

VOLUME
2

organizadores

João Paulo Ampessan

Marcos Luchi

FORMAÇÃO DE TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LIBRAS-PORTUGUÊS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO
GOVERNO FEDERAL
BRASIL
UNIÃO E RECONSTRUÇÃO



DIRETORIA DE
POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO
BILÍNGUE DE SURDOS

SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO CONTINUADA,
ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS, DIVERSIDADE E INCLUSÃO



VOLUME
2

organizadores

João Paulo Ampessan

Marcos Luchi

FORMAÇÃO DE TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LIBRAS-PORTUGUÊS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO
GOVERNO FEDERAL
BRASIL
UNIÃO E RECONSTRUÇÃO



DIRETORIA DE
POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO
BILÍNGUE DE SURDOS

SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO CONTINUADA,
ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS, DIVERSIDADE E INCLUSÃO



2 0 2 6
São Paulo

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

F723

Formação de Tradutores e Intérpretes de Libras-Português na Educação Básica / Organização João Paulo Ampessan, Marcos Luchi. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2026.

Série Formação de Tradutores e Intérpretes de Libras-Português na Educação Básica. Volume 2

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-603-6

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-603-6

1. Educação Bilíngue de Surdos. 2. Tradução e Interpretação Educacional. 3. Formação Continuada. 4. Língua Brasileira de Sinais - Libras. I. Ampessan, João Paulo (Org.). II. Luchi, Marcos (Org.). III. Título.

CDD 371.912

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação Bilíngue de Surdos

Simone Sales • Bibliotecária • CRB: ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2026 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2026 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patrícia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patrícia Biegging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata Júlia Marra Torres
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Edição eletrônica	Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Imagens da capa	stockgiu - Freepik.com
Tipografias	Acumin, Obviously, Elizeth, Magno Serif
Revisão	Os autores
Organizadores	Marcos Luchi João Paulo Ampessan

PIMENTA CULTURAL
São Paulo • SP
+55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com



CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski

Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosangela Colares Lavand

Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil

André Gobbo

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

André Tanus Cesário de Souza

Faculdade Anhanguera, Brasil

Andressa Antunes

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Andressa Wiebusch

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah

Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira

Universidade do Estado do Amapá, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos

Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cassia Cordeiro Furtado

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cecilia Machado Henriques

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Christiano Martino Otero Avila

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva

Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein

Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues

Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva

Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deilson do Carmo Trindade

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil

Diego Pizarro

Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edilson de Araújo dos Santos

Universidade de São Paulo, Brasil

Edson da Silva

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Estevão Schultz Campos

Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil

Éverly Pegoraro

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrcia Lopes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fauston Negreiros

Universidade de Brasília, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Flávia Fernanda Santos Silva

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Gabriela Moysés Pereira

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Gabriella Eldereti Machado

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geuciane Felipe Guerim Fernandes

Universidade Federal do Pará, Brasil

Geymeesson Brito da Silva

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges

Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles

Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Joao Adalberto Campato Junior

Universidade Brasil, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa

Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura

Universidade São Francisco, Brasil

Jonathan Machado Domingues

Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliano Milton Kruger

Instituto Federal do Amazonas, Brasil

Juliano Pizzano Ayoub

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro

Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik

Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lauro Sérgio Machado Pereira

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil

Leonardo Freire Marino

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Letícia Cristina Alcântara Rodrigues

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Luiz Eduardo Neves dos Santos

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Maikel Pons Giralt

Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil

Manoel Augusto Polastrelí Barbosa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Márcia Alves da Silva

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Marcio Bernardino Sirino

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos

Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva

Instituto Federal do Piauí, Brasil

Marines Rute de Oliveira

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Maurício José de Souza Neto

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neide Araujo Castilho Teno

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Bieging

Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro

Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Rainei Rodrigues Jadejiski

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Raul Inácio Busarello

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho

Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama

Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tatiana da Costa Jansen

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Tayson Ribeiro Teles

Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto

Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Vanessa de Sales Marruche

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues

Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil

Vania Ribas Ulbricht

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Vinicius da Silva Freitas

Centro Universitário Vale do Cricaré, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Wenis Vargas de Carvalho
Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alcidinei Dias Alves
Logos University International, Estados Unidos

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Artur Pires de Camargos Júnior
Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo B. Alves
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Davi Fernandes Costa
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Brasil

Denilson Marques dos Santos
Universidade do Estado do Pará, Brasil

Domingos Aparecido dos Reis
Must University, Estados Unidos

Edson Vieira da Silva de Camargos
Logos University International, Estados Unidos

Edwins de Moura Ramires
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Elisiane Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jonas Lacchini
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Nívea Consuêlo Carvalho dos Santos
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Rayner do Nascimento Souza
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Sidney Pereira Da Silva
Stockholm University, Suécia

Suêlen Rodrigues de Freitas Costa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Walmir Fernandes Pereira
Miami University of Science and Technology, Estados Unidos

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Apoio:

Diretoria de Políticas de Educação Bilingue de Surdos - DIPEBS

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens
e Adultos, Diversidade e Inclusão - SECADI

Ministério da Educação - MEC

Governo Federal do Brasil

SUMÁRIO

Apresentação12

CAPÍTULO 1

Gláucio Castro Júnior

Daniela Prometi

Elaine Christina Furtado Soares de Souza

João Lipe Reis

A educação bilíngue que nós Surdos queremos:

nada sobre nós, sem nós - Surdos!19

CAPÍTULO 2

Walquíria Peres de Amorim

Carlos Henrique Rodrigues

Da interpretação à tradução de línguas de sinais:

refletindo sobre funções e caminhos

de atuação profissional na Educação Básica.....48

CAPÍTULO 3

Jamile de Souza Lima

Walquíria Peres de Amorim

Édis Mafra Lapolli

A atuação do intérprete de Libras na Educação Infantil.....78

CAPÍTULO 4

João Paulo Ampessan

Jaqueline Boldo

Tarcísio de Arantes Leite

Heloise Gripp Diniz

Juliana Tasca Lohn

A polissemia do sinal :

contribuições da semântica para a formação

de tradutores e intérpretes de Libras..... 104

CAPÍTULO 5

Neiva de Aquino Albres

Silvio Tavares Ferreira

**A escola inclusiva pela perspectiva
do aluno surdo:**

o que as pesquisas revelam 132

CAPÍTULO 6

Rogers Rocha

Diego Machado da Silva

**O intérprete educacional no ensino
fundamental em disciplinas de língua
estrangeira no colégio de aplicação da UFSC:**

cenários e perspectivas 159

CAPÍTULO 7

Monika Haertel

Tânia Baier

Libras no ensino de matemática:

