instituições de ensino superior e técnico, contribuindo para a uniformização de parâmetros e para a qualificação da formação. Além disso, ele pode (ii) subsidiar diretrizes nacionais e internacionais para a regulamentação profissional de intérpretes de línguas de sinais e (iii) apoiar iniciativas de empregabilidade, fortalecendo a articulação entre formação, prática profissional e políticas públicas.

Ao integrar essas dimensões, a pesquisa contribui não apenas para a consolidação acadêmica do campo, mas também para sua legitimação social e política, oferecendo uma base estruturada para o avanço contínuo da profissão e da formação de intérpretes de línguas de sinais em múltiplos contextos.

7.6 Limitações da Pesquisa

Como todo estudo, este também apresenta limitações que precisam ser reconhecidas. A primeira refere-se à representatividade da amostra: ainda que a validação tenha contado com uma amostra estatisticamente representativa, com participantes de 34 países, não se pode afirmar que todas as realidades regionais estejam igualmente contempladas. Diferenças culturais, institucionais e de organização da profissão podem gerar interpretações distintas sobre determinadas competências ou dimensões.

Outra limitação diz respeito às línguas disponibilizadas nos questionários de validação, restritas ao português, catalão, espanhol e inglês, o que limitou a

participação de profissionais que não possuem proficiência em nenhuma dessas línguas. Certamente, incorporar outras línguas, como o mandarim, hindi, francês, árabe, bengali e russo (línguas mais faladas do planeta), possibilitaria que mais especialistas e profissionais participassem da pesquisa.

Além disso, o processo tradutório dos instrumentos de pesquisa e o uso de determinados termos teóricos podem ter introduzido ambiguidades ou variações de sentido, especialmente porque alguns conceitos empregados neste estudo possuem significados técnicos específicos, adotados como referenciais da pesquisa, mas que podem ser compreendidos de forma mais ampla ou genérica na língua de uso comum. Essas nuances terminológicas podem ter afetado a precisão na compreensão dos itens pelos participantes, influenciando, ainda que de forma sutil, a maneira como determinadas competências foram interpretadas ou avaliadas.

Também é importante reconhecer que o modelo proposto, ainda que validado, não esgota a complexidade do trabalho de intérpretes de línguas de sinais. Ele deve ser visto como um referencial em constante construção, sujeito a adaptações e atualizações diante das mudanças no campo profissional e nas demandas da comunidade.

7.7 Síntese Final

Esta tese alcançou seus objetivos ao desenvolver e validar um modelo de competências para intérpretes de línguas de sinais, de caráter internacional, capaz de articular conhecimentos, habilidades e atitudes em uma perspectiva tanto formativa quanto avaliativa. O modelo foi construído de forma colaborativa, fundamentado em evidências empíricas e teóricas, e validado em escala global, o que lhe confere robustez e aplicabilidade.

Mais do que atender a um desafio acadêmico, a pesquisa oferece contribuições práticas significativas para a formação, a profissionalização e a consolidação da área da interpretação em línguas de sinais. Ao mesmo tempo, evidencia a necessidade de continuidade: o modelo deve ser revisitado, adaptado e ampliado continuamente, de modo a acompanhar as transformações sociais, tecnológicas e profissionais.

Dessa forma, esta pesquisa não se encerra de maneira autossuficiente, mas se configura como um ponto de partida para futuros estudos, para a formulação de

políticas educacionais e para o aprimoramento das práticas profissionais. Nesse contexto, reforça-se a relevância da formação de intérpretes de línguas de sinais como eixo estratégico para a promoção da inclusão, da acessibilidade e da justiça social.

Em síntese, refletir sobre competência implica ir além de sua definição teórica; trata-se de pensar na transferência e na mobilização integrada de recursos - conhecimentos, habilidades e atitudes - em contextos reais de atuação. O desenvolvimento dessas competências em níveis elevados de domínio contribui diretamente para a empregabilidade do profissional, enquanto a experiência pessoal e laboral acumulada ao longo do tempo promove a construção do profissionalismo. Tanto a competência quanto o profissionalismo não são estáticos, mas processos dinâmicos, que evoluem continuamente à medida que intérpretes ampliam sua prática, aprofunda seus conhecimentos e consolida sua atuação no campo da interpretação de línguas de sinais.

8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABI ABOUD, Stéphanie. **Des Compétences en Traduction Et en Interprétation**. 2010. 156 p. Dissertação (Mestrado) — Université de Montréal, Département de Linguistique et de Traduction, Faculté des Arts et des Sciences, Montréal, 2010.

ADAM, Robert *et al.* Deaf Interpreters: An Introduction. *In*: ADAM, Robert *et al.* (Orgs.). **Deaf Interpreters at Work**. Washington: Gallaudet Press, 2014. p. 1–28.

AGUAYO, Alexis Pier. **O intérprete de Língua de Sinais Brasileira - LIBRAS: uma proposta de modelo de competência para atuação na TV Câmara**. 2021. 95 p. Dissertação (Mestrado) – UnB - Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

ALBIR, Amparo Hurtado; GOMES, Lavínia Teixeira; DANTAS, Marta Pragana. Competência tradutória e formação por competências. **Cadernos de Tradução**, v. 40, n. 1, p. 367–416, 22 jan. 2020.

ALBL-MIKASA, Michaela. The importance of being not too earnest: a process- and experience-based model of interpreter competence. *In*: AHRENS, Barbara; ALBL-MIKASA, Michaela; SASSE, Claudia (Orgs.). **Dolmetschqualität in Praxis, Lehre und Forschung: Festschrift für Sylvia Kalina**. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2012. p. 59–92.

ALBL-MIKASA, Michaela. Developing and cultivating expert interpreter competence. **Interpreters Newsletter**, v. 18, p. 17–34, 2013.

ALBRES, Neiva Aquino. Tradução intersemiótica de literatura infanto-juvenil: vivências em sala de aula. **Cadernos de Tradução**, v. 35, n. 2, p. 387, 24 out. 2015.

ALBRES, Neiva de Aquino. Tradução de literatura infanto-juvenil para língua de sinais: dialogia e polifonia em questão. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 4, p. 1151–1172, 9 set. 2014.

ALBRES, Neiva De Aquino; SOUZA-JUNIOR, José Ednilson Gomes de Souza Junior. A prática como componente curricular e sua implementação em um curso de formação superior de tradutores e intérpretes de língua de sinais. **Belas Infiéis**, v. 8, n. 1, p. 165–190, 4 fev. 2019.

ALMEIDA-SILVA, Anderson; RUSSO, Angela. Diferenças e Similitudes entre a “Interpretação Indireta” e a “Interpretação Indireta Sinalizada”: uma Análise sobre a Posição de “Intérprete-Feed”. In: ALMEIDA-SILVA, Anderson; ALBRES, Neiva de Aquino; RUSSO, Angela (Orgs.). **Diálogos em Estudos da Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais**. Curitiba: Prismas, 2016. p. 75–106.

AQU. **Focus 2. Avaluació dels resultats d’aprenentatge**. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Disponível em: <<https://www.aqu.cat/Estudis/Difusio/Publicacions/Cercador-de-publicacions/Focus-2.-Avaluacio-dels-resultats-d-aprenentatge>>. Acesso em: 5 jan. 2024.

ARUMÍ RIBAS, Marta. **Incidència d’una acció pedagògica dirigida a l’autoregulació. Dos estudis de cas a l’aula d’iniciació a l’aprenentatge de la interpretació consecutiva**. 2011. Tese (Doutorado) - Universitat Pompeu Fabra, Departament de Traducció i Filologia, Barcelona, 2011.

ASÍS BLAS, Francisco de. **Competencias profesionales en la formación profesional**. Madrid: Alianza, 2007.

ASSIS SILVA, Césas Augusto de. **Cultura Surda: agentes religiosos e a construção de uma identidade**. São Paulo: FAPESP, Terceiro Nome, 2012.

AUSTERMÜHL, Frank. Using concept mapping and the web as corpus to develop terminological competence among translators and interpreters. **Translation Spaces**, v. 1, p. 54–80, 2012.

BACHMAN, Lyle F. **Fundamental Considerations in Language Testing**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

BAKER, Mona; SALDANHA, Gabriela. **Routledge encyclopedia of translation studies**. 2nd ed. ed. London: Routledge, 2009.

BALL, Carolyn. The History of American Sign Language Interpreting. **Revue Internationale d'Études en Langues Modernes Appliquées**, v. 10, n. Special, p. 115–124, 2017.

BELTON, Ian *et al.* Improving the practical application of the Delphi method in group-based judgment: A six-step prescription for a well-founded and defensible process. **Technological Forecasting and Social Change**, v. 147, 2019.

BELTON, Ian; CUHLS, Kerstin; WRIGHT, George. A critical evaluation of 42, large-scale, science and technology foresight Delphi surveys. **Futures and Foresight Science**, v. 4, n. 2, p. 2–20, 2022.

BISQUERRA, R.; PÉREZ, N. Las competencias emocionales. **Educación XXI**, v. 10, p. 61–82, 2007.

BONTEMPO, Karen. **Interpreting by Design: A Study of Aptitude, Ability and Achievement in Australian Sign Language Interpreters**. Tese—Sidney: Macquarie University, 2012.

BONTEMPO, Karen. The Routledge Handbook of Interpreting. *In*: MIKKELSON, Holly; JOURDENAIS, Renée (Orgs.). **The Routledge Handbook of Interpreting**. London & New York: Routledge, 2015. p. 112–128.

BONTEMPO, Karen; NAPIER, Jemina. Evaluating emotional stability as a predictor of interpreter competence and aptitude for interpreting. **Interpreting**, v. 13, n. 1, p. 85–105, 4 maio 2011.

BOULKEDID, Rym *et al.* Using and reporting the Delphi method for selecting healthcare quality indicators: A systematic review. **PLoS ONE**, v. 6, n. 6, p. 1–9, 2011.

BOYATZIS, Richard E. **The Competent Manager: A mode for effective performance**. New York: Wiley, 1982.

BOYATZIS, Richard E. Competencies in the 21st Century. **Journal of Management Development**, v. 27, n. 1, p. 1–163, 2008.

BOYATZIS, Richard E.; COWEN, Scott S.; KOLB, David A. **Innovation in professional education: steps on a journey from teaching to learning**. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.

BOYATZIS, Richard E.; GOLEMAN, Daniel; RHEE, Kenneth. Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory. *In*: BARON, Jossey; PARKER, James D. A. (Orgs.). **Handbook of Emotional Intelligence**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000. p. 343–362.

BRANDÃO, Hugo Pena. Competências no trabalho: uma análise da produção científica brasileira. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 12, n. 2, p. 149–158, 2007.

BRÁS, Joana; MARQUES, Varanda; DE FREITAS, Denise. Método DELPHI: caracterização e potencialidades na pesquisa em Educação. **Pro-Posições**, v. 29, n. 2, p. 389–415, ago. 2018.

BRASEL, Barbara B.; MONTANELLI, Dale S.; QUIGLEY, Stephen P. The component skills of interpreting as viewed by interpreters. *In*: ROY, Cynthia B.; NAPIER, Jemina (Orgs.). **The Sign Language Interpreting Studies Reader**. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, 2015. p. 30–37.

BRASIL. **Lei Nº 9.394. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília. Presidência da República, 20 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 7 set. 2024

BRASIL. **Lei Nº. 10.436. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. Brasília. Presidência da República, 24 abr. 2002. Disponível

em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 9 set. 2024

BRASIL. **Decreto Nº 5.626. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Brasília. Presidência da República, 22 dez. 2005. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 9 set. 2024

BRASIL. **Lei Nº 13.146. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Brasília. Presidência da República, 6 jul. 2015. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 9 set. 2024

BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base.** Brasília: MEC, 2018.

BRÍGIDO, Raimundo Vóssio. Certificação: bases conceituais, vertentes e estratégias de implementação. *In*: OIT; MTE (Orgs.). **Certificação de competências profissionais: discussões.** Brasília: OIT, MTE/FAT, 1999. p. 2–144.

BUONOMO, Valeria; CELO, Prietro. **L'interprete di lingua dei segni italiana. problemi linguistici, aspetti emotivi, formazione professionale.** Milano: Hoepli, 2010.

CABRAL, Tayna Batista. **Um estudo sobre a subcompetência estratégica no processo de interpretação Língua Portuguesa - Língua Brasileira de Sinais.** 2021. 119 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

CAI, Rendong *et al.* Factors contributing to individual differences in the development of consecutive interpreting competence for beginner student interpreters. **The Interpreter and Translator Trainer**, v. 9, n. 1, p. 104–120, 2 jan. 2015.

CAI, Rendong; LIN, Jiexuan; DONG, Yanping. Psychological factors and interpreting competence in interpreting students: a developmental study. **The Interpreter and Translator Trainer**, v. 17, n. 2, p. 246–263, 3 abr. 2023.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. **Applied Linguistics**, v. I, n. 1, p. 1–47, 1 jan. 1980.

CANALE, Michael. From communicative competence to communicative language pedagogy. *In*: SCHMIDT, R. W.; RICHARDS, J. C. (Orgs.). **Language and Communication**. London: Longman, 1983. p. 2–14.

CARNEIRO, Teresa Dias; LEMOS, Glauber de Souza. Panorama histórico de cursos de formação de Tradutores-Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa. **Belas Infiéis**, v. 10, n. 2, p. 01–36, 13 maio 2021.

CARNEIRO, Teresa Dias; VITAL, Dafny Saldanha Hespanhol; SOUZA, Rodrigo Pereira Leal de. O processo de produção de textos traduzidos para Libras em vídeo no Departamento de Letras-Libras (UFRJ) comparado ao processo de produção de traduções editoriais entre línguas orais. **Belas Infiéis**, v. 9, n. 5, p. 135–166, 31 out. 2020.

CARVALHO, Pedro Carlos de. **Empregabilidade: a competência necessária para o sucesso no novo milênio**. 6a. ed. Campinas: Alínea, 2009.

CATE, Olle Ten; SNELL, Linda; CARRACCIO, Carol. Medical competence: The interplay between individual ability and the health care environment. **Medical Teacher**, v. 32, n. 8, p. 669–675, ago. 2010.

CAVALLO, Patrizia. **Reelaboração de um modelo de competência do intérprete de conferências**. 2019. 361 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, 2019.

CAVALLO, Patrizia. Competência do Intérprete ou Competência em Interpretação?: Revisão do Modelo de Competência do Intérprete de Conferências. **Tradução em Revista**, v. 2022, n. 32, p. 20–42, 2022.

CENKOVÁ, Ivana. Sight Interpreting/Translation. *In*: PÖCHHACKER, Franz (Org.). **Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies**. London & New York: Routledge, 2015. p. 374–375.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos Mitos, Sonhos, Costumes, Gestos, Formas, Figuras, Cores, Números**. 27. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2015.

CHOI JUNGWHA. Interpreting Competence and Cultural Differences. **FORUM. Revue internationale d'interprétation et de traduction / International Journal of Interpretation and Translation**, v. 1, n. 1, p. 97–111, 1 abr. 2003.

CHOMSKY, Noam. **Aspectos de la Teoría de la Sintaxis**. Madrid: Aguilar, 1976.

COMISIÓN EUROPEA. **El Marco Europeo de Cualificaciones: apoyo a la movilidad educativa, profesional y transfronteriza**. Luxemburgo: [S.n.].

COSTA, Elisabete Pinto da; SILVA, Ana Maria Costa e. Programa de Formação em Mediação Intercultural: Princípios, Estratégias e Técnicas. *In*: COSTA, Elisabete Pinto da; SILVA, Ana Maria Costa e (Orgs.). **Mediação Intercultural: Formação, Ação e Reflexão**. Braga: UMinho Editora/Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, 2022. p. 1–217.

COX, Keith S.; HOLCOMB, Zealure C. **Interpreting Basic Statistics: a workbook based on excerpts from journal articles**. 9. ed. New York / London: Routledge, 2022.

CSE/CNE. **Orientação às Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores**. Brasília: Ministério da Educação, 8 maio 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11

9811-pces334-19&category_slug=agosto-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 9 set. 2025

DALKEY, Norman; HELMER, Olaf. An Experimental Application of the Delphi Method to the Use of Experts. **Management Science**, v. 9, n. 3, p. 458–467, 1963.

DELBECQ, Andre L. **Group techniques for program planning: a guide to nominal group and delphi processes**. Glenview, Ill: Scott, Foresman and Company, 1975.

DGPCBA. **Resolución de 11 de mayo de 2023, de la Dirección General de Patrimonio Cultural y Bellas Artes, por la que se incoa expediente de declaración de “Las expresiones culturales vinculadas a la cultura sorda y la lengua de signos española” como manifestación representativa del patrimonio cultural inmaterial**. Madrid. BOE, 11 maio 2023. Disponível em: <https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2023-12646>. Acesso em: 9 set. 2025

DIAS, Isabel Simões. Competências em educação: conceito e significado pedagógico. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 1, p. 73–78, jun. 2010.

DING, Yan. Using Propositional Analysis to Assess Interpreting Quality. **International Journal of Interpreter Education**, v. 9, n. 1, p. 17–39, 1 jun. 2017.

DIRIKER, Ebru. Simultaneous Interpreting. *In*: PÖCHHACKER, Franz (Org.). **Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies**. London & New York: Routledge, 2015.

DURAND, Thomas. L'alchimie de la compétence. **Revue française de gestion**, v. 160, n. 1, p. 261–292, 25 fev. 2015.

EFSLI. **Learning Outcomes for Graduates of a Three Year Sign Language Interpreting Trai by efsli**. [S.l.]: European Forum of Sign Language Interpreters, 2013.

ERICSSON, K. Anders. Expertise in interpreting. **Interpreting. International Journal of Research and Practice in Interpreting**, v. 5, n. 2, p. 187–220, 31 dez. 2000.

ESPAÑA. **Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas**. Madrid. BOE, , 23 out. 2007. Disponível em: <http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-18476>. Acesso em: 9 set. 2025

ESPAÑA. **Ley 7/2010, de 31 de marzo, General de la Comunicación Audiovisual**. Madrid. BOE, 31 mar. 2010. Disponível em: <<http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2010-5292>>. Acesso em: 9 set. 2025

ESPAÑA. **Real Decreto 734/2019 de 20 de diciembre, por el que se modifican directrices básicas de planificación de protección civil y planes estatales de protección civil para la mejora de la atención a las personas con discapacidad y a otros colectivos en situación de especial vulnerabilidad ante emergencias**. Madrid. BOE, 20 dez. 2019. Disponível em: <https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-46>. Acesso em: 9 set. 2025

ESPAÑA. **Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad**. BOE. Madrid. Ministerio de Universidades, 29 set. 2021. Disponível em: <<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2021-15781>>. Acesso em: 9 set. 2025

EVERS, F. T.; BERDROW, I.; RUSH, J. C. **The bases of competence: skills for lifelong learning and employability**. New York: Jossey Bass Wiley, 1998.

FEBRAPILS. **Nota Técnica 01/2024: Analisar a proposta de exame de proficiência contido no Projeto de Lei nº 4312/2019**. Brasília: Febrapils, 2024.

FIELD, Andy. **Descobrimo a estatística usando o SPSS**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FILSE. **La interpretación de la lengua de signos y guía-interpretación, una redefinición actualizada: de la teoría a la práctica - Conclusiones del Seminario.** Madrid: Filse, 2019.

FILSE. **Redefiniendo la profesión de ILS-GI: Encuentro entre Intérpretes de LS, Guías-intérpretes y Personas Sordas y Sordociegas - Conclusiones del Encuentro.** Madrid: Filse, 2022.

FITCH, Kathryn *et al.* **The RAND/UCLA Appropriateness Method User's Manual.** Santa Monica: RAND, 2001.

FLICK, Uwe. **An Introduction to Qualitative Research.** 4. ed. London: SAGE, 2009.

FLOSTRAND, Andrew; PITT, Leyland; BRIDSON, Shannon. The Delphi technique in forecasting— A 42-year bibliographic analysis (1975–2017). **Technological Forecasting and Social Change**, v. 150, p. 1–12, 1 jan. 2020.

FRANCHI, Maria Luisa; MARAGNA, Simonetta. **Manuale Dell'Interprete Della Lingua dei Segni Italiana.** Milano: Franco Angeli, 2013.

FRANCISCO, Camila; AGUIAR, Silvana; SANTOS, Dos. Editais de concursos públicos: análise das atribuições dos intérpretes educacionais libras-português. **Revista Sinalizar**, v. 1, n. 1, p. 48–64, 1 fev. 2016.

FRISHBERG, Nancy. **Interpreting: An Introduction.** Silver Spring: RID, 1994.

GALÁN-MAÑAS, Anabel; HURTADO ALBIR, Amparo. Competence assessment procedures in translator training. **The Interpreter and Translator Trainer**, v. 9, n. 1, p. 63–82, 2 jan. 2015.

GALÁN-MAÑAS, Anabel; LÓPEZ-GARCÍA, Patricia. Competências transversais no mercado de tradução. **Cadernos de Tradução**, v. 43, n. 1, p. 1–25, 29 dez. 2023.

GALDINO, Thuanny Sá. **Interpretação Intermodal Remota: configurações e desafios atuais para intérpretes de línguas de sinais**. Trabalho de conclusão de curso (graduação)—Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2020.

GAMBIER, Yves; VAN DOORSLAER, Luc. **Handbook of Translation Studies**. Netherlands: John Benjamins Publishing Company, 2010. v. 3

GARGON, Elizabeth *et al.* Higher number of items associated with significantly lower response rates in COS Delphi surveys. **Journal of Clinical Epidemiology**, v. 108, p. 110–120, abr. 2019.

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

GONÇALVES, J. L. V. R. Repensando o Desenvolvimento da Competência Tradutória e suas Implicações para a Formação do Tradutor. **Revista Graphos**, v. 17, n. 1, p. 114–130, 2015.

GONÇALVES, J. L. V. R.; MACHADO, Ingrid Trioni Nunes. Um panorama do ensino de tradução e a busca da competência do tradutor. **Cadernos de Tradução**, v. 1, n. 17, p. 45–69, 2008.

GONZÁLEZ, Julia; WAGENAAR, Robert. **Tuning Educational Structures in Europe - Final Report Phase One**. Bilbao: Universidad de Deusto, 2003.

GONZÁLEZ-MONTESINO, Rayco Hautacuperche. **La estrategia siempre a mano: propuestas didácticas para la interpretación en lengua de signos**. 2016. 536 p. Tese (Doutorado) - Universidad de Vigo, Facultad de Filología y Traducción, Programa de Doctorado em Lingüística y sus Aplicaciones, Vigo, 2016.

GRANT, Sean; BOOTH, Marika; KHODYAKOV, Dmitry. Lack of preregistered analysis plans allows unacceptable data mining for and selective reporting of consensus in Delphi studies. **Journal of Clinical Epidemiology**, v. 99, p. 96–105, 1 jul. 2018.

