

A ATUAÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS NO AMBIENTE EDUCACIONAL: MEDIAÇÃO LINGUÍSTICA, COLABORAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS

Carolina Miri¹

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

<https://orcid.org/0009-0006-9478-1638>

RESUMO: Este artigo analisa a atuação do tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) no ambiente educacional, destacando sua contribuição para a mediação linguística, a colaboração docente e a inclusão de estudantes surdos. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em estudos sobre tradução e interpretação educacional, educação de surdos, acessibilidade linguística e políticas educacionais brasileiras. A análise evidencia que a atividade do intérprete não se limita à substituição de palavras entre a língua portuguesa e a Libras, pois envolve escolhas linguísticas, culturais e discursivas relacionadas aos conteúdos, aos diferentes níveis de ensino e aos repertórios dos estudantes. Os estudos também demonstram que a presença desse profissional, isoladamente, não garante inclusão nem aprendizagem. São necessários planejamento colaborativo, acesso antecipado aos materiais, formação continuada, revezamento e delimitação das responsabilidades de professores, intérpretes e gestores. Conclui-se que o intérprete contribui significativamente para a participação dos estudantes surdos quando integra um projeto institucional comprometido com a educação bilíngue e com a valorização da Libras. Sua atuação deve ampliar as interações e a autonomia do estudante, sem substituir a responsabilidade pedagógica do professor.

PALAVRAS-CHAVE: Intérprete educacional. Libras. Educação de surdos.

THE WORK OF THE BRAZILIAN SIGN LANGUAGE TRANSLATOR AND INTERPRETER IN EDUCATIONAL SETTINGS: LINGUISTIC MEDIATION, TEACHER COLLABORATION, AND THE INCLUSION OF DEAF STUDENTS

ABSTRACT: This article analyzes the work of Brazilian Sign Language (Libras) translators and interpreters in educational settings, highlighting their contributions to linguistic mediation, teacher collaboration, and the inclusion of deaf students. It is a qualitative bibliographic study based on research concerning educational translation and interpreting, deaf education, linguistic accessibility, and Brazilian educational policies. The analysis demonstrates that the

interpreter's activity is not limited to replacing words between Portuguese and Libras, since it involves linguistic, cultural, and discursive choices related to curricular content, different levels of education, and students' linguistic repertoires. The studies also indicate that the presence of this professional alone does not guarantee inclusion or learning. Collaborative planning, prior access to teaching materials, continuing education, interpreter rotation, and a clear definition of the responsibilities of teachers, interpreters, and school administrators are required. It is concluded that interpreters make a significant contribution to deaf students' participation when they are part of an institutional project committed to bilingual education and the recognition of Libras. Their work should expand students' interactions and autonomy without replacing the teacher's pedagogical responsibility.

KEY-WORDS: Educational interpreter. Brazilian Sign Language. Deaf education.

INTRODUÇÃO

A presença de estudantes surdos nos diferentes níveis e modalidades de ensino tem ampliado as discussões sobre acessibilidade linguística, educação bilíngue e responsabilidade institucional pela construção de práticas educacionais que respeitem a diferença linguística. Nesse cenário, o tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e língua portuguesa ocupa uma posição relevante, pois atua na circulação de discursos entre línguas de modalidades distintas e contribui para que estudantes surdos participem das interações acadêmicas, pedagógicas e sociais produzidas no ambiente educacional. Essa atuação, entretanto, não pode ser compreendida como simples substituição de palavras, reprodução mecânica da fala do professor ou recurso suficiente para assegurar, isoladamente, a inclusão.

O reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão, estabelecido pela Lei nº 10.436/2002, e sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005 contribuíram para a ampliação da presença da língua de sinais nas instituições de ensino e para a definição de responsabilidades relacionadas à formação e à atuação de tradutores e intérpretes. Posteriormente, a Lei nº 12.319/2010 regulamentou a profissão, enquanto a Lei nº 14.704/2023 atualizou essa regulamentação, incorporando a profissão de guia-intérprete e dispondo sobre formação, atribuições e condições de trabalho. A Lei nº 14.191/2021, por sua vez, inseriu a educação bilíngue de surdos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reconhecendo-a como modalidade educacional na qual a Libras é primeira língua e o português escrito é segunda língua (Brasil, 2002, 2005, 2010, 2021, 2023).

Esses avanços legais constituem referências indispensáveis, mas sua existência não elimina as tensões presentes no cotidiano escolar. A garantia formal do intérprete não assegura, por si mesma, que o estudante tenha acesso pleno aos conhecimentos, participe das interações ou encontre práticas pedagógicas organizadas a partir da visualidade e de sua condição bilíngue. Lacerda (2006) demonstrou que uma experiência de inclusão com intérprete pode continuar marcada por desconhecimento sobre a surdez, fragilidade

na relação entre professor e intérprete, dificuldades curriculares e exclusão do estudante de atividades. Dorziat e Araújo (2012), ao compararem o papel pronunciado e aquele efetivamente executado, identificaram confusões que descaracterizavam a atuação profissional e transferiam aos intérpretes responsabilidades pedagógicas que deveriam permanecer sob a condução docente.