possibilidades pedagógicas para o 1º ano

e 2º ano do Ensino Fundamental 182

CAPÍTULO 8

Abymael da Silva Pereira

Tarcio de Almeida Sousa

**Proposta de Unidade Didática para
tradução e/ou interpretação voz de Libras
para língua portuguesa** 212

Sobre os organizadores 236

Sobre os autores e as autoras 238

Índice remissivo 245

APRESENTAÇÃO

O presente volume é uma compilação de manuscritos que aprofundam a discussão sobre a Educação Bilíngue de Surdos e a atuação de tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) no contexto educacional brasileiro. Mais precisamente, a obra traz atualizações ao mesmo tempo em que apresenta contextos específicos de atuação desses profissionais, no âmbito da segunda edição do “Curso de Aperfeiçoamento de Tradutores e Intérpretes de Libras-Português na Educação Básica”. O curso, oferecido primeiramente em 2024 e pela segunda vez em 2025 para todas as regiões do Brasil, é fruto, novamente, da parceria entre a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação. O objetivo é oferecer formação de qualidade para profissionais que atuam na Educação Bilíngue de Surdos, mesmo que em contextos inclusivos.

O primeiro capítulo **“A educação bilíngue que nós Surdos queremos: nada sobre nós, sem nós - Surdos!”**, de autoria de Gláucio Castro Júnior, Daniela Prometi, Elaine Christina Furtado Soares de Souza e João Lipe Reis, abre a obra traçando a trajetória histórica de resistência das Comunidades Surdas no Brasil contra o oralismo imposto (a partir do Congresso de Milão de 1880) e pela consolidação da Educação Bilíngue de Surdos. O eixo central do texto é o lema “Nada sobre nós, sem nós”, que sintetiza a exigência ética e política do protagonismo Surdo em todas as decisões que afetam sua vida, rompendo com séculos de tutela. O capítulo fundamenta que a Surdez deve ser compreendida como diferença linguística e cultural, e não como déficit, e destaca marcos legais importantes como a Lei nº 10.436/2002 (reconhecimento da Libras)

SUMÁRIO

e a inclusão na LDB pela Lei nº 14.191/2021. Para os autores, a efetivação dessa modalidade de ensino exige uma abordagem decolonial e transformadora, que garanta a Libras como língua de instrução (L1) e o Português escrito como L2, valorizando as epistemologias Surdas e a experiência visual na construção do conhecimento. O texto ressalta a necessidade de professores Surdos em posições de liderança e a importância do Tradutor e Intérprete de Libras (TILSP) como um mediador estratégico que assegura a acessibilidade comunicacional, mas que jamais deve substituir a voz e o protagonismo dos próprios Surdos.

Walquíria Peres de Amorim e Carlos Henrique Rodrigues, no segundo capítulo da obra, **“Da interpretação à tradução de línguas de sinais: refletindo sobre funções e caminhos de atuação profissional na Educação Básica”**, abordam a tensão existente no campo profissional da Educação Básica entre a interpretação (em tempo real) e a tradução (em materiais e vídeos) de Línguas de Sinais. Inicialmente, o texto estabelece o sólido arcabouço legal que sustenta a presença de tradutores e intérpretes educacionais, citando a Política Nacional de Educação Especial (2008) e as Leis de Inclusão e da Libras (Lei nº 10.436/2002 e Lei nº 14.704/2023), que fundamentam o direito à comunicação e ao acesso ao conhecimento para estudantes Surdos. A discussão central revela que, embora a interpretação seja vista como essencial para a mediação em sala de aula, o profissional que atua nesse contexto frequentemente assume funções de tradução — como a produção de vídeos em Libras e materiais didáticos —, o que torna seu papel híbrido, complexo e multifacetado. O capítulo defende, com urgência, a necessária distinção entre o perfil e as funções de intérpretes e tradutores, em prol da qualidade do serviço e da efetividade do processo educativo. A tradução, por exigir preparo, registro e revisão (diferentemente da interpretação, que ocorre em fluxo, não deve ser tratada como um apêndice da interpretação educacional, sob o risco de comprometer a qualidade dos materiais e a autonomia dos estudantes Surdos.

SUMÁRIO

Como solução estrutural, o texto sugere a criação de Centrais de Tradução Educacional (à semelhança das centrais de intérpretes), compostas por equipes especializadas e dedicadas exclusivamente à produção planejada de recursos em Libras, liberando o intérprete educacional para focar na mediação pedagógica em sala de aula.

O capítulo três, intitulado **“A Libras e a constituição profissional do intérprete de língua brasileira de sinais”** de autoria de Jamile de Souza Lima, Walquíria Peres de Amorim e Édis Mafra Lapolli, apresenta a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como o instrumento mais relevante de inclusão para pessoas surdas ou com deficiência auditiva em níveis mais altos no Brasil. O TILS é uma figura profissional que surgiu na década de 1980 no âmbito religioso, com objetivo assistencialista e de modo voluntário, mas foi regulamentado pela Lei nº 2.319/2010. O capítulo descreve a profissão do TILS, que surgiu na década de 1980 em um contexto religioso e voluntário, mas que hoje tem sua formação definida por cursos credenciados. As autoras enfatizam que a regulamentação estabeleceu parâmetros para a atuação do intérprete em diferentes contextos, com o objetivo de assegurar a inclusão. A seção final do capítulo apresenta uma interessante discussão de portarias e dispositivos legais municipais, indicando que essas normativas seguem uma mesma base, possivelmente o Decreto Federal nº 5.626/05.

O quarto capítulo, intitulado **“A polissemia do sinal : contribuições da semântica para a formação de tradutores e intérpretes de libras”**, escrito por João Paulo Ampessan, Jaqueline Boldo, Tarcísio de Arantes Leite, Heloíse Gripp Diniz e Juliana Tasca Lohn, inicia com uma contribuição dos estudos linguísticos para a formação dos profissionais, desafiando o hábito arraigado na comunidade surda de associar sinais da Libras a uma única palavra do português, prática conhecida como a “tirania das glosas”. O argumento central é que o uso de glosas em pesquisas e no ensino envia a compreensão sobre a semântica dos sinais, escondendo sua rica polissemia e obscurecendo as unidades mínimas de sentido

SUMÁRIO

que o sinal possui, o que é prejudicial para a estruturação gramatical e o entendimento da produtividade lexical da Libras. Para superar essa visão simplista de “um-para-um”, os autores demonstram como a glosa não representa o significado real do sinal, mas apenas uma possível tradução, e que o foco deve ser na polissemia do sinal em seus múltiplos contextos de uso. A investigação contrasta as acepções limitadas encontradas em dicionários com novos contextos gerados a partir da intuição de pesquisadores e dados espontâneos, revelando nuances de sentido para o sinal ☹️ que se estendem para além da “ausência de fala” ou “silêncio”, incluindo significados como “não agir”, “permanecer imóvel”, ou “superfície lisa”. Essa análise é fundamental para que tradutores e intérpretes possam fazer as melhores escolhas tradutórias, prestando atenção ao contexto real de uso do sinal.