GRBIĆ, Nadja. Constructing interpreting quality. **Interpreting**, v. 10, n. 2, p. 232–257, 1 jan. 2008.

GRBIC, Nadja; PÖCHHACKER, Franz. Competence. In PÖCHHACKER, Franz. **Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies**. London: Routledge, 2015. p. 69–70.

GUIMARÃES FARIA, Juliana; GALÁN-MAÑAS, Anabel. Um estudo sobre a formação de tradutores e intérpretes de línguas de sinais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 57.1, p. 265–286, 2018.

GUIMARÃES, Maximiliano. **Os Fundamentos da Teoria Linguística de Chomsky**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GUPTA, U. G.; CLARKE, R. E. Theory and applications of the Delphi technique: A bibliography (1975–1994). **Technological Forecasting and Social Change**, v. 53, n. 2, p. 185–211, 1 out. 1996.

HALE, Sandra; NAPIER, Jemina. **Research Methods in Interpreting: A Practical Resource**. London: Bloomsbury, 2013.

HALLEY, Mark. Becoming Allies: The Transmogrification of the Role of American Sign Language/English Interpreters during the Deaf President Now Protest. **Research in Social Science and Disability**, v. 12, p. 167–188, 9 nov. 2020.

HAMMER, Annemiek; BOGAERDE, Beppie Van den. Sign language interpreting training: Reflections on interpersonal skills. In: CIRILLO, Letizia; NIEMANTS, Natacha (Orgs.). **Teaching Dialogue Interpreting**. Amsterdam: John Benjamin Publishing Company, 2017. p. 63–81.

HAN, Chao; XIAO, Xiaoyan. A comparative judgment approach to assessing Chinese Sign Language interpreting. **Language Testing**, v. 39, n. 2, p. 1–24, 2022.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodología de Pesquisa**. 5ª ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

HOLMES, Andrew G. D.; TUIN, Marc Polman; TURNER, Sophie L. Competence and competency in higher education, simple terms yet with complex meanings: Theoretical and practical issues for university teachers and assessors implementing Competency-Based Education (CBE). **Educational Process: International Journal**, v. 10, n. 3, p. 39–52, 2021.

HURTADO ALBIR, Amparo. **Traducción y traductología: introducción a la traductología**. Madrid: Cátedra, 2001.

HURTADO ALBIR, Amparo. Competence-based Curriculum Design for Training Translators. **The Interpreter and Translator Trainer**, v. 1, n. 2, p. 163–195, set. 2007.

HURTADO ALBIR, Amparo. Compétence en traduction et formation par compétences. **TTR: traduction, terminologie, rédaction**, v. 21, n. 1, p. 17–64, 2008.

HURTADO ALBIR, Amparo. **Researching translation competence by PACTE group**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2017.

HURTADO ALBIR, Amparo; KUZNIK, Anna; RODRÍGUEZ-INÉS, Patricia. Introduction. **MonTI. Monographs in Translation and Interpreting**, p. 11–18, 15 dez. 2022.

HYMES, D. H. On Communicative Competence. *In*: **Sociolinguistics. Selected Readings**. London: Penguin, 1972. p. 269–293.

ISAL, Mireia; BARBERÀ, Gemma; GABARRÓ-LÓPEZ, Sílvia. Propuesta de creación de niveles en la enseñanza universitaria de la interpretación de lengua de signos. **Revles**, n. 5, p. 80–100, 2023.

IZQUIERDO, I. G. **Competencia Textual para la Traducción**. Valencia: Tirant lo Blanch, 2011.

JONES, MJ. Where are My People? The Case for Culturally Competent Interpreters. **JCScore**, v. 6, n. 1, p. 103–136, 2020.

JOSHI, Ankur *et al.* Likert Scale: Explored and Explained. **British Journal of Applied Science & Technology**, v. 7, n. 4, p. 396–403, 10 jan. 2015.

KACZMAREK, Lukasz. **Modelling Competence in Community Interpreting: Expectancies, Impressions and Implications for Accreditation - Research Explorer The University of Manchester**. Tesis—Manchester: University of Manchester, 31 dez. 2010.

KALINA, Sylvia. Interpreting Competences as a Basis and a Goal for Teaching. **The Interpreters' Newsletter 10**, n. 10, p. 3–32, 2000.

KALINA, Sylvia. Quality in interpreting and its prerequisites. *In*: GARZONE, Giuliana; VIEZZI, Maurizio (Orgs.). **Interpreting in the 21st Century: Challenges and opportunities**. Amsterdam: John Benjamins, 2002. p. 121–130.

KAYO, Eduardo Kazuo; SECURATO, José Roberto. Método Delphi: fundamentos, críticas e vieses. **Caderno de Pesquisas em Administração**, v. 1, n. 4, p. 51–61, 1997.

KERMIS, Maartje. **Translators and interpreters: comparing competences**. Tesis—Utrecht: Utrecht University, 2008.

KHAN, Kamran; RAMACHANDRAN, Sankaranarayanan. Conceptual framework for performance assessment: Competency, competence and performance in the context of assessments in healthcare - Deciphering the terminology. **Medical Teacher**, v. 34, n. 11, p. 920–928, nov. 2012.

KHODYAKOV, Dmitry *et al.* Practical Considerations in Using Online Modified-Delphi Approaches to Engage Patients and Other Stakeholders in Clinical Practice Guideline Development. **Patient**, v. 13, n. 1, 2020.

KHODYAKOV, Dmitry *et al.* **RAND Methodological Guidance for Conducting and Critically Appraising Delphi Panels**. Santa Monica, CA: RAND Corporation, 2023a.

KHODYAKOV, Dmitry *et al.* Disciplinary trends in the use of the Delphi method: A bibliometric analysis. **PLOS ONE**, v. 18, n. 8, p. 1–11, 15 ago. 2023b.

KHODYAKOV, Dmitry; SAVITSKY, Terrance D.; DALAL, Siddhartha. Collaborative learning framework for online stakeholder engagement. **Health Expectations**, v. 19, n. 4, p. 868–882, 1 ago. 2016.

KILIAN, Sanja; SWARTZ, Leslie; JOSKA, John. Competence of Interpreters in a South African Psychiatric Hospital in Translating Key Psychiatric Terms. **Psychiatric Services**, v. 61, n. 3, p. 309–312, mar. 2010.

KRUSSER, Renata. Questões de Design na Tradução de Português para Libras. *In*: QUADROS, Ronice Müller de; STUMPF, Marianne Rossi (Orgs.). **Estudos da Língua Brasileira de Sinais**. Florianópolis: Insular, 2018. v. IV p. 211–235.

KUTZ, Wladimir. **Dolmetschkompetenz: was muss der Dolmetscher wissen und können?** München: European University Press, 2010. v. 1

KUTZ, Wladimir. **Dolmetschkompetenz: was muss der Dolmetscher wissen und können?** Berlin: European University Press, 2012. v. 2

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GURGEL, Taís Margutti do Amaral. Perfil de tradutores-intérpretes de Libras (TILS) que atuam no ensino superior no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, n. 3, p. 481–496, dez. 2011.

LANDETA, Jon. **El Método Delphi: una técnica de previsión para la incertidumbre**. Barcelona: Ariel, 1999.

LANDETA, Jon. Current validity of the Delphi method in social sciences. **Technological Forecasting and Social Change**, v. 73, n. 5, p. 467–482, jun. 2006.

LE BOTERF, Guy. **Compétence et Navigation Professionnelle**. Paris: Éditions d'Organisation, 2000.

LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a Competência dos Profissionais**. 3. ed. rev. e ampl. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LE BOTERF, Guy. **Repenser la compétence Pour dépasser les idées reçues : 15 propositions**. Paris: Éditions d'Organisation, 2008.

LE BOTERF, Guy. **Ingenierie et évaluation des compétences**. Paris: Eyrolles : Editions d'Organisation, 2011.

LE BOTERF, Guy. **Professionaliser : construire des parcours personnalisés de professionnalisation**. Paris: Eyrolles, 2016.

LEE, BETTY KAMAN; CHEN, LING. Cultural Communication Competence and Psychological Adjustment: A Study of Chinese Immigrant Children's Cross-Cultural Adaptation in Canada. **Communication Research**, v. 27, n. 6, p. 764–792, 1 dez. 2000.

LEESON, Lorraine; VERMEERBERGEN, Myriam. Sign language interpreting and translating. *In*: GAMBIER, Yves; DOORSLAER, Luc van (Orgs.). **Handbook of Translation Studies**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2010. v. 1 p. 324–328.

LIKERT, Rensis. **A Technique for the Measurement of Attitudes Archives of Psychology**. New York: Archives of Psychology, 1932. v. 140

LÓPEZ-BURGOS, Elena; GONZÁLEZ-MONTESINO, Rayco H. Competencias específicas de las intérpretes de lengua de signos española en el ámbito artístico. **REVLES**, n. 6, p. 21–39, 2024.

MACHADO, Flávia Medeiros Álvaro. **Formação e competências de tradutores e intérpretes de língua de sinais em interpretação simultânea de língua**

portuguesa - Libras: estudo de caso em Câmara de Deputados Federais. 2017. 284 p. Tese (Doutorado) - Universidade Caxias do Sul, Programa de Doutorado em Letras, Caxias do Sul, 2017.

MAPSON, Rachel Patricia. **Interpreting linguistic politeness from British Sign Language to English.** 2015. 326 p. Dissertação (Doutorado) - University of Bristol, Faculty of Social Sciences and Law, Graduate School of Education, Bristol, 2015.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais Educacional: Desafios da Formação. **Revista Belas Infiéis**, v. 5, n. 1, p. 147–163, 12 jul. 2012.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; NASCIMENTO, Vinícius. Da formação comunitária à formação universitária (e vice e versa): novo perfil dos tradutores e intérpretes de língua de sinais no contexto brasileiro. **Cadernos de Tradução**, v. 35, n. 2, p. 78, 24 out. 2015.

MATTOSO CAMARA JR, J. Língua e Cultura. **Revista Letras**, v. 4, p. 51–59, 27 nov. 2010.

MCCLELLAND, D. C. Testing for competence rather than for “intelligence”. **The American psychologist**, v. 28, n. 1, p. 1–14, 1973.

MCKEE, Rachel; NAPIER, Jemina. Interpreting into International Sign Pidgin: An analysis. **Sign Language & Linguistics**, v. 5, n. 1, p. 27–54, 1 jan. 2002.

MELLINGER, Christopher; HANSON, Thomas. **Quantitative Research Methods in Translation and Interpreting Studies.** London: Routledge, 2016.

MELLOUKI, M’hammed; GAUTHIER, Clermont. Da abordagem por competências e do problema da medida da competência. **EccoS – Revista Científica**, v. 9, n. 2, p. 307–328, 28 jul. 2007.

MINDESS. **Reading Between the Signs: Intercultural Communication for Sign Language Interpreters.** 2. ed. Boston / London: Intercultural Press, 2006.

MIRABLE, R. J. Everything You Wanted To Know About Competency Modeling. **Training & Development**, p. 73–77, 1997.

MONTGOMERY, Douglas; RUNGER, George C. **Estatística aplicada e probabilidade para engenheiros**. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

MOURA, Izaulita César; CAVALCANTE, Fátima Gonçalves. O tradutor/intérprete de língua de sinais: um mediador de fronteiras culturais. **Revista Espaço**, v. 0, n. 39, p. 82–90, 30 jan. 2017.

MULLAMAA, Kristina. Developments in Liaison and Dialogue Interpreting: from Insights of Practitioners towards Prospective Training? **Journal of Education, Society and Behavioural Science**, v. 4, n. 10, p. 1312–1333, 12 jun. 2014.

MUNDAY, Jeremy. **Introducing translation studies : theories and applications**. Fourth Edition ed. London ; Routledge, 2016.

NAPIER, Jamina; LEESON, Lorraine. Sign Language Interpreting. *In*: PÖCHHACKER, Franz (Org.). **Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies**. London & New York: Routledge, 2015. p. 376–381.

NAPIER, Jemina. An historical overview of signed language interpreting research: Featuring highlights of personal research. **Cadernos de Tradução**, v. 2, n. 26, p. 63–97, 18 out. 2010.

NAPIER, Jemina; LEESON, Lorraine. Sign Language in Action. *In*: **Sign Language in Action**. New York: Palgrave Macmillan, 2016.

NAPIER, Jemina; MCKEE, Rachel; GOSWELL, Della. **Sign Language Interpreting - theory & practice in Australia & New Zealand**. Annandale: The Federation Press, 2011.

NAPIER, Jemina; ROHAN, Meg; SLATYER, Helen. Perceptions of bilingual competence and preferred language direction in Auslan/English interpreters. **Journal of Applied Linguistics**, v. 2, n. 2, p. 185–218, 2005.

NICODEMUS, Brenda; EMMOREY, Karen. Directionality in ASL-English interpreting: Accuracy and articulation quality in L1 and L2. **Interpreting**, v. 17, n. 2, p. 145–166, 2015.

NILSSON, Anna-Lena. Interpreting from signed language into spoken language: The skills and knowledge needed to succeed. *In*: KALATA-ZAWTOCKA, Aleksandra; BOGAERDE, Beppie van den (Orgs.). **To say or not to say - challenge of interpreting from sign language to spoken language**. Warsaw: EFSLI, 2015.

NOGUEIRA, Tiago Coimbra. **Intérpretes de libras-português no contexto de conferência**: uma descrição do trabalho em equipe e as formas de apoio na cabine. 2016. 213 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2016.

NOGUEIRA, Tiago Coimbra. A mobilização da competência interpretativa na atuação de conferências: uma reflexão a partir do modelo do PACTE. **Belas Infiéis**, v. 8, n. 1, p. 189–209, 31 jan. 2019.

NOGUEIRA, Tiago Coimbra; GESSER, Audrei. “As Pessoas não Sabem o Significado de Apoio”: percepções e competências no trabalho em equipe na cabine de interpretação Libras-português em contexto de conferência. **Translatio**, n. 15, p. 122–158, 25 jun. 2018.

NØRGAARD, Nina; MONTORO, Rocío; BUSSE, Beatrix. **Key Terms in Stylistics**. London / New York: Continuum International Pub. Group, 2010.

OLDFIELD, Norma. A Competency Model for Video Relay Service Interpreters. **International Journal of Interpreter Education**, v. 2, n. 1, p. 41–57, 1 nov. 2010.

OLIVEIRA, Janine Soares de. Glossário Letras-Libras como Ferramenta para Formação/Consulta de Tradutores. *In*: Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2010. Disponível em: <<https://publicacao.copels.com.br/index.php/tilsp/article/view/558>>. Acesso em: 19 fev. 2025

ONU. **Convention on the Rights of Persons with Disabilities**. New York: United Nations, 13 dez. 2006. Disponível em: <https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-15&chapter=4&clang=_en>. Acesso em: 9 set. 2023

ORAKI, Abouzar; TAJVIDI, Gholam-Reza. Training Translators and Interpreters: The Need for a Competence-based Approach in Designing University Curricula (Research Paper). **Iranian Journal of English for Academic Purposes**, v. 9, n. 2, p. 42–56, 1 jun. 2020a.

ORAKI, Abouzar; TAJVIDI, Gholam-Reza. Simultaneous Interpreting Competence: A Case Study. **Iranian Journal of Translation Studies**, v. 17, n. 68, p. 37–56, 24 jun. 2020b.

ORDOÑEZ, Ana Manuela; CAMARGO, Fausto; HIGASHI, Priscilla. **Planejamento e Gestão da Aprendizagem por Competências**. Porto Alegre: Penso, 2023.

OROZCO, Mariana; HURTADO ALBIR, Amparo. Measuring Translation Competence Acquisition. **Meta**, v. 47, n. 3, p. 375–402, 30 ago. 2004.

PACTE. Building a Translation Competence Model. *In*: ALVES, Fábio (Org.). **Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research**. Amsterdam: John Benjamins, 2003. p. 43–66.

PACTE GROUP. PACTE Translation Competence model. *In*: ALBIR, Amparo Hurtado (Org.). **Researching Translation Competence by PACTE Group**. Amsterdam: John Benjamins, 2017.

PAIVA, Kely César Martins de; MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes. Competências, gestão de competências e profissões: perspectivas de pesquisas. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 12, n. 2, p. 339–368, jun. 2008.

PARENTE JUNIOR, Fernando de Carvalho. **Competência à prova de desastres: as habilidades dos intérpretes de libras-português em atuação remota pré e pós-pandemia**. 2024. 344 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2024.

PARICIO, Javier Fernández; MARCH, Amparo; ZABALZA, Miguel Ángel. **Cómo diseñar y presentar los resultados de aprendizaje en las memorias de los títulos oficiales universitarios, siguiendo las prescripciones del Real Decreto 822/2021**. 1. ed. Valladolid: ACSUCYL, Agencia para la calidad del Sistema Universitario de Castilla y León, 2022.

PARRY, Scott B. The Quest for Competencies. **Training**, v. 33, n. 7, p. 48–54, 1996.

PEDROSA, Ana Raquel Pinheiro Cardoso. **Identificação de Metacompetências através de um Sistema de Competências e Determinação de Perfil de Competências**. 2016. 82 p. Dissertação (Mestrado) Universidade de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Lisboa, 2016.

PEREIRA, Abymael. Habilidades Textuais e Comunicativas em Libras e Português para Tradução e Interpretação. In: AMPESSAN, João Paulo; LUCHI, Marcos (Orgs.). **Formação de Tradutores e Intérpretes de Libras-Português na Educação Básica**. [S.l.]: Pimenta Cultural, 2025. p. 144–164.

PÉREZ, Lourdes López. El Hacer, Elemento Constitutivo para la Construcción de Competencias. In: CORDERO, Oswaldo Leyva *et al.* (Orgs.). **La Formación por Competencias en la Educación Superior: Alcances y Limitaciones desde Referentes de México, España y Chile**. Ciudad de México: Tirant Humanidades, 2018. p. 19–44.

PERRENOUD, P.; BARNÉS, J. C. **El Debate sobre las Competencias en la Enseñanza Universitaria**. Barcelona: Octaedro, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Diez Nuevas Competencias para Enseñar**. Barcelona: Grao, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar: profesionalización y razón pedagógica**. Barcelona: Graó, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **Construir Competencias desde la Escuela**. Santiago de Chile: JC Zaez, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Desenvolver Competências ou Ensinar Saberes? A Escola que Prepara Para a Vida**. Porto Alegre: Penso, 2013.

PÖCHHACKER, Franz. **Dolmetschen : konzeptuelle Grundlagen und deskriptive Untersuchungen**. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 2000.

PÖCHHACKER, Franz. **Introducing interpreting studies**. 2nd edition ed. London: Routledge, 2016.

POLTRONIERI-GESSNER, Aline Vanessa; SANTOS, Silvana Aguiar dos. Liaison interpreting ou escort interpreting? Um estudo sobre a interpretação de libras-português na área empresarial. **Revista Sinalizar**, v. 2, n. 2, p. 139–159, 20 dez. 2017.

POWELL, Catherine. **The Delphi technique: Myths and realities**. *Journal of Advanced Nursing*, 2003.

PYM, Anthony. Redefining Translation Competence in an Electronic Age. In Defence of a Minimalist Approach. **Meta: Journal des traducteurs**, v. 48, n. 4, p. 481–497, 2003.

RAMOS, Raquel Delgado; SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres. A Interpretação Simultânea para Língua de Sinais no Teatro: Competência Tradutória e Aspectos Cognitivos da Atuação do TILSP. **Translatio**, n. 20, p. 1–17, 22 dez. 2020.

RAVEN, John. **Education, Values and Society: The Objectives of Education and the Nature and Development of Competence**. London: H. K. Lewis, 1977a.

RAVEN, John. On the components of competence and their development in education. **Teachers' College Record**, n. 78, p. 457–475, 1977b.

RAVEN, John. **Competence in Modern Society**. London: H.K.Lewis, 1984.

RAVEN, John. Competence, education, professional development, psychology, and socio-cybernetics. In: NEIMEYER, G. J. (Org.). **Continuing Professional Development and Lifelong Learning: Issues, Impacts and Outcomes**. New York: Nova Science Publishers, 2012.

RAVEN, John; STEPHENSON, John. **Competence in the Learning Society**. New York: Peter Lang, 2001.

REVILLA, Melanie A.; SARIS, Willem E.; KROSNICK, Jon A. Choosing the Number of Categories in Agree-Disagree Scales. **Sociological Methods and Research**, v. 43, n. 1, p. 73–97, fev. 2014.

RODRIGUES, Carlos Henrique. Competência em Tradução e Língua de Sinais: A Modalidade Gestual-Visual e suas Implicações para uma Possível Competência Tradutória Intermodal. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 57.1, p. 287–318, 2018.

RODRIGUES, Carlos Henrique. O corpo de disciplinas de tradução na formação de tradutores e intérpretes de língua de sinais no Brasil: conteúdos, carga horária e competências. **Belas Infiéis**, v. 8, n. 1, p. 145–162, 31 jan. 2019.

RODRIGUES, Carlos Henrique. A tradução não escrita envolvendo línguas de sinais: reflexões sobre sua especificidade e características. **Belas Infiéis**, v. 12, n. 1, p. 01–21, 2 nov. 2023.

RODRIGUES, Carlos Henrique; FERREIRA, João Gabriel Duarte. Tradutores, Intérpretes e Guias-intérpretes Surdos: prática profissional e competência. **Revista Espaço**, n. 51, p. 109–125, 2019.

ROWE, Gene; WRIGHT, George. The Delphi technique as a forecasting tool: issues and analysis. **International Journal of Forecasting**, v. 15, n. 4, p. 353–375, 1 out. 1999.

ROY, Cynthia B. **Innovative Practices for Teaching Sign Language Interpreters**. Washington: Gallaudet University Press, 2000.

ROY, Cynthia B. **Advances in teaching sign language interpreters**. Washington: Gallaudet University Press, 2005.

ROY, Cynthia B. **New approaches to interpreter education**. Washington: Gallaudet University Press, 2006.

RUDSER, Steven Fritsch; STRONG, Michael. An Examination of Some Personal Characteristics & Abilities of Sign Language Interpreters. **Sign Language Studies**, v. 53, n. 1, p. 315–331, dez. 1986.

RUSSELL, Debra. **Interpreting in Legal Contexts: Consecutive and Simultaneous Interpretation**. Burtonsville: Linstok Press, 2002.

RUSSELL, Debra. Consecutive and simultaneous interpreting. *In*: JANZEN, Terry (Org.). **Topics in Signed Language Interpreting**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2005. p. 135–164.

RUSSELL, Debra; SHAW, Risa; MALCOLM. KAREN. Effective Strategies for Teaching Consecutive Interpreting. **International Journal of Interpreter Education**, v. 2, n. 1, p. 111–119, 1 nov. 2010.

RUSSO, Mariachiara. Aptitude testing over the years. **Interpreting. International Journal of Research and Practice in Interpreting**, v. 13, n. 1, p. 5–30, 4 maio 2011.