O problema se torna mais complexo porque o ambiente educacional não é uma esfera neutra de comunicação. Em uma aula, os enunciados estão relacionados a objetivos formativos, conceitos específicos, recursos didáticos, avaliações, relações entre participantes e modos particulares de organização do tempo e do espaço. Interpretar nesse contexto exige domínio das línguas de trabalho, competência tradutória e interpretativa, conhecimento das características da educação de surdos e capacidade de tomar decisões diante de discursos produzidos em áreas distintas. Por isso, a literatura tem empregado a expressão intérprete educacional para destacar uma especialização da atividade, sem reduzir o profissional a professor substituto ou cuidador do estudante surdo.

Albres e Prieto (2021), em revisão sistemática da produção brasileira, identificaram um campo de estudos em crescimento e marcado por discussões sobre os papéis desempenhados pelos intérpretes junto aos estudantes surdos. Os resultados acumulados evidenciam que as atribuições não podem ser definidas apenas de maneira abstrata. Elas se modificam conforme o nível de ensino, a faixa etária, o repertório linguístico do estudante, a disciplina interpretada, a configuração institucional e a relação construída com professores e demais profissionais. Pereira e Freitas-Reis (2023), com base em respostas de intérpretes de diferentes regiões do país, organizaram essa complexidade em quatro categorias: colaborador no processo de inclusão, mediador cultural, coformador do estudante surdo e mediador linguístico.

Nesse debate, dois equívocos precisam ser evitados. O primeiro consiste em considerar o intérprete como presença acessória, transparente e neutra, responsável somente por transportar conteúdos entre duas línguas. O segundo é atribuir-lhe a responsabilidade integral pela escolarização do estudante, afastando o professor do planejamento, da interação e da avaliação da aprendizagem. Entre essas posições, encontra-se um trabalho discursivo complexo, no qual as escolhas linguísticas produzem sentidos e no qual a qualidade da interpretação depende das condições oferecidas pela instituição. A preparação prévia, o acesso aos materiais, o conhecimento da terminologia, o revezamento, a formação continuada e a interlocução com a equipe pedagógica constituem condições profissionais, não favores concedidos ao intérprete.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar a atuação do tradutor e intérprete de Libras no ambiente educacional, com ênfase na mediação linguística e cultural, na colaboração docente e nas contribuições e limites de seu trabalho para a inclusão de estudantes surdos. Busca-se responder à seguinte questão: de que maneira a atuação do intérprete educacional pode favorecer a acessibilidade linguística e a participação do

estudante surdo sem provocar a substituição da responsabilidade pedagógica do professor e da instituição? O estudo é de natureza bibliográfica, com abordagem qualitativa, e articula produções sobre Educação Básica, Ensino Superior e pós-graduação, além dos marcos legais brasileiros. O referencial está organizado em quatro eixos: constituição e formação profissional; mediação linguística e cultural; colaboração com o professor e limites entre interpretar e ensinar; e desafios para a inclusão em diferentes contextos educacionais.

REFERENCIAL TEORICO

A atuação do intérprete de língua de sinais precede seu reconhecimento jurídico. Durante muito tempo, a interpretação ocorreu em ambientes familiares, religiosos e comunitários, sustentada por relações de solidariedade e pela convivência com pessoas surdas. A ampliação do acesso dos surdos às instituições públicas e aos níveis mais elevados de escolarização transformou uma atividade frequentemente voluntária em demanda profissional. Esse percurso ajuda a compreender por que ainda permanecem representações assistencialistas, segundo as quais o intérprete seria um acompanhante pessoal, alguém que “ajuda” o surdo ou um sujeito cuja atuação dependeria apenas de boa vontade e fluência informal em Libras.

Rosa (2006) foi uma das autoras que problematizou, no contexto educacional, a indefinição entre ser tradutor-intérprete e ser professor. Para a autora, a entrada desse profissional na sala de aula não pode ser examinada somente pela pedagogia, como se a língua de sinais fosse um recurso facilitador, pois a interpretação constitui uma prática situada no campo dos Estudos da Tradução. Essa compreensão é importante porque desloca o intérprete do lugar de auxiliar improvisado e reconhece que sua atividade exige competência linguística, ética, técnica, discursiva e cultural.

O reconhecimento da Libras pela Lei nº 10.436/2002 modificou a base jurídica sobre a qual se organizam os direitos linguísticos das pessoas surdas. O Decreto nº 5.626/2005 detalhou a formação e a presença de tradutores e intérpretes em instituições de ensino, distinguindo essa atuação da função docente. A Lei nº 12.319/2010 regulamentou a profissão e a Lei nº 14.704/2023 ampliou e atualizou seus dispositivos. Esse percurso legal deve ser compreendido como conquista produzida pelas lutas das comunidades surdas e dos profissionais, mas também como ponto de partida para políticas de contratação, formação e condições de trabalho.

Albres e Rodrigues (2018) observam que as políticas nacionais e locais utilizam denominações e atribuições diversas, revelando um processo ainda em construção. Os autores analisam a atuação do intérprete educacional como uma intersecção entre prática interpretativa e ação pedagógica. Isso não significa transformar todo intérprete em professor, mas reconhecer que o propósito educacional, os gêneros discursivos escolares e o contato contínuo com estudantes interferem na forma de interpretar. A esfera educacional impõe demandas próprias: preparação terminológica, leitura de materiais, compreensão

dos objetivos da aula, uso de recursos visuais e acompanhamento de interações que não se restringem à exposição oral do professor.