Neiva de Aquino Albres e Silvio Tavares Ferreira, no quinto capítulo, **“A escola inclusiva pela perspectiva do aluno surdo: o que as pesquisas revelam”**, apresentam uma análise da trajetória da educação de surdos no Brasil e o atual debate entre a educação inclusiva e a educação bilíngue. O foco principal do estudo é mapear pesquisas que trazem a perspectiva e o discurso dos próprios alunos surdos sobre suas vivências escolares em classes inclusivas, especialmente aquelas mediadas por intérpretes educacionais. O objetivo é contribuir para a reflexão sobre a atuação do intérprete e para a conduta ética, buscando compreender os efeitos dessas práticas no conforto linguístico, na afetividade e na aprendizagem do aluno surdo. O trabalho baseia-se em uma revisão sistemática de literatura, utilizando plataformas acadêmicas como SciELO e Google Acadêmico para acessar discursos sobre as experiências de escolarização de surdos. A pesquisa revelou um contraste marcante entre as experiências de integração (sem intérprete) e as de inclusão (com intérprete). Nos relatos de integração, predominam sentimentos de sofrimento, isolamento, o desejo de “ser invisível” e a vivência de um “vazio linguístico e cultural”. Já com a presença do intérprete

SUMÁRIO

educacional, a narrativa muda, o profissional é associado à alegria, à comunicação, à participação e ao pertencimento, sendo visto como um “parceiro” que possibilita “entender e aprender”. Contudo, a análise também evidencia tensões, como a dependência comunicacional do aluno em relação ao intérprete, cujo papel não é neutro, mas de um agente de significação que faz escolhas discursivas sobre o que traduzir ou omitir. Os autores concluem que a presença do intérprete é uma condição necessária, mas não suficiente, para a inclusão efetiva, que exige que a escola adote a diferença linguística como princípio pedagógico.

O capítulo seis, intitulado **“O intérprete educacional no ensino fundamental em disciplinas de língua estrangeira no colégio de aplicação da UFSC: cenários e perspectivas”**, de Rogers Rocha e Diego Machado da Silva, investigou os principais desafios enfrentados pelos Intérpretes Educacionais (IE) no Ensino Fundamental, com foco na atuação durante as aulas de Língua Estrangeira (LE). O texto situa a atuação do IE em um contexto de avanços legais para a inclusão de surdos, mas aponta para uma lacuna na formação desses profissionais, muitas vezes centrada no campo linguístico e tradutológico, que não aborda de forma aprofundada as demandas pedagógicas e a complexidade de disciplinas que envolvem múltiplas línguas e culturas. A pesquisa concentra-se no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA/UFSC), utilizando a metodologia de “auto-confrontação” para analisar o desempenho e as estratégias adotadas pelos IEs. Entre os pontos altos, o capítulo discute desafios como a dificuldade de acesso antecipado ao material didático, a necessidade de o IE dominar uma terceira língua além de Libras e Português para atuar eficientemente em aulas de LE, e as dificuldades impostas pelo cenário remoto.

No capítulo sete, **“Libras no ensino de matemática: possibilidades pedagógicas para o 1º ano e 2º ano do Ensino Fundamental”**, Monika Haertel e Tânia Baier apresentam recortes

de uma pesquisa de mestrado que investigou possibilidades pedagógicas para o ensino de Matemática de forma integrada com outros componentes curriculares, utilizando a Língua Brasileira de Sinais (Libras) simultaneamente com a língua materna nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. O estudo se desenvolveu por meio de um curso de formação com oito professoras, que utilizaram um produto educacional composto por módulos teóricos (Vygotsky, BNCC e Libras) e sugestões de práticas com sinais de Libras, e a coleta de dados baseou-se nos relatos escritos das docentes sobre suas vivências e as adaptações realizadas com os estudantes. A pesquisa tem cunho qualitativo e buscou analisar a contribuição desse material como mediador pedagógico, bem como a interação das crianças com a Libras. Os pontos altos do capítulo residem na validação do produto educacional como um instrumento mediador do ensino, fundamentado na teoria de Vygotsky, que desafia o professor a vivenciar uma prática pautada na interação social e na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). As professoras participantes ressaltaram a importância do uso da Libras na Matemática como uma estratégia inclusiva e para o desenvolvimento de habilidades de comunicação, estimulando a lógica e a consciência da cultura surda em todos os alunos. As práticas pedagógicas relatadas, como o jogo de bingo com números em Libras e a contagem do peso corporal, demonstram a articulação da Matemática com outras áreas, e o capítulo reitera que as adaptações curriculares devem ser flexíveis e específicas para cada grupo de estudantes.

O oitavo e último capítulo da obra, intitulado **“Proposta de Unidade Didática para tradução e/ou interpretação voz de Libras para língua portuguesa”**, de Abymael da Silva Pereira e Tarcio de Almeida Sousa apresenta a sistematização da Unidade Didática (UD) como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da Tradução e Interpretação Voz (TIV). A estrutura utiliza uma tabela de três colunas que orienta o Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais e Língua Portuguesa (TILSP) a transitar do sinal em Libras para a

SUMÁRIO

equivalência morfológica e, posteriormente, para a equivalência sintática, incentivando a construção de sentenças lineares e fluidas em língua portuguesa. Este modelo rompe com a perspectiva de correspondência literal entre sinal e palavra, promovendo a desverbalização e a reconstrução de sentidos conforme os princípios da Teoria Interpretativa da Tradução. Nas considerações finais, a obra reafirma que a UD funciona como um dispositivo de reflexão sobre a prática profissional, destacando a necessidade de superar o automatismo léxico. A aplicação da metodologia pesquisa-ação demonstrou que a consciência tradutória permite ao intérprete atuar como mediador cultural, capaz de preservar a intencionalidade do enunciador surdo ao transformar estruturas visuoespaciais simultâneas em enunciados orais coesos. O trabalho conclui que a formação do TILSP deve priorizar a autonomia na tomada de decisões e o reconhecimento da Libras como língua autônoma e complexa, garantindo uma atuação pautada na ética e na qualidade técnica.

