CAPÍTULO 17

PROCESSOS DE TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LIBRAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL: ATUAÇÃO, FORMAÇÃO E PRÁTICAS DO TRADUTOR-INTÉRPRETE

Daniel de Resende Santos [1]

Doutorando em Educação e Saúde na Infância e Adolescência (PPGESIA) na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e trabalho professor substituto da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)

RESUMO Este artigo analisa os processos de tradução e interpretação de Libras no contexto educacional, considerando a atuação, a formação e as práticas do tradutor-intérprete de Libras–Língua Portuguesa. Mediante revisão teórica de pesquisas brasileiras, discutem-se a constituição histórica da profissão, as atribuições do intérprete educacional, a mediação linguística e cultural, a dimensão pedagógica do trabalho e a colaboração com professores. Examinam-se ainda especificidades da Educação Básica, do ensino superior, da pós-graduação e de componentes curriculares especializados. Os estudos evidenciam que a acessibilidade não se esgota na presença física do profissional, pois depende de planejamento, conhecimento extralinguístico, domínio das línguas de trabalho, compreensão dos gêneros discursivos e participação institucional. Conclui-se que a qualidade da interpretação educacional requer formação superior específica, educação continuada, condições adequadas de trabalho e delimitação colaborativa de responsabilidades, respeitando o protagonismo do estudante surdo e a centralidade da Libras na produção do conhecimento escolar e acadêmico, de modo equitativo.

Palavras-chave: Libras; Tradução e interpretação; Intérprete educacional; Formação profissional; Educação de surdos.

INTRODUÇÃO

O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, estabelecido pela Lei nº 10.436/2002 e regulamentado pelo Decreto nº 5.626/2005, produziu mudanças importantes nas políticas linguísticas e educacionais destinadas às pessoas surdas. Entre seus efeitos está a ampliação da presença de tradutores e intérpretes de Libras–Língua Portuguesa nos diferentes níveis de ensino. A institucionalização dessa atuação tornou mais visível uma atividade anteriormente desenvolvida, em grande parte, em espaços comunitários, religiosos e familiares, convertendo-a progressivamente em profissão regulamentada e em campo específico de formação e investigação científica.

A presença do tradutor-intérprete, entretanto, não deve ser compreendida como solução isolada para a escolarização do estudante surdo. Acessibilidade linguística, educação bilíngue e inclusão educacional constituem processos mais amplos, que envolvem currículo, formação docente, materiais em Libras, condições de participação, reconhecimento da diferença linguística e organização institucional. Nessa perspectiva, o intérprete educacional não substitui o professor, não assume sozinho a aprendizagem do estudante e tampouco funciona como dispositivo neutro de conversão de palavras. Sua atuação acontece em relações discursivas concretas, atravessadas

por escolhas linguísticas, conhecimentos especializados, posições institucionais e responsabilidades éticas.

A literatura brasileira demonstra que o debate sobre as funções desse profissional se intensificou à medida que sua presença passou a ocorrer em salas de aula comuns, cursos universitários, atividades de extensão, avaliações, eventos acadêmicos e programas de pós-graduação. A diversidade desses espaços evidencia que interpretar uma aula não equivale simplesmente a transportar conteúdos entre códigos. O profissional precisa compreender objetivos didáticos, gêneros discursivos, terminologias, relações entre professor e estudantes, modos visuais de significação e perfis linguísticos diferenciados. Por isso, as decisões tomadas durante a interpretação podem favorecer ou limitar o acesso do estudante surdo ao conhecimento.

Albres e Prieto (2021, p. 483-503), ao sistematizarem a produção brasileira sobre intérpretes educacionais, identificaram 300 estudos desenvolvidos desde o final da década de 1990 até 2018. Esse panorama demonstra a consolidação de um campo interdisciplinar situado entre Educação, Estudos Surdos, Linguística e Estudos da Tradução e da Interpretação. Também revela a permanência de problemas relacionados à definição de atribuições, formação profissional, condições de trabalho e articulação entre políticas inclusivas e propostas efetivamente bilíngues.

Considerando esse cenário, o objetivo deste artigo é analisar os processos de tradução e interpretação de Libras no contexto educacional, com ênfase na atuação, na formação e nas práticas do tradutor-intérprete. Busca-se discutir como a literatura caracteriza a função profissional, quais competências são requeridas e de que maneira se configuram as relações com professores, estudantes surdos e instituições. O texto também examina diferenças entre Educação Básica, ensino superior e pós-graduação, além de problematizar desafios terminológicos, pedagógicos, éticos e políticos.

O estudo possui natureza bibliográfica e analítica, fundamentando-se em artigos científicos brasileiros sobre interpretação educacional, profissionalização, mediação pedagógica, políticas de inclusão, tradução acadêmica e formação. A discussão foi organizada em eixos temáticos articulados: fundamentos e marcos legais; constituição e identidade profissional; interpretação como atividade discursiva; mediação e autoria; parceria entre professor e intérprete; formação inicial e continuada; especificidades dos níveis de ensino; conhecimentos extralinguísticos; tradução de gêneros acadêmicos; ética e condições institucionais. Essa organização permite compreender a atividade profissional como prática linguística situada, sem reduzir sua complexidade a prescrições rígidas.

REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão contemporânea da atuação do tradutor-intérprete educacional está vinculada ao reconhecimento jurídico e linguístico da Libras. A Lei nº 10.436/2002 rompeu com concepções que tratavam a língua de sinais como recurso auxiliar ou linguagem gestual, reconhecendo-a como sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria. O Decreto nº 5.626/2005 detalhou medidas relativas à formação, ao uso e à difusão da Libras, incluindo a garantia de serviços de tradução e interpretação em instituições educacionais. Posteriormente, a Lei nº 12.319/2010 regulamentou a profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete, consolidando atribuições e princípios éticos.