SAAVEDRA-RODRÍGUEZ, Silvia *et al.* Preferencias de direccionalidad en la interpretación de la lengua de signos española. **Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación**, v. 98, p. 141–152, 7 maio 2024.

SALDANHA, Gabriela.; O'BRIEN, Sharon. **Research methodologies in translation studies**. London / New York: Routledge, 2014.

SALES, Dora. Professional translators' and interpreters' views on information competence: An exploratory qualitative study from the Spanish context. **Journal of Librarianship and Information Science**, v. 56, n. 3, p. 743–759, 11 set. 2024.

SANSÃO, Welbert Vinícius de Souza; CRUZ-SANTOS, Anabela. Competências na Tradução e Interpretação da Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa: uma análise conceitual. **Intercâmbio**, v. 47, p. 187–207, 14 jan. 2021.

SANTOS, Warley Martins dos. **A tradução português-libras em debates políticos televisionados no Brasil**: intermodalidade e competência interpretativa. 2020. 164 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2020.

SANTOS RODRÍGUEZ, Esther de los; LARA BURGOS, Maria del Pilar. **Técnicas de Interpretación de Lengua de Signos**. Madrid: Fundación CNSE, 2011.

SCALLON, Gérard. **Avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências**. Curitiba: PUCPRES, 2015.

SCHÄFFNER, C.; ADAB, B. **Developing Translation Competence**. Amsterdam: John Benjamins, 2000.

SCHRAW, Gregory. Promoting general metacognitive awareness. **Instructional Science**, v. 26, n. 1–2, p. 113–125, 1998.

SHAW, Sherry. Preparing interpreting students to be allies in the Deaf community. **The Interpreters' Newsletter**, n. 19, p. 1–11, 2014.

SHEKELLE, Paul. The Appropriateness Method. **Medical Decision Making**, v. 24, n. 2, p. 228–231, mar. 2004.

SILVA, Rúbia Carla da. **Os tradutores e intérpretes de Libras-português nas IES federais do Brasil: da avaliação à importância das competências tradutória e interpretativa**. 2023. 237 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2023.

SKINNER, Robert; NAPIER, Jamina; BRAUN, Sabine. Interpreting via video link: Mapping of the field. *In*: SKINNER, Robert; NAPIER, Jamina; BRAUN, Sabine (Orgs.). **Here or there: research on interpreting via video link**. Washington: Gallaudet Press, 2018.

SOUZA-JÚNIOR, José Ednilson Gomes de; RODRIGUES, Carlos Henrique; GALÁN-MAÑAS, Anabel. Competências do intérprete: uma análise bibliométrica das produções científicas entre 2003 e 2023. **Cadernos de Tradução**, v. 45, p. 1–23, 2025.

SPENCER, Lyle; SPENCER, Signe M. **Competence at Work: Models for Superior Performance**. New York: John Wiley & Sons, 1993.

STAUFFER, Linda K. Interpreting in Vocational Rehabilitation Contexts. *In*: ROBERSON, Len; SHAW, Sherry (Orgs.). **Signed Language Interpreting in the 21st Century**. Washington: Gallaudet University Press, 2018. p. 63–114.

STEWART, David A.; SCHEIN, Jerome D.; CARTWRIGHT, Brenda E. **Sign Language Interpreting: exploring its art and science**. Needham Heights: Allyn & Bacon, 1998.

STONE, Christopher. **Toward a Deaf Translation Norm**. Washington: Gallaudet University Press, 2009. v. 47

STONE, Christopher. Sign language interpreter aptitude: The trials and tribulations of a longitudinal study. **Translation and Interpreting**, v. 9, n. 1, p. 72–87, 2017.

SWABEY, Laurie. Interpreting in Healthcare Settings: More than Needles, Blood, and Terminology. *In*: **Signed Language Interpreting in the 21st Century: An Overview of the Profession**. Washington: Gallaudet Press, 2018. p. 73–92.

SWABEY, Laurie; HERRING, Rachel E. **Signed Language Interpreting Pedagogy: Insights and Innovations from the Conference of Interpreter Trainers**. Washington, DC: Gallaudet University Press, 2022.

TAŞ, Tunay; KHAN, Özlem. On the Models of Communicative Competence. **Technology and Science**, n. October, p. 86–96, 2020.

TAYLOR, Marty. The Educational Interpreter Performance Assessment. *In*: WINSTON, Elizabeth (Org.). **Educational Interpreting: how it can succeed**. Washington, D.C.: Gallaudet Press, 2004. p. 171–205.

TAYLOR, Marty M. **Interpretation Skills: American Sign Language to English**. Alberta: Interpreting Consolidated, 2002.

TISELIUS, Elisabet. Exploring cognitive aspects of competence in signed language interpreting: First impressions. **Hermes – Journal of Language and Communication in Business**, n. 57, p. 50–61, 1 jan. 2018.

TOBÓN, Sergio. **Formación Basada en Competencias**. 2. ed. Bogotá: Ecoe, 2005.

TOBÓN, Sergio. **Proyectos formativos Metodología para el desarrollo y evaluación de las competencias**. Ciudad de México: Book Mart, 2010.

TUCHOLSKA, Kinga. Zagadnienie kompetencji w psychologii. **Roczniki Psychologiczne**, n. 2, p. 11–36, 2005.

TURNER, Graham H.; POLLITT, Kyra. Community Interpreting Meets Literary Translation. **The Translator**, v. 8, n. 1, p. 25–47, 2002.

ÜNAL, Fatma; ÇOBAN ODACIOĞLU, Fadime. Developing an Interpreting Competence Scale (ICS) and evaluating the interpreting competence of prospective interpreters and professionals in Turkey. **RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi**, n. 32, p. 1583–1608, 2023.

VAN DIJK, Rick *et al.* The relation between the working memory skills of sign language interpreters and the quality of their interpretations. **Bilingualism**, v. 15, n. 2, 2012.

VARGAS-URPI, Mireia. ISP y/o mediación intercultural: La realidad de los profesionales que trabajan en el contexto catalán. **Cuadernos de Aldeeu**, n. 25, 2013.

CRUZ, Renata Cristina Vilaça. **Mercado de trabalho de interpretação e de tradução libras-português e suas implicações para a formação**. 2023. 276 p. Tese elaborada em regime de cotutela entre a Universidade Federal de Santa Catarina e a Universidad Autònoma de Barcelona, 2023.

VITELLO, Sylvia; GREATOREX, Jackie; SHAW, Stuart. **What is competence? A shared interpretation of competence to support teaching, learning and assessment**. Cambridge: Cambridge University Press & Assessment, 2021.

WANG, B. From interpreting competence to interpreter competence: exploring the conceptual foundation of professional interpreting training. **外语与外语教学 (Foreign languages and their teaching)**, v. 2012, n. 6, p. 75–78, 2012.

WANG, Huashu; LI, Zhi. Constructing a competence framework for interpreting technologies, and related educational insights: an empirical study. **Interpreter and Translator Trainer**, v. 16, n. 3, 2022.

WANG, Jihong; NAPIER, Jemina. Directionality in signed language interpreting. **Meta**, v. 60, n. 3, p. 518–541, 2015.

WANG, Weiwei; Con *et al.* Developing Interpreting Competence Scales in China. **Frontiers in Psychology**, v. 11, p. 1–16, 2020.

WASLI. **Interpreter Education Guidelines**. [S.l.]. World Association of Sign Language Interpreters, 2017.

WESTERA, Wim. Competences in education: A confusion of tongues. **Journal of Curriculum Studies**, v. 33, n. 1, p. 75–88, 2001.

WHITE, Robert W. Motivation reconsidered: The concept of competence. **Psychological Review**, v. 66, n. 5, p. 297–333, set. 1959.

WHYNOT, Lori A. **Understanding International Sign: A Sociolinguistic Study**. Washington: Gallaudet Press, 2016.

WILLIAMS, Jenny; CHESTERMAN, Andrew. **The Map: A Beginner's Guide to Doing Research in Translation Studies**. Fifth edition. ed. London: Routledge, 2014.

WINSTON, Elizabeth; MONIKOWSKI, Christine. Discourse Mapping: Developing Textual Coherence Skills in Interpreters. *In*: ROY, Cynthia (Org.). **Innovative Practices for Teaching Sign Language Interpreters**. Washington: Gallaudet Press, 2000. p. 15–66.

WIT, Maya de; CRASBORN, Onno; NAPIER, Jemina. Interpreting international sign: mapping the interpreter's profile. **Interpreter and Translator Trainer**, v. 15, n. 2, 2021.

WITTER-MERITHEW, Anna. **From benevolent caretaker to ally: The evolving role of sign language interpreters in the United States of America**. Disponível em: <<http://www.test.interpretereducation.org/wp-content/uploads/2014/04/FromBenevolent-Caretaker.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2025.

WITTER-MERITHEW, Anna; JOHNSON, Leilani; TAYLOR, Marty M. A National Perspective on Entry-to-Practice Competencies for ASL- English Interpreters. *In*: MARONEY, Elisa M. (org.). Washington: CIT, 2004.

WONG, Shaw-Chiang. Competency Definitions, Development and Assessment: A Brief Review. **International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development**, v. 9, n. 3, 24 set. 2020.

WORLD ECONOMIC FORUM. **Future of Jobs Report 2025 - Insight Report**. Cologny/Geneva: World Economic Forum, 2025.

WURM, Svenja. **Translation across modalities: the practice of translating written text into recorded signed language: an ethnographic case study**. Edimburg: Heriot-Watt University, out. 2010.

XAVIER, Nara Caroline Santos. **O tradutor intérprete de língua de sinais e as competências tradutórias necessárias na elaboração de videoprovas**. 2021.135 p. Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Brasília, 2021.

YUVARAJ, R. Competency Mapping: A Drive for Indian Industries. **International Journal of Scientific & Engineering Research**, v. 2, n. 8, p. 1–7, 2011.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias**. Barcelona: Graó, 2007.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo Competência: por uma nova lógica**. Tradução: Maria Helena C. V. Trylinski. São Paulo: Atlas, 2001.

ZHU, Li; LIAO, Xinhai. Developing Interpreting Competence via VR-based Multimodal Teaching: Design and Implementation. **Journal of Modern Educational Research**, v. 2, 2023.

ZIDAR FORTE, Jana. Acquiring specific interpreting competence. **Linguistica**, v. 52, n. 1, 2012.

ZINUKOVA, N. Acquiring translation and interpreting competences: integrated approach. **The scientific and methodological journal “Foreign Languages”**, v. 0, n. 3, p. 18–24, 2016.

APÊNDICE A – MODELO DE COMPETÊNCIAS DE INTÉRPRETES DE LÍNGUAS DE SINAIS

Competência em comunicação intercultural		
ID	Atribuição	Fonte
C1	Comunicar-se de maneira oral ou escrita em nível avançado, em duas ou mais línguas, considerando as características linguísticas e culturais dos envolvidos na interação e as boas práticas laborais.	(Aguayo, 2021; Bontempo, 2012; Brasel; Montanelli; Quigley, 2015; Buonomo; Celo, 2010; Francisco; Aguiar; Santos, 2016; Frishberg, 1994; Mindess, 2006; Napier; McKee; Goswell, 2011; Rudser; Strong, 1986; Santos Rodríguez; Lara Burgos, 2011; Silva, 2023; Stauffer, 2018; Stewart; Schein; Cartwright, 1998; Swabey, 2018; Witter-Merithew; Johnson; Taylor, 2004); Parente-Junior (2025)

Conhecimentos associados a competência em mediação intercultural		
ID	Conhecimento	Fonte
C1.a	Conhecimento em nível avançado do léxico das línguas de trabalho;	(Aguayo, 2021; Brasel; Montanelli; Quigley, 2015; Oldfield, 2010; Taylor, 2004, 2002; Witter-Merithew; Johnson; Taylor, 2004); Parente-Junior (2025)
C1.b	Conhecimento das variedades sociolinguísticas nas línguas de trabalho;	(Mindess, 2006; Witter-Merithew; Johnson; Taylor, 2004)
C1.c	Conhecimento sobre cultura surda e cultura ouvinte;	Stewart (1998); Witter-Merithew; Johnson; Taylor (2004); Mindess (2006); Stauffer (2018); Silva (2023); Napier; McKee; Goswell (2011)
C1.d	Conhecimento sobre as normas de polidez e cortesia das comunidades surdas e ouvintes;	Witter-Merithew; Johnson; Taylor (2004); Mindess (2006); Mapson (2015)
C1.e	Conhecimento sobre o contexto pragmático no ato comunicativo;	Witter-Merithew; Johnson; Taylor (2004); Mindess (2006); Oldfield (2010); Bontempo (2012); Brasel; Montanelli; Quigley (2015)
C1.f	Conhecimento das boas práticas profissionais aplicáveis ao contexto em que atua.	Witter-Merithew; Johnson; Taylor (2004); Swabey (2018)

Competência em interpretação		
ID	Atribuição	Fonte
C2	Interpretar discursos de uma língua de sinais para uma outra língua de sinais ou vocal e vice-versa, em diferentes contextos de interação, níveis de fala e registros, fazendo uso de suportes, sejam eles humanos ou tecnológicos.	Witter-Merithew; Johnson; Taylor (2004); Oldfield (2010); Bontempo (2012); Brasel; Montanelli; Quigley (2015); Silva (2023); Napier; McKee; Goswell (2011); Frishberg (1994);

		Francisco e Santos (2016); Franchi e Maragna (2013); Buonomo e Celo (2010); Swabey (2018); Parente-Junior (2025)

Conhecimentos associados a competência em interpretação		
ID	Conhecimento	Fonte
C2.a	Conhecimento de técnicas e estratégias de interpretação simultânea;	Witter-Merithew; Johnson; Taylor (2004); Oldfield (2010); Aguayo (2021); Frishberg (1994); Schulz (1997); Santos Rodríguez e Lara Burgos (2011)
C2.b	Conhecimento de técnicas e estratégias de interpretação consecutiva;	Witter-Merithew; Johnson; Taylor (2004); Santos Rodríguez e Lara Burgos (2011); Buonomo e Celo (2010)
C2.c	Conhecimento de técnicas e estratégias de tradução à primeira vista;	Santos Rodríguez e Lara Burgos (2011)
C2.d	Conhecimento sobre interpretação comunitária e suas particularidades (educacional, jurídica, serviços de saúde);	Stewart (1998); Stauffer (2018); Santos e Sutton-Spence (2018); Dinarte e Russo (2015); Barbosa, Sampaio e Marques (2019); Jesus (2017); Rodrigues e Albres (2018); Martins (2026); Santos Rodríguez e Lara Burgos (2011); Franchi e Maragna (2013); Taylor (2004); Swabey (2018)
C2.e	Conhecimento sobre interpretação de conferências e suas particularidades;	Santos Rodríguez e Lara Burgos (2011); Franchi e Maragna (2013); Santos e Lacerda (2018); Nogueira (2016); Santiago e Turcato (2023); Silva-Aguiar (2020)
C2.f	Conhecimento sobre interpretação em meios audiovisuais e suas particularidades;	Antonsen (2006); Aguayo (2021); Naves et al (2016); Nascimento (2016); Santos Rodríguez e Lara Burgos (2011); Franchi e Maragna (2013)
C2.g	Conhecimento sobre interpretação artística e suas particularidades (show, teatro, museu);	Stewart (1998); López-Burgos; González-Montesino (2024; Turner; Pollitt, 2002); Ferreira e Silva Neto (2020); Santos Silva (2024); Formin (2023); Franchi e Maragna (2013)
C2.h	Conhecimento sobre interpretação de acompanhamento e suas particularidades (turismo, eventos sociais e pessoais, reuniões);	(Mullamaa, 2014; Poltronieri-Gessner; Santos, 2017)
C2.i	Conhecimento sobre guia-interpretação para pessoas surdocegas e suas particularidades;	Stewart (1998); Napier; McKee; Goswell (2011); Rodrigues; Ferreira (2019); Piva e Witsch (2023)
C2.j	Conhecimento sobre os tipos de direção possíveis na interpretação: direta, indireta, espelho;	Stewart (1998); Brasel; Montanelli; Quigley (2015); Almeida-Silva e Russo (2016); Silva-Aguiar (2020)
C2.k	Conhecimento sobre interpretação intermodal e intramodal gestual-visual;	Rodrigues (2018)

C2.l	Conhecimento sobre a interação monológica e dialógica na interpretação;	Witter-Merithew; Johnson; Taylor (2004) ; Brasel; Montanelli; Quigley (2015)
C2.m	Conhecimento sobre as particularidades da interpretação remota;	Stewart (1998); Oldfield (2010); Stauffer (2018); Napier; McKee; Goswell (2011); Swabey (2018)
C2.n	Conhecimento sobre os gêneros discursivos e suas características;	Peña e Magaña-Cabrera (2015)
C2.o	Conhecimento dos tipos de funções comunicativas;	(1)
C2.p	Conhecimento especializado de temas da área em que atua, bem como sua respectiva terminologia;	Stauffer (2018); Aguayo (2021); Silva (2023)
C2.q	Conhecimento sobre ferramentas tecnológicas de apoio a interpretação;	Witter-Merithew; Johnson; Taylor (2004); Nogueira (2016); Gomes (2024); Swabey (2018); Parente-Junior (2025)
C2.r	Conhecimento das normas que regem o ambiente onde ocorre a interpretação e a conduta esperada nele;	Witter-Merithew; Johnson; Taylor (2004); Nascimento (2016)
C2.s	Conhecimento dos códigos de ética aplicáveis ao contexto em que atua.	Witter-Merithew; Johnson; Taylor (2004); Bontempo (2012); Stauffer (2018); Buonomo e Celo (2010); Swabey (2018)

Competência em tradução

ID	Atribuição	Fonte
C3	Traduzir de língua de sinais para uma língua vocal e vice-versa, diferentes tipos de textos, sendo capaz de realizar os registros da tradução em formatos digitais, editá-los e finalizá-los, segundo os padrões técnicos e normativos exigidos.	Wurm (2010); Barreto e Bustos (2012); Bontempo (2012); Brasel; Montanelli; Quigley (2015); Silva (2023); Xavier (2021); Rodrigues (2018); Francisco e Santos (2016); Rodrigues (2023); Carneiro et al.(2020); Segala e Quadros (2015); Gomes (2023)

Conhecimentos associados a competência em tradução

ID	Conhecimento	Fonte
C3.a	Conhecimento de métodos, técnicas e estratégias de tradução;	Brasel; Montanelli; Quigley (2015)
C3.b	Conhecimento sobre tradução literária e suas particularidades;	(Albres, 2015, 2014)
C3.c	Conhecimento sobre tradução audiovisual e suas particularidades;	Aguayo (2021)
C3.d	Conhecimento sobre tradução técnica e científica e suas particularidades;	(1)
C3.e	Conhecimento sobre tradução jurídica e suas particularidades;	(1)
C3.f	Conhecimentos sobre as características dos textos: propósito, estrutura, suporte e formato, público-alvo e estilo;	(1)
C3.g	Conhecimento sobre linguística textual (coerência, coesão, estrutura e organização, funções, gêneros textuais, etc.);	(Winston; Monikowski, 2000); Pereira (2025)
C3.h	Conhecimento sobre documentação, fontes de informação e pesquisa;	(1)

C3.i	Conhecimento especializado de temas da área em que atua, bem como sua respectiva terminologia;	(1)
C3.j	Conhecimento especializado dos padrões técnicos ou editoriais da área em que atua;	Krusser (2018)
C3.k	Conhecimentos sobre as ferramentas tecnológicas de apoio ao tradutor.	(1)

Competência em revisão

ID	Atribuição	Fonte
C4	Revisar textos traduzidos para a língua de sinais e para a língua vocal, a partir de diferentes suportes e formatos, identificando os erros dos tipos ortográficos, gramaticais, sintáticos, semânticos, estilísticos e de padronização e, além disso, apontando respectivas melhorias com o uso de marcações e de ferramentas tecnológicas específicas.	Witter-Merithew; Johnson; Taylor (2004); Francisco e Santos (2016); Peluso (2015); Segala e Quadros (2015); Carneiro et al.(2020); Barreto e Bustos (2012);

Conhecimentos associados a competência em revisão

ID	Conhecimento	Fonte
C4.a	Conhecimento sobre o que é revisão de tradução, tipos de revisão e boas práticas;	(1)
C4.b	Conhecimento sobre notação para revisão em textos escritos e em vídeos;	(1)
C4.c	Conhecimentos sobre as ferramentas tecnológicas de apoio ao revisor.	(1)

Competência em gestão profissional

ID	Atribuição	Fonte
C5	Administrar os aspectos financeiros e comerciais da profissão, gerenciar projetos linguísticos e coordenar equipes de trabalhos de interpretação de forma eficiente, identificando necessidade e soluções com foco na qualidade do serviço e otimização de recursos e processos.	Silva (2023); Schulz (1997); Parente-Junior (2025)

Conhecimentos associados a competência em gestão profissional

ID	Conhecimento	Fonte
C5.a	Conhecimento sobre gestão de equipes;	Witter-Merithew; Johnson; Taylor (2004); Napier; McKee; Goswell (2011); Silva-Aguiar (2020)
C5.b	Conhecimento sobre gestão de projetos;	(1)
C5.c	Conhecimento sobre planejamento logístico, conforme as necessidades, os espaços físicos de atuação e recursos disponíveis;	Franchi; Maragna (2013)
C5.d	Conhecimento sobre leis e normas técnicas;	Stewart (1998); Witter-Merithew; Johnson; Taylor (2004); Stauffer (2018); Swabey (2018)
C5.e	Conhecimento sobre sindicatos e associações profissionais;	Witter-Merithew; Johnson; Taylor (2004); Santos Rodríguez e Lara Burgos (2011)
C5.f	Conhecimento sobre o mercado laboral e desenvolvimento profissional;	Santos Rodríguez e Lara Burgos (2011)

C5.g	Conhecimento sobre finanças, tributação, previdência e contribuições;	Schulz (1997)
C5.h	Conhecimento sobre empreendedorismo;	(1)
C5.i	Conhecimento sobre sustentabilidade.	Oldfield (2010)