Desejamos uma excelente leitura!

João Paulo Ampessan
Marcos Luchi

SUMÁRIO

*Gláucio Castro Júnior
Daniela Prometi
Elaine Christina Furtado Soares de Souza
João Lipe Reis*

A EDUCAÇÃO BILÍNGUE QUE NÓS SURDOS QUEREMOS:

NADA SOBRE NÓS, SEM NÓS - SURDOS!

INTRODUÇÃO

A luta dos Surdos pela educação bilíngue no Brasil é marcada por uma trajetória de resistência, conquistas e retrocessos. Desde o século XIX, quando foi criado o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), a comunidade Surda esteve no centro de debates sobre qual seria o modelo mais adequado para sua escolarização. Naquele período, a Língua de Sinais era utilizada, mas rapidamente passou a ser combatida pelas correntes oralistas, que defendiam exclusivamente a fala e a leitura labial.

O Congresso de Milão, realizado em 1880, tornou-se um marco negativo nessa história, ao proibir o uso das línguas de sinais em ambientes escolares. Essa decisão reverberou por décadas, consolidando uma prática educacional que afastou os Surdos de sua língua natural e dificultou sua inserção plena na sociedade. O oralismo, por muito tempo, foi imposto como a única via legítima de ensino, gerando profundas consequências no processo de aprendizagem e no reconhecimento da identidade Surda.

Apesar dessas barreiras, os Surdos nunca deixaram de resistir. Reunidos em associações, clubes e movimentos sociais, mantiveram viva a prática da Língua de Sinais, mesmo que marginalizada no ambiente escolar. Essa preservação comunitária foi fundamental para que, no século XX, surgissem novos debates sobre a legitimidade da Libras e sua importância na educação.

A partir da década de 1980, intensificaram-se os movimentos organizados da comunidade Surda no Brasil, com forte reivindicação pela oficialização da Libras e pela construção de políticas educacionais bilíngues. Essa mobilização resultou em conquistas importantes, como a Lei nº 10.436/2002, que reconheceu oficialmente a Libras como meio legal de comunicação e expressão, e o Decreto nº 5.626/2005, que regulamentou o ensino bilíngue.

SUMÁRIO

Entretanto, o reconhecimento legal não foi suficiente para garantir sua plena implementação. Persistem lacunas na formação de professores, na produção de materiais didáticos acessíveis e na consolidação de escolas bilíngues de Surdos. Ainda assim, o movimento Surdo segue atuando de forma propositiva, exigindo que a política seja traduzida em práticas efetivas que atendam às suas demandas históricas.

Nesse contexto, surge o lema “Nada sobre nós, sem nós”, que se consolidou como uma bandeira de luta não apenas da comunidade Surda, mas de diferentes grupos sociais e minorias. Essa frase sintetiza o princípio de que nenhuma decisão que afete diretamente uma comunidade deve ser tomada sem a participação ativa de seus integrantes. No caso dos Surdos, isso significa que políticas, projetos e práticas educacionais precisam ser elaborados com sua presença e voz no centro das discussões.

Esse lema também é um chamado à superação de uma tradição excludente, em que pessoas não-surdas decidiram historicamente o que seria melhor para os Surdos. A exclusão da voz Surda nas instâncias de decisão reforçou desigualdades e perpetuou modelos ineficazes de ensino. Portanto, afirmar “nada sobre nós, sem nós” é uma forma de reivindicar autonomia, protagonismo e respeito à própria identidade linguística e cultural.

No campo da educação, essa perspectiva assume importância ainda maior. A centralidade da voz Surda garante que a escola bilíngue seja concebida não como um espaço adaptado pelos não-surdos, mas como um espaço construído com base na experiência visual e nas práticas pedagógicas que emergem da comunidade Surda. É a partir dessa vivência que se pode desenhar currículos, metodologias e materiais que realmente atendam às necessidades dos estudantes.

Ao assegurar essa centralidade, cria-se também um processo de descolonização educacional. Durante décadas, os Surdos

SUMÁRIO

foram colocados em uma posição passiva, como objetos de estudo e intervenção. Hoje, busca-se inverter essa lógica, reconhecendo-os como sujeitos de conhecimento, capazes de produzir saberes e de orientar os rumos da educação bilíngue.

Outro ponto crucial é que a presença de professores e instrutores Surdos na escola é, em si, um ato político e pedagógico. Sua atuação demonstra que a Libras é uma língua de ensino legítima e que os Surdos podem ocupar posições de liderança intelectual e acadêmica. Isso rompe estigmas e cria modelos positivos para estudantes Surdos, fortalecendo sua autoestima e identidade. Não é a ação, não é a atividade prática, não é a dimensão biológica que constituem o sujeito, mas a significação, a produção material, de natureza social, de signos. Os signos são resultantes das e nas relações sociais, na história da e na produção humana. O princípio da significação possibilita compreender a conversão das relações sociais em funções psicológicas, ou seja, compreender o desenvolvimento histórico-cultural dos sujeitos (Molon, 2016, p. 568).

A centralidade da voz Surda também exige a participação ativa em pesquisas acadêmicas. Projetos sobre educação de Surdos frequentemente foram conduzidos por pesquisadores não-surdos, sem escuta real da comunidade. Hoje, a inserção de mestres e doutores Surdos no campo da pesquisa linguística, pedagógica e educacional mostra que a produção de conhecimento deve ser atravessada pela experiência vivida dos próprios sujeitos.

Não se trata apenas de garantir participação formal, mas de assegurar que a visão Surda seja efetivamente considerada na tomada de decisões. Isso significa, por exemplo, que a construção de políticas públicas deve incluir associações Surdas, coletivos de jovens e lideranças que conheçam as demandas locais. A política educacional ganha legitimidade quando dialoga diretamente com os que são afetados por ela.

SUMÁRIO

Ademais, a centralidade da voz Surda fortalece o princípio democrático da educação. A escola, como espaço de diversidade, precisa valorizar diferentes modos de existir e de aprender. A valorização da experiência visual, do bilinguismo e da cultura Surda amplia não apenas as oportunidades para os Surdos, mas enriquece todo o ambiente escolar, promovendo convivência respeitosa entre diferentes sujeitos.