A legislação criou condições para a expansão profissional, mas sua implementação ocorreu de forma desigual. Silva e Fernandes (2018, p. 1-24), ao examinarem a rede pública estadual paranaense, mostram que o protagonismo atribuído ao tradutor-intérprete pelas políticas inclusivas convive com fragilidades formativas e contratuais. A presença do profissional pode ser oficialmente assegurada sem que existam carreira, jornada para estudo, trabalho em equipe, materiais acessíveis e critérios comuns de atuação. Assim, o direito formal à interpretação precisa ser acompanhado de políticas capazes de institucionalizar o serviço.

A Lei nº 14.191/2021, ao inserir a educação bilíngue de surdos como modalidade na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

reforçou a centralidade da Libras como primeira língua e do português escrito como segunda língua. Essa alteração produz implicações para a interpretação educacional: o intérprete integra uma política linguística, mas não pode ser confundido com a própria educação bilíngue. A oferta de interpretação em uma sala majoritariamente organizada em português não garante, por si só, currículo bilíngue, circulação direta de conhecimentos em Libras ou convivência entre pares surdos.

Dorziat e Araújo (2012, p. 391-410) problematizam a distância entre o que é pronunciado nas políticas e aquilo que é executado nas práticas escolares. As autoras evidenciam que o intérprete pode ser convocado para compensar falhas estruturais do sistema, acumulando tarefas pedagógicas e assistenciais que extrapolam sua função. Quando a escola transfere para ele toda a responsabilidade pela inclusão, deixa de transformar currículo, metodologia e relações institucionais. A acessibilidade passa, então, a depender de um único trabalhador, em vez de constituir compromisso coletivo.

Desse modo, profissionalização e direito linguístico devem ser pensados conjuntamente. A regulamentação assegura reconhecimento social, mas a qualidade do serviço depende de formação, remuneração, planejamento, participação e avaliação. A política educacional precisa reconhecer que o processo interpretativo é parte de uma rede de acessibilidade e não um mecanismo autossuficiente. Essa

compreensão evita tanto a invisibilização do profissional quanto sua responsabilização excessiva pelos resultados escolares do estudante surdo.

Tradução e interpretação são atividades relacionadas, mas não idênticas. Em termos gerais, a tradução costuma envolver textos registrados e maior possibilidade de pesquisa, revisão e reelaboração, enquanto a interpretação ocorre sob pressão temporal, em interação imediata e com menor possibilidade de retorno. No contexto educacional, essas fronteiras se tornam móveis: o profissional interpreta aulas, debates e orientações, mas também traduz provas, materiais, vídeos, textos acadêmicos, comunicados e produções em Libras. O trabalho pode ocorrer de modo simultâneo, consecutivo, intermodal ou em atividades previamente gravadas.

Gomes e Valadão (2020, p. 1-20) sustentam que a atuação no ensino superior não se restringe à mediação comunicativa. Ela inclui a promoção de interações discursivas e a construção de sentidos, exigindo conhecimento do perfil linguístico do estudante, seleção de estratégias e parceria com docentes. Os autores identificam procedimentos como expansão da interpretação e uso intensificado de classificadores, adotados conforme o conteúdo e as necessidades de compreensão. Essas escolhas demonstram que equivalência não significa reprodução linear da superfície linguística.

A interpretação educacional é situada porque responde ao propósito da aula, ao campo disciplinar, à relação entre participantes e ao repertório do estudante. Uma mesma expressão pode demandar soluções diferentes em uma aula expositiva, em uma atividade prática, em um debate ou em uma avaliação. O profissional precisa preservar o projeto discursivo do enunciador e, simultaneamente, produzir uma formulação compreensível e culturalmente adequada em Libras. Tal operação exige monitoramento constante do sentido, da coerência e das reações do público.

Santiago e Lacerda (2021, p. 1-23) analisam a interpretação na pós-graduação a partir dos gêneros do discurso e demonstram que as decisões tradutórias, o estilo, a modalidade de interpretação e as formas de interação dependem da esfera em que o profissional atua. Seminários, orientações, aulas, apresentações e avaliações possuem finalidades, formas composicionais e expectativas distintas. Por isso, o conhecimento dos gêneros não é acessório; ele orienta antecipações, escolhas terminológicas e modos de organização do discurso em Libras.

A atividade também é intermodal, pois articula uma língua oral-auditiva e uma língua visual-espacial. Isso implica gerir simultaneamente voz, sinalização, expressões não manuais, apontamentos, imagens, quadro, slides e movimentação do professor. O intérprete deve posicionar-se de maneira visualmente acessível e

negociar com o docente o ritmo das explicações. Quando o professor fala enquanto escreve de costas, apaga rapidamente o quadro ou projeta material com excesso de texto, cria-se competição visual que afeta a recepção do estudante surdo.

A distinção entre tradução e interpretação ajuda ainda a reconhecer necessidades de infraestrutura. Traduções acadêmicas para Libras demandam roteiro, estúdio ou ambiente apropriado, iluminação, câmera, edição, revisão por pares e armazenamento. Interpretações ao vivo necessitam preparação prévia, acesso aos materiais, revezamento em atividades longas e condições ergonômicas. Tratar todas essas ações como uma única tarefa espontânea invisibiliza tempo, conhecimentos e recursos indispensáveis à qualidade.