Essa especialização precisa repercutir na formação. Lacerda e Gurgel (2011), ao investigarem o perfil de tradutores-intérpretes de Libras que atuavam no Ensino Superior, encontraram trajetórias, idades, formações e modos de ingresso profissional bastante variados. A diversidade revela a expansão do campo, mas também indica que fluência linguística e experiência comunitária, embora fundamentais, não esgotam as competências necessárias. No Ensino Superior, o profissional interpreta conceitos especializados, gêneros acadêmicos, atividades de pesquisa, apresentações e avaliações. Na Educação Básica, lida com estudantes em diferentes momentos de aquisição da Libras, desenvolvimento da escrita e construção de conhecimentos escolares.

Silva e Oliveira (2016) defendem que a formação de intérpretes educacionais deve articular conhecimentos sobre tradução e interpretação, função social da escola e mediação pedagógica. As autoras reconhecem que o intérprete participa do processo educativo, mas estabelecem um limite necessário:

Porém, embora o intérprete tenha um papel fundamental em relação ao aprendizado do aluno surdo, e sua atuação em alguns momentos se equipare à do professor, em nosso entendimento, ele não é o professor do aluno e, apesar de ter uma parcela de responsabilidade nos processos de ensino e de aprendizagem, é ao professor regente que cabe conduzir o ensino. (Silva; Oliveira, 2016, p. 708).

A diferenciação preserva a identidade profissional e impede que a presença do intérprete seja utilizada para desresponsabilizar o professor. Ao mesmo tempo, ela não autoriza uma interpretação indiferente aos objetivos da aula ou à compreensão do estudante. O profissional precisa conhecer os processos educacionais para tomar decisões adequadas, comunicar dificuldades à equipe e preparar-se para gêneros e conteúdos específicos. A formação generalista, quando desarticulada das situações concretas de atuação, pode produzir lacunas que se tornam mais visíveis em disciplinas com terminologia própria, como Física, Química e Matemática.

Storto *et al.* (2019) identificaram dúvidas sobre formação, interação e clareza das atribuições entre profissionais que atuavam na Educação Básica. A pesquisa demonstra que a consolidação da profissão ainda convive com instituições pouco preparadas e concepções contraditórias de inclusão. Não basta contratar alguém que saiba Libras; é necessário estabelecer critérios de formação, integração à equipe e delimitação das atividades. A escola precisa compreender por que o intérprete está presente, a quem compete o planejamento pedagógico e como serão garantidos momentos de preparação e diálogo profissional.

As condições de trabalho integram a formação e a qualidade da atuação. França e Souza (2021) analisam a precarização do trabalho do intérprete educacional considerando carga horária, remuneração, formação, tempo de permanência na escola, atribuições e saúde laboral. As autoras alertam que a sobreposição entre o trabalho do intérprete e o do professor aumenta riscos de adoecimento e fragiliza o ensino. A formação continuada, a contratação compatível com a complexidade da função, o revezamento e o tempo de estudo precisam ser tratados como elementos estruturais da acessibilidade.

Desse modo, profissionalizar não significa apenas criar um cargo. Significa instituir uma cultura escolar que reconheça a interpretação como trabalho intelectual e linguístico, preveja condições para seu exercício e estabeleça responsabilidades compartilhadas. A formação precisa articular Libras e português, Estudos da Tradução e da Interpretação, ética, educação de surdos, visualidade, terminologia e conhecimento sobre os gêneros que circulam em cada nível de ensino. Essa articulação possibilita superar tanto a imagem assistencialista quanto a expectativa irreal de que o intérprete domine previamente todos os conteúdos e resolva sozinho as barreiras institucionais.

Também é necessário diferenciar a atuação do intérprete em escolas inclusivas daquela desenvolvida em escolas e classes bilíngues. Em uma turma conduzida prioritariamente em português oral, o intérprete viabiliza a circulação entre Libras e português. Em uma escola bilíngue na qual a Libras é efetivamente língua de instrução, professores bilíngues podem ensinar diretamente aos estudantes, enquanto a interpretação será necessária nas interações com pessoas que não dominam Libras, em reuniões, eventos ou situações específicas. A Lei nº 14.191/2021 fortalece essa distinção ao reconhecer a educação bilíngue de surdos como modalidade. Portanto, o direito ao intérprete não deve ser usado para substituir o direito a um ambiente de aquisição e desenvolvimento da língua de sinais, sobretudo na infância.

A interpretação entre Libras e língua portuguesa ocorre entre línguas de modalidades diferentes. Enquanto a Libras se organiza na modalidade visual-espacial, o português oral utiliza a modalidade vocal-auditiva, e sua forma escrita mobiliza recursos gráfico-visuais. Essa diferença produz desafios relacionados à simultaneidade, ao direcionamento do olhar, à organização espacial, às escolhas lexicais e à necessidade de tornar visíveis informações que, no discurso oral, podem depender de entonação ou referências sonoras. O intérprete não substitui sinais por palavras de maneira linear; ele compreende enunciados, identifica sentidos, reorganiza informações e produz um novo discurso na língua de chegada.