A contextualização histórica da luta Surda pela educação bilíngue revela um caminho de resistência e conquistas, mas também de desafios que permanecem. O lema “Nada sobre nós, sem nós” traduz a essência dessa luta: a exigência de que a comunidade Surda esteja no centro das decisões que a afetam. E a centralidade da voz Surda nos processos educacionais é a chave para garantir uma escola verdadeiramente bilíngue, inclusiva e transformadora.

FUNDAMENTOS PARA EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS E DA INCLUSÃO EDUCACIONAL

Por mais de 100 anos, vigorou a crença de que para a criança surda ter acesso à instrução formal era necessário que tivesse um bom desenvolvimento da fala e da leitura labial, ou seja, o aluno Surdo sempre teve seu desempenho escolar medido e vinculado ao seu (bom) desempenho de fala e a sua (boa) habilidade para a oralização. Mais recentemente, com a maior visibilidade da língua de sinais, resultado de lutas da Comunidade Surda e de trabalhos pioneiros que comprovaram sua condição de língua natural, essa lógica se inverte e já há trabalhos que fazem a vinculação do bom aproveitamento escolar ao domínio efetivo da língua de sinais pelo Surdo. E mais, já se define, nesses trabalhos, a relação dos papéis da

SUMÁRIO

língua de sinais e do português (oral ou escrito) para o sujeito Surdo como sendo da ordem de língua materna/primeira língua e segunda língua, respectivamente (Silva, 2008, p. 57).

A efetivação da Educação Bilíngue de Surdos e da Inclusão Educacional parte do reconhecimento de que a surdez não deve ser concebida unicamente como deficiência, mas como diferença linguística e cultural. Tal perspectiva rompe com visões medicalizantes que historicamente invisibilizaram a identidade Surda, abrindo espaço para o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) dos Surdos e da Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, como segunda língua (L2). Esse fundamento linguístico é essencial para garantir acesso pleno ao conhecimento e para respeitar a singularidade das comunidades Surdas.

Outro pilar importante está relacionado ao direito à educação inclusiva, previsto em marcos legais nacionais e internacionais. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com status constitucional, reafirma a necessidade de políticas que assegurem a igualdade de oportunidades. Nesse sentido, a inclusão educacional não se limita à matrícula do estudante, mas implica a eliminação de barreiras atitudinais, comunicacionais e pedagógicas que possam restringir a participação e a aprendizagem.

A construção de uma escola verdadeiramente bilíngue e inclusiva requer a formação de professores preparados para compreender a diversidade linguística. Os docentes devem dominar tanto a Libras quanto às metodologias próprias do ensino de segunda língua para Surdos. Além disso, é fundamental o investimento na formação continuada, pois o campo educacional é dinâmico e demanda atualização constante sobre práticas inclusivas, recursos didáticos acessíveis e tecnologias assistivas.

No âmbito curricular, a efetivação da educação bilíngue exige adaptações que contemplem a perspectiva visual da aprendizagem,

SUMÁRIO

assegurando que os conteúdos sejam organizados de forma acessível. O uso de recursos visuais, materiais traduzidos em Libras e estratégias que valorizem a experiência do estudante Surdo são elementos indispensáveis. O currículo deve ainda incorporar conteúdos sobre a cultura Surda, fortalecendo o respeito à identidade e promovendo o diálogo intercultural.

Outro fundamento relevante refere-se à valorização da Libras como língua de instrução no processo educativo. A centralidade da Libras garante não apenas a comunicação, mas também a construção do conhecimento em bases linguísticas sólidas. Assim, a escola deixa de tratar a língua de sinais como mero recurso auxiliar e a reconhece como instrumento pedagógico estruturante da aprendizagem.

A efetivação da inclusão também pressupõe a colaboração entre diferentes profissionais da escola, como professores bilíngues, instrutores Surdos, intérpretes de Libras e professores de apoio especializado. O trabalho em equipe fortalece a mediação pedagógica e amplia as condições de participação do estudante. Esse modelo colaborativo contribui para superar práticas individualizadas e promove um ambiente escolar mais justo e democrático.

Não se pode ignorar, entretanto, que a efetividade dessas práticas depende de políticas públicas consistentes. O financiamento adequado, a implementação de diretrizes nacionais de educação bilíngue e a oferta de escolas e classes bilíngues são condições estruturais indispensáveis. Sem essas garantias, o direito à educação inclusiva tende a permanecer apenas no campo das intenções normativas.

Além das condições estruturais, a inclusão depende de uma mudança cultural no espaço escolar. É preciso combater preconceitos, estigmas e práticas discriminatórias que ainda permeiam a vida de muitos Surdos. A promoção de uma educação inclusiva só será real quando a escola se tornar um espaço de valorização da

SUMÁRIO

diversidade humana, estimulando atitudes de respeito, empatia e cooperação entre todos os sujeitos envolvidos.

Dessa forma, os fundamentos para a efetivação da Educação Bilíngue de Surdos e da Inclusão Educacional articulam-se em uma perspectiva de justiça social e de direitos humanos. Garantir acesso à educação em Libras, assegurar o uso do português escrito como segunda língua, investir em formação docente e eliminar barreiras atitudinais e institucionais são caminhos para uma escola que acolha, respeite e promova a plena participação dos Surdos. Assim, avança-se na construção de uma sociedade mais equitativa, plural e inclusiva.

A LUTA POLÍTICA E OS MARCOS LEGAIS

A luta política dos Surdos no Brasil se consolidou ao longo de décadas, em um cenário de exclusão histórica e de negação da língua de sinais. Durante muito tempo, a educação dos Surdos esteve marcada pela imposição de modelos oralistas e pela tentativa de homogeneizar suas formas de comunicação. Essa realidade começou a mudar a partir da mobilização da comunidade Surda, que passou a se organizar em associações, federações e movimentos sociais para reivindicar reconhecimento linguístico e direitos educacionais.

Um dos maiores avanços dessa luta foi a promulgação da Lei nº 10.436/2002, que reconheceu oficialmente a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão. Essa lei representou uma conquista histórica, pois colocou a Libras no patamar de língua legítima e abriu caminho para transformações educacionais. Entretanto, sua simples promulgação não garantiu mudanças imediatas; foi necessária regulamentação para detalhar direitos e deveres.

SUMÁRIO

Nesse contexto, o Decreto nº 5.626/2005 foi um marco fundamental. Ele regulamentou a Lei nº 10.436/2002 e estabeleceu diretrizes para a formação de professores e intérpretes de Libras, para a oferta de educação bilíngue e para a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia. Esse decreto fortaleceu a institucionalização da Libras no espaço educacional e consolidou a ideia de que a educação de Surdos deve ser bilíngue.