Uma das questões mais recorrentes na literatura diz respeito ao papel do intérprete educacional. Pereira e Freitas-Reis (2023, p. 439-456), com base nas respostas de 53 profissionais de diferentes regiões brasileiras, identificaram quatro categorias: colaborador do processo de inclusão, mediador cultural, coformador do estudante surdo e mediador linguístico. A classificação demonstra que a função é multidimensional, mas não autoriza a substituição do professor nem a tutela do estudante. Cada dimensão precisa ser compreendida dentro dos limites profissionais e do projeto pedagógico.

A mediação linguística constitui o núcleo da atuação, pois o intérprete mobiliza competências nas duas línguas para favorecer a circulação discursiva. Entretanto, língua e cultura são inseparáveis. Ao interpretar REFERÊNCIAS, exemplos e modos de dizer, o profissional considera conhecimentos compartilhados por comunidades surdas e ouvintes. A mediação cultural não significa explicar arbitrariamente tudo ao estudante, mas reconhecer diferenças de repertório e procurar soluções que preservem o sentido sem apagar especificidades culturais.

A noção de coformação refere-se ao impacto das escolhas interpretativas sobre a aprendizagem. O intérprete não define o currículo, não atribui notas e não ocupa a autoria pedagógica do professor; porém, a maneira como estrutura o discurso em Libras interfere nas possibilidades de compreensão. Essa influência exige responsabilidade e diálogo. Não se trata de transformar o profissional em professor paralelo, mas de reconhecer que nenhum ato de linguagem é neutro e que a interpretação participa da produção de conhecimentos.

A pesquisa de Silva e Oliveira (2016) sintetiza essa articulação de responsabilidades ao afirmar:

> Embora o intérprete de Libras não seja o professor do aluno, faz-se necessário que ele tenha um envolvimento com o trabalho educativo em sua atuação interpretativa; seu trabalho deve ser traçado colaborativamente com o

> professor regente; a formação para intérpretes que optam em atuar na área educacional deve tratar, além das questões da fluência da língua de sinais, de aspectos que dizem respeito à função da escola, bem como ao papel da mediação pedagógica no processo de apropriação de conhecimentos do aluno surdo. (Silva; Oliveira, 2016, p. 695).

A citação delimita uma posição intermediária entre dois reducionismos: considerar o intérprete mero canal ou atribuir-lhe à docência. Seu envolvimento com o trabalho educativo decorre do contexto, sem eliminar a responsabilidade do professor pelo planejamento, ensino e avaliação. A definição de limites deve ocorrer por meio de pactos institucionais, reuniões e orientações claras, e não pela improvisação individual em cada aula.

Dorziat e Araújo (2012, p. 401-405) registram situações nas quais intérpretes passaram a responder por pesquisas, atividades e trabalhos acadêmicos de estudantes. Esse deslocamento prejudica a autonomia discente, fragiliza a avaliação e encobre a ausência de acessibilidade pedagógica. O apoio legítimo consiste em interpretar instruções, interações e conteúdos; oferecer respostas, realizar tarefas ou decidir pelo estudante constitui extrapolação. A ética profissional exige favorecer participação autônoma e manter a interlocução direta entre estudante, professor e colegas.

A concepção do intérprete como canal neutro tem sido criticada pelos estudos discursivos. Toda interpretação envolve escolhas: seleção lexical, segmentação, explicitação, condensação,

uso do espaço, referenciação e adequação ao gênero. O profissional recebe um enunciado produzido em determinado contexto e o reorganiza em outra língua, modalidade e cultura. Ainda que sua finalidade não seja criar um conteúdo próprio, há responsabilidade autoral na forma concreta assumida pelo discurso interpretado.

Santos e Lacerda (2015, p. 505-526) analisaram uma aula de História e demonstraram que a atuação do intérprete é profundamente influenciada pela parceria com o professor e pelos recursos pedagógicos disponíveis. As autoras observam que imagens, vídeos, cartazes e organização didática ampliam possibilidades de construção de sentidos em Libras. Quando conhece antecipadamente o conteúdo e os objetivos, o intérprete pode estudar conceitos, organizar referenciações espaciais e acompanhar com maior coerência o desenvolvimento da aula.

Ao sintetizarem a análise, as pesquisadoras afirmam:

> Constatamos que o fazer do IE não se restringe à interpretação de enunciados, sua prática cotidiana vai além desse aspecto; o IE é coautor dos discursos proferidos pelo professor em sala de aula. Partimos do pressuposto que o contexto da sala de aula é tão complexo que os dizeres do professor seriam 'intraduzíveis', não pela questão linguística ou pela forma de apresentação dos mesmos, mas pelos muitos elementos presentes nessa conjuntura. (Santos; Lacerda, 2015, p. 522).

A coautoria, nesse sentido, não significa apropriação do discurso do professor. Designa a participação responsiva na construção da forma discursiva em Libras. O intérprete precisa preservar conceitos e posições enunciativas, mas o faz mediante recursos próprios da língua de chegada. A qualidade depende de sua capacidade de compreender relações entre conteúdos, exemplos, perguntas, imagens e reações dos estudantes. Quanto mais fragmentada for a exposição, maior o risco de perda de coerência.

Albres e Rodrigues (2018, p. 16-41) recorrem a uma perspectiva dialógica para discutir as funções do intérprete. Para os autores, os papéis profissionais são produzidos em práticas sociais e em políticas educacionais, não podendo ser definidos exclusivamente por listas abstratas. O planejamento da interpretação aproxima-se do planejamento pedagógico porque exige estudo de conteúdos, preparação de materiais e avaliação das condições comunicativas. Isso não transforma o intérprete em docente, mas demonstra a interdependência entre os trabalhos.