Pereira e Freitas-Reis (2023) rejeitam a ideia do intérprete como sujeito transparente. Para os autores, a mediação é influenciada pelas experiências linguísticas e culturais do profissional. Por isso, afirmam que o intérprete “não precisa, nem poderia ser ‘um ser neutro’” (Pereira; Freitas-Reis, 2023, p. 452). A ausência de neutralidade não autoriza interferências arbitrárias, omissões ou apropriação da voz do estudante. Significa reconhecer que interpretar implica escolhas responsáveis, orientadas pelo sentido, pela ética e pelo

contexto de produção do discurso.

A mediação linguística garante condições para que enunciados produzidos em português circulem em Libras e para que as manifestações do estudante surdo cheguem aos interlocutores ouvintes. Essa bidirecionalidade é central. Quando o intérprete é tratado somente como alguém que sinaliza a fala docente, corre-se o risco de ignorar perguntas, comentários, hesitações e posições do estudante. A interpretação educacional deve assegurar participação discursiva, permitindo que o surdo seja interlocutor e autor, e não apenas receptor de conteúdo.

Gomes e Valadão (2020) demonstram que a atuação no Ensino Superior ultrapassa a mediação comunicativa restrita e envolve a promoção de interações discursivas que contribuem para a construção de sentidos e conhecimentos. A seleção das estratégias depende do perfil linguístico do estudante, do campo do conhecimento e da forma como o professor organiza sua exposição. Classificadores, expansão interpretativa, explicitação de relações e escolhas terminológicas podem ser utilizados para produzir um discurso compreensível, sem que isso signifique alterar indevidamente o conteúdo.

Nesse processo, a mediação também apresenta uma dimensão cultural. A Libras não é apenas código, e a surdez não pode ser reduzida a perda auditiva. As comunidades surdas produzem formas de interação, referências identitárias e experiências visuais que influenciam a participação educacional. O intérprete, quando conhece essas dimensões, pode contribuir para que a equipe compreenda barreiras comunicacionais e diferenças de organização discursiva. Entretanto, não deve falar em nome de toda a comunidade surda nem transformar a mediação cultural em tutela. A centralidade pertence ao estudante e à sua possibilidade de posicionar-se diretamente.

Pereira e Freitas-Reis (2023) identificaram a categoria mediador cultural nas respostas dos profissionais investigados. Essa categoria se relaciona à interlocução entre o estudante e o corpo pedagógico, sobretudo quando professores e gestores tiveram pouca formação sobre educação de surdos. A contribuição do intérprete pode favorecer a revisão de práticas, mas a instituição não deve depender exclusivamente de seus conhecimentos. A formação docente em Libras, a presença de profissionais surdos, a produção de materiais bilíngues e a participação das comunidades surdas continuam indispensáveis.

A adequação linguística também depende da experiência do estudante. Há surdos que adquiriram Libras desde a infância e apresentam repertório amplo; outros chegam à escola com acesso tardio à língua de sinais; alguns utilizam diferentes recursos comunicativos. O intérprete precisa observar essas condições sem empobrecer sistematicamente o discurso. Adaptar-se ao repertório do estudante não significa reduzir conteúdo ou produzir uma sinalização simplificada que o impeça de ampliar seu domínio linguístico e conceitual. A acessibilidade deve criar pontes para o conhecimento e, simultaneamente, favorecer o desenvolvimento da linguagem acadêmica em Libras.

No contexto da pós-graduação, Santiago e Lacerda (2021) demonstram que as escolhas interpretativas são condicionadas pelos gêneros do discurso. Seminários, aulas expositivas, debates, orientações e apresentações acadêmicas possuem finalidades, formas composicionais e terminologias distintas. As autoras observam que o intérprete precisa conhecer o tipo de linguagem e as terminologias, inclusive estrangeirismos, sem ser obrigado a dominar o conteúdo como especialista da área. A preparação consiste em reconhecer o gênero, estudar materiais e organizar estratégias compatíveis com a situação comunicativa.

As condições visuais da sala também interferem na mediação. Santos e Menezes (2023) discutem a dificuldade do estudante que precisa alternar o olhar entre intérprete, professor, quadro e materiais escritos. Quando o professor fala enquanto escreve, mantém as luzes apagadas durante uma projeção ou muda rapidamente de recurso, cria uma sobrecarga visual. Não se trata de problema individual do surdo, mas de uma barreira produzida pela organização didática. A coordenação entre fala, escrita, imagens e interpretação precisa ser planejada, com pausas e tempos que permitam acompanhar o discurso e registrar informações.

Por essa razão, a interpretação não pode corrigir sozinha uma aula inacessível. Um discurso descontextualizado, materiais disponibilizados tardiamente ou atividades baseadas apenas em sons limitam o trabalho do intérprete. A mediação linguística é mais efetiva quando integra uma política institucional de acessibilidade, com professores responsáveis pela diversificação metodológica, materiais visuais, tempo de preparação e avaliação coerente com a condição bilíngue do estudante. Assim, a qualidade não é atributo individual do intérprete, mas resultado de uma rede de decisões pedagógicas e administrativas.