Outro avanço importante foi a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência. Ela reforçou o direito à educação inclusiva e ao atendimento especializado, prevendo acessibilidade linguística e recursos de apoio para pessoas Surdas. A LBI ampliou a proteção legal, mas, ao mesmo tempo, abriu debates sobre a compatibilização entre o direito à inclusão e a necessidade de escolas bilíngues específicas para Surdos.

Esses instrumentos legais representam conquistas significativas, mas sua efetividade depende de implementação prática. A legislação cria condições, mas a realidade das escolas brasileiras ainda revela desafios como falta de formação adequada de professores, escassez de intérpretes e carência de materiais didáticos em Libras. Por isso, a luta política continua buscando transformar direitos em ações concretas.

No campo das políticas públicas bilíngues, existem debates intensos. Enquanto alguns setores defendem a inclusão dos Surdos em escolas regulares com intérpretes, o movimento Surdo reivindica a criação e fortalecimento de escolas bilíngues, onde a Libras seja a língua de instrução e a Língua Portuguesa escrita seja ensinada como segunda língua. Essa diferença de concepções revela disputas sobre o que significa inclusão: estar no mesmo espaço físico ou ter acesso real à aprendizagem e à identidade cultural.

O movimento Surdo argumenta que a escola bilíngue garante condições mais justas de aprendizagem, pois respeita a experiência

SUMÁRIO

visual e assegura contato direto com professores Surdos e não-surdos fluentes em Libras. Nesse modelo, a língua de sinais não é um recurso complementar, mas o eixo central da prática pedagógica. Tal perspectiva contrasta com modelos inclusivos que, muitas vezes, se limitam a oferecer intérpretes, sem transformar o currículo nem a cultura escolar.

As políticas públicas ainda caminham em direção a um equilíbrio delicado entre a inclusão em escolas regulares e a oferta de instituições bilíngues específicas. Em diferentes estados brasileiros, surgiram experiências de escolas bilíngues de Surdos, mas sua quantidade ainda é limitada. A consolidação desse modelo depende de financiamento, formação docente e vontade política, aspectos que nem sempre estão presentes na agenda governamental.

É nesse cenário que o protagonismo do movimento Surdo se torna central. Foram as associações e federações de Surdos que pressionaram o poder público, dialogaram com parlamentares e construíram propostas legislativas. Sem essa resistência organizada, dificilmente teria havido o reconhecimento oficial da Libras ou a criação de diretrizes específicas para a educação bilíngue.

O protagonismo também se expressa no campo acadêmico. A presença de pesquisadores Surdos em programas de pós-graduação fortaleceu a produção de conhecimento a partir da perspectiva da própria comunidade. Essa inserção amplia o debate e oferece fundamentação científica para as reivindicações políticas, mostrando que a educação bilíngue não é apenas uma demanda cultural, mas também pedagógica e metodologicamente fundamentada.

Além disso, a resistência Surda se dá no cotidiano das escolas, quando estudantes e professores Surdos reafirmam a importância da Libras, mesmo em ambientes pouco receptivos. A prática diária da língua e a luta por espaços de representatividade são formas de manter viva a identidade Surda e de garantir que futuras gerações tenham acesso a direitos conquistados.

SUMÁRIO

É importante destacar que a luta política dos Surdos não é isolada, mas dialoga com outros movimentos sociais, especialmente os que reivindicam inclusão e diversidade. A bandeira "Nada sobre nós, sem nós" sintetiza esse posicionamento: não se trata apenas de criar políticas para os Surdos, mas de construí-las com os Surdos, assegurando sua participação em todas as etapas do processo.

A educação bilíngue de Surdos ganhou reconhecimento legal e institucional no Brasil com a inclusão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) por meio da Lei nº 14.191/2021. Essa legislação representa um marco histórico ao reconhecer a Libras como primeira língua da comunidade Surda, conferindo-lhe status equivalente ao português escrito, que passa a ser considerado segunda língua. Tal medida reflete o compromisso do Estado brasileiro em promover a inclusão e assegurar direitos linguísticos e educacionais específicos para pessoas Surdas.

Ao estabelecer a educação bilíngue como modalidade de ensino independente, a Lei nº 14.191/2021 possibilita a criação de currículos, metodologias e práticas pedagógicas voltadas para a realidade linguística e cultural dos Surdos. Essa abordagem visa respeitar a identidade Surda, valorizando a Libras não apenas como meio de comunicação, mas como elemento central na construção do conhecimento escolar. A escolarização bilíngue contribui para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos, ao mesmo tempo em que fortalece sua autonomia linguística e cultural.

A implementação da educação bilíngue busca superar barreiras históricas de exclusão que os Surdos enfrentaram em ambientes escolares predominantemente orais. Ao reconhecer oficialmente a Libras como primeira língua, a legislação promove uma educação mais equitativa, garantindo acesso pleno aos conteúdos acadêmicos e possibilitando que os estudantes desenvolvam proficiência em ambas as línguas. Essa medida também orienta

SUMÁRIO

a formação de professores bilíngues e a produção de materiais didáticos adequados, essenciais para a efetividade do ensino. O dispositivo legal define:

Entende-se por educação bilíngue de Surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de Surdos, classes bilíngues de Surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de Surdos, para educandos Surdos, Surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, Surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de Surdos (Brasil, 2021).

Dessa forma, a Lei nº 14.191/2021 consolida a perspectiva de direitos linguísticos e culturais da comunidade Surda, fortalecendo políticas públicas voltadas à inclusão educacional. A adoção da educação bilíngue contribui para a valorização da diversidade e para a construção de uma sociedade mais justa, na qual Surdos possam aprender e se expressar plenamente em sua língua natural, promovendo uma escolarização de qualidade e alinhada às necessidades e expectativas da comunidade Surda.

A luta política e os marcos legais da educação de Surdos no Brasil revelam avanços significativos, mas também lacunas que precisam ser preenchidas. A legislação — da Lei nº 10.436/2002, regulamentada pelo decreto nº 5.626/2005 passando pela LBI à LDB — abriu portas importantes, mas a efetivação da educação bilíngue ainda depende de políticas públicas consistentes e de uma escuta real ao movimento Surdo. A resistência e o protagonismo da comunidade Surda permanecem como forças fundamentais para garantir que a educação bilíngue seja, de fato, um direito plenamente realizado.