A autoria interpretativa também impõe dever de transparência. Diante de falhas de compreensão, ausência de sinal convencionado ou equívoco do enunciador, o profissional deve adotar estratégias éticas: solicitar esclarecimento, usar datilologia e explicação conceitual, negociar sinais com participantes ou corrigir-se explicitamente. Fingir equivalência onde ela não existe compromete o acesso ao

conhecimento. A competência inclui reconhecer limites e manejar problemas de forma profissional.

A relação entre professor e intérprete é decisiva para o trabalho educacional. Quando não há comunicação prévia, o intérprete recebe conceitos, nomes, fórmulas, vídeos e textos apenas no instante da aula. Essa condição aumenta a carga cognitiva, dificulta a pesquisa terminológica e pode gerar soluções inconsistentes. O acesso antecipado a planos, slides e REFERÊNCIAS não constitui privilégio; é condição técnica para a preparação do serviço.

Pinheiro (2020, p. 2029-2051) identifica zonas de conflito decorrentes da indefinição dos papéis do professor regente e do intérprete. Em práticas observadas, a falta de colaboração pode produzir uma inclusão excludente: o professor dirige-se apenas aos ouvintes, enquanto o intérprete assume isoladamente o estudante surdo. A sala se divide em dois circuitos, enfraquecendo a interação direta e a responsabilidade coletiva. A colaboração busca superar essa segregação interna.

O planejamento conjunto inclui discutir objetivos, conceitos centrais, recursos visuais, organização espacial, formas de participação e avaliação. O professor continua responsável pelas decisões didáticas, mas considera as condições linguísticas do aluno surdo; o intérprete informa aspectos que interferem na acessibilidade e prepara sua atuação. O encontro pode ser breve, desde que regular e

institucionalmente previsto. Sem carga horária para isso, a colaboração tende a depender de disponibilidade pessoal.

Daroque e Lacerda (2023, p. 121-129) analisam a escola comum como espaço formativo para a dupla professor-intérprete. Os encontros reflexivos permitiram que os participantes revisassem representações e práticas, transformando dificuldades cotidianas em objeto de aprendizagem profissional. A formação situada é relevante porque problemas de ritmo, posicionamento, exemplos ou participação podem ser observados no próprio contexto e discutidos à luz das necessidades concretas do estudante.

A colaboração não elimina divergências. Professor e intérprete possuem formações, responsabilidades e perspectivas distintas. O objetivo é criar canais para negociar decisões, avaliar resultados e corrigir práticas. Também é necessário incluir o estudante surdo nessas conversas, evitando que os profissionais decidam sobre sua experiência sem ouvi-lo. Sua percepção sobre clareza, ritmo, sinais, materiais e interação constitui dado fundamental para avaliar a acessibilidade.

Em avaliações, o planejamento precisa assegurar equivalência de condições sem alterar indevidamente o objeto avaliado. Questões em português podem exigir interpretação, mas a forma de apresentação deve respeitar o que se pretende medir. Se o objetivo é avaliar conteúdo disciplinar, barreiras linguísticas não relacionadas ao

conteúdo devem ser reduzidas. Se a avaliação incide sobre português escrito como segunda língua, os critérios precisam ser explicitados. Essas decisões pertencem ao projeto pedagógico e não podem ser improvisadas individualmente pelo intérprete.

A expansão das políticas de inclusão gerou demanda por profissionais antes da consolidação de cursos superiores específicos. Como consequência, muitos intérpretes foram formados em espaços comunitários ou por cursos breves e desenvolveram conhecimentos em serviço. Essa trajetória possui valor histórico e cultural, mas a complexidade dos contextos atuais requer formação sistemática que articule fluência linguística, tradução, interpretação, ética, educação, cultura surda e conhecimentos especializados.

Martins e Nascimento (2015, p. 78-112) descrevem a passagem da formação comunitária à universitária e identificam um novo perfil de ingressantes em cursos de tradução e interpretação. Nem todos chegam com vínculo prévio ou fluência em Libras, o que desafia currículos que precisam formar simultaneamente competências linguísticas e tradutórias. A universidade não deve afastar a formação da comunidade surda; ao contrário, necessita promover convivência, participação de docentes surdos e contato com diferentes usos sociais da língua.

Campello (2014, p. 143-167) amplia a discussão ao abordar intérpretes surdos e processos de tradução entre línguas de sinais,

especialmente em materiais educacionais e contextos a distância. A autora evidencia a importância da norma surda, da experiência visual e da atuação de profissionais surdos na tradução cultural. A formação não pode pressupor que somente ouvintes interpretam; equipes diversas enriquecem a produção de materiais e favorecem revisão linguística centrada na comunidade destinatária.

A formação inicial deve contemplar pelo menos seis dimensões: domínio de Libras e português; fundamentos dos Estudos da Tradução e da Interpretação; conhecimentos sobre educação e currículo; história, cultura e direitos das comunidades surdas; prática supervisionada em diferentes contextos; ética e saúde ocupacional. Em cursos voltados à atuação educacional, é necessário estudar desenvolvimento, avaliação, gêneros escolares, letramentos e relações entre linguagem e aprendizagem.

Braga, Ferreira e Ludwig (2021, p. 77-94) analisam editais da Universidade Federal do Tocantins e mostram que documentos institucionais podem apresentar atribuições heterogêneas ou insuficientemente delimitadas. A formação profissional precisa dialogar com cargos reais, mas as instituições também devem revisar seus regulamentos à luz do conhecimento científico. Listas genéricas de tarefas, sem distinção entre tradução, interpretação, apoio técnico e docência, favorecem sobrecarga e conflitos.