Habilidades Técnicas		
ID	Habilidade	Fonte
H01	Comunicar-se de maneira concisa e precisa, com fluência e proficiência em uma ou mais línguas de sinais e em uma ou mais línguas vocais;	Witter-Merithew; Johnson; Taylor (2004); Oldfield (2010); Stauffer (2018); Napier; McKee; Goswell (2011); Taylor (2004)
H02	Integrar conhecimentos gerais e específicos para proporcionar a compreensão entre os participantes das interações;	Witter-Merithew; Johnson; Taylor (2004)
H03	Respeitar a diversidade cultural, étnica, demográfica, de opinião, profissional, de interesses, de habilidades, de conhecimentos, de experiências, deficiências etc. e agir com profissionalismo nas situações de trabalho;	Witter-Merithew; Johnson; Taylor (2004); Swabey (2018)
H04	Compreender um discurso, processar suas informações, em tempo real, e interpretá-lo conforme o que define o encargo;	Witter-Merithew; Johnson;; Oldfield (2010); Bontempo (2012); Brasel; Montanelli; Quigley (2015); Rudser; Strong (1986); Taylor (2004); Parente-Junior (2025)
H05	Determinar soluções que garantam o melhor resultado na interpretação, a partir da análise das situações de interação e das suas características textuais, discursivas e contextuais;	Oldfield (2010); Stauffer (2018)
H06	Utilizar durante a interpretação equipamentos e softwares que viabilizem a recepção de discursos, transmissão da interpretação, tomada de nota e pesquisa, dentro ou fora de uma cabine;	Oldfield (2010); Stauffer (2018); Nogueira (2016); Swabey (2018)
H07	Preparar-se de maneira eficiente para os encargos de interpretação, pesquisando e documentando antes, durante e depois, os termos, as fraseologias, os dados, conhecimentos, detalhes, notícias, fatos ou outros elementos que possam colaborar com entendimento sobre o que se interpretará;	Demers (2005); Santos Rodríguez e Lara Burgos (2011); Aguayo (2021); Gomes (2024); Swabey (2018); Parente-Junior (2025)
H08	Adaptar-se ao público e ao contexto de interpretação, sendo capaz de selecionar as formas mais adequadas de trabalho;	Napier; McKee; Goswell (2011)
H09	Empregar corretamente no discurso, durante a interpretação, os termos e conceitos de uma área específica;	Witter-Merithew; Johnson; Taylor (2004); Swabey (2018)
H10	Caracterizar um texto a ser traduzido e identificar a sua natureza, as suas características linguísticas e extralinguísticas e seus objetivos;	(1)
H11	Ser capaz de transladar e registrar textos editáveis escritos ou gravados para uma língua de chegada, seja ela vocal ou sinalizada;	(Carneiro; Vital; Souza, 2020; Rodrigues, 2023)
H12	Articular os conhecimentos procedimentais adequados para cada tradução;	(1)
H13	Utilizar diferentes CAT Tools (ferramentas de tradução assistida por computador) para documentação, organização e memória do trabalho de tradução;	(1)

H14	Identificar com profunda acuidade os erros gramaticais ou tradutórios em um texto;	(1)
H15	Elaborar feedbacks claros e sucintos, fazendo uso adequado de estratégias e ferramentas de registro.	Oldfield (2010); Parente-Junior (2025)
H16	Gerenciar equipes e solucionar problemas ou conflitos de modo eficiente;	Witter-Merithew; Johnson; Taylor (2004); Oldfield (2010)
H17	Desenvolver projetos linguísticos com soluções para as diferentes dinâmicas de interação;	(Carneiro; Vital; Souza, 2020; Witter-Merithew; Johnson; Taylor, 2004)
H18	Elaborar orçamentos e determinar o preço de serviços de interpretação, tradução ou revisão que venha a oferecer;	Stewart (1998); Fernandes (2024)
H19	Redigir contratos de serviços de interpretação, tradução ou revisão que venha a oferecer, em conformidade com as leis e os acordos coletivos;	Schulz (1997)
H20	Administrar as atividades financeiras, tributárias e fiscais, inerentes a prestação de serviços linguísticos.	Schulz (1997)

Habilidades Transversais		
ID	Habilidade	Fonte
T01	Pensar de maneira crítica;	Bontempo (2012); Napier; McKee; Goswell (2011); Figueiredo e Souza-Júnior (2025); Parente-Junior (2025)
T02	Ser criativo;	(1)
T03	Aprender continuamente;	Witter-Merithew; Johnson; Taylor (2004); Bontempo (2012); Stauffer (2018); Aguayo (2021); Napier; McKee; Goswell (2011); Francisco e Santos (2016)
T04	Negociar;	(1)
T05	Liderar;	Swabey (2018)
T06	Planejar estrategicamente;	(1)
T07	Trabalhar em equipe;	Witter-Merithew; Johnson; Taylor (2004); Oldfield (2010); Bontempo (2012); Stauffer (2018); Aguayo (2021); Napier; McKee; Goswell (2011); Franchi e Maragna (2013); Silva-Aguiar (2020); Buonomo e Celo (2010); Parente-Junior (2025)
T08	Gerenciar conflitos;	Witter-Merithew; Johnson; Taylor (2004); Bontempo (2012)
T09	Gerir o tempo;	Parente-Junior (2025)
T10	Resolver problemas;	Oldfield (2010); Bontempo (2012); Stauffer (2018); Silva (2023); Swabey (2018)
T11	Capacidade de adaptação e flexibilidade.	Witter-Merithew; Johnson; Taylor (2004); Oldfield (2010); Santos Rodríguez e Lara Burgos (2011); Brasel; Montanelli; Quigley (2015); Napier; McKee; Goswell (2011); Rudser; Strong (1986); Swabey (2018)

Atitudes		
ID	Atitude	Fonte
A01	Autoconfiança;	Oldfield (2010); Bontempo (2012); Napier; McKee; Goswell (2011); Rudser; Strong (1986)
A02	Empatia;	Oldfield (2010); Bontempo (2012); Aguayo (2021); Napier; McKee; Goswell (2011); Parente-Junior (2025)
A03	Responsabilidade;	Bontempo (2012); Aguayo (2021); Napier; McKee; Goswell (2011); Santos Rodríguez e Lara Burgos (2011); Rudser; Strong (1986); Parente-Junior (2025)
A04	Motivação;	Oldfield (2010); Bontempo (2012)
A05	Autodisciplina;	Bontempo (2012)
A06	Sensibilidade;	Bontempo (2012); Napier; McKee; Goswell (2011)
A07	Respeito;	Witter-Merithew; Johnson; Taylor (2004); Bontempo (2012); Stauffer (2018)
A08	Discrição;	Witter-Merithew; Johnson; Taylor (2004); Santos Rodríguez e Lara Burgos (2011); Bontempo (2012)
A09	Comprometimento;	(1)
A10	Perseverança;	(1)
A11	Proatividade;	(1)
A12	Resiliência.	Oldfield (2010); Aguayo (2021); Napier; McKee; Goswell (2011); Parente-Junior (2025)

(1) Contribuições do autor.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DA RODADA 1

Tela 01:

Português (Brasil)



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SANTA CATARINA**

Rodada 1 - Formação de Intérpretes das Línguas de Sinais

Prezado(a),

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar de um questionário que visa coletar informações sobre o trabalho de intérpretes de língua de sinais. Este estudo tem como objetivo validar um modelo de competências para esses profissionais, cujos resultados poderão subsidiar cursos de formação e fomentar novos estudos sobre o ensino e a prática profissional na área.

Sua participação é inteiramente voluntária e essencial para o sucesso desta pesquisa. O processo de participação pode envolver de 1 a 3 etapas, sendo esta a primeira. Ao responder a este questionário, você declara estar ciente da natureza da pesquisa, do termo de consentimento, da política de tratamento de dados, e das medidas de privacidade relacionadas às informações e identidade dos participantes, que podem ser consultadas aqui: <https://bit.ly/uabconsentiment>

Esta pesquisa é conduzida por José Ednilson Gomes de Souza Júnior, doutorando da Universidade Federal de Santa Catarina e da Universitat Autònoma de Barcelona, sob a orientação dos professores Dr. Carlos Henrique Rodrigues e Dra. Anabel Galán-Mañas. O estudo está registrado e autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos, sob o número: 79284824.0.0000.0121 (CEP UFSC Brasil) e 7201 (CEEAH UAB Espanha).

O tempo estimado para o preenchimento do formulário é de aproximadamente 30 minutos.

Agradecemos antecipadamente pela sua valiosa contribuição.

Para mais informações ou esclarecimentos, entre em contato:
 BRA +55 (48) 99663-7989 ou jose.souza.junior@ufsc.br
 ES +38 722 592 327 ou joseednilson.gomesde@autonoma.cat

Nome completo:

Li os termos da pesquisa e declaro:

☐ Aceito

☐ Não aceito

Avançar

Página 1 de 12

Tela 02:

Português (Brasil)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Rodada 1 - Formação de Intérpretes das Línguas de Sinais

Instruções para Preenchimento do Formulário

Este formulário contém 14 perguntas objetivas sobre atribuições, conhecimentos e habilidades do intérprete de Língua de Sinais com o objetivo de refletir sobre a realidade coletiva e factual do exercício da profissão, em vez de discutir ideais individuais ou concepções teóricas.

Consideramos, em nossa pesquisa, que o intérprete de Língua de Sinais é um profissional generalista com formação de nível superior, capacitado a facilitar a comunicação interlinguística e intercultural entre falantes e sinalizantes que não compartilham a mesma língua no momento da interação, de maneira ética, eficaz e eficiente.

Ao responder, pedimos que você se concentre nas expectativas e exigências observadas na prática profissional diária.

Voltar
Avançar

Página 2 de 12

Tela 03:

Português (Brasil)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Rodada 1 - Formação de Intérpretes das Línguas de Sinais

1. Uma das atribuições do Intérprete de língua de sinais é "**comunicar-se de maneira oral ou escrita em nível avançado, em duas ou mais línguas, considerando as características linguísticas e culturais dos envolvidos na interação e as boas práticas laborais**". O quanto você está de acordo com essa afirmação?

Consideramos aqui 'atribuições' as tarefas que o intérprete de língua de sinais deve ser capaz de realizar profissionalmente.

Discordo	Discordo Parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo
☐	☐	☐	☐	☐

Sugestões ou comentários (se necessário):

Insira sua resposta

Tela 03 (cont.):

2. Para ser capaz de realizar a atribuição descrita anteriormente, o intérprete de língua de sinais deve adquirir os seguintes **conhecimentos**:

	Discordo	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo
Conhecimento em nível avançado do léxico das línguas de trabalho;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento das variedades sociolinguísticas nas línguas de trabalho;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento sobre cultura surda e cultura ouvinte;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento sobre as normas de polidez e cortesia das comunidades surdas e ouvintes;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento sobre o contexto pragmático no ato comunicativo;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento das boas práticas profissionais aplicáveis ao contexto em que atua.	☐	☐	☐	☐	☐

Sugestões ou comentários (se necessário):

Insira sua resposta

Voltar

Avançar

Página 3 de 12

Tela 04:

Português (Brasil)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Rodada 1 - Formação de Intérpretes das Línguas de Sinais

3. Uma das atribuições do Intérprete de língua de sinais é **"interpretar discursos de uma língua de sinais para uma outra língua de sinais ou vocal e vice-versa, em diferentes contextos de interação, níveis de fala e registros, fazendo uso de suportes, sejam eles humanos ou tecnológicos"**. O quanto você está de acordo com essa afirmação?

Discordo	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo
☐	☐	☐	☐	☐

Sugestões ou comentários (se necessário):

Insira sua resposta

4. Para ser capaz de realizar a atribuição descrita anteriormente, o intérprete das línguas de sinais deve adquirir os seguintes **conhecimentos**:

	Discordo	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo
Conhecimento de técnicas e estratégias de interpretação simultânea;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento de técnicas e estratégias de interpretação consecutiva;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento de técnicas e estratégias de tradução à primeira vista;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento sobre interpretação comunitária e suas particularidades (educacional, jurídica, serviços de saúde);	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento sobre interpretação de conferências e suas particularidades;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento sobre interpretação em meios audiovisuais e suas particularidades;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento sobre interpretação artística e suas particularidades (show, teatro, museu);	☐	☐	☐	☐	☐

Tela 04 (cont.):

Conhecimento sobre interpretação de acompanhamento e suas particularidades (turismo, eventos sociais e pessoais, reuniões);	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento sobre guia-interpretação para pessoas surdocegas e suas particularidades;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento sobre os tipos de direção possíveis na interpretação: direta, indireta, espelho;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento sobre interpretação intermodal e intramodal gestual-visual;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento sobre a interação monológica e dialógica na interpretação;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento sobre as particularidades da interpretação remota;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento sobre os gêneros discursivos e suas características;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento dos tipos de funções comunicativas;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento especializado de temas da área em que atua, bem como sua respectiva terminologia;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento sobre ferramentas tecnológicas de apoio à interpretação;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento das normas que regem o ambiente onde ocorre a interpretação e a conduta esperada nele;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento dos códigos de ética aplicáveis ao contexto em que atua.	☐	☐	☐	☐	☐

Sugestões ou comentários (se necessário):

Voltar
Avançar

Página 4 de 12

Tela 05:

Português (Brasil)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Rodada 1 - Formação de Intérpretes das Línguas de Sinais

5. Uma das atribuições do intérprete de língua de sinais é **"traduzir de língua de sinais para uma língua vocal e vice-versa, diferentes tipos de textos, sendo capaz de realizar os registros da tradução em formatos digitais, editá-los e finalizá-los, segundo os padrões técnicos e normativos exigidos"**. O quanto você está de acordo com essa afirmação?

Discordo	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo
☐	☐	☐	☐	☐

Sugestões ou comentários (se necessário):

Insira sua resposta

6. Para ser capaz de realizar a atribuição descrita anteriormente, o intérprete de língua de sinais deve adquirir os seguintes **conhecimentos**:

	Discordo	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo
Conhecimento de métodos, técnicas e estratégias de tradução;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento sobre tradução literária e suas particularidades;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento sobre tradução audiovisual e suas particularidades;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento sobre tradução técnica e científica e suas particularidades;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento sobre tradução jurídica e suas particularidades;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimentos sobre as características dos textos: propósito, estrutura, suporte e formato, público-alvo e estilo;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento sobre linguística textual (coerência, coesão, estrutura e organização do Texto, funções do texto, gêneros textuais, etc);	☐	☐	☐	☐	☐

Tela 05 (cont.):

Conhecimento sobre linguística textual (coerência, coesão, estrutura e organização do Texto, funções do texto, gêneros textuais, etc);	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento sobre documentação, fontes de informação e pesquisa;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento especializado de temas da área em que atua, bem como sua respectiva terminologia;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento especializado dos padrões técnicos ou editoriais da área em que atua;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimentos sobre as ferramentas tecnológicas de apoio ao tradutor;	☐	☐	☐	☐	☐

Sugestões ou comentários (se necessário):

Insira sua resposta

Voltar

Avançar

Página 5 de 12

Tela 06:

Português (Brasil)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Rodada 1 - Formação de Intérpretes das Línguas de Sinais

7. Uma das atribuições do intérprete de língua de sinais é **"revisar textos traduzidos para a língua de sinais e para a língua vocal, a partir de diferentes suportes e formatos, identificando os erros dos tipos ortográficos, gramaticais, sintáticos, semânticos, estilísticos e de padronização e, além disso, apontando respectivas melhorias com o uso de marcações e de ferramentas tecnológicas específicas"**. O quanto você está de acordo com essa afirmação?

Discordo	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo
☐	☐	☐	☐	☐

Sugestões ou comentários (se necessário):

Insira sua resposta

8. Para ser capaz de realizar a atribuição descrita anteriormente, o intérprete de língua de sinais deve adquirir os seguintes **conhecimentos**:

	Discordo	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo
Conhecimento sobre o que é revisão de tradução, tipos de revisão e boas práticas;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento sobre notação para revisão em textos escritos e em vídeos;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimentos sobre as ferramentas tecnológicas de apoio ao revisor.	☐	☐	☐	☐	☐

Sugestões ou comentários (se necessário):

Insira sua resposta

Voltar
Avançar

Página 6 de 12

Tela 07:



UAB

Universitat Autònoma de Barcelona



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Rodada 1 - Formação de Intérpretes das Línguas de Sinais

Português (Brasil)

▼

...

9. Uma das atribuições do intérpretes de língua de sinais é "**administrar os aspectos financeiros e comerciais da profissão, gerenciar projetos linguísticos e coordenar equipes de trabalhos de interpretação de forma eficiente, identificando necessidade e soluções com foco na qualidade do serviço e otimização de recursos e processos**". O quanto você está de acordo com essa afirmação?

Discordo	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo
☐	☐	☐	☐	☐

Sugestões ou comentários (se necessário):

Insira sua resposta

10. Para ser capaz de realizar a atribuição descrita anteriormente, o intérprete de língua de sinais deve adquirir os seguintes **conhecimentos**:

	Discordo	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo
Conhecimento sobre gestão de equipes;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento sobre gestão de projetos;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento sobre planejamento logístico, conforme as necessidades, os espaços físicos de atuação e recursos disponíveis;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento sobre leis e normas técnicas;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento sobre sindicatos e associações profissionais;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento sobre o mercado laboral e desenvolvimento profissional;	☐	☐	☐	☐	☐

Tela 07 (cont.):

Conhecimento sobre finanças, tributação, previdência e contribuições;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento sobre empreendedorismo;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento sobre sustentabilidade.	☐	☐	☐	☐	☐

Sugestões ou comentários (se necessário):

Insira sua resposta

Voltar
Avançar

Página 7 de 12

Tela 08:

🌐 Português (Brasil)

UAB
Universitat Autònoma de Barcelona

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Rodada 1 - Formação de Intérpretes das Línguas de Sinais

11. Consideramos habilidade a capacidade de aplicar conhecimentos e utilizá-los para completar tarefas e resolver problemas. São **habilidades ou destrezas necessárias** ao intérprete de língua de sinais:

	Discordo	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo
Comunicar-se de maneira concisa e precisa, com fluência e proficiência em uma ou mais línguas de sinais e em uma ou mais línguas vocais;	☐	☐	☐	☐	☐
Integrar conhecimentos gerais e específicos para proporcionar a compreensão entre os participantes das interações;	☐	☐	☐	☐	☐
Respeitar a diversidade cultural, étnica, demográfica, de opinião, profissional, de interesses, de habilidades, de conhecimentos, de experiências, deficiências etc. e agir com profissionalismo nas situações de trabalho;	☐	☐	☐	☐	☐

Tela 08 (cont.):

Compreender um discurso, processar suas informações, em tempo real, e interpretá-lo conforme o que define o encargo;	☐	☐	☐	☐	☐
Determinar soluções que garantam o melhor resultado na interpretação, a partir da análise das situações de interação e das suas características textuais, discursivas e contextuais;	☐	☐	☐	☐	☐
Utilizar durante a interpretação equipamentos e softwares que viabilizem a recepção de discursos, transmissão da interpretação, tomada de nota e pesquisa, dentro ou fora de uma cabine;	☐	☐	☐	☐	☐
Preparar-se de maneira eficiente para os encargos de interpretação, pesquisando e documentando antes, durante e depois, os termos, as fraseologias, os dados, conhecimentos, detalhes, notícias, fatos ou outros elementos que possam colaborar com entendimento sobre o que se interpretará;	☐	☐	☐	☐	☐
Adaptar-se ao público e ao contexto de interpretação, sendo capaz de selecionar as formas mais adequadas de trabalho;	☐	☐	☐	☐	☐
Empregar corretamente no discurso, durante a interpretação, os termos e conceitos de uma área específica;	☐	☐	☐	☐	☐
Caracterizar um texto a ser traduzido e identificar a sua natureza, as suas características linguísticas e extralinguísticas e seus objetivos;	☐	☐	☐	☐	☐
Ser capaz de transladar e registrar textos editáveis escritos ou gravados para uma língua de chegada, seja ela vocal ou sinalizada;	☐	☐	☐	☐	☐
Articular os conhecimentos procedimentais adequados para cada tradução;	☐	☐	☐	☐	☐
Utilizar diferentes CAT Tools (ferramentas de tradução assistida por computador) para documentação, organização e memória do trabalho de tradução;	☐	☐	☐	☐	☐
Identificar com profunda acuidade os erros gramaticais ou tradutórios em um texto;	☐	☐	☐	☐	☐

Tela 08 (cont.):

Elaborar feedbacks claros e sucintos, fazendo uso adequado de estratégias e ferramentas de registro.	☐	☐	☐	☐	☐
Gerenciar equipes e solucionar problemas ou conflitos de modo eficiente;	☐	☐	☐	☐	☐
Desenvolver projetos linguísticos com soluções para as diferentes dinâmicas de interação;	☐	☐	☐	☐	☐
Elaborar orçamentos e determinar o preço de serviços de interpretação, tradução ou revisão que venha a oferecer;	☐	☐	☐	☐	☐
Redigir contratos, elaborar orçamentos e determinar o preço de serviços de interpretação, tradução ou revisão que venha a oferecer, em conformidade com as leis e os acordos coletivos;	☐	☐	☐	☐	☐
Administrar as atividades financeiras, tributárias e fiscais, inerentes a prestação de serviços linguísticos.	☐	☐	☐	☐	☐

Sugestões ou comentários (se necessário):

Insira sua resposta

Voltar

Avançar

Página 8 de 12

Tela 09:

Português (Brasil)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Rodada 1 - Formação de Intérpretes das Línguas de Sinais

12. Consideramos **habilidades transversais**, ou soft skills, as características interdisciplinares que permitem aos indivíduos expressar suas habilidade e conhecimentos técnicos de forma eficiente.

Para a profissão de intérprete de Língua de Sinais, como você avaliaria a importância das seguintes habilidades transversais?

	Nada relevante	Pouco relevante	Moderadamente relevante	Muito relevante	Extremamente relevante
Pensar de maneira crítica;	☐	☐	☐	☐	☐
Ser criativo;	☐	☐	☐	☐	☐
Aprender continuamente;	☐	☐	☐	☐	☐
Negociar;	☐	☐	☐	☐	☐
Liderar;	☐	☐	☐	☐	☐
Planejar estrategicamente;	☐	☐	☐	☐	☐
Trabalhar em equipe;	☐	☐	☐	☐	☐
Gerenciar conflitos;	☐	☐	☐	☐	☐
Gerir o tempo;	☐	☐	☐	☐	☐
Resolver problemas;	☐	☐	☐	☐	☐
Capacidade de adaptação e flexibilidade,	☐	☐	☐	☐	☐

Sugestões ou comentários (se necessário):

Insira sua resposta

Voltar
Avançar

Página 9 de 12

Tela 10:

Português (Brasil)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Rodada 1 - Formação de Intérpretes das Línguas de Sinais

13. Consideramos **atitudes** as tendências emocionais que motivam ações e orientam o comportamento humano. Elas influenciam as decisões que tomamos e determinam como reagimos em diferentes situações no trabalho e na vida.

Para a profissão de intérprete de língua de sinais, qual o grau de importância das seguintes atitudes? Por favor, avalie cada atitude de acordo com sua relevância para o desempenho eficiente das funções dessa profissão, usando a seguinte escala:

	Nada relevante	Pouco relevante	Moderadamente relevante	Muito relevante	Extremamente relevante
Autoconfiança;	☐	☐	☐	☐	☐
Empatia;	☐	☐	☐	☐	☐
Responsabilidade;	☐	☐	☐	☐	☐
Motivação;	☐	☐	☐	☐	☐
Autodisciplina;	☐	☐	☐	☐	☐
Sensibilidade;	☐	☐	☐	☐	☐
Respeito;	☐	☐	☐	☐	☐
Discrição;	☐	☐	☐	☐	☐
Comprometimento;	☐	☐	☐	☐	☐
Perseverança;	☐	☐	☐	☐	☐
Proatividade;	☐	☐	☐	☐	☐
Resiliência.	☐	☐	☐	☐	☐

Sugestões ou comentários (se necessário):

Insira sua resposta

Voltar
Avançar

Página 10 de 12

Tela 11:

Português (Brasil)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Rodada 1 - Formação de Intérpretes das Línguas de Sinais

13. Há alguma outra atribuição do intérprete de línguas de sinais além daquelas mencionadas anteriormente e listadas abaixo?
Quando falamos de uma atribuição em relação a um profissional, estamos nos referindo às tarefas específicas que são designadas a ele.