SUMÁRIO

O PAPEL DA COMUNIDADE SURDA POR MEIO DO APOIO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS (TILSP) E A REPRESENTATIVIDADE SURDA NOS ESPAÇOS DE DECISÃO

A consolidação da educação bilíngue no Brasil não pode ser compreendida sem o protagonismo da comunidade Surda. Foi por meio de sua mobilização, organização em associações e pressão política que surgiram conquistas legais como o reconhecimento da Libras e a criação de diretrizes para escolas bilíngues. A comunidade Surda assumiu um papel de resistência frente a modelos impostos e, ao mesmo tempo, de proposição de alternativas pedagógicas que respeitassem sua identidade linguística e cultural.

As experiências vividas por Surdos em diferentes contextos escolares foram fundamentais para expor falhas nos modelos de inclusão baseados apenas na presença de intérpretes em salas de aula majoritariamente ouvintes. Muitos estudantes Surdos denunciaram que esse modelo não lhes garantia acesso pleno ao conhecimento. Esse relato coletivo fortaleceu a reivindicação de que a educação bilíngue deveria ser estruturada a partir da Libras como língua de instrução e do português escrito como segunda língua.

Nesse processo, a comunidade Surda mostrou que não bastava ser ouvida como beneficiária, mas precisava ser reconhecida como protagonista. Professores Surdos, instrutores de Libras e pesquisadores Surdos passaram a ocupar papéis cada vez mais ativos na construção de propostas pedagógicas. Essa presença qualificou o debate e demonstrou que a experiência Surda é insubstituível para a definição dos rumos da educação bilíngue.

SUMÁRIO

O movimento associativo também foi decisivo. Federações, centros culturais e coletivos Surdos organizaram manifestações, eventos e congressos para pautar suas demandas. Esses espaços foram lugares de produção de saberes e de articulação política, nos quais se definiram estratégias de luta e se produziram documentos que subsidiaram a formulação de políticas públicas.

Nesse cenário, os tradutores e intérpretes de Libras (TILSP) assumem um papel relevante como mediadores das discussões no fazer político. Sua atuação possibilita que a comunidade Surda dialogue com diferentes instâncias governamentais, acadêmicas e sociais, garantindo acessibilidade comunicacional em contextos de tomada de decisão. O intérprete não substitui a voz Surda, mas viabiliza sua presença em arenas onde, historicamente, essa voz foi silenciada.

A mediação linguística feita pelos intérpretes é estratégica porque rompe barreiras entre Surdos e não-surdos. Em reuniões de conselhos de educação, em audiências públicas ou em conferências de políticas sociais, a interpretação torna-se condição para que a participação Surda seja efetiva e reconhecida. Sem esse apoio, o risco é que a exclusão linguística reproduza, de forma sutil, a exclusão política.

Ao mesmo tempo, é importante destacar que o intérprete não fala “em lugar do Surdo”, mas assegura que sua própria fala seja ouvida. Isso reforça a diferença entre representação e mediação: o intérprete é mediador, enquanto o Surdo é o sujeito político do discurso. Essa distinção é essencial para não apagar o protagonismo da comunidade Surda nos processos decisórios.

Outro ponto relevante é a formação crítica dos intérpretes. Para que desempenhem esse papel com responsabilidade, precisam compreender os contextos sociopolíticos em que atuam. Mais do que dominar técnicas de tradução, devem reconhecer a importância de sua mediação na construção de políticas públicas e na defesa da

SUMÁRIO

educação bilíngue. Isso exige um compromisso ético com os princípios de acessibilidade e justiça social.

A presença de intérpretes qualificados nas instâncias de formulação de políticas públicas fortalece a representatividade Surda. Quanto maior a acessibilidade, maior a possibilidade de que lideranças Surdas participem ativamente das discussões, apresentem suas pautas e defendam suas propostas. Assim, o papel do intérprete se soma ao da comunidade Surda, construindo uma rede de apoio para a efetivação de direitos.

A representatividade Surda nos espaços de decisão é, por si só, uma conquista histórica. Durante muito tempo, as políticas educacionais foram definidas apenas por ouvintes, sem consulta ou participação efetiva da comunidade. Hoje, ainda que de forma desigual, há Surdos ocupando cargos em conselhos de educação, universidades e órgãos públicos. Essa presença transforma a lógica das decisões e insere a perspectiva bilíngue na formulação de políticas.

Esse protagonismo institucional é um passo importante porque legitima a luta em um campo formal de poder. Quando um Surdo ocupa um espaço de decisão, ele não apenas representa sua comunidade, mas também mostra que as barreiras históricas podem ser superadas. Isso fortalece a identidade coletiva e inspira novas gerações de Surdos a reivindicarem seus direitos.

No entanto, a representatividade não se esgota na presença formal. É preciso que esses sujeitos tenham condições de participar de maneira plena, o que inclui acessibilidade comunicacional, reconhecimento de suas propostas e valorização de sua experiência. A presença de intérpretes é parte fundamental desse processo, mas também é necessário combater atitudes discriminatórias e preconceituosas que ainda persistem em muitos ambientes institucionais.

A consolidação da educação bilíngue, portanto, depende de uma articulação entre três elementos: a mobilização da comunidade

SUMÁRIO

Surda, o apoio estratégico dos intérpretes e a ocupação de espaços de decisão por lideranças Surdas. Esses elementos se complementam, formando uma rede de ação política que tem produzido mudanças significativas nas últimas décadas.

A comunidade Surda, ao narrar suas próprias experiências e reivindicar seus direitos, garante autenticidade ao processo. Os intérpretes, ao mediar a comunicação, asseguram que essa voz seja ouvida em contextos de poder. E a representatividade Surda nas instituições consolida essas conquistas, transformando demandas em políticas públicas concretas.

Assim, o papel da comunidade Surda e o apoio dos intérpretes de Libras são pilares indispensáveis na consolidação das políticas públicas para a educação bilíngue. A luta histórica pela representatividade, somada ao trabalho ético dos intérpretes e ao fortalecimento das lideranças Surdas, pavimenta o caminho para uma escola bilíngue inclusiva, democrática e construída com a participação efetiva daqueles que mais compreendem sua necessidade: os próprios Surdos.

EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: PERSPECTIVA DECOLONIAL

A educação bilíngue de Surdos, analisada sob a ótica decolonial, propõe uma ruptura com os paradigmas históricos de ensino que foram impostos a partir de uma lógica colonizadora. Por muito tempo, o modelo educacional para Surdos foi pautado na oralização compulsória e na tentativa de negar a legitimidade das línguas de sinais, reduzindo a experiência Surda a uma condição de falta. Essa abordagem reforçou a marginalização e a exclusão, afastando os Surdos do direito de aprender e de se expressar em sua língua natural.