A educação continuada é indispensável porque nenhum curso inicial abrange todas as áreas. Intérpretes podem atuar em Matemática, Química, Direito, Medicina, Artes ou pós-graduação, cada qual com gêneros e terminologias próprias. Formação continuada não significa apenas acumular sinais técnicos, mas desenvolver métodos de pesquisa, preparação, trabalho em equipe, registro terminológico e reflexão sobre decisões.

A prática deliberada também requer supervisão e retorno. Gravações autorizadas podem ser analisadas para observar fluência, precisão conceitual, uso do espaço e gerenciamento da interação. O objetivo não é vigiar o trabalhador, mas criar cultura de aperfeiçoamento. Avaliações precisam respeitar confidencialidade e contar com profissionais qualificados, preferencialmente incluindo avaliadores surdos.

A proficiência linguística é necessária, mas não suficiente. Para interpretar um conteúdo, o profissional precisa construir representação conceitual do tema. Sem compreender relações entre ideias, pode produzir sinais formalmente corretos e semanticamente inadequados. O conhecimento extralinguístico permite reconhecer ambiguidades, antecipar argumentos e escolher recursos discursivos coerentes.

Oliveira e Machado (2023, p. 1-32) problematizam a ideia de que dificuldades na interpretação de Matemática decorrem

principalmente da inexistência de sinais especializados. As autoras deslocam o foco para a construção discursiva e para a compreensão conceitual. Um sinal isolado não assegura aprendizagem; é necessário representar relações, procedimentos, propriedades e argumentos. O intérprete precisa estudar o conteúdo e o professor deve organizar explicações acessíveis.

As autoras sintetizam essa posição da seguinte forma:

> Defendemos que o investimento em uma boa construção discursiva por parte do professor e a construção do conhecimento extralinguístico por parte do intérprete são condições fundamentais para que os processos de comunicação em salas de aula inclusivas sejam potencializados e para uma boa construção do discurso matemático em Libras. (Oliveira; Machado, 2023, p. 4).

Essa reflexão é aplicável a outros campos. Em Ciências, classificadores e representações espaciais podem favorecer a compreensão de processos, desde que correspondam aos conceitos. Em História, relações temporais, sujeitos e perspectivas precisam permanecer identificáveis. Em Língua Portuguesa, deve-se distinguir explicação metalinguística, análise textual e uso efetivo da segunda língua. Em cada caso, a interpretação exige diálogo entre saber linguístico e saber disciplinar.

O planejamento terminológico pode incluir glossários bilíngues, consulta a materiais produzidos por instituições surdas, diálogo com especialistas e registro das escolhas utilizadas em uma

turma. Todavia, glossários não devem cristalizar a língua ou substituir explicações. Variação regional, contexto e preferência dos usuários precisam ser considerados. Quando há criação ou negociação de sinais, a decisão não deve ser imposta individualmente pelo intérprete como se fosse norma universal.

A especialização do conhecimento reforça a necessidade do trabalho em equipe. Em atividades extensas ou tecnicamente densas, dois intérpretes podem alternar a produção e oferecer apoio, monitorando omissões e terminologia. O revezamento não é ociosidade; é estratégia de qualidade e saúde ocupacional. As instituições devem planejar equipes conforme duração, complexidade e modalidade do evento educacional.

Na Educação Básica, a atuação apresenta desafios relacionados ao desenvolvimento linguístico, à faixa etária e à construção da autonomia. Alguns estudantes chegam à escola com acesso tardio à Libras, repertório reduzido ou experiências educacionais marcadas por oralismo. O intérprete encontra diferenças significativas entre a língua do currículo e o repertório disponível, mas não pode assumir sozinho a aquisição linguística ou a recuperação de lacunas acumuladas.

Silva e Oliveira (2016, p. 695-712) demonstram que a mediação interpretativa está imbricada no trabalho educativo. Ao mesmo tempo, alertam para a necessidade de formação que trate da função social da escola e da apropriação de conhecimentos. O

profissional precisa reconhecer quando uma dificuldade decorre da interpretação, da organização didática, do domínio conceitual ou do repertório linguístico. Essa análise deve ser compartilhada com professor, equipe pedagógica e profissionais responsáveis pelo ensino de Libras.

A autonomia do estudante deve orientar as práticas. É inadequado dirigir-se ao intérprete como se o estudante não estivesse presente, permitir que o profissional responda por ele ou restringir suas interações aos momentos mediados. Professores e colegas devem aprender formas básicas de comunicação e manter contato visual direto. O intérprete traduz a interação, mas o vínculo pedagógico deve existir entre professor e estudante.

Nos anos iniciais, a denominação ‘professor-intérprete’ aparece em algumas redes e expressa sobreposição institucional de funções. Essa configuração demanda análise cuidadosa, pois docência e interpretação possuem objetivos e formações diferentes. Quando a mesma pessoa ensina e interpreta simultaneamente, pode haver conflito de papéis e redução da qualidade das duas atividades. A organização precisa explicitar qual função está sendo desempenhada em cada momento.

Atividades coletivas, brincadeiras, projetos e interações informais também integram a escolarização. Acessibilidade não pode limitar-se à exposição do professor. Recreio, trabalhos em grupo,

reuniões, visitas e eventos constituem espaços de linguagem e pertencimento. A escola deve planejar como promover participação sem tornar o estudante permanentemente dependente de um único profissional.

O acompanhamento deve ser avaliado por indicadores qualitativos: compreensão, participação, interação com pares, acesso a materiais e desenvolvimento da autonomia. A simples presença do intérprete ou o número de horas atendidas não expressa a qualidade. Ouvir estudantes surdos e observar situações reais permite identificar barreiras que documentos administrativos não capturam.