A colaboração entre professor e intérprete é um dos temas mais recorrentes na literatura. A presença de dois profissionais na sala não produz automaticamente trabalho conjunto. Em muitas experiências, o professor dirige sua comunicação aos estudantes ouvintes e considera que o intérprete será responsável por tudo o que se relaciona ao aluno surdo. Essa divisão cria uma turma dentro da turma: o professor ensina aos ouvintes, enquanto o intérprete passa a explicar, orientar, cobrar tarefas e avaliar informalmente o surdo. A consequência é a fragilização do vínculo entre professor e estudante e a transformação do intérprete em professor particular sem formação, autoridade institucional ou tempo de planejamento correspondente.

Vargas e Gobara (2014), em investigação realizada em aulas de Física, observaram que apenas o intérprete interagia efetivamente com os estudantes surdos e que os professores transferiam a ele a responsabilidade pelo ensino e pela aprendizagem. As autoras lembram que “o papel do intérprete é o de interpretar e não o de explicar os conteúdos e conceitos” (Vargas; Gobara, 2014, p. 452). Em disciplinas científicas, a transferência é especialmente problemática, porque o intérprete pode não dominar conceitos e terminologias, enquanto o professor, que possui conhecimento da área, afasta-se da interação.

Oliveira e Benite (2015) encontraram relação contraditória entre intérpretes e professores de Ciências. Os intérpretes reconheciam o despreparo docente, enquanto os professores reconheciam suas próprias limitações e, em alguns casos, deslocavam o ensino do estudante para o intérprete. As autoras distinguem a mediação pedagógica realizada pelo professor da intermediação linguística realizada pelo intérprete. A aprendizagem dos conhecimentos científicos depende da ação docente, mas essa ação precisa tornar-se acessível por meio de uma interlocução planejada com quem interpreta.

Colaborar não significa apagar fronteiras profissionais. Significa compartilhar informações necessárias para que cada profissional cumpra sua função. O professor define objetivos, seleciona conteúdos, organiza metodologias, acompanha a aprendizagem e avalia. O intérprete estuda materiais, prepara terminologia, identifica dificuldades tradutórias, combina estratégias comunicacionais e interpreta as interações. Durante a aula, ambos precisam reconhecer a presença do outro, coordenar ritmos e dirigir-se ao estudante de maneira respeitosa, evitando conversas em terceira pessoa, como se o surdo estivesse ausente.

Santos e Lacerda (2015) analisam a parceria com professores e a autoria discursiva do intérprete. Para as autoras, o trabalho interpretativo envolve apreender, reorganizar e produzir sentidos, razão pela qual o intérprete pode ser compreendido como coautor do discurso produzido na língua de chegada. Essa coautoria não significa autoria do conteúdo curricular ou liberdade para ensinar algo diferente. Ela designa a responsabilidade linguística e discursiva de quem reconstrói o enunciado em outra língua e modalidade.

Gesser (2015) também problematiza a separação rígida entre interpretar e ensinar. A autora identifica um trânsito entre a “posição-intérprete” e a “posição-mestre”, especialmente quando o profissional busca estabelecer conexões com estudantes surdos e responder a desafios linguísticos e cognitivos. O reconhecimento desse trânsito é mais produtivo do que sua negação, desde que a instituição discuta limites, formação e responsabilidades. A ausência dessa discussão faz com que práticas pedagógicas sejam assumidas de maneira improvisada e invisível.

Lacerda (2006) já alertava que, em contextos educacionais, sobretudo com crianças, é difícil desempenhar um papel estritamente interpretativo, porque o contato cotidiano envolve sugestões, exemplos e acompanhamento da compreensão. A autora destaca:

É preciso reconhecer que a presença do intérprete em sala de aula tem como objetivo tornar os conteúdos acadêmicos acessíveis ao aluno surdo. Entretanto, o objetivo último do trabalho escolar é a aprendizagem do aluno surdo e seu desenvolvimento em conteúdos acadêmicos, de linguagem, sociais, entre outros. A questão central não é traduzir conteúdos, mas torná-los compreensíveis, com sentido para o aluno. (Lacerda, 2006, p. 174).

O trecho não autoriza a substituição do professor, mas evidencia que a finalidade educacional produz exigências diferentes das de uma interpretação eventual. A compreensão do estudante precisa ser acompanhada pela equipe. Se o intérprete percebe que uma escolha não foi compreendida, deve recorrer a estratégias linguísticas e comunicar ao professor a necessidade de retomada. O professor, por sua vez, precisa verificar a aprendizagem diretamente e reformular sua explicação quando necessário, sem delegar ao intérprete o diagnóstico e a solução de todas as dificuldades.

Carvalho e Mesquita (2015) apresentam possibilidades de trabalho colaborativo no ensino de português escrito. As autoras mencionam textos com imagens contextualizadas, estratégias comparativas entre línguas, vídeos adaptados e recursos datilológicos. Essas ações mostram como o conhecimento linguístico do intérprete pode contribuir para o planejamento, mas também exigem cuidado para que ele não se torne responsável isolado pela adaptação curricular. A produção de materiais deve envolver professor, profissionais bilíngues e equipe pedagógica, respeitando o projeto educacional e as necessidades do estudante.

Albres e Rodrigues (2018) analisam atribuições locais que incluem estudo de léxico e terminologia, seleção de materiais visuais, preparação da interpretação e diálogo sobre estratégias. No documento examinado pelos autores, aparece a orientação de:

Trabalhar de forma colaborativa com o professor regente e com o professor de Libras, discutindo os recursos pedagógicos adequados ao ensino dos estudantes surdos e dialogando sobre as estratégias de ensino. (Florianópolis, 2016b *apud* Albres; Rodrigues, 2018, p. 35).