- Comunicar-se de maneira oral ou escrita em nível profissional, considerando as características linguísticas e culturais dos envolvidos na interação e as boas práticas laborais;
- Interpretar de uma língua de sinais para uma outra língua de sinais ou vocal e vice-versa, diferentes contextos de interação, níveis de fala e registros, fazendo uso de suportes, sejam eles humanos ou tecnológicos;
- Traduzir de língua de sinais para uma língua vocal e vice-versa, diferentes tipos de textos, sendo capaz de realizar os registros da tradução em formatos digitais, revisá-los, editá-los e finalizá-los, segundo os padrões técnicos e normativos exigidos;
- Revisar textos traduzidos para a língua de sinais e para a língua vocal, a partir de diferentes suportes e formatos, identificando os erros dos tipos ortográficos, gramaticais, sintáticos, semânticos, estilísticos e de padronização e, além disso, apontando respectivas melhorias com o uso marcações e de ferramentas tecnológicas específicas;
- Administrar os aspectos financeiros e comerciais da profissão, gerencia projetos de tradução e coordenar equipes de trabalhos de interpretação de forma eficiente, identificando necessidade e soluções com foco na qualidade do serviço e otimização de recursos e processos.

Insira sua resposta

Voltar
Avançar

Página 11 de 12

Tela 12:

Português (Brasil)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Rodada 1 - Formação de Intérpretes das Línguas de Sinais

Agradecemos sua participação.

Sua contribuição é fundamental para o sucesso desta pesquisa. Em breve, entraremos em contato para compartilhar o feedback e os resultados desta primeira etapa, além de fornecer as próximas instruções para a segunda rodada de perguntas. Sua colaboração contínua é essencial para alcançarmos resultados significativos.

Muito obrigado(a) pelo seu tempo e empenho!

CLICK EM 'ENVIAR' PARA FINALIZAR.

Voltar
Enviar

Página 12 de 12

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DA RODADA 2

Tela 01:




**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SANTA CATARINA**

Português (Brasil)

Rodada 2 - Formação de Intérpretes das Línguas de Sinais

Prezado(a),

Gostaríamos de, inicialmente, expressar nosso sincero agradecimento por sua valiosa participação na primeira rodada da pesquisa. Sua contribuição foi fundamental para aprimorarmos os resultados obtidos. Com este novo formulário, iniciamos a segunda rodada, que tem como objetivo aperfeiçoar os pontos que não alcançaram o nível de consenso que esperávamos.

Sua participação é totalmente voluntária, mas é de extrema importância para o sucesso desta pesquisa. Vale ressaltar que, além desta etapa, o processo pode envolver ainda uma terceira e última fase, se necessário.

Esta pesquisa é conduzida por José Ednilson Gomes de Souza Júnior, doutorando da Universidade Federal de Santa Catarina e da Universitat Autònoma de Barcelona, sob a orientação dos professores Dr. Carlos Henrique Rodrigues e Dra. Anabel Galán-Mañas. O estudo está registrado e autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos, sob o número: 79284824.0.0000.0121 (CEP UFSC Brasil) e 7201 (CEEAH UAB Espanha).

O tempo estimado para o preenchimento do formulário é de aproximadamente 15 minutos.

Agradecemos sua valiosa contribuição.

Para mais informações ou esclarecimentos, entre em contato:
 BRA +55 (48) 99663-7989 ou jose.souza.junior@ufsc.br
 ES +38 722 592 327 ou joseednilson.gomesde@autonoma.cat

Quando você enviar este formulário, ele não coletará automaticamente seus detalhes, como nome e endereço de email, a menos que você mesmo o forneça.

* Obrigatória

Nome completo: * 

Insira sua resposta

Avançar

Página 1 de 4

Tela 02:

 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Português (Brasil) 

 ...

Rodada 2 - Formação de Intérpretes das Línguas de Sinais

Resultados

A pesquisa contou com uma taxa de participação de 93,33% em relação ao total da amostra prevista, conforme os critérios metodológicos previamente definidos.

Participaram do estudo representantes de seis países: Brasil, Canadá, Colômbia, Estados Unidos, Espanha e Portugal.

No questionário inicial, cada item submetido à consulta teve como objetivo identificar o grau de consenso entre os participantes. Em outras palavras, buscou-se verificar em que medida os especialistas concordam que determinada atribuição, conhecimento ou habilidade é essencial para o exercício profissional da interpretação da língua de sinais.

O consenso é medido a partir do coeficiente de variação (CV). Quando a variação das respostas é de até 20% tem-se consenso. Isso significa que quando as respostas convergem para o mesmo nível de avaliação o resultado é aceito. Nos casos em que não há convergência das respostas (CV > 20 %) o item reformulado conforme as sugestões recebidas e, posteriormente, submetido a uma nova rodada de consulta.

Mais informações sobre os resultados estão disponíveis em: <https://bit.ly/3Y1cMCg>

Nesta rodada, estarão disponíveis para nova consulta apenas:

- duas atribuições
- quatro conhecimentos
- nove habilidades
- duas habilidades transversais

Voltar

Avançar

Página 2 de 4 

Tela 03:




UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Português (Brasil)

Rodada 2 - Formação de Intérpretes das Línguas de Sinais

* Obrigatória

1. Levando em conta as sugestões obtidas na primeira rodada, implementamos uma nova redação para essa **atribuição**:

ANTERIOR: Uma das atribuições do Intérprete de língua de sinais é "comunicar-se de maneira oral ou escrita em nível avançado, em duas ou mais línguas, considerando as características linguísticas e culturais dos envolvidos na interação e as boas práticas laborais".

ATUALIZADA: Uma das atribuições de Intérpretes de língua de sinais é "**comunicar-se em uma língua sinalizada, e/ou uma língua escrita e/ou uma língua vocal** em nível avançado, **podendo ser sua língua nativa (vocalizada ou sinalizada), e em uma ou mais línguas adicionais (vocalizada ou sinalizada)**, considerando as características linguísticas e culturais dos envolvidos na interação e as boas práticas laborais".

Consideramos aqui 'atribuições' as tarefas que o intérprete de língua de sinais deve ser capaz de realizar profissionalmente.

O quanto você está de acordo com essa nova afirmação?

* 

Discordo	Discordo Parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo
☐	☐	☐	☐	☐

Sugestões ou comentários (se necessário): 

Insira sua resposta

2. Levando em conta as sugestões obtidas na primeira rodada, implementamos uma nova redação para essa **atribuição**:

ANTERIOR: Uma das atribuições do intérprete de língua de sinais é "traduzir de língua de sinais para uma língua vocal e vice-versa, diferentes tipos de textos, sendo capaz de realizar os registros da tradução em formatos digitais, editá-los e finalizá-los, segundo os padrões técnicos e normativos exigidos"..

ATUALIZADA: Uma das atribuições do intérprete de língua de sinais é "traduzir de uma língua de sinais para uma língua vocal e vice-versa, **ou em alguns casos de uma língua de sinais para outra**, diferentes tipos de textos (**gravados em vídeo/áudio ou escritos**), sendo capaz de **conduzir ou** realizar os registros da tradução em formatos digitais e editá-los (**corrigir, selecionar, ordenar e ajustar**), segundo os padrões técnicos e normativos exigidos".

Consideramos aqui 'atribuições' as tarefas que o intérprete de língua de sinais deve ser capaz de realizar profissionalmente.

O quanto você está de acordo com essa nova afirmação?

* 

Discordo	Discordo Parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo
☐	☐	☐	☐	☐

Sugestões ou comentários (se necessário): 

Insira sua resposta

3. Levando em conta as sugestões obtidas na primeira rodada, implementamos uma nova redação para esse **conhecimento**:

ANTERIOR: Conhecimento sobre guia-interpretação para pessoas surdocegas e suas particularidades;

ATUALIZADA: Conhecimento **básico** sobre guia-interpretação para pessoas surdocegas e suas particularidades;

O quanto você está de acordo com essa nova afirmação?

* 

Discordo	Discordo Parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo
☐	☐	☐	☐	☐

Sugestões ou comentários (se necessário): 

Insira sua resposta

4. Levando em conta as sugestões obtidas na primeira rodada, implementamos uma nova redação para esse **conhecimento**:

ANTERIOR: Conhecimento sobre finanças, tributação, previdência e contribuições;

ATUALIZADA: Conhecimento sobre **planejamento financeiro**, tributação, previdência, contribuições **e direitos trabalhistas, seja para trabalhar como contratado ou como autônomo**;

O quanto você está de acordo com essa nova afirmação?

* 

Discordo	Discordo Parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo
☐	☐	☐	☐	☐

Sugestões ou comentários (se necessário): 

Insira sua resposta

5. Levando em conta as sugestões obtidas na primeira rodada, implementamos uma nova redação para esse **conhecimento**:

ANTERIOR: Conhecimento sobre empreendedorismo;

ATUALIZADA: Conhecimento sobre empreendedorismo **com foco em iniciativa, proatividade, capacidade de atualização e inovação na prestação de serviços**;

O quanto você está de acordo com essa nova afirmação?

* 

Discordo	Discordo Parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo
☐	☐	☐	☐	☐

Sugestões ou comentários (se necessário): 

Insira sua resposta

6. Levando em conta as sugestões obtidas na primeira rodada, implementamos uma nova redação para esse **conhecimento**:

ANTERIOR: Conhecimento sobre sustentabilidade.

ATUALIZADA: Conhecimento sobre sustentabilidade **voltado à construção e consolidação de uma carreira estável, equilibrada e consciente considerando aspectos ambientais, sociais e econômicos.**

O quanto você está de acordo com essa nova afirmação?

* 

Discordo	Discordo Parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo
☐	☐	☐	☐	☐

Sugestões ou comentários (se necessário): 

Insira sua resposta

7. Levando em conta as sugestões obtidas na primeira rodada, implementamos uma nova redação para essa **habilidade**:

ANTERIOR: Utilizar durante a interpretação equipamentos e softwares que viabilizem a recepção de discursos, transmissão da interpretação, tomada de nota e pesquisa, dentro ou fora de uma cabine;

ATUALIZADA: Utilizar durante a interpretação **tecnologias e ferramentas que apoiam a realização da interpretação, incluindo recursos de recepção e transmissão de discursos, tomada de notas, comunicação com a equipe e pesquisa em tempo real;**

Consideramos habilidade a capacidade de aplicar conhecimentos e utilizá-los para completar tarefas e resolver problemas.

O quanto você concorda com esta nova afirmação?

* 

Discordo	Discordo Parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo
☐	☐	☐	☐	☐

Sugestões ou comentários (se necessário): 

Insira sua resposta

8. Levando em conta as sugestões obtidas na primeira rodada, implementamos uma nova redação para essa **habilidade**:

ANTERIOR: Utilizar diferentes CAT Tools (ferramentas de tradução assistida por computador) para documentação, organização e memória do trabalho de tradução;

ATUALIZADA: Utilizar **ferramentas tecnológicas para organizar, documentar e gerenciar o trabalho de forma eficiente, incluindo uso de plataformas para criação de glossários, arquivos de referências e apoio a memória de trabalho;**

O quanto você concorda com esta nova afirmação?

* 

Discordo	Discordo Parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo
☐	☐	☐	☐	☐

Sugestões ou comentários (se necessário): 

Insira sua resposta

9. Levando em conta as sugestões obtidas na primeira rodada, implementamos uma nova redação para essa **habilidade**:

ANTERIOR: Desenvolver projetos linguísticos com soluções para as diferentes dinâmicas de interação;

ATUALIZADA: **Planejar e executar estratégias linguísticas e comunicacionais eficazes, adaptadas a diferentes modalidades de interação (presencial, remota e híbrida), contextos socioculturais e necessidades específicas dos interlocutores;**

O quanto você concorda com esta nova afirmação?

* 

Discordo	Discordo Parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo
☐	☐	☐	☐	☐

Sugestões ou comentários (se necessário): 

Insira sua resposta

10. Levando em conta as sugestões obtidas na primeira rodada, implementamos uma nova redação para essa **habilidade**:

ANTERIOR: Elaborar orçamentos e determinar o preço de serviços de interpretação, tradução ou revisão que venha a oferecer;

ATUALIZADA: Estabelecer valores para serviços de interpretação, tradução ou revisão — quando prestado como profissional freelancer — coerentes com a natureza do trabalho, as condições do mercado e os princípios de atuação profissional;

O quanto você concorda com esta nova afirmação?

* ☐

Discordo	Discordo Parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo
☐	☐	☐	☐	☐

Sugestões ou comentários (se necessário):

Insira sua resposta

11. Levando em conta as sugestões obtidas na primeira rodada, implementamos uma nova redação para essa **habilidade**:

ANTERIOR: Redigir contratos, elaborar orçamentos e determinar o preço de serviços de interpretação, tradução ou revisão que venha a oferecer, em conformidade com as leis e os acordos coletivos;

ATUALIZADA: Analisar e entender contratos relacionados à prestação de serviços de interpretação, tradução ou revisão, visando assegurar proteção jurídica e conformidade com as boas práticas do mercado;

O quanto você concorda com esta nova afirmação?

* ☐

Discordo	Discordo Parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo
☐	☐	☐	☐	☐

Sugestões ou comentários (se necessário):

Insira sua resposta

12. Levando em conta as sugestões obtidas na primeira rodada, implementamos uma nova redação para essa **habilidade**:

ANTERIOR: Administrar as atividades financeiras, tributárias e fiscais, inerentes a prestação de serviços linguísticos.

ATUALIZADA: Gerenciar as dimensões financeiras, fiscais e tributárias, da atuação como profissional de serviços linguísticos, no cumprimento de obrigações legais, de forma ética e socialmente responsável.

O quanto você concorda com esta nova afirmação?

* 

Discordo	Discordo Parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo
☐	☐	☐	☐	☐

Sugestões ou comentários (se necessário): 

Insira sua resposta

13. Levando em conta as sugestões obtidas na primeira rodada, implementamos novas **habilidades**:

O quanto você está de acordo que estas são habilidades necessárias para a profissão de intérprete de Língua de Sinais?

* 

	Discordo	Discordo Parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo
Adaptar materiais e conteúdos;	☐	☐	☐	☐	☐
Acompanhar e orientar intérpretes iniciantes;	☐	☐	☐	☐	☐
Ser capaz de atuar como agente indireto de sensibilização.	☐	☐	☐	☐	☐

Sugestões ou comentários (se necessário): 

Insira sua resposta

14. Levando em conta as sugestões obtidas na primeira rodada, implementamos duas novas **habilidades transversais**.

Consideramos habilidades transversais, ou soft skills, as características interdisciplinares que permitem aos indivíduos expressar suas habilidades e conhecimentos técnicos de forma eficiente.

O quanto você está de acordo que estas são habilidades transversais necessárias para a profissão de intérprete de Língua de Sinais?

* 

	Discordo	Discordo Parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo
Relacionar-se bem com pessoas (clientes, consumidores e colegas);	☐	☐	☐	☐	☐
Tomar decisões.	☐	☐	☐	☐	☐

Sugestões ou comentários (se necessário): 

Insira sua resposta

Voltar

Avançar

Página 3 de 4

Tela 04:



UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SANTA CATARINA

Português (Brasil) 

Rodada 2 - Formação de Intérpretes das Línguas de Sinais

Agradecemos sua participação. 

Sua contribuição é fundamental para o sucesso desta pesquisa. Em breve, entraremos em contato para compartilhar o feedback e os resultados desta segunda etapa, além de fornecer as próximas instruções para a última rodada de perguntas. Sua colaboração contínua é essencial para alcançarmos resultados significativos.

Muito obrigado(a) pelo seu tempo e empenho!

CLICK EM 'ENVIAR' PARA FINALIZAR.

Voltar

Enviar

Página 4 de 4 

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DA RODADA 3

Tela 01:




**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SANTA CATARINA**

Português (Brasil)

Rodada 3 - Formação de Intérpretes das Línguas de Sinais

Prezado(a),

Gostaríamos de, inicialmente, expressar nosso sincero agradecimento por sua valiosa participação na primeira e segunda rodadas da pesquisa. Sua contribuição foi fundamental para aprimorarmos os resultados obtidos. Com este novo formulário, iniciamos a terceira e última rodada, que tem como objetivo aperfeiçoar os pontos que não alcançaram o nível de consenso que esperávamos.

Sua participação é totalmente voluntária, mas é de extrema importância para o sucesso desta pesquisa.

Esta pesquisa é conduzida por José Ednilson Gomes de Souza Júnior, doutorando da Universidade Federal de Santa Catarina e da Universitat Autònoma de Barcelona, sob a orientação dos professores Dr. Carlos Henrique Rodrigues e Dra. Anabel Galán-Mañas. O estudo está registrado e autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos, sob o número: 79284824.0.0000.0121 (CEP UFSC Brasil) e 7201 (CEEAH UAB Espanha).

O tempo estimado para o preenchimento do formulário é de aproximadamente 5 minutos.

Agradecemos sua valiosa contribuição.

Para mais informações ou esclarecimentos, entre em contato:
 BRA +55 (48) 99663-7989 ou jose.souza.junior@ufsc.br
 ES +38 722 592 327 ou joseednilson.gomesde@autonoma.cat

Quando você enviar este formulário, ele não coletará automaticamente seus detalhes, como nome e endereço de email, a menos que você mesmo o forneça.

* Obrigatória

1. Nome completo: *

Insira sua resposta

Avançar

Página 1 de 4

Tela 02:

**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SANTA CATARINA**

Português (Brasil) 

Rodada 3 - Formação de Intérpretes das Línguas de Sinais

Resultados

A pesquisa contou com uma taxa de participação de 92,85% em relação a amostra da rodada anterior.

Continuam participando do estudo representantes de seis países: Brasil, Canadá, Colômbia, Estados Unidos, Espanha e Portugal.

No questionário inicial, cada item submetido à consulta teve como objetivo identificar o grau de consenso entre os participantes. Em outras palavras, buscou-se verificar em que medida os especialistas concordam que determinada atribuição, conhecimento ou habilidade é essencial para o exercício profissional da interpretação da língua de sinais.

O consenso é medido a partir do coeficiente de variação (CV). Quando a variação das respostas é de até 20% tem-se consenso. Isso significa que quando as respostas convergem para o mesmo nível de avaliação o resultado é aceito. Nos casos em que não há convergência das respostas ($CV > 20\%$) o item reformulado conforme as sugestões recebidas e, posteriormente, submetido a uma nova rodada de consulta.

Mais informações sobre os resultados da segunda rodada estão disponíveis em: <https://bit.ly/4QgQuNU>

Nesta rodada, estarão disponíveis para nova consulta apenas:

- um conhecimento
- três habilidades

Voltar

Avançar

Página 2 de 4 

Tela 03:




Português (Brasil) ▼

☰

Rodada 3 - Formação de Intérpretes das Línguas de Sinais

* Obrigatória

2. 1. Levando em conta as sugestões obtidas na primeira rodada, implementamos uma nova redação para esse **conhecimento**:

ANTERIOR: Conhecimento **básico** sobre guia-interpretação para pessoas surdocegas e suas particularidades;

ATUALIZADA: Conhecimento **introdutório sobre o papel do** guia-intérprete para pessoas surdocegas e suas particularidades, **com o objetivo de fornecer subsídios para interagir e colaborar adequadamente com esses profissionais, e como base para uma possível especialização posterior na área.**

O quanto você está de acordo com essa nova afirmação?

* 

	Discordo	Discordo Parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo
	☐	☐	☐	☐	☐

3. Sugestões ou comentários (se necessário): 

Insira sua resposta

4. 2. Levando em conta as sugestões obtidas na primeira rodada, implementamos uma nova redação para essa **habilidade**:

ANTERIOR: Adaptar materiais e conteúdos;

ATUALIZADA: Adaptar materiais e conteúdos, **considerando as especificidades linguísticas, os diferentes perfis de usuários surdos e os contextos de uso, e tendo em conta a acessibilidade, compreensão e mediação cultural adequada;**

Consideramos habilidade a capacidade de aplicar conhecimentos e utilizá-los para completar tarefas e resolver problemas.

O quanto você concorda com esta nova afirmação?

* 

	Discordo	Discordo Parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo
	☐	☐	☐	☐	☐

5. Sugestões ou comentários (se necessário): 

Insira sua resposta

6. 3. Levando em conta as sugestões obtidas na primeira rodada, implementamos uma nova redação para essa **habilidade**:

ANTERIOR: Acompanhar e orientar intérpretes iniciantes;

ATUALIZADA: Acompanhar e orientar intérpretes iniciantes, **contribuindo para sua formação técnica, ética e profissional.**

O quanto você concorda com esta nova afirmação?

* 

	Discordo	Discordo Parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo
	☐	☐	☐	☐	☐

7. Sugestões ou comentários (se necessário): 

Insira sua resposta

8. 4. Levando em conta as sugestões obtidas na primeira rodada, implementamos uma nova redação para essa **habilidade**:

ANTERIOR: Ser capaz de atuar como agente indireto de sensibilização.

ATUALIZADA: Contribuir para a conscientização social sobre acessibilidade, cultura surda e direitos linguísticos por meio de sua prática profissional.

O quanto você concorda com esta nova afirmação?



	Discordo	Discordo Parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo
	☐	☐	☐	☐	☐

9. Sugestões ou comentários (se necessário):

Insira sua resposta

Voltar

Avançar

Página 3 de 4

Tela 04:

Português (Brasil)

Rodada 3 - Formação de Intérpretes das Línguas de Sinais

Agradecemos sua participação.

Sua contribuição é fundamental para o sucesso desta pesquisa. Em breve, entraremos em contato para compartilhar os resultados finais.

Muito obrigado(a) pelo seu tempo e empenho!

CLICK EM 'ENVIAR' PARA FINALIZAR.