No ensino superior, o intérprete lida com alta densidade conceitual, terminologia especializada e grande diversidade de gêneros. A permanência do estudante surdo envolve aulas, orientações, pesquisa, extensão, estágios, bancas, eventos e procedimentos administrativos. Uma política universitária de acessibilidade precisa abranger todos esses espaços e reconhecer a Libras como língua de produção do conhecimento.

Corrêa, Sander e Martins (2017, p. 529-540) analisam a percepção de universitários surdos e ouvintes sobre a atuação do intérprete. A avaliação dos usuários evidencia tanto a importância do serviço quanto a necessidade de esclarecer atribuições e promover relações diretas entre os participantes. A universidade deve criar canais de retorno que não exponham individualmente o estudante nem

transformem toda dificuldade acadêmica em avaliação pessoal do intérprete.

Salvador e Martins (2024, p. 1-14) examinam a atuação de oito profissionais em universidades públicas e constatam heterogeneidade na organização dos serviços. A tradução de textos acadêmicos em Libras não aparece como prioridade, em razão da complexidade e da infraestrutura exigida. Esse resultado revela diferença entre garantir interpretação de aulas e oferecer política efetiva de tradução acadêmica. Sem materiais registrados em Libras, o estudante depende da memória da interpretação ao vivo e encontra barreiras para revisar conteúdo.

A tradução de artigos, capítulos, regulamentos e materiais didáticos precisa ser planejada como produção institucional. Ela requer seleção de obras, definição de público, equipe, revisão, direitos autorais, padrões de vídeo, catalogação e preservação. Também é preciso assegurar tradução de Libras para português em produções de autores surdos, permitindo que pesquisas originalmente sinalizadas circulem em diferentes formatos sem apagar sua autoria linguística.

Santiago e Lacerda (2021, p. 8-18) mostram que a pós-graduação envolve gêneros com coerções próprias. Uma arguição de banca, por exemplo, exige rápida alternância de turnos, linguagem especializada e preservação de posições argumentativas. Uma orientação pode envolver negociação de escrita, citações e

metodologia. Interpretar esses eventos demanda preparação, acesso prévio a textos e, frequentemente, trabalho em dupla.

Braga, Ferreira e Ludwig (2021, p. 86-91) propõem orientações para a atuação universitária a partir da análise de atribuições institucionais. A discussão reforça que universidades precisam constituir núcleos ou serviços com coordenação qualificada, e não apenas distribuir profissionais isoladamente. Coordenação permite organizar escalas, garantir substituições, avaliar demandas de tradução, promover formação e mediar conflitos.

A institucionalização também deve proteger tempo de preparação. Uma jornada composta integralmente por horas de interpretação inviabiliza pesquisa terminológica, estudo e revisão. A carga de trabalho precisa diferenciar interpretação, tradução, preparação, reuniões e formação. Da mesma forma, eventos prolongados demandam revezamento e pausas, especialmente pelo esforço físico e cognitivo envolvido.

A participação de intérpretes e tradutores surdos amplia a compreensão dos processos tradutórios. Em materiais audiovisuais e educação a distância, profissionais surdos podem atuar na tradução de português escrito para Libras, na interpretação entre línguas de sinais e na revisão de produtos sinalizados. Sua experiência linguística e visual contribui para naturalidade, adequação cultural e identificação

de escolhas que uma equipe exclusivamente ouvinte talvez não perceba.

Campello (2014, p. 143-167) apresenta esse campo como tradução e interpretação cultural, ressaltando a norma surda e novos espaços de atuação. A discussão desafia a imagem tradicional do intérprete como pessoa ouvinte posicionada entre fala e sinalização. Em equipes de tradução, diferentes profissionais podem desempenhar funções complementares: pesquisa, tradução preliminar, consultoria, apresentação em Libras, revisão e edição.

A produção de materiais educacionais em Libras deve evitar o modelo de janela reduzida adicionada ao final do processo. Quando a acessibilidade é planejada desde o início, enquadramento, ritmo, imagens e texto podem ser articulados à língua visual. O tradutor surdo participa não somente como apresentador, mas como sujeito de decisão linguística. Essa participação reconhece a Libras como língua de criação acadêmica, e não apenas como destino subordinado de conteúdos produzidos em português.

A revisão por pessoas surdas é especialmente importante em traduções registradas. Diferentemente da interpretação ao vivo, o vídeo permanece e pode ser reutilizado; erros terminológicos ou discursivos ganham maior alcance. Procedimentos de revisão precisam avaliar precisão, fluência, coerência, legibilidade visual e compatibilidade entre sinalização e elementos gráficos. A equipe deve

documentar versões e critérios sem tornar o processo excessivamente burocrático.

Esse campo também favorece formação e pesquisa. Corpora de traduções em vídeo podem ser analisados, com os devidos cuidados éticos, para estudar estratégias, terminologia e gêneros. Cursos de formação podem utilizar materiais produzidos por surdos, superando a dependência exclusiva de modelos ouvintes. Assim, a tradução educacional fortalece simultaneamente acessibilidade, autoria surda e desenvolvimento profissional.

A ética da interpretação educacional envolve fidelidade aos sentidos, confidencialidade, imparcialidade profissional, respeito aos participantes e reconhecimento de limites. Imparcialidade não deve ser confundida com ausência de responsabilidade. O intérprete toma decisões inevitáveis, mas não deve manipular conteúdo, assumir posições em nome do estudante ou utilizar informações obtidas no trabalho de maneira indevida.

As relações prolongadas no ambiente educacional tornam os limites especialmente importantes. O profissional convive diariamente com estudantes e professores, acompanha dificuldades e pode ser solicitado a prestar favores. A instituição precisa fornecer protocolos para avaliações, reuniões familiares, situações disciplinares e conflitos. Sem orientação, decisões sensíveis recaem sobre o indivíduo, aumentando riscos éticos.