A colaboração exige tempo institucional. Conversas breves antes da aula não substituem reuniões regulares, acesso antecipado ao planejamento e participação em atividades pertinentes. O intérprete precisa receber textos, apresentações, vídeos e avaliações com antecedência suficiente para estudar conceitos e buscar sinais ou estratégias. O sigilo sobre provas pode ser preservado por dever ético, sem impedir a preparação terminológica. Quando o material chega apenas durante a aula, a interpretação fica condicionada à improvisação.

Gomes e Valadão (2020) reforçam que a relação entre docente e intérprete não deve ser organizada como oposição, mas como complementaridade de atuações. Segundo os autores:

Conforme o que foi exposto, entende-se que a aproximação desses dois profissionais não deve ser estabelecida por uma oposição de papéis, mas por uma completude de atuações. Nessa relação intrínseca, as metodologias de ensino desenvolvidas pelos professores, desde a preparação até a explanação dos conteúdos em sala de aula, irão

influenciar nas escolhas das estratégias do TILSP. (Gomes; Valadão, 2020, p. 616).

Uma colaboração eticamente orientada também preserva a autonomia do estudante. Reuniões sobre seu desempenho devem incluí-lo quando pertinente, e decisões não devem ser tomadas entre adultos sem considerar sua voz. O intérprete não é responsável por controlar comportamento, conferir cadernos, impor disciplina ou responder pelo estudante. Essas práticas reforçam dependência e podem limitar relações com colegas e professores. A mediação deve ampliar interlocuções, não concentrá-las na dupla intérprete-estudante.

Portanto, os limites entre interpretar e ensinar não são definidos pela indiferença do intérprete ao aprendizado, mas pela distribuição clara de responsabilidades. O intérprete responde pela qualidade ética, linguística e discursiva da interpretação; o professor responde pela condução pedagógica; a gestão responde pelas condições institucionais; e toda a comunidade escolar responde pela construção de um ambiente bilíngue, acessível e não excludente.

A inclusão do estudante surdo não pode ser avaliada somente pela matrícula ou pela presença de um intérprete. É necessário observar se há participação, acesso ao currículo, interlocução com professores e colegas, desenvolvimento linguístico e reconhecimento da Libras. Lacerda (2006) mostra que um estudante pode estar adaptado a uma situação de isolamento sem reconhecer suas limitações, especialmente quando nunca vivenciou outra forma de escolarização. A comunicação restrita ao intérprete pode criar uma “ilha” dentro da sala, na qual a inclusão física convive com exclusão linguística e social.

Dorziat e Araújo (2012) identificaram distância entre o discurso profissional e a prática observada. A delegação da responsabilidade pedagógica ao intérprete mantinha um currículo orientado por padrões ouvintes e uma posição passiva para os estudantes surdos. Essa crítica evidencia que o intérprete não deve funcionar como mecanismo de conservação de uma escola inalterada. Se o professor continua ensinando apenas pela oralidade, se a Libras circula somente pelas mãos do intérprete e se o currículo não incorpora experiências visuais, a política inclusiva permanece limitada.

Ferreira e Lustosa (2020), ao investigarem a política de inclusão na perspectiva de tradutores e intérpretes da rede estadual de Teresina, encontraram sobrecarga, ausência de revezamento e pouca colaboração com professores. Esses elementos demonstram que o direito à acessibilidade depende das formas de contratação e organização do trabalho. Longos períodos de interpretação sem pausa afetam a qualidade e a saúde. A falta de substitutos interrompe o acesso do estudante quando o profissional se ausenta. Contratos temporários e rotatividade dificultam a continuidade das relações e o conhecimento do projeto escolar.

França e Souza (2021) relacionam precarização, ensino e adoecimento. A intensificação do trabalho ocorre quando o intérprete acumula tradução, explicação, produção de materiais, acompanhamento individual, controle de atividades e funções administrativas. Em vez de ampliar a equipe, a instituição concentra demandas em um único profissional.

A atualização promovida pela Lei nº 14.704/2023 fortalece a discussão sobre condições de exercício, mas sua efetivação requer políticas de carreira, remuneração, formação e fiscalização.

A instituição precisa transformar essas garantias em protocolos concretos. A distribuição dos profissionais deve considerar duração das aulas, complexidade dos conteúdos e necessidade de revezamento. É igualmente necessário prever substituição em afastamentos, tempo remunerado de estudo, participação em reuniões relacionadas à acessibilidade e canais para comunicar barreiras sem responsabilizar individualmente o estudante. A continuidade do serviço não pode depender de improvisos ou de vínculos pessoais. Quando a gestão reconhece a interpretação como parte do planejamento educacional, torna-se possível avaliar demandas, organizar equipes e prevenir a sobrecarga que compromete simultaneamente a saúde profissional e o direito linguístico do estudante.

Na Educação Básica, idade e trajetória linguística interferem intensamente na atuação. Crianças com acesso tardio à Libras podem necessitar de ambientes de aquisição linguística e contato com adultos surdos, condições que não podem ser supridas apenas por interpretação. O intérprete não deve acumular a função de ensinar Libras como primeira língua, interpretar conteúdos e alfabetizar em português. Uma política bilíngue demanda professores bilíngues, professores de Libras, materiais adequados e espaços nos quais a língua de sinais seja língua de instrução e convivência.