Voltar

Enviar

Página 4 de 4

APÊNDICE E – RESULTADOS DO REFINAMENTO

	Item	μ ⁽¹⁾	Mo ⁽²⁾	σ ⁽³⁾	Min.	Max.	A ⁽⁷⁾	CV ⁽⁸⁾ (%)
C1	Competência em comunicação intercultural	4,85	5,00	0,36	4,00	5,00	1,00	7,45
C1.a	Conhecimento em nível avançado do léxico das línguas de trabalho;	4,86	5,00	0,52	3,00	5,00	2,00	10,60
C1.b	Conhecimento das variedades sociolinguísticas nas línguas de trabalho;	4,71	5,00	0,59	3,00	5,00	2,00	12,49
C1.c	Conhecimento sobre cultura surda e cultura ouvinte;	4,79	5,00	0,56	3,00	5,00	2,00	11,66
C1.d	Conhecimento sobre as normas de polidez e cortesia das comunidades surdas e ouvintes;	4,71	5,00	0,59	3,00	5,00	2,00	12,49
C1.e	Conhecimento sobre o contexto pragmático no ato comunicativo;	4,86	5,00	0,52	3,00	5,00	2,00	10,60
C1.f	Conhecimento das boas práticas profissionais aplicáveis ao contexto em que atua.	4,79	5,00	0,56	3,00	5,00	2,00	11,66
C2	Competência em interpretação	4,86	5,00	0,35	4,00	5,00	1,00	7,20
C2.a	Conhecimento de técnicas e estratégias de interpretação simultânea;	5,00	5,00	0,00	5,00	5,00	0,00	0,00
C2.b	Conhecimento de técnicas e estratégias de interpretação consecutiva;	4,93	5,00	0,26	4,00	5,00	1,00	5,23
C2.c	Conhecimento de técnicas e estratégias de tradução à primeira vista;	4,64	5,00	0,61	3,00	5,00	2,00	13,14
C2.d	Conhecimento sobre interpretação comunitária e suas particularidades (educacional, jurídica, serviços de saúde);	4,93	5,00	0,26	4,00	5,00	1,00	5,23
C2.e	Conhecimento sobre interpretação de conferências e suas particularidades;	4,93	5,00	0,26	4,00	5,00	1,00	5,23
C2.f	Conhecimento sobre interpretação em meios audiovisuais e suas particularidades;	4,86	5,00	0,35	4,00	5,00	1,00	7,20
C2.g	Conhecimento sobre interpretação artística e suas particularidades (show, teatro, museu);	4,64	5,00	0,61	3,00	5,00	2,00	13,14
C2.h	Conhecimento sobre interpretação de acompanhamento e suas particularidades (turismo, eventos sociais e pessoais, reuniões);	4,71	5,00	0,45	4,00	5,00	1,00	9,58
C2.i	Conhecimento introdutório sobre o papel do guia-intérprete para pessoas surdocegas e suas particularidades, com o objetivo de fornecer subsídios para interagir e colaborar adequadamente com esses profissionais, e como base para uma possível especialização posterior na área.	4,83	5,00	0,55	3,00	5,00	2,00	11,44
C2.j	Conhecimento sobre os tipos de direção possíveis na interpretação: direta, indireta, espelho;	4,79	5,00	0,56	3,00	5,00	2,00	11,66
C2.k	Conhecimento sobre interpretação intermodal e intramodal gestual-visual;	4,79	5,00	0,41	4,00	5,00	1,00	8,57
C2.l	Conhecimento sobre a interação monológica e dialógica na interpretação;	4,71	5,00	0,59	3,00	5,00	2,00	12,49
C2.m	Conhecimento sobre as particularidades da interpretação remota;	4,64	5,00	0,61	3,00	5,00	2,00	13,14
C2.n	Conhecimento sobre os gêneros discursivos e suas características;	4,79	5,00	0,41	4,00	5,00	1,00	8,57

C2.o	Conhecimento dos tipos de funções comunicativas;	4,71	5,00	0,45	4,00	5,00	1,00	9,58
C2.p	Conhecimento especializado de temas da área em que atua, bem como sua respectiva terminologia;	4,79	5,00	0,41	4,00	5,00	1,00	8,57
C2.q	Conhecimento sobre ferramentas tecnológicas de apoio a interpretação;	4,71	5,00	0,45	4,00	5,00	1,00	9,58
C2.r	Conhecimento das normas que regem o ambiente onde ocorre a interpretação e a conduta esperada nele;	4,93	5,00	0,26	4,00	5,00	1,00	5,23
C2.s	Conhecimento dos códigos de ética aplicáveis ao contexto em que atua.	4,93	5,00	0,26	4,00	5,00	1,00	5,23
C3	Competência em tradução	4,69	5,00	0,46	4,00	5,00	1,00	9,84
C3.a	Conhecimento de métodos, técnicas e estratégias de tradução;	4,93	5,00	0,26	4,00	5,00	1,00	5,23
C3.b	Conhecimento sobre tradução literária e suas particularidades;	4,64	5,00	0,48	4,00	5,00	1,00	10,32
C3.c	Conhecimento sobre tradução audiovisual e suas particularidades;	4,50	5,00	0,82	2,00	5,00	3,00	18,31
C3.d	Conhecimento sobre tradução técnica e científica e suas particularidades;	4,57	5,00	0,49	4,00	5,00	1,00	10,83
C3.e	Conhecimento sobre tradução jurídica e suas particularidades;	4,57	5,00	0,49	4,00	5,00	1,00	10,83
C3.f	Conhecimentos sobre as características dos textos: propósito, estrutura, suporte e formato, público-alvo e estilo;	4,93	5,00	0,26	4,00	5,00	1,00	5,23
C3.g	Conhecimento sobre linguística textual (coerência, coesão, estrutura e organização do Texto, funções do texto, gêneros textuais, etc);	4,93	5,00	0,26	4,00	5,00	1,00	5,23
C3.h	Conhecimento sobre documentação, fontes de informação e pesquisa;	4,57	5,00	0,62	3,00	5,00	2,00	13,62
C3.i	Conhecimento especializado de temas da área em que atua, bem como sua respectiva terminologia; ²	4,79	5,00	0,41	4,00	5,00	1,00	8,57
C3.j	Conhecimento especializado dos padrões técnicos ou editoriais da área em que atua;	4,71	5,00	0,59	3,00	5,00	2,00	12,49
C3.k	Conhecimentos sobre as ferramentas tecnológicas de apoio ao tradutor.	4,57	5,00	0,49	4,00	5,00	1,00	10,83
C4	Competência em revisão	4,50	4,00	0,50	4,00	5,00	1,00	11,11
C4.a	Conhecimento sobre o que é revisão de tradução, tipos de revisão e boas práticas;	4,71	5,00	0,45	4,00	5,00	1,00	9,58
C4.b	Conhecimento sobre notação para revisão em textos escritos e em vídeos;	4,50	5,00	0,63	3,00	5,00	2,00	13,93
C4.c	Conhecimentos sobre as ferramentas tecnológicas de apoio ao revisor.	4,50	5,00	0,63	3,00	5,00	2,00	13,93
C5	Competência em Gestão Profissional	4,57	5,00	0,49	4,00	5,00	1,00	10,83
C5.a	Conhecimento sobre gestão de equipes;	4,86	5,00	0,35	4,00	5,00	1,00	7,20
C5.b	Conhecimento sobre gestão de projetos;	4,43	5,00	0,62	3,00	5,00	2,00	14,06
C5.c	Conhecimento sobre planejamento logístico, conforme as necessidades, os espaços físicos de atuação e recursos disponíveis;	4,79	5,00	0,41	4,00	5,00	1,00	8,57
C5.d	Conhecimento sobre leis e normas técnicas;	4,71	5,00	0,45	4,00	5,00	1,00	9,58
C5.e	Conhecimento sobre sindicatos e associações profissionais;	4,50	5,00	0,63	3,00	5,00	2,00	13,93
C5.f	Conhecimento sobre o mercado laboral e desenvolvimento profissional;	4,71	5,00	0,45	4,00	5,00	1,00	9,58
C5.g	Conhecimento sobre planejamento financeiro, tributação, previdência,	4,69	5,00	0,46	4,00	5,00	1,00	9,84

	contribuições e direitos trabalhistas, seja para trabalhar como contratado ou como autônomo;							
C5.h	Conhecimento sobre empreendedorismo com foco em iniciativa, proatividade, capacidade de atualização e inovação na prestação de serviços;	4,62	5,00	0,62	3,00	5,00	2,00	13,54
C5.i	Conhecimento sobre sustentabilidade voltado à construção e consolidação de uma carreira estável, equilibrada e consciente considerando aspectos ambientais, sociais e econômicos.	4,77	5,00	0,42	4,00	5,00	1,00	8,83
H01	Comunicar-se de maneira concisa e precisa, com fluência e proficiência em uma ou mais línguas de sinais e em uma ou mais línguas vocais;	4,93	5,00	0,26	4,00	5,00	1,00	5,23
H02	Integrar conhecimentos gerais e específicos para proporcionar a compreensão entre os participantes das interações;	5,00	5,00	0,00	5,00	5,00	0,00	0,00
H03	Respeitar a diversidade cultural, étnica, demográfica, de opinião, profissional, de interesses, de habilidades, de conhecimentos, de experiências, deficiências etc. e agir com profissionalismo nas situações de trabalho;	4,93	5,00	0,26	4,00	5,00	1,00	5,23
H04	Compreender um discurso, processar suas informações, em tempo real, e interpretá-lo conforme o que define o encargo;	4,93	5,00	0,26	4,00	5,00	1,00	5,23
H05	Determinar soluções que garantam o melhor resultado na interpretação, a partir da análise das situações de interação e das suas características textuais, discursivas e contextuais;	4,93	5,00	0,26	4,00	5,00	1,00	5,23
H06	Utilizar durante a interpretação tecnologias e ferramentas que apoiam a realização da interpretação, incluindo recursos de recepção e transmissão de discursos, tomada de notas, comunicação com a equipe e pesquisa em tempo real;	4,93	5,00	0,26	4,00	5,00	1,00	5,23
H07	Preparar-se de maneira eficiente para os encargos de interpretação, pesquisando e documentando antes, durante e depois, os termos, as fraseologias, os dados, conhecimentos, detalhes, notícias, fatos ou outros elementos que possam colaborar com entendimento sobre o que se interpretará;	4,93	5,00	0,26	4,00	5,00	1,00	5,23
H08	Adaptar-se ao público e ao contexto de interpretação, sendo capaz de selecionar as formas mais adequadas de trabalho;	4,93	5,00	0,26	4,00	5,00	1,00	5,23
H09	Empregar corretamente no discurso, durante a interpretação, os termos e conceitos de uma área específica;	4,93	5,00	0,26	4,00	5,00	1,00	5,23
H10	Caracterizar um texto a ser traduzido e identificar a sua natureza, as suas características linguísticas e extralinguísticas e seus objetivos;	4,86	5,00	0,52	3,00	5,00	2,00	10,60
H11	Ser capaz de transladar e registrar textos editáveis escritos ou gravados	4,71	5,00	0,80	2,00	5,00	3,00	16,87

	para uma língua de chegada, seja ela vocal ou sinalizada;							
H12	Articular os conhecimentos procedimentais adequados para cada tradução;	4,79	5,00	0,41	4,00	5,00	1,00	8,57
H13	Utilizar ferramentas tecnológicas para organizar, documentar e gerenciar o trabalho de forma eficiente, incluindo uso de plataformas para criação de glossários, arquivos de referências e apoio a memória de trabalho;	4,46	5,00	0,84	2,00	5,00	3,00	18,89
H14	Identificar com profunda acuidade os erros gramaticais ou tradutórios em um texto;	4,43	5,00	0,82	3,00	5,00	2,00	18,53
H15	Elaborar feedbacks claros e sucintos, fazendo uso adequado de estratégias e ferramentas de registro.	4,64	5,00	0,61	3,00	5,00	2,00	13,14
H16	Gerenciar equipes e solucionar problemas ou conflitos de modo eficiente;	4,57	5,00	0,49	4,00	5,00	1,00	10,83
H17	Planejar e executar estratégias linguísticas e comunicacionais eficazes, adaptadas a diferentes modalidades de interação (presencial, remota e híbrida), contextos socioculturais e necessidades específicas dos interlocutores;	4,07	4,00	0,70	3,00	5,00	2,00	17,28
H18	Estabelecer valores para serviços de interpretação, tradução ou revisão — quando prestado como profissional freelancer — coerentes com a natureza do trabalho, as condições do mercado e os princípios de atuação profissional;	4,85	5,00	0,36	4,00	5,00	1,00	7,45
H19	Analisar e entender contratos relacionados à prestação de serviços de interpretação, tradução ou revisão, visando assegurar proteção jurídica e conformidade com as boas práticas do mercado;	4,92	5,00	0,27	4,00	5,00	1,00	5,41
H20	Gerenciar as dimensões financeiras, fiscais e tributárias, da atuação como profissional de serviços linguísticos, no cumprimento de obrigações legais, de forma ética e socialmente responsável.	4,92	5,00	0,27	4,00	5,00	1,00	5,41
H21	Adaptar materiais e conteúdos, considerando as especificidades linguísticas, os diferentes perfis de usuários surdos e os contextos de uso, e tendo em conta a acessibilidade, compreensão e mediação cultural adequada;	5,00	5,00	0,00	5,00	5,00	0,00	0,00
H22	Acompanhar e orientar intérpretes iniciantes, contribuindo para sua formação técnica, ética e profissional;	4,75	5,00	0,60	3,00	5,00	2,00	12,53
H23	Contribuir para a conscientização social sobre acessibilidade, cultura surda e direitos linguísticos por meio de sua prática profissional.	4,92	5,00	0,28	5,00	5,00	0,00	5,62
T01	Pensar de maneira crítica;	4,64	5,00	0,61	3,00	5,00	2,00	13,14
T02	Ser criativo;	4,57	5,00	0,62	3,00	5,00	2,00	13,62
T03	Aprender continuamente;	4,79	5,00	0,41	4,00	5,00	1,00	8,57
T04	Negociar;	4,36	5,00	0,72	3,00	5,00	2,00	16,48
T05	Liderar;	3,86	4,00	0,64	3,00	5,00	2,00	16,56
T06	Planejar estrategicamente;	4,36	4,00	0,61	3,00	5,00	2,00	14,01

T07	Trabalhar em equipe;	4,86	5,00	0,52	3,00	5,00	2,00	10,60
T08	Gerenciar conflitos;	4,43	5,00	0,73	3,00	5,00	2,00	16,45
T09	Gerir o tempo;	4,86	5,00	0,35	4,00	5,00	1,00	7,20
T10	Resolver problemas;	4,71	5,00	0,59	3,00	5,00	2,00	12,49
T11	Capacidade de adaptação e flexibilidade,	4,93	5,00	0,26	4,00	5,00	1,00	5,23
T12	Relacionar-se bem com pessoas (clientes, consumidores e colegas);	4,64	5,00	0,61	3,00	5,00	2,00	13,14
T13	Tomar decisões.	4,57	5,00	0,62	3,00	5,00	2,00	13,62
A01	Autoconfiança;	4,57	5,00	0,73	3,00	5,00	2,00	15,93
A02	Empatia;	4,71	5,00	0,45	4,00	5,00	1,00	9,58
A03	Responsabilidade;	4,93	5,00	0,26	4,00	5,00	1,00	5,23
A04	Motivação;	4,79	5,00	0,41	4,00	5,00	1,00	8,57
A05	Autodisciplina;	4,86	5,00	0,35	4,00	5,00	1,00	7,20
A06	Sensibilidade;	4,71	5,00	0,45	4,00	5,00	1,00	9,58
A07	Respeito;	5,00	5,00	0,00	5,00	5,00	0,00	0,00
A08	Discrição;	4,93	5,00	0,26	4,00	5,00	1,00	5,23
A09	Comprometimento;	4,93	5,00	0,26	4,00	5,00	1,00	5,23
A10	Perseverança;	4,71	5,00	0,45	4,00	5,00	1,00	9,58
A11	Proatividade;	4,93	5,00	0,26	4,00	5,00	1,00	5,23
A12	Resiliência.	4,86	5,00	0,35	4,00	5,00	1,00	7,20

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO DE VALIDAÇÃO

Tela 01:




**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SANTA CATARINA**

Português (Brasil)

Competências, Habilidades, Conhecimentos e Atitudes de Intérpretes de Línguas de Sinais

Prezado(a),

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar de um questionário que visa coletar informações sobre o trabalho de intérpretes de língua de sinais. Este estudo tem como objetivo validar um modelo de competências para esses profissionais, cujos resultados poderão subsidiar cursos de formação e fomentar novos estudos sobre o ensino e a prática profissional na área.

Sua participação é inteiramente voluntária e essencial para o sucesso desta pesquisa. Ao responder a este questionário, você declara estar ciente da natureza da pesquisa, do termo de consentimento, da política de tratamento de dados, e das medidas de privacidade relacionadas às informações e identidade dos participantes, que podem ser consultadas aqui: <https://bit.ly/uabconsentiment>

Esta pesquisa é conduzida por José Ednilson Gomes de Souza Júnior, doutorando da Universitat Autònoma de Barcelona e da Universidade Federal de Santa Catarina, sob a orientação dos professores Dra. Anabel Galán-Mañas e Dr. Carlos Henrique Rodrigues. O estudo está registrado e autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos, sob o número: 7201 (CEEAH UAB Espanha) e 79284824.0.0000.0121 (CEP UFSC Brasil).

O tempo estimado para o preenchimento do formulário é de aproximadamente 20 minutos.

Agradecemos antecipadamente pela sua valiosa contribuição.

Para mais informações ou esclarecimentos, entre em contato:
 BRA +55 (48) 99663-7989 ou jose.souza.junior@ufsc.br
 ES +38 722 592 327 ou joseednilson.gomesde@autonoma.cat

Quando você enviar este formulário, ele não coletará automaticamente seus detalhes, como nome e endereço de email, a menos que você mesmo o forneça.

* Obrigatória

Nacionalidade: * 

Insira sua resposta

Informe que: * 

☐ **Sou** intérprete ou tradutor profissional de língua de sinais/gestual

☐ **Não sou** intérprete ou tradutor profissional de língua de sinais/gestual

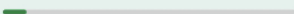
Tela 01 (cont.):

Li os termos da pesquisa e declaro: * 

☐ Aceito

☐ Não aceito

Avançar

Página 1 de 12 

Tela 02:

Português (Brasil)   ...

UAB  **UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**

Competências, Habilidades, Conhecimentos e Atitudes de Intérpretes de Línguas de Sinais

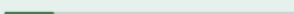
Instruções para Preenchimento do Formulário 

Este formulário contém 14 perguntas objetivas sobre atribuições, conhecimentos e habilidades do intérprete de Língua de Sinais com o objetivo de refletir sobre a realidade coletiva e factual do exercício da profissão, em vez de discutir ideais individuais ou concepções teóricas.

Consideramos, em nossa pesquisa, que o intérprete de Língua de Sinais é um profissional generalista com formação de nível superior, capacitado a facilitar a comunicação interlinguística e intercultural entre falantes e sinalizantes que não compartilham a mesma língua no momento da interação, de maneira ética, eficaz e eficiente.

Ao responder, pedimos que você se concentre nas expectativas e exigências observadas na prática profissional diária.

Voltar **Avançar**

Página 2 de 12 

Tela 03:




UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Universidade Autônoma de Barcelona

Português (Brasil)



Competências, Habilidades, Conhecimentos e Atitudes de Intérpretes de Línguas de Sinais

1. Uma das atribuições de Intérpretes de língua de sinais é "**comunicar-se em uma língua sinalizada, e/ou uma língua escrita e/ou uma língua vocal em nível avançado, podendo ser sua língua nativa (vocalizada ou sinalizada), e em uma ou mais línguas adicionais (vocalizada ou sinalizada), considerando as características linguísticas e culturais dos envolvidos na interação e as boas práticas laborais**".

O quanto você está de acordo com essa afirmação?

Consideramos aqui 'atribuições' as tarefas que o intérprete de língua de sinais deve ser capaz de realizar profissionalmente.

☐

Discordo	Discordo Parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo
☐	☐	☐	☐	☐

Comentários (se necessário):

Insira sua resposta

2. Para ser capaz de realizar a atribuição descrita anteriormente, o intérprete de língua de sinais deve adquirir os seguintes **conhecimentos**:

	Discordo	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo
Conhecimento em nível avançado do léxico das línguas de trabalho;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento das variedades sociolinguísticas nas línguas de trabalho;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento sobre cultura surda e cultura ouvinte;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento sobre as normas de polidez e cortesia das comunidades surdas e ouvintes;	☐	☐	☐	☐	☐

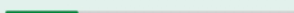
Tela 03 (cont.):

Conhecimento sobre o contexto pragmático no ato comunicativo;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento das boas práticas profissionais aplicáveis ao contexto em que atua.	☐	☐	☐	☐	☐

Comentários (se necessário): 

Insira sua resposta

[Voltar](#) [Avançar](#)

Página 3 de 12 

Tela 04:

UAB  UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Português (Brasil)   ...

Competências, Habilidades, Conhecimentos e Atitudes de Intérpretes de Línguas de Sinais

3. Uma das atribuições do Intérprete de língua de sinais é "**interpretar discursos de uma língua de sinais para uma outra língua de sinais ou outra língua vocal e vice-versa, em diferentes contextos de interação, níveis de fala e registros, fazendo uso de suportes, sejam eles humanos ou tecnológicos**".

O quanto você está de acordo com essa afirmação? 

Discordo	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo
☐	☐	☐	☐	☐

Comentários (se necessário): 

Insira sua resposta

Tela 04 (cont.):

4. Para ser capaz de realizar a atribuição descrita anteriormente, o intérprete das línguas de sinais deve adquirir os seguintes **conhecimentos**: 

	Discordo	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo
Conhecimento de técnicas e estratégias de interpretação simultânea;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento de técnicas e estratégias de interpretação consecutiva;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento de técnicas e estratégias de tradução à primeira vista;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento sobre interpretação comunitária e suas particularidades (educacional, jurídica, serviços de saúde);	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento sobre interpretação de conferências e suas particularidades;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento sobre interpretação em meios audiovisuais e suas particularidades;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento sobre interpretação artística e suas particularidades (show, teatro, museu);	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento sobre interpretação de acompanhamento e suas particularidades (turismo, eventos sociais e pessoais, reuniões);	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento introdutório sobre o papel do guia-intérprete para pessoas surdocegas e suas particularidades, com o objetivo de fornecer subsídios para interagir e colaborar adequadamente com esses profissionais, e como base para uma possível especialização posterior na área.	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento sobre os tipos de direção possíveis na interpretação: direta, indireta, espelho;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento sobre interpretação intermodal e intramodal gestual-visual;	☐	☐	☐	☐	☐

Tela 04 (cont.):

Conhecimento sobre a interação monológica e dialógica na interpretação;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento sobre as particularidades da interpretação remota;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento sobre os gêneros discursivos e suas características;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento dos tipos de funções comunicativas;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento especializado de temas da área em que atua, bem como sua respectiva terminologia;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento sobre ferramentas tecnológicas de apoio a interpretação;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento das normas que regem o ambiente onde ocorre a interpretação e a conduta esperada nele;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento dos códigos de ética aplicáveis ao contexto em que atua.	☐	☐	☐	☐	☐

Comentários (se necessário): 

Insira sua resposta

Voltar

Avançar

Página 4 de 12

Tela 05:

Português (Brasil)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Competências, Habilidades, Conhecimentos e Atitudes de Intérpretes de Línguas de Sinais

5. Uma das atribuições do intérprete de língua de sinais é **"traduzir de uma língua de sinais para uma língua vocal e vice-versa, ou em alguns casos de uma língua de sinais para outra, diferentes tipos de textos (gravados em vídeo/áudio ou escritos), sendo capaz de conduzir ou realizar os registros da tradução em formatos digitais e editá-los (corrigir, selecionar, ordenar e ajustar), segundo os padrões técnicos e normativos exigidos"**.