SUMÁRIO

De acordo com Fernandes e Moreira (2014) podemos indicar os anos 1990 como o marco da insurgência dos movimentos surdos brasileiros. Nessa década, iniciam-se os debates conceituais sobre língua de sinais, bilinguismo, os reflexos dos modelos clínicos-terapêuticos e socioantropológicos na educação de Surdos, teorias sobre a cultura e identidades surdas e os impactos de todos esses estudos na organização de um processo de educação bilíngue para Surdos no Brasil.

Diante desse cenário que amordaçou a língua de sinais por um século, a comunidade surda vê-se representada na essência da estratégia política do movimento multiculturalista nos anos 1990, qual seja, o reconhecimento da identidade cultural como processo permanente da "representação e construção do eu como sujeito único e igual a si mesmo e o uso desta como referência de liberdade, felicidade e cidadania, tanto nas relações interpessoais como intergrupais e internacionais" (Sawaia, 2001) recriadas a partir de características como raça, religião, etnia, para se refugiar da globalização homogeneizadora (Ianni, 1996, p. 25).

Ao romper com os modelos colonizadores, a perspectiva decolonial defende que os Surdos sejam reconhecidos como sujeitos de direitos, de cultura e de língua, capazes de produzir saberes próprios. Isso significa colocar em evidência a Libras e as línguas de sinais originárias como eixo central de uma proposta educacional que respeite as identidades Surdas. Mais do que ensinar conteúdos, trata-se de construir práticas pedagógicas que garantam espaço para a subjetividade Surda se manifestar.

As epistemologias Surdas são parte essencial desse movimento. Elas representam formas próprias de compreender o mundo, estruturadas pela experiência visual, pelas interações culturais da comunidade Surda e pelos modos de organização de seus saberes. Quando o sistema educacional reconhece essas epistemologias, legitima-se o valor da diferença e rompe-se com

SUMÁRIO

a ideia de que apenas os conhecimentos validados pela cultura ouvinte têm legitimidade.

Nessa perspectiva, o conhecimento não é mais imposto de cima para baixo, mas construído em diálogo com a comunidade Surda. Professores Surdos, pesquisadores e lideranças devem participar da formulação das políticas e práticas educacionais, garantindo que suas visões de mundo sejam traduzidas em metodologias que contemplem a diversidade de experiências.

A valorização dos saberes locais é igualmente importante. Muitas comunidades Surdas desenvolveram sinais próprios, expressões culturais e modos de ensinar que refletem sua realidade. Esses elementos não devem ser vistos como “dialetos menores”, mas como riquezas linguísticas que contribuem para a pluralidade da Libras e para a ampliação do repertório cultural Surdo.

Dentro de uma perspectiva decolonial, a diversidade linguística e cultural não é problema a ser superado, mas potência a ser celebrada. A escola deve ser um espaço de reconhecimento das múltiplas identidades Surdas, incluindo Surdos indígenas, quilombolas, imigrantes e Surdos de diferentes contextos sociais, todos com suas especificidades e singularidades.

O ensino bilíngue, nesse sentido, não pode ser reduzido a uma mera tradução entre Libras e português. Ele precisa ser um espaço em que a Libras ocupe posição de língua de instrução e de produção de conhecimento, enquanto o português escrito é ensinado como segunda língua, respeitando os ritmos e modos de aprendizagem dos estudantes Surdos.

A ruptura decolonial exige ainda uma revisão crítica dos currículos escolares. Muitas vezes, eles permanecem centrados em narrativas ocidentais e ouvintistas, invisibilizando a história da luta Surda e apagando contribuições de sujeitos Surdos. Reconstruir

SUMÁRIO

esses currículos é abrir espaço para as vozes Surdas contarem sua própria história e situarem seus heróis, conquistas e referências.

Outro aspecto essencial é a formação de professores. A perspectiva decolonial exige docentes capazes de reconhecer a diferença linguística e cultural dos Surdos não como déficit, mas como ponto de partida pedagógico. Isso implica formar mais professores Surdos, que trazem para a sala de aula experiências autênticas de uso da Libras e da cultura Surda.

Nesse processo, os professores não-surdos também devem ser preparados para atuar em parceria com a comunidade Surda, aprendendo a valorizar a diferença e a trabalhar de forma colaborativa. A educação bilíngue, em uma visão decolonial, não é um espaço de imposição, mas de diálogo entre mundos.

A valorização da diversidade Surda também contribui para desconstruir estereótipos. Durante séculos, os Surdos foram representados como incapazes ou como pessoas que precisavam ser “consertadas”. A abordagem decolonial afirma que ser Surdo é ser diferente, e não deficiente. Essa mudança de paradigma é fundamental para promover a dignidade e o orgulho Surdo.

A luta política da comunidade Surda ganha novo fôlego nessa abordagem. O movimento Surdo, ao reivindicar políticas públicas bilíngues e acessíveis, atua como protagonista da decolonialidade, desafiando estruturas históricas de poder que marginalizam a diferença. A centralidade da voz Surda nos processos decisórios é, portanto, uma exigência ética e política.

As epistemologias Surdas também se alinham a outras perspectivas decoloniais, como as epistemologias indígenas e quilombolas, que questionam o monopólio do conhecimento ocidental. Essa aproximação fortalece redes de solidariedade entre grupos historicamente oprimidos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais plural e justa.

SUMÁRIO

A educação bilíngue de Surdos, sob uma perspectiva decolonial, é mais do que um projeto pedagógico: é um projeto de emancipação. Ela propõe um mundo em que os Surdos não sejam objeto de políticas feitas por outros, mas sujeitos que constroem, com autonomia, sua própria história educacional. Essa transformação é a base para uma sociedade que realmente valoriza a diferença e promove inclusão de forma crítica e consciente.

NADA SOBRE NÓS, SEM NÓS: CENTRALIDADE DO PROTAGONISMO SURDO

O lema “Nada sobre nós, sem nós” tornou-se um dos marcos fundamentais da luta política da comunidade Surda no Brasil e no mundo. Essa expressão sintetiza a exigência de que os Surdos participem ativamente de todas as decisões que impactam suas vidas, especialmente no campo da educação. A centralidade do protagonismo Surdo é, portanto, um princípio ético e político que rompe com séculos de tutela e exclusão.

A participação ativa de Surdos em pesquisas acadêmicas é