Santana e Ribeiro (2024), em relato sobre o ensino regular, descrevem desafios e estratégias construídas por uma tradutora-intérprete em diálogo com professor e coordenação. O estudo reafirma a importância profissional, mas também indica que a inclusão continua enfrentando barreiras. A experiência revela que adaptações e estratégias tornam-se mais consistentes quando são discutidas coletivamente, evitando que a intérprete assuma sozinho decisões relativas ao currículo e à aprendizagem.

Nas disciplinas de Ciências e Matemática, as barreiras incluem terminologia especializada, símbolos, gráficos e simultaneidade entre explicação oral e registro visual. Oliveira e Benite (2015) apontam que professores detêm o conhecimento científico, mas frequentemente desconhecem especificidades da educação de surdos, enquanto intérpretes conhecem Libras, porém não necessariamente dominam os conceitos das disciplinas. A solução não é exigir que um profissional substitua o conhecimento do outro, e sim construir planejamento conjunto, glossários contextualizados, recursos visuais e formas de interação direta entre professor e estudante.

Santos e Menezes (2023) evidenciam que a organização da aula pode obrigar o estudante a escolher entre acompanhar a sinalização e observar o quadro. Essa concorrência visual precisa ser considerada no ritmo da exposição. O professor pode disponibilizar anotações previamente, evitar falar enquanto o estudante precisa copiar, pausar vídeos, manter o intérprete em posição visível e organizar turnos de fala. Tais ações beneficiam a interpretação e tornam a aula mais acessível sem reduzir a complexidade dos conteúdos.

No Ensino Superior, surgem exigências ligadas à diversidade de cursos, gêneros acadêmicos e terminologias. Lacerda e Gurgel (2011) destacam a heterogeneidade dos perfis profissionais e a necessidade de formação adequada à inclusão bilíngue. Gomes e Valadão (2020) observam que o intérprete seleciona estratégias de acordo com o perfil do estudante e a didática docente. Isso exige acesso antecipado a materiais, integração aos núcleos de acessibilidade e trabalho em equipe, principalmente em aulas extensas, eventos, estágios e atividades práticas.

Na pós-graduação, Santiago e Lacerda (2021) demonstram que a interpretação é regulada pelos gêneros discursivos e pelas formas de interação do contexto acadêmico. O profissional precisa reconhecer linguagem técnica, estrangeirismos, sobreposição de enunciados e modos de participação em debates. As estratégias não podem ser reproduzidas mecanicamente em qualquer situação, pois cada aula, banca, orientação ou seminário estabelece condições distintas. A especialização, portanto, deve ser continuada e relacionada aos campos nos quais o intérprete atua.

A interpretação remota e os recursos digitais ampliam possibilidades, mas também exigem condições técnicas, enquadramento adequado, conectividade, revezamento e acesso aos materiais. Embora os artigos analisados se concentrem majoritariamente na presença física, seus princípios permanecem: a mediação depende do contexto, do gênero discursivo, da parceria e das condições de trabalho. Tecnologia sem planejamento pode apenas deslocar barreiras para outra plataforma.

Em todos os níveis, a presença do intérprete deve integrar um projeto mais amplo. Uma escola inclusiva não é aquela que entrega o estudante a um profissional, mas aquela em que professores, gestores, colegas e equipes de apoio compartilham responsabilidades. A Libras precisa circular para além da relação individual, e o estudante precisa participar diretamente das decisões sobre sua escolarização. A qualidade da atuação do intérprete cresce quando a instituição reconhece seus limites e cria uma rede de acessibilidade, ensino bilíngue e valorização profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação do tradutor e intérprete de Libras no ambiente educacional constitui uma atividade linguística, discursiva e profissional indispensável à acessibilidade de estudantes surdos, mas não pode ser tratada como solução isolada para as barreiras produzidas pela escola. Os estudos analisados mostram que sua presença favorece a circulação de conhecimentos, a interação entre surdos e ouvintes e a participação em diferentes práticas educacionais. Entretanto, também revelam indefinições de atribuições, transferência da responsabilidade docente, formação desigual, ausência de planejamento colaborativo, precarização e isolamento do estudante.

A mediação linguística não consiste em substituição mecânica entre palavras e sinais. O intérprete realiza escolhas, reorganiza enunciados e considera línguas, culturas, gêneros discursivos e perfis linguísticos. Essa autoria discursiva precisa ser exercida com ética, fidelidade ao sentido e respeito à autonomia do estudante. Ao mesmo tempo, reconhecer a complexidade da interpretação educacional não significa transformar o intérprete em professor substituto. A condução do ensino, o planejamento curricular e a avaliação permanecem responsabilidades docentes e institucionais.

A colaboração entre professor e intérprete apresenta-se como condição fundamental. Ela requer acesso antecipado aos materiais, estudo terminológico, reuniões, coordenação do ritmo da aula e diálogo sobre recursos visuais e estratégias. Requer também condições dignas de trabalho, revezamento, formação continuada, carreira e delimitação das funções. Sem esses elementos, a escola tende a concentrar no intérprete responsabilidades que pertencem a uma rede profissional mais ampla.