O quanto você está de acordo com essa afirmação? 

Discordo	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo
☐	☐	☐	☐	☐

Comentários (se necessário): 

Insira sua resposta

6. Para ser capaz de realizar a atribuição descrita anteriormente, o intérprete de língua de sinais deve adquirir os seguintes **conhecimentos**: 

	Discordo	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo
Conhecimento de métodos, técnicas e estratégias de tradução;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento sobre tradução literária e suas particularidades;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento sobre tradução audiovisual e suas particularidades;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento sobre tradução técnica e científica e suas particularidades;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento sobre tradução jurídica e suas particularidades;	☐	☐	☐	☐	☐

Tela 05 (cont.):

Conhecimentos sobre as características dos textos: propósito, estrutura, suporte e formato, público-alvo e estilo;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento sobre linguística textual (coerência, coesão, estrutura e organização do Texto, funções do texto, gêneros textuais, etc);	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento sobre documentação, fontes de informação e pesquisa;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento especializado de temas da área em que atua, bem como sua respectiva terminologia;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento especializado dos padrões técnicos ou editoriais da área em que atua;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimentos sobre as ferramentas tecnológicas de apoio ao tradutor.	☐	☐	☐	☐	☐

Comentários (se necessário): 

Insira sua resposta

Voltar

Avançar

Página 5 de 12

Tela 06:

Português (Brasil)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Competências, Habilidades, Conhecimentos e Atitudes de Intérpretes de Línguas de Sinais

7. Uma das atribuições do intérprete de língua de sinais é **"revisar textos traduzidos para a língua de sinais e para a língua vocal, a partir de diferentes suportes e formatos, identificando os erros dos tipos ortográficos, gramaticais, sintáticos, semânticos, estilísticos e de padronização e, além disso, apontando respectivas melhorias com o uso de marcações e de ferramentas tecnológicas específicas"**.

O quanto você está de acordo com essa afirmação? 

Discordo	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo
☐	☐	☐	☐	☐

Comentários (se necessário): 

Insira sua resposta

8. Para ser capaz de realizar a atribuição descrita anteriormente, o intérprete de língua de sinais deve adquirir os seguintes **conhecimentos**: 

	Discordo	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo
Conhecimento sobre o que é revisão de tradução, tipos de revisão e boas práticas;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento sobre notação para revisão em textos escritos e em vídeos;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimentos sobre as ferramentas tecnológicas de apoio ao revisor.	☐	☐	☐	☐	☐

Comentários (se necessário): 

Insira sua resposta

Voltar
Avançar

Página 6 de 12

Tela 07:

Português (Brasil)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Competências, Habilidades, Conhecimentos e Atitudes de Intérpretes de Línguas de Sinais

9. Uma das atribuições do intérprete de língua de sinais é "**administrar os aspectos financeiros e comerciais da profissão, gerenciar projetos linguísticos e coordenar equipes de trabalhos de interpretação de forma eficiente, identificando necessidade e soluções com foco na qualidade do serviço e otimização de recursos e processos**".

O quanto você está de acordo com essa afirmação? 

Discordo	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo
☐	☐	☐	☐	☐

Comentários (se necessário): 

Insira sua resposta

10. Para ser capaz de realizar a atribuição descrita anteriormente, o intérprete de língua de sinais deve adquirir os seguintes **conhecimentos**: 

	Discordo	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo
Conhecimento sobre gestão de equipes;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento sobre gestão de projetos;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento sobre planejamento logístico, conforme as necessidades, os espaços físicos de atuação e recursos disponíveis;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento sobre leis e normas técnicas;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento sobre sindicatos e associações profissionais;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento sobre o mercado laboral e desenvolvimento profissional;	☐	☐	☐	☐	☐

Tela 07 (cont.):

Conhecimento sobre planejamento financeiro, tributação, previdência, contribuições e direitos trabalhistas, seja para trabalhar como contratado ou como autônomo;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento sobre empreendedorismo com foco em iniciativa, proatividade, capacidade de atualização e inovação na prestação de serviços;	☐	☐	☐	☐	☐
Conhecimento sobre sustentabilidade voltado à construção e consolidação de uma carreira estável, equilibrada e consciente considerando aspectos ambientais, sociais e econômicos.	☐	☐	☐	☐	☐

Comentários (se necessário): 

Insira sua resposta

Voltar
 Avançar

Página 7 de 12 

Tela 08:



 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Português (Brasil)   ...

Competências, Habilidades, Conhecimentos e Atitudes de Intérpretes de Línguas de Sinais

11. Consideramos **habilidade** a capacidade de aplicar conhecimentos e utilizá-los para completar tarefas e resolver problemas.

São habilidades ou destrezas necessárias ao intérprete de língua de sinais: 

	Discordo	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo
Comunicar-se de maneira concisa e precisa, com fluência e proficiência em uma ou mais línguas de sinais e em uma ou mais línguas vocais;	☐	☐	☐	☐	☐

Tela 08 (cont.):

Integrar conhecimentos gerais e específicos para proporcionar a compreensão entre os participantes das interações;	☐	☐	☐	☐	☐
Respeitar a diversidade cultural, étnica, demográfica, de opinião, profissional, de interesses, de habilidades, de conhecimentos, de experiências, deficiências etc. e agir com profissionalismo nas situações de trabalho;	☐	☐	☐	☐	☐
Compreender um discurso, processar suas informações, em tempo real, e interpretá-lo conforme o que define o encargo;	☐	☐	☐	☐	☐
Determinar soluções que garantam o melhor resultado na interpretação, a partir da análise das situações de interação e das suas características textuais, discursivas e contextuais;	☐	☐	☐	☐	☐
Utilizar durante a interpretação tecnologias e ferramentas que apoiem a realização da interpretação, incluindo recursos de recepção e transmissão de discursos, tomada de notas, comunicação com a equipe e pesquisa em tempo real;	☐	☐	☐	☐	☐
Preparar-se de maneira eficiente para os encargos de interpretação, pesquisando e documentando antes, durante e depois, os termos, as fraseologias, os dados, conhecimentos, detalhes, notícias, fatos ou outros elementos que possam colaborar com entendimento sobre o que se interpretará;	☐	☐	☐	☐	☐
Adaptar-se ao público e ao contexto de interpretação, sendo capaz de selecionar as formas mais adequadas de trabalho;	☐	☐	☐	☐	☐
Empregar corretamente no discurso, durante a interpretação, os termos e conceitos de uma área específica;	☐	☐	☐	☐	☐
Caracterizar um texto a ser traduzido e identificar a sua natureza, as suas características linguísticas e extralinguísticas e seus objetivos;	☐	☐	☐	☐	☐

Tela 08 (cont.):

Ser capaz de transladar e registrar textos editáveis escritos ou gravados para uma língua de chegada, seja ela vocal ou sinalizada;	☐	☐	☐	☐	☐
Articular os conhecimentos procedimentais adequados para cada tradução;	☐	☐	☐	☐	☐
Utilizar ferramentas tecnológicas para organizar, documentar e gerenciar o trabalho de forma eficiente, incluindo uso de plataformas para criação de glossários, arquivos de referências e apoio a memória de trabalho;	☐	☐	☐	☐	☐
Identificar com profunda acuidade os erros gramaticais ou tradutórios em um texto;	☐	☐	☐	☐	☐
Elaborar feedbacks claros e sucintos, fazendo uso adequado de estratégias e ferramentas de registro.	☐	☐	☐	☐	☐
Gerenciar equipes e solucionar problemas ou conflitos de modo eficiente;	☐	☐	☐	☐	☐
Planejar e executar estratégias linguísticas e comunicacionais eficazes, adaptadas a diferentes modalidades de interação (presencial, remota e híbrida), contextos socioculturais e necessidades específicas dos interlocutores;	☐	☐	☐	☐	☐
Estabelecer valores para serviços de interpretação, tradução ou revisão — quando prestado como profissional freelancer — coerentes com a natureza do trabalho, as condições do mercado e os princípios de atuação profissional;	☐	☐	☐	☐	☐
Analisar e entender contratos relacionados à prestação de serviços de interpretação, tradução ou revisão, visando assegurar proteção jurídica e conformidade com as boas práticas do mercado;	☐	☐	☐	☐	☐
Gerenciar as dimensões financeiras, fiscais e tributárias, da atuação como profissional de serviços linguísticos, no cumprimento de obrigações legais, de forma ética e socialmente responsável.	☐	☐	☐	☐	☐

Tela 08 (cont.):

Adaptar materiais e conteúdos, considerando as especificidades linguísticas, os diferentes perfis de usuários surdos e os contextos de uso, e tendo em conta a acessibilidade, compreensão e mediação cultural adequada;	☐	☐	☐	☐	☐
Acompanhar e orientar intérpretes iniciantes, contribuindo para sua formação técnica, ética e profissional;	☐	☐	☐	☐	☐
Contribuir para a conscientização social sobre acessibilidade, cultura surda e direitos linguísticos por meio de sua prática profissional.	☐	☐	☐	☐	☐

Comentários (se necessário): 

Insira sua resposta

Voltar

Avançar

Página 8 de 12

Tela 09:

Português (Brasil)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Competências, Habilidades, Conhecimentos e Atitudes de Intérpretes de Línguas de Sinais

12. Consideramos **habilidades transversais**, ou soft skills, as características interdisciplinares que permitem aos indivíduos expressar suas habilidade e conhecimentos técnicos de forma eficiente.

São habilidades transversais necessárias ao intérprete de língua de sinais: 

	Discordo	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo
Pensar de maneira crítica;	☐	☐	☐	☐	☐
Ser criativo;	☐	☐	☐	☐	☐
Aprender continuamente;	☐	☐	☐	☐	☐
Negociar;	☐	☐	☐	☐	☐
Liderar;	☐	☐	☐	☐	☐
Planejar estrategicamente;	☐	☐	☐	☐	☐
Trabalhar em equipe;	☐	☐	☐	☐	☐
Gerenciar conflitos;	☐	☐	☐	☐	☐
Gerir o tempo;	☐	☐	☐	☐	☐
Resolver problemas;	☐	☐	☐	☐	☐
Capacidade de adaptação e flexibilidade;	☐	☐	☐	☐	☐
Relacionar-se bem com pessoas (clientes, consumidores e colegas);	☐	☐	☐	☐	☐
Tomar decisões.	☐	☐	☐	☐	☐

Comentários (se necessário): 

Insira sua resposta

Voltar
Avançar

Página 9 de 12

Tela 10:




Português (Brasil) ▼

☰

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Competências, Habilidades, Conhecimentos e Atitudes de Intérpretes de Línguas de Sinais

13. Consideramos **atitudes** as tendências emocionais que motivam ações e orientam o comportamento humano. Elas influenciam as decisões que tomamos e determinam como reagimos em diferentes situações no trabalho e na vida.

São atitudes necessárias ao intérprete de língua de sinais: 📖

	Discordo	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo
Autoconfiança;	☐	☐	☐	☐	☐
Empatia;	☐	☐	☐	☐	☐
Responsabilidade;	☐	☐	☐	☐	☐
Motivação;	☐	☐	☐	☐	☐
Autodisciplina;	☐	☐	☐	☐	☐
Sensibilidade;	☐	☐	☐	☐	☐
Respeito;	☐	☐	☐	☐	☐
Discrição;	☐	☐	☐	☐	☐
Comprometimento;	☐	☐	☐	☐	☐
Perseverança;	☐	☐	☐	☐	☐
Proatividade;	☐	☐	☐	☐	☐
Resiliência.	☐	☐	☐	☐	☐

Comentários (se necessário): 📖

Insira sua resposta

Voltar

Avançar

Página 10 de 12

Tela 11:

Português (Brasil)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Competências, Habilidades, Conhecimentos e Atitudes de Intérpretes de Línguas de Sinais

14. Há alguma outra atribuição, conhecimento, habilidade ou atitude do intérprete de línguas de sinais além daquelas mencionadas anteriormente?



Insira sua resposta

Voltar
Avançar

Página 11 de 12

Tela 12:

Português (Brasil)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Competências, Habilidades, Conhecimentos e Atitudes de Intérpretes de Línguas de Sinais

Muito obrigado pela sua participação!


A sua contribuição e o tempo dedicado a esta pesquisa são imensamente valiosos. Seu feedback ajudará de maneira significativa no desenvolvimento deste estudo de doutorado sobre a formação de intérpretes de língua de sinais. Ao compartilhar sua experiência e perspectiva, você está contribuindo para um entendimento mais amplo da área e ajudando a melhorar a formação dos intérpretes. Se tiver alguma dúvida ou quiser receber atualizações sobre a pesquisa, fique à vontade para entrar em contato pelo e-mail: jose.souza.junior@ufsc.br ou joseednilson.gomesde@autonoma.cat. Mais uma vez, muito obrigado pela sua colaboração!

Com gratidão,

José Ednilson Gomes de Souza Júnior
Universidade Federal de Santa Catarina / Universitat Autònoma de Barcelona

CLICK EM 'ENVIAR' PARA FINALIZAR.

Voltar
Enviar

Página 12 de 12

APÊNDICE G – RESULTADOS DA VALIDAÇÃO

	Item	μ ⁽¹⁾	Mo ⁽²⁾	σ ⁽³⁾	Min.	Q1 ⁽⁴⁾	Q2 ⁽⁵⁾	Q3 ⁽⁶⁾	Max.	A ⁽⁷⁾	CV ⁽⁸⁾ (%)
C1	Competência em comunicação intercultural	4,82	5	0,62	1	5	5	5	5	4	12,79
C1.a	Conhecimento em nível avançado do léxico das línguas de trabalho;	4,94	5	0,24	4	5	5	5	5	1	4,92
C1.b	Conhecimento das variedades sociolinguísticas nas línguas de trabalho;	4,90	5	0,32	3	5	5	5	5	2	6,62
C1.c	Conhecimento sobre cultura surda e cultura ouvinte;	4,98	5	0,18	3	5	5	5	5	2	3,53
C1.d	Conhecimento sobre as normas de polidez e cortesia das comunidades surdas e ouvintes;	4,89	5	0,43	1	5	5	5	5	4	8,85
C1.e	Conhecimento sobre o contexto pragmático no ato comunicativo;	4,95	5	0,21	4	5	5	5	5	1	4,20
C1.f	Conhecimento das boas práticas profissionais aplicáveis ao contexto em que atua.	4,97	5	0,18	4	5	5	5	5	1	3,70
C2	Competência em interpretação	4,76	5	0,62	1	5	5	5	5	4	12,98
C2.a	Conhecimento de técnicas e estratégias de interpretação simultânea;	4,98	5	0,14	4	5	5	5	5	1	2,88
C2.b	Conhecimento de técnicas e estratégias de interpretação consecutiva;	4,87	5	0,43	1	5	5	5	5	4	8,87
C2.c	Conhecimento de técnicas e estratégias de tradução à primeira vista;	4,73	5	0,64	1	5	5	5	5	4	13,52
C2.d	Conhecimento sobre interpretação comunitária e suas particularidades (educacional, jurídica, serviços de saúde);	4,87	5	0,39	2	5	5	5	5	3	7,96
C2.e	Conhecimento sobre interpretação de conferências e suas particularidades;	4,82	5	0,48	1	5	5	5	5	4	9,96
C2.f	Conhecimento sobre interpretação em meios audiovisuais e suas particularidades;	4,74	5	0,54	2	5	5	5	5	3	11,49
C2.g	Conhecimento sobre interpretação artística e suas particularidades (show, teatro, museu);	4,68	5	0,64	2	5	5	5	5	3	13,79
C2.h	Conhecimento sobre interpretação de acompanhamento e suas particularidades (turismo, eventos sociais e pessoais, reuniões);	4,68	5	0,65	1	5	5	5	5	4	13,90
C2.i	Conhecimento introdutório sobre o papel do guia-intérprete para pessoas surdocegas e suas particularidades, com o	4,53	5	0,88	1	4	5	5	5	4	19,50

	objetivo de fornecer subsídios para interagir e colaborar adequadamente com esses profissionais, e como base para uma possível especialização posterior na área.										
C2.j	Conhecimento sobre os tipos de direção possíveis na interpretação: direta, indireta, espelho;	4,87	5	0,45	1	5	5	5	5	4	9,33
C2.k	Conhecimento sobre interpretação intermodal e intramodal gestual-visual;	4,80	5	0,50	3	5	5	5	5	2	10,33
C2.l	Conhecimento sobre a interação monológica e dialógica na interpretação;	4,82	5	0,50	2	5	5	5	5	3	10,31
C2.m	Conhecimento sobre as particularidades da interpretação remota;	4,84	5	0,46	2	5	5	5	5	3	9,42
C2.n	Conhecimento sobre os gêneros discursivos e suas características;	4,89	5	0,37	3	5	5	5	5	2	7,58
C2.o	Conhecimento dos tipos de funções comunicativas;	4,91	5	0,33	3	5	5	5	5	2	6,68
C2.p	Conhecimento especializado de temas da área em que atua, bem como sua respectiva terminologia;	4,88	5	0,35	3	5	5	5	5	2	7,27
C2.q	Conhecimento sobre ferramentas tecnológicas de apoio a interpretação;	4,85	5	0,39	3	5	5	5	5	2	7,95
C2.r	Conhecimento das normas que regem o ambiente onde ocorre a interpretação e a conduta esperada nele;	4,92	5	0,33	2	5	5	5	5	3	6,80
C2.s	Conhecimento dos códigos de ética aplicáveis ao contexto em que atua.	4,97	5	0,18	3	5	5	5	5	2	3,72
C3	Competência em tradução	4,28	5	1,03	1	4	5	5	5	4	24,16
C3.a	Conhecimento de métodos, técnicas e estratégias de tradução;	4,88	5	0,50	1	5	5	5	5	4	10,34
C3.b	Conhecimento sobre tradução literária e suas particularidades;	4,68	5	0,71	1	5	5	5	5	4	15,26
C3.c	Conhecimento sobre tradução audiovisual e suas particularidades;	4,71	5	0,66	1	5	5	5	5	4	14,07
C3.d	Conhecimento sobre tradução técnica e científica e suas particularidades;	4,65	5	0,72	1	5	5	5	5	4	15,53
C3.e	Conhecimento sobre tradução jurídica e suas particularidades;	4,56	5	0,85	1	4	5	5	5	4	18,64
C3.f	Conhecimentos sobre as características dos textos: propósito, estrutura, suporte e formato, público-alvo e estilo;	4,85	5	0,49	1	5	5	5	5	4	10,04

C3.g	Conhecimento sobre linguística textual (coerência, coesão, estrutura e organização do Texto, funções do texto, gêneros textuais, etc);	4,80	5	0,59	1	5	5	5	5	4	12,34
C3.h	Conhecimento sobre documentação, fontes de informação e pesquisa;	4,70	5	0,68	1	5	5	5	5	4	14,54
C3.i	Conhecimento especializado de temas da área em que atua, bem como sua respectiva terminologia;2	4,84	5	0,52	1	5	5	5	5	4	10,83
C3.j	Conhecimento especializado dos padrões técnicos ou editoriais da área em que atua;	4,55	5	0,86	1	4	5	5	5	4	18,88
C3.k	Conhecimentos sobre as ferramentas tecnológicas de apoio ao tradutor.	4,69	5	0,68	1	5	5	5	5	4	14,56
C4	Competência em revisão	4,15	5	1,18	1	4	5	5	5	4	28,52
C4.a	Conhecimento sobre o que é revisão de tradução, tipos de revisão e boas práticas;	4,61	5	0,92	1	5	5	5	5	4	20,07
C4.b	Conhecimento sobre notação para revisão em textos escritos e em vídeos;	4,52	5	0,95	1	4	5	5	5	4	21,00
C4.c	Conhecimentos sobre as ferramentas tecnológicas de apoio ao revisor.	4,49	5	0,97	1	4	5	5	5	4	21,69
C5	Competência em Gestão Profissional	4,39	5	0,96	1	4	5	5	5	4	21,81
C5.a	Conhecimento sobre gestão de equipes;	4,71	5	0,67	1	5	5	5	5	4	14,18
C5.b	Conhecimento sobre gestão de projetos;	4,50	5	0,86	1	4	5	5	5	4	19,04
C5.c	Conhecimento sobre planejamento logístico, conforme as necessidades, os espaços físicos de atuação e recursos disponíveis;	4,67	5	0,70	1	5	5	5	5	4	14,96
C5.d	Conhecimento sobre leis e normas técnicas;	4,65	5	0,69	2	4,5	5	5	5	3	14,92
C5.e	Conhecimento sobre sindicatos e associações profissionais;	4,56	5	0,78	1	4	5	5	5	4	17,04
C5.f	Conhecimento sobre o mercado laboral e desenvolvimento profissional;	4,66	5	0,66	1	4	5	5	5	4	14,08
C5.g	Conhecimento sobre planejamento financeiro, tributação, previdência, contribuições e direitos trabalhistas, seja para trabalhar como contratado ou como autônomo;	4,67	5	0,66	1	4,5	5	5	5	4	14,11
C5.h	Conhecimento sobre empreendedorismo com foco em iniciativa,	4,49	5	0,80	2	4	5	5	5	3	17,83

	proatividade, capacidade de atualização e inovação na prestação de serviços;										
C5.j	Conhecimento sobre sustentabilidade voltado à construção e consolidação de uma carreira estável, equilibrada e consciente considerando aspectos ambientais, sociais e econômicos.	4,55	5	0,79	1	4	5	5	5	4	17,29
H01	Comunicar-se de maneira concisa e precisa, com fluência e proficiência em uma ou mais línguas de sinais e em uma ou mais línguas vocais;	4,72	5	0,68	1	5	5	5	5	4	14,52
H02	Integrar conhecimentos gerais e específicos para proporcionar a compreensão entre os participantes das interações;	4,89	5	0,40	1	5	5	5	5	4	8,24
H03	Respeitar a diversidade cultural, étnica, demográfica, de opinião, profissional, de interesses, de habilidades, de conhecimentos, de experiências, deficiências etc. e agir com profissionalismo nas situações de trabalho;	4,98	5	0,17	3	5	5	5	5	2	3,33
H04	Compreender um discurso, processar suas informações, em tempo real, e interpretá-lo conforme o que define o encargo;	4,95	5	0,24	3	5	5	5	5	2	4,83
H05	Determinar soluções que garantam o melhor resultado na interpretação, a partir da análise das situações de interação e das suas características textuais, discursivas e contextuais;	4,94	5	0,26	3	5	5	5	5	2	5,35
H06	Utilizar durante a interpretação tecnologias e ferramentas que apoiam a realização da interpretação, incluindo recursos de recepção e transmissão de discursos, tomada de notas, comunicação com a equipe e pesquisa em tempo real;	4,74	5	0,67	1	5	5	5	5	4	14,05
H07	Preparar-se de maneira eficiente para os encargos de interpretação, pesquisando e documentando antes, durante e depois, os	4,95	5	0,26	2	5	5	5	5	3	5,25