Pereira e Freitas-Reis (2023, p. 451-453) observam que a função não deve ser reduzida à indiferença nem ampliada para um assistencialismo excessivo. O intérprete participa ativamente da inclusão, mas sua participação deve favorecer autonomia. A dependência se instala quando todas as comunicações passam obrigatoriamente por ele, quando decide pelo estudante ou quando se torna responsável exclusivo pela organização acadêmica.

As condições de trabalho afetam diretamente a qualidade. Jornadas extensas sem revezamento, falta de materiais prévios, vínculos precários, ruído visual, iluminação inadequada e cobrança de tarefas simultâneas comprometem desempenho e saúde. A responsabilidade pela qualidade não pode ser atribuída apenas à competência individual quando a organização inviabiliza a preparação necessária.

Políticas institucionais devem prever contratação por critérios adequados, formação continuada, equipes suficientes, coordenação, avaliação participativa e mecanismos de substituição. Também precisam distinguir falhas sistêmicas de falhas profissionais. Uma cultura de qualidade combina responsabilização com suporte; não se limita a punir erros depois que acontecem.

A ética inclui respeito às variedades da Libras e às REFERÊNCIAS linguísticas dos estudantes. O profissional não deve desqualificar repertórios regionais nem impor sinais como únicos.

Quando diferenças comprometem a compreensão, pode negociar significados e registrar escolhas. Essa atitude reconhece o estudante surdo como participante ativo do processo, não como destinatário passivo.

A literatura analisada permite estabelecer princípios convergentes. Primeiro, a interpretação educacional é prática linguística, discursiva e social, não transferência mecânica. Segundo a presença do intérprete é condição relevante de acessibilidade em determinados modelos, mas não substitui uma política bilíngue. Terceiro, professor e intérprete possuem funções distintas e interdependentes, articuladas por planejamento e avaliação colaborativos.

Quarto, formação específica e continuada é indispensável. Fluência em Libras precisa ser associada ao domínio do português, aos Estudos da Tradução e da Interpretação, à ética, aos conhecimentos educacionais e à cultura surda. Quinto, contextos e gêneros determinam competências: interpretar Matemática, uma aula dos anos finais, uma orientação de pós-graduação ou traduzir um artigo para vídeo são atividades com exigências diferentes.

Sexto, a instituição é corresponsável pela qualidade. Materiais prévios, tempo de preparação, equipes, infraestrutura, revezamento e protocolos não são detalhes administrativos; integram o processo tradutório. Sétimo, a participação do estudante surdo e da comunidade

surda deve orientar decisões, incluindo avaliação dos serviços e produção de materiais.

Por fim, a delimitação de atribuições precisa evitar dois extremos: a neutralização do profissional como instrumento sem agência e a transformação do intérprete em professor, tutor ou responsável integral pela inclusão. A prática qualificada reconhece escolhas e responsabilidades interpretativas, preservando a autoria docente, a autonomia discente e a especificidade profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise evidenciou que os processos de tradução e interpretação de Libras no contexto educacional são constituídos por relações linguísticas, culturais, pedagógicas, éticas e institucionais. A atuação do tradutor-intérprete não pode ser explicada pelo modelo de transmissão neutra, pois envolve decisões sobre sentidos, gêneros, terminologia, organização visual e interação. Ao mesmo tempo, reconhecer sua participação na produção discursiva não significa atribuir-lhe à docência ou a responsabilidade integral pela escolarização do estudante surdo.

Os estudos convergem quanto à necessidade de colaboração. O professor mantém a responsabilidade pelo planejamento, ensino e avaliação; o intérprete prepara e realiza a mediação entre Libras e português; a instituição garante condições, materiais e políticas; o

estudante surdo participa das decisões que afetam seu acesso. Quando essa rede não funciona, o intérprete tende a ser isolado e sobrecarregado, e a inclusão pode permanecer apenas formal.

A formação profissional deve integrar competências linguísticas, tradutórias, educacionais e culturais, com prática supervisionada e proximidade com comunidades surdas. A formação continuada precisa responder a áreas especializadas, gêneros acadêmicos, tecnologias e mudanças nas políticas. Também se mostrou relevante reconhecer intérpretes surdos e equipes bilíngues na tradução e revisão de materiais, fortalecendo autoria e naturalidade discursiva em Libras.

Na Educação Básica, destacam-se desenvolvimento linguístico, autonomia e participação; no ensino superior e na pós-graduação, sobressaem densidade conceitual, tradução acadêmica e institucionalização dos serviços. Em todos os níveis, acesso prévio aos materiais, tempo de preparação, trabalho em equipe e avaliação participativa são condições de qualidade. Portanto, políticas que contabilizam somente a presença física do intérprete permanecem insuficientes.

Conclui-se que uma prática educacional linguisticamente responsável depende da articulação entre direitos, formação e condições concretas de trabalho. O intérprete educacional deve ser reconhecido como profissional da linguagem que atua em um processo

pedagógico, com atribuições próprias, agência responsável e limites definidos. O fortalecimento dessa atuação contribui para que a Libras ocupe lugar efetivo na produção e circulação do conhecimento, respeitando o protagonismo das pessoas surdas e os princípios da educação bilíngue.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino; PRIETO, Rosangela Gavioli. Pesquisas sobre o intérprete educacional (Libras-Português): um panorama nacional a partir de revisão sistemática. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 37, n. 2, p. 483-503, jul./dez. 2021. DOI: https://doi.org/10.14393/LL63-v37n2-2021-24. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/57604. Acesso em: 21 jul. 2026.