Conclui-se que a inclusão de estudantes surdos depende da articulação entre acessibilidade linguística, educação bilíngue, formação docente, participação da comunidade surda e valorização dos profissionais de tradução e interpretação. O intérprete contribui decisivamente para esse processo quando integra um projeto institucional comprometido com a Libras e com o direito de aprender. Sua atuação deve ampliar relações e possibilidades de participação, e não criar dependência ou conservar práticas centradas exclusivamente na oralidade. Assim, a qualidade da inclusão não se mede apenas pela existência do intérprete, mas pelas condições coletivas construídas para que o estudante surdo seja reconhecido como sujeito linguístico, acadêmico e social.

A avaliação dessa qualidade deve considerar se o estudante compreende e produz discursos em Libras, interage diretamente com professores e colegas, participa de atividades e avaliações e tem acesso aos materiais em tempo adequado. Também deve verificar se o intérprete dispõe de formação, preparação e condições de trabalho, e se o professor mantém a responsabilidade pela aprendizagem. Esses indicadores deslocam o foco da simples contratação de um profissional para a efetividade da participação educacional, permitindo que a escola identifique barreiras e revise continuamente suas práticas.

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, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14393/LL63-v37n2-2021-24>. Acesso em: 12 jul. 2026.

ALBRES, Neiva de Aquino; RODRIGUES, Carlos Henrique. As funções do intérprete educacional: entre práticas sociais e políticas educacionais. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 16-41, set./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/bakhtiniana.2018.0003>.

org/10.1590/2176-457335335. Acesso em: 12 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 12 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, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 12 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 12 jul. 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 12 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023.** Altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14704.htm. Acesso em: 12 jul. 2026.

CARVALHO, Andréa dos Guimarães; MESQUITA, Deise Nanci de Castro. O trabalho colaborativo do intérprete de Libras e o ensino de português para surdos na escolarização básica. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 26, n. 1, p. 227-241, 2015. DOI: <https://doi.org/10.5216/rp.v26i1.37992>. Acesso em: 12 jul. 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>. Acesso em: 12 jul. 2026.

FERREIRA, Ana Cristina Assunção Xavier; LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes. A política de inclusão escolar para o aluno surdo na perspectiva do tradutor e intérprete de Libras da rede estadual de ensino em Teresina-PI. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 36, n. 3, p. 1315-1335, set./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol36n32020.102366>. Acesso em: 12 jul. 2026.

FRANÇA, Thaisa Cristina; SOUZA, Regina Maria de. Precarização do trabalho do tradutor e intérprete de Libras educacional: impactos no ensino e saúde. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 26, e215361, 2021. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v26e2021a5361>. Acesso em: 12 jul. 2026.

GESSER, Audrei. Interpretar ensinando e ensinar interpretando: posições assumidas no ato interpretativo em contexto de inclusão para surdos. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 35, n. esp. 2, p. 534-556, 2015. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2015v35nesp2p534>. Acesso em: 12 jul. 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/10.1590/010318136376115912020>. Acesso em: 12 jul. 2026.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000200004>. Acesso em: 12 jul. 2026.

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**, Marília, v. 17, n. 3, p. 481-496, set./dez. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000300009>. Acesso em: 12 jul. 2026.

OLIVEIRA, Walquíria Dutra de; BENITE, Anna Maria Canavarro. Estudos sobre a relação entre o intérprete de Libras e o professor: implicações para o ensino de Ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 597-626, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4331>. Acesso em: 12 jul. 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>. Acesso em: 12 jul. 2026.

ROSA, Andréa da Silva. Tradutor ou professor? Reflexão preliminar sobre o papel do intérprete de língua de sinais na inclusão do aluno surdo. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 8, p. 75-95, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1106>. Acesso em: 12 jul. 2026.

SANTANA, Gilmara Barreto de; RIBEIRO, Danielle Matos Correia. Entre línguas e aprendizagens: experiências de uma tradutora-intérprete de Libras em sala de aula de ensino regular. **EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, Dourados, v. 12, n. 17, p. 51-63, 2024. DOI: <https://doi.org/10.30612/eadtde.v12i17.19534>. Acesso em: 12 jul. 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. 107-127, ago./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2021.e85313>. Acesso em: 12 jul. 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. 505-533, 2015. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2015v35nesp2p505>. Acesso em: 12 jul. 2026.

SANTOS, Wuallison Firmino dos; MENEZES, Marcus Bessa de. Com a palavra, o professor de Matemática e o intérprete de Libras. **Bolema**, Rio Claro, v. 37, n. 76, p. 919-935, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v37n76a25>. Acesso em: 12 jul. 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>. Acesso em: 12 jul. 2026.

STORTO, Letícia Jovelina; MENEZES, Deisiane Neves; MATIAS, Leila Cristina; MORAIS, Margarete Cristina; MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza. O papel do tradutor-intérprete de Libras em sala de aula inclusiva. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 4, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5216/rs.v4.56444>. Acesso em: 12 jul. 2026.

VARGAS, Jaqueline Santos; GOBARA, Shirley Takeco. Interações entre o aluno com surdez, o professor e o intérprete em aulas de Física: uma perspectiva vygotskiana. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, p. 449-460, jul./set. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000300010>. Acesso em: 12 jul. 2026.