	termos, as fraseologias, os dados, conhecimentos, detalhes, notícias, fatos ou outros elementos que possam colaborar com entendimento sobre o que se interpretará;										
H08	Adaptar-se ao público e ao contexto de interpretação, sendo capaz de selecionar as formas mais adequadas de trabalho;	4,95	5	0,22	3	5	5	5	5	2	4,53
H09	Empregar corretamente no discurso, durante a interpretação, os termos e conceitos de uma área específica;	4,98	5	0,15	4	5	5	5	5	1	3,11
H10	Caracterizar um texto a ser traduzido e identificar a sua natureza, as suas características linguísticas e extralinguísticas e seus objetivos;	4,82	5	0,55	1	5	5	5	5	4	11,37
H11	Ser capaz de transladar e registrar textos editáveis escritos ou gravados para uma língua de chegada, seja ela vocal ou sinalizada;	4,68	5	0,72	1	5	5	5	5	4	15,43
H12	Articular os conhecimentos procedimentais adequados para cada tradução;	4,83	5	0,56	1	5	5	5	5	4	11,66
H13	Utilizar ferramentas tecnológicas para organizar, documentar e gerenciar o trabalho de forma eficiente, incluindo uso de plataformas para criação de glossários, arquivos de referências e apoio a memória de trabalho;	4,72	5	0,57	2	5	5	5	5	3	12,12
H14	Identificar com profunda acuidade os erros gramaticais ou tradutórios em um texto;	4,61	5	0,81	1	5	5	5	5	4	17,58
H15	Elaborar feedbacks claros e sucintos, fazendo uso adequado de estratégias e ferramentas de registro.	4,69	5	0,69	1	5	5	5	5	4	14,67
H16	Gerenciar equipes e solucionar problemas ou conflitos de modo eficiente;	4,65	5	0,80	1	5	5	5	5	4	17,14
H17	Planejar e executar estratégias linguísticas e comunicacionais eficazes, adaptadas a diferentes modalidades de interação (presencial, remota e híbrida), contextos socioculturais e	4,91	5	0,37	3	5	5	5	5	2	7,47

	necessidades específicas dos interlocutores;										
H18	Estabelecer valores para serviços de interpretação, tradução ou revisão — quando prestado como profissional freelancer — coerentes com a natureza do trabalho, as condições do mercado e os princípios de atuação profissional;	4,84	5	0,50	1	5	5	5	5	4	10,27
H19	Analisar e entender contratos relacionados à prestação de serviços de interpretação, tradução ou revisão, visando assegurar proteção jurídica e conformidade com as boas práticas do mercado;	4,76	5	0,62	1	5	5	5	5	4	13,01
H20	Gerenciar as dimensões financeiras, fiscais e tributárias, da atuação como profissional de serviços linguísticos, no cumprimento de obrigações legais, de forma ética e socialmente responsável.	4,76	5	0,60	1	5	5	5	5	4	12,65
H21	Adaptar materiais e conteúdos, considerando as especificidades linguísticas, os diferentes perfis de usuários surdos e os contextos de uso, e tendo em conta a acessibilidade, compreensão e mediação cultural adequada;	4,77	5	0,63	1	5	5	5	5	4	13,21
H22	Acompanhar e orientar intérpretes iniciantes, contribuindo para sua formação técnica, ética e profissional;	4,82	5	0,50	2	5	5	5	5	3	10,45
H23	Contribuir para a conscientização social sobre acessibilidade, cultura surda e direitos linguísticos por meio de sua prática profissional.	4,89	5	0,38	2	5	5	5	5	3	7,80
T01	Pensar de maneira crítica;	4,87	5	0,50	1	5	5	5	5	4	10,23
T02	Ser criativo;	4,85	5	0,46	1	5	5	5	5	4	9,55
T03	Aprender continuamente;	4,98	5	0,13	4	5	5	5	5	1	2,63
T04	Negociar;	4,64	5	0,71	1	4	5	5	5	4	15,32
T05	Liderar;	4,37	5	0,85	1	4	5	5	5	4	19,46
T06	Planejar estrategicamente;	4,74	5	0,60	1	5	5	5	5	4	12,57
T07	Trabalhar em equipe;	4,99	5	0,12	4	5	5	5	5	1	2,36
T08	Gerenciar conflitos;	4,75	5	0,70	1	5	5	5	5	4	14,73
T09	Gerir o tempo;	4,94	5	0,31	1	5	5	5	5	4	6,23
T10	Resolver problemas;	4,79	5	0,62	1	5	5	5	5	4	13,03

T11	Capacidade de adaptação e flexibilidade,	4,94	5	0,36	1	5	5	5	5	4	7,29
T12	Relacionar-se bem com pessoas (clientes, consumidores e colegas);	4,90	5	0,43	1	5	5	5	5	4	8,78
T13	Tomar decisões.	4,89	5	0,49	1	5	5	5	5	4	10,01
A01	Autoconfiança;	4,82	5	0,50	1	5	5	5	5	4	10,40
A02	Empatia;	4,90	5	0,40	2	5	5	5	5	3	8,09
A03	Responsabilidade;	4,97	5	0,20	3	5	5	5	5	2	4,08
A04	Motivação;	4,88	5	0,37	3	5	5	5	5	2	7,66
A05	Autodisciplina;	4,92	5	0,29	3	5	5	5	5	2	5,92
A06	Sensibilidade;	4,80	5	0,53	1	5	5	5	5	4	10,99
A07	Respeito;	4,99	5	0,08	4	5	5	5	5	1	1,67
A08	Discrição;	4,97	5	0,22	3	5	5	5	5	2	4,40
A09	Comprometimento;	4,98	5	0,14	4	5	5	5	5	1	2,88
A10	Perseverança;	4,87	5	0,41	1	5	5	5	5	4	8,50
A11	Proatividade;	4,85	5	0,43	3	5	5	5	5	2	8,77
A12	Resiliência.	4,89	5	0,38	2	5	5	5	5	3	7,77

(1) Média; (2) Moda; (3) Desvio padrão; (4) Primeiro quartil; (5) Segundo quartil ou moda; (6) Terceiro quartil; (7) amplitude;

(8) Coeficiente de variação.

APÊNDICE H – TERMOS DE CONSENTIMENTO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nº do projeto CAAE _____

Título do Projeto:

As Competências para a Formação de Intérpretes de Língua de Sinais

1. Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa cujo objetivo é propor um modelo de competência em interpretação de e para língua de sinais, com foco na formação e atribuições profissionais. Esta pesquisa está sendo realizada pelo doutorando José Ednilson Gomes de Souza Júnior, coordenada pelos professores Carlos Henrique Rodrigues (Universidade Federal de Santa Catarina) e Anabel Galán-Mañas (Universitat Autònoma de Barcelona), que se compromete a seguir a Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012 e suas complementares.

2. Esta pesquisa foi submetida a avaliação e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC). O CEPSH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

3. Se você aceitar participar da pesquisa, os procedimentos envolvidos em sua participação são os seguintes: responder ao questionário inicial e eventualmente comentar sua resposta. Outros especialistas realizarão simultaneamente o mesmo trabalho e ao final, todas as respostas poderão resultar em um novo questionário contendo melhorias sugeridas. O processo de consulta através de questionários é encerrado quando alcançarmos o mínimo de consenso entre os participantes.

Rubrica do participante _____

Rubrica do pesquisador _____

Página 1 de 4



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

4. Os possíveis benefícios diretos decorrente da sua participação na pesquisa podem ser o aprimoramento pessoal a partir da reflexão teórico-prática sobre a competência interpretativa, assim como usufruir dos resultados para o aprimoramento das estratégias de seleção para o trabalho e delimitação de atribuições funcionais. Como possíveis benefícios indiretos destacamos que os resultados de sua participação podem servir como uma referência para instituições de ensino e programas de formação, ajudando a elevar o padrão da profissão de interpretação, além disso, participar de um estudo que busca desenvolver um modelo de competência em interpretação interlinguística e intermodal pode permitir que você contribua para o avanço dos Estudos da Interpretação.

5. Os possíveis riscos desconfortos decorrentes da sua participação na pesquisa são o cansaço, o medo de não saber ou compreender as perguntas ou mesmo receio de ser identificado posteriormente. De modo a minimizar ou evitar tais riscos e/ou desconfortos, disponibilizaremos tempo e manteremos o acesso aos dados restrito ao pesquisado. A quebra de sigilo, ainda que involuntária e não intencional deve ser considerada. Contudo, pretendemos garantir a manutenção do sigilo e da privacidade da sua participação durante todas as fases desta pesquisa, por meio da anonimização dos dados.

6. Quanto ao acompanhamento e assistência, o pesquisador estará disponível por e-mail e telefone para esclarecer dúvidas ou auxiliar no uso de recursos tecnológicos.

7. Sua participação na pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Caso você decida não participar, ou ainda, desistir de participar e retirar seu consentimento, não haverá nenhum prejuízo ao atendimento que você recebe ou possa vir a receber na instituição.

Rubrica do participante _____

Rubrica do pesquisador _____

Página 2 de 4



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

8. Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela sua participação na pesquisa e você não terá nenhum custo com os procedimentos envolvidos.

9. Caso ocorra alguma intercorrência ou dano, resultante de sua participação na pesquisa, você receberá todo o atendimento necessário, sem nenhum custo pessoal. Além disso, você tem garantido o direito a solicitar indenização.

10. Os dados coletados durante a pesquisa serão sempre tratados confidencialmente. Os resultados serão apresentados de forma conjunta, sem a identificação dos participantes, ou seja, o seu nome não aparecerá na publicação dos resultados.

11. Caso você tenha dúvidas, poderá entrar em contato com o pesquisador responsável Carlos Henrique Rodrigues, pelo telefone (48) 98819 4648, ou pelo e-mail carlos.rodrigues@ufsc.br, ou no endereço UFSC/CCE - Departamento de Libras/DLSB, Prédio D - Sala 615, Campus Universitário – Trindade – Florianópolis/SC, CEP 88040-900; ou com o pesquisador José Ednilson Gomes de Souza Júnior, pelo telefone (48) 9963 7989, ou pelo e-mail jose.souza.junior@ufsc.br, ou no endereço Rua Dep. Edu Vieira, 1620, 304F, Pantanal, Florianópolis/SC, CEP 99040-001; ou com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC), pelo telefone (48) 3721-6094, ou pelo e-mail cep.propesq@contato.ufsc.br, ou no endereço Prédio Reitoria II, Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701, Trindade, Florianópolis/SC, CEP 88.040-400, de segunda à sexta, das 8h às 12h e das 14h às 18h.

12. Após a assinatura desse Termo e a rubrica em todas as suas páginas, em suas duas vias, você receberá uma cópia e a outra será guardada com os pesquisadores.

Rubrica do participante _____

Rubrica do pesquisador _____

Página 3 de 4



Universitat Autònoma de Barcelona

CONSENTIMENT INFORMAT

Títol del projecte:

Competències per a la formació d'interprets de llengua de signes

Se't convida a participar en una recerca que té com a objectiu proposar un model de competència en la interpretació cap a i des de la llengua de signes, amb un enfocament formatiu i d'atribucions professionals. Aquesta recerca està duent a terme l'estudiant de doctorat José Ednilson Gomes de Souza Júnior, coordinat pels professors Carlos Henrique Rodrigues (Universitat Federal de Santa Catarina) i Anabel Galán-Mañas (Universitat Autònoma de Barcelona).

Si acceptes participar en l'enquesta, els procediments implicats en la teva participació són els següents: respondre el qüestionari inicial i, finalment, comentar la teva resposta (durada de 20 minuts aproximadament). Altres especialistes realitzaran simultàniament el mateix treball i, al final, totes les respostes poden donar lloc a un nou qüestionari que contingui suggeriments de millora. El procés de consulta a través de qüestionaris es tanca quan s'arriba al mínim consens entre els participants.

Els possibles riscos i molèsties derivats de la seva participació en l'enquesta són el cansament, la por a no conèixer o entendre les preguntes o fins i tot la por a ser identificats més endavant. Per tal de minimitzar o evitar aquests riscos i/o molèsties, posarem temps disponible i mantindrem l'accés a les dades restringides a les investigades. S'ha de tenir en compte la violació de la confidencialitat, encara que sigui involuntària i no intencionada. No obstant això, pretenem garantir el manteniment de la confidencialitat i la privacitat de la vostra participació durant totes les fases d'aquesta investigació, mitjançant l'anonimització de les dades.

Els possibles beneficis derivats de la seva participació en la recerca són la millora en l'elaboració dels plans d'estudis per als cursos de formació d'interprets de llengua de signes, així com la millora de les estratègies de selecció del treball i la delimitació d'atribucions.



Universitat Autònoma de Barcelona

Pel que fa al seguiment i l'assistència, l'investigador estarà disponible per correu electrònic i telèfon per aclarir dubtes o ajudar en l'ús dels recursos tecnològics.

La teva participació en la recerca és totalment voluntària, és a dir, no és obligatòria. Tens el dret a retirar-te de l'estudi en qualsevol moment sense donar explicacions i sense conseqüències negatives; només ens ho has de comunicar per qualsevol mitjà. A banda d'això, si així ho desitges, pots exercir els teus drets reconeguts pel reglament europeu de protecció de dades personals adreçant-te a José Ednilson Gomes de Souza Júnior, jose.souza.junior@ufsc.br, amb la teva sol·licitud. Les sol·licituds per exercir els teus drets estan disponibles a la web de l'Oficina de Protecció de Dades de la UAB (<https://www.uab.cat/web/coneix-la-uab/itineraris/proteccio-de-dades/drets-de-les-persones-interessades-1345764799916.html>).

També tens dret a presentar reclamacions davant l'Autoritat Catalana de Protecció de Dades (<https://apdcat.gencat.cat/ca/contacte>), i sempre que ho consideris necessari pots contactar amb el delegat de protecció de dades de la UAB (proteccio.dades@uab.cat).

En qualsevol cas rebràs una resposta per escrit de l'acció realitzada en el termini establert legalment. Si tens qualsevol dubte, pots contactar amb l'investigador o a seus directores.

No hi ha cap pagament per la teva participació en l'enquesta i no tindràs cap cost pels tràmits implicats.

Si es produeix alguna complicació o dany com a conseqüència de la teva participació en la recerca, rebràs totes les cures necessàries, sense cost personal. A més, tens garantit el dret a sol·licitar una indemnització.

Les dades recollides durant la recerca sempre seran tractades de manera confidencial. Els resultats es presentaran de manera conjunta, sense identificar els participants, és a dir, el seu nom no apareixerà en la publicació dels resultats.

Estic d'acord a participar-hi i després de signar aquest Termini i inicialitzar-lo en totes les seves pàgines, en els seus dos exemplars, rebràs un exemplar i l'altre es guardarà amb els investigadors.

Nom i cognoms del participant: _____

Lloc i data: _____

Signatura del participant: _____



Investigador: José Ednilson Gomes de Souza Júnior

Lloc i data: Barcelona, 18 de setembre de 2024.

Signatura de l'investigador:

JOSE EDNILSON
GOMES DE
SOUZA JUNIOR
- DNI Y9456020K

Assinado de forma digital
por JOSE EDNILSON
GOMES DE SOUZA JUNIOR
- DNI Y9456020K
Datos: 2024.09.18
15:02:50 -03'00'

APÊNDICE I – PARECERES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: As Competências para a Formação de Intérpretes de Línguas de Sinais

Pesquisador: Carlos Henrique Rodrigues

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 79284824.0.0000.0121

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.972.653

Apresentação do Projeto:

A interpretação é tida por muitos como uma subárea dos Estudos da Tradução, como pode ser visto no mapeamento de Williams & Chesterman (2002, p. 21) ou nos compêndios de Pöchhacker & Shlesinger (2002), Baker e Saldanha (2009). Munday (2009) e Gambier e Van Doorslaer (2010- 2013). Contudo, em 1992, no Congresso de Estudos de Tradução da Universidade de Viena, Daniel Gile apelou ao processo de fundação de um novo campo a que chamou “Estudos de Interpretação” (Pöchhacker, 2016 p. 41). Desde então, os estudos de interpretação se consolidaram com a publicação de pesquisas focadas em temas como linguagem e memória, processos cognitivos, relação entre produto e efeito, discurso e interação, história da interpretação, tecnologia, aspectos da profissão e formação de intérpretes. Um dos temas que convergem os aspectos profissionais e a formação de intérpretes é a competência em interpretação, tema deste projeto de pesquisa que delimitará seu foco na interpretação feita por profissionais das línguas de sinais. Seu objetivo é propor um modelo voltado à formação de intérpretes de línguas de sinais em nível superior. Esta pesquisa baseia-se em uma abordagem mista e classifica-se como um estudo exploratório que utilizará procedimentos de pesquisa bibliográfica, de campo através do método Delphi e documental (Gil, 2008, p. 50; 2005, p. 59; Sampieri et al., 2013, p. 100). Partindo de uma proposta inicial, posteriormente implementada e validada, apresentaremos um modelo de competência em interpretação interlinguística e intermodal.

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 6.972.653

Esta pesquisa baseia-se em uma abordagem mista e classifica-se como um estudo exploratório que utilizará procedimentos de pesquisa bibliográfica, de campo através do método Delphi e documental (Gil, 2008, p. 50; 2005p. 59; Sampieri et al., 2013, p. 100). A etapa da pesquisa do tipo exploratória, envolverá duas fases de coleta de dados por meio de questionários online estruturados: na primeira fase serão convidados a responder um questionário 5 a 10 especialistas com experiência na formação de intérpretes em curso de nível superior, podendo ser brasileiros ou estrangeiros. A partir da consolidação das respostas deste grupo de especialistas, será dado início a segunda fase. Será disponibilizado um novo questionário estruturado para que profissionais que atuam como intérpretes de línguas de sinais validem o modelo de competências a ser proposto ao final deste estudo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Propor um modelo de competência em interpretação de e para línguas de sinais, com foco na formação e atribuições dos profissionais da área.

Objetivo Secundário: a) Descrever e comparar as noções e modelos de competência em tradução e em interpretação a partir do estudo bibliográfico e documental; b) Identificar as especificidades da interlingue e intermodal; c) Construir um modelo de competência em interpretação de e para uma língua de sinais; e d) Validar o modelo proposto junto a especialistas e profissionais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: A presente pesquisa não implica danos social, jurídico ou financeiros, entretanto, pode tomar tempo dos participantes e levá-los a eventual cansaço ou aborrecimento ao responder o questionário. Outrossim, pode ocasionar medo de não saber responder ou de ser identificado.

Benefícios: Os possíveis benefícios diretos decorrente da sua participação na pesquisa podem ser o aprimoramento pessoal a partir da reflexão teórico-prática sobre a competência interpretativa, assim como usufruir dos resultados para o aprimoramento das estratégias

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701
Bairro: Trindade CEP: 88.040-400
UF: SC Município: FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 6.972.653

de seleção para o trabalho e delimitação de atribuições funcionais. Como possíveis benefícios indiretos destacamos que os resultados de sua participação podem servir como uma referência para instituições de ensino e programas de formação, ajudando a elevar o padrão da profissão de interpretação, além disso, participar de um estudo que busca desenvolver um modelo de competência em interpretação interlinguística e intermodal pode permitir que você contribua para o avanço dos Estudos da Interpretação

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa de doutorado de José Ednilson Gomes de Souza Júnior, coordenada pelos professores Carlos Henrique Rodrigues (Universidade Federal de Santa Catarina) e Anabel Galán-Mañas (Universitat Autònoma de Barcelona).

Na primeira fase do método, os 10 especialistas de diferentes regiões, todos professores universitários, portanto adultos, serão convidados por email a compor voluntariamente este grupo. Após o aceite, o termo e o questionário serão enviados.

Para a segunda fase, que envolve um grupo maior composto por 100 profissionais, não haverá seleção dos participantes. Os instrumentos de coleta de dados serão disponibilizados online, e os links compartilhados com universidades, associações profissionais e redes sociais.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos são apresentados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando que as pendências foram resolvidas, recomenda-se a aprovação do projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2283518.pdf	06/07/2024 09:28:02		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_Rodrigues_Souza_Junior.pdf	06/07/2024 09:27:21	JOSE EDNILSON GOMES DE SOUZA JUNIOR	Aceito
Folha de Rosto	ComiteEtica_FolhaDeRosto_assinado.pdf	06/07/2024 09:26:37	JOSE EDNILSON GOMES DE SOUZA JUNIOR	Aceito

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701
Bairro: Trindade CEP: 88.040-400
UF: SC Município: FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-8094 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 6.972.653

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	06/07/2024 09:24:35	JOSE EDNILSON GOMES DE SOUZA JUNIOR	Aceito
Outros	Questionario.pdf	06/07/2024 09:24:24	JOSE EDNILSON GOMES DE SOUZA JUNIOR	Aceito
Outros	Carta_de_Respostas_assinado.pdf	06/07/2024 09:23:59	JOSE EDNILSON GOMES DE SOUZA JUNIOR	Aceito
Cronograma	Cronograma_Rodrigues_Souza_Junior.pdf	06/07/2024 09:23:36	JOSE EDNILSON GOMES DE SOUZA JUNIOR	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 29 de Julho de 2024

Assinado por:
Danielle O Mamed
(Coordenador(a))

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701
Bairro: Trindade CEP: 88.040-400
UF: SC Município: FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 E-mail: oep.propesq@contato.ufsc.br

UAB
Universitat Autònoma de Barcelona
Vicerectorat de Recerca

Comitè d'Ètica en la Recerca (CERec)
Universitat Autònoma de Barcelona
08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès)

El Comitè d'Ètica en la Recerca (CERec) de la Universitat Autònoma de Barcelona, reunido el día 13-09-2024, acuerda informar favorablemente el proyecto con número de referencia CEEAH 7201 y que tiene por título "Competències per a la Formació D'interpretes Llengua de Signes" presentado por José Ednilson Gomes De Souza Júnior

Elaborado: Nombre: 2024.09.2 Cargo:  Universitat Autònoma de Barcelona Núria Pérez Pastor Borador del Dilema, Comitè d'Ètica en la Recerca Fecha: 7 11:38:05 +02'00'	Aprovado: Nombre:  Universitat Autònoma de Barcelona 2024.09.2 Cargo:  Universitat Autònoma de Barcelona María José Martínez Borador del Dilema, Comitè d'Ètica en la Recerca Fecha: 5 08:50:58 +02'00'