ALBRES, Neiva de Aquino; RODRIGUES, Carlos Henrique. As funções do intérprete educacional: entre práticas sociais e políticas educacionais. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 16-41, set./dez. 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/2176-457335335. Disponível em: https://www.scielo.br/j/bak/a/xqrhbtpNkvwskKLQD5mb5ZK/. Acesso em: 24 jul. 2026.

BRAGA, Tullyo da Silva; FERREIRA, Rodrigo Augusto; LUDWIG, Carlos Roberto. As atribuições do tradutor/intérprete educacional de Libras na Universidade Federal do Tocantins (UFT). **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 8, n. 37, p. 77-94, 2021. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3032. Acesso em: 28 jul. 2026.

BRASIL**. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Diário Oficial

da União: Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 1 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 3 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2 set. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 5 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 4 ago. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 7 ago. 2026.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Intérprete surdo de língua de sinais brasileira: o novo campo de tradução/interpretação cultural e seu desafio. **Cadernos de Tradução,** Florianópolis, v. 1, n. 33, p. 143-167, 2014. DOI: https://doi.org/10.5007/2175-7968.2014v1n33p143. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2014v1n33p143. Acesso em: 9 ago. 2026.

CORRÊA, Jessica Roberta da Silva; SANDER, Ricardo Ernani; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. A percepção de universitários sobre a atuação do intérprete de Libras no ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 58, p.

529-540, maio/ago. 2017. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/23948. Acesso em: 11 ago. 2026.

DAROQUE, Samantha Camargo; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A escola comum como espaço formativo para a dupla professor e intérprete educacional de Libras. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 48, n. 93, p. 121-129, maio/ago. 2023. DOI: https://doi.org/10.17058/signo.v48i93.18640. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/18640. Acesso em: 13 ago. 2026.

DORZIAT, Ana; ARAÚJO, Joelma Remígio de. O intérprete de língua de sinais no contexto da educação inclusiva: o pronunciado e o executado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 3, p. 391-410, jul./set. 2012. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000300004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/BSxdXLDZpgqF5yTfsbHTW3n/. Acesso em: 14 ago. 2026.

GOMES, Eduardo Andrade; VALADÃO, Michelle Nave. Tradução e interpretação educacional de Libras-Língua Portuguesa no ensino superior: desdobramentos de uma atuação. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 59, n. 1, p. 601-622, jan./abr. 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/01031813636376115912020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tla/a/PR6PwJ8r3dsgJX7xyMLbSpF/. Acesso em: 15 ago. 2026.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; NASCIMENTO, Gabriel Silva Xavier. Atuação do intérprete educacional e o aprender surdo: análise da posição-mestre na relação educativa em sala de aula inclusiva. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 36, n. 78, p. 1715-1744, set./dez. 2022. DOI: https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v36n78a2022-66231.

Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/66231. Acesso em: 16 ago. 2026.

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**, Florianópolis, v. 35, n. esp. 2, p. 78-112, 2015. DOI: https://doi.org/10.5007/2175-7968.2015v35nesp2p78. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35nesp2p78. Acesso em: 17 ago. 2026.

OLIVEIRA, Janine Soares de; MACHADO, Rosilene Beatriz. A aula é de matemática! E agora? A importância do conhecimento extralinguístico para uma boa construção discursiva em Libras por parte do intérprete educacional. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 43, p. 1-32, e90914, 2023. DOI: https://doi.org/10.5007/2175-7968.2023.e90914. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/90914. Acesso em: 18 ago. 2026.

PEREIRA, Kevin Lopes; FREITAS-REIS, Ivoni. Discursos sobre o papel do tradutor-intérprete educacional de Libras/Português. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 29, e0200, p. 439-456, 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0200. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/JRdVWbwxs7GmkfgJzR9fS9m/. Acesso em: 19 ago. 2026.

PINHEIRO, Lucineide Machado. A (in)definição do papel do professor regente e do intérprete educacional na escola 'inclusiva': entre zonas de conflito e possibilidades de colaboração. **Revista e-Curriculum,** São Paulo, v. 18, n. 4, p. 2029-2051, out./dez. 2020. DOI: https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i4p2029-2051.

Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/49211. Acesso em: 20 ago. 2026.

SALVADOR, Andresa Lins dos Santos; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. Atuação do TILS na Educação Superior: desafios e perspectivas. **Letras**, Santa Maria, v. 33, n. 68, p. 1-14, e85253, 2024. DOI: https://doi.org/10.5902/2176148585253. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/85253. Acesso em: 21 ago. 2026.

SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O intérprete de Libras no contexto da pós-graduação: um olhar para o gênero do discurso. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 41, n. esp. 2, p. 679-701, 2021. DOI: https://doi.org/10.5007/2175-7968.2021.e85313. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/85313. Acesso em: 21 ago. 2026.

SANTOS, Lara Ferreira dos; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Atuação do intérprete educacional: parceria com professores e autoria. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 35, n. esp. 2, p. 505-526, 2015. DOI: https://doi.org/10.5007/2175-7968.2015v35nesp2p505. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35nesp2p505. Acesso em: 22 ago. 2026.

SILVA, Danilo da; FERNANDES, Sueli de Fátima. O tradutor intérprete de língua de sinais (TILS) e a política nacional de educação inclusiva em contextos bilíngues para surdos: um estudo da realidade da rede pública estadual paranaense. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 35-50, jan./mar. 2018. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24814. Acesso em: 22 ago. 2026.

SILVA, Keli Simões Xavier; OLIVEIRA, Ivone Martins de. O trabalho do intérprete de Libras na escola: um estudo de caso. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 695-712, jul./set. 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-623661085. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/zNcKDXPgt9V6VPScRqCb7XR/. Acesso em: 22 ago. 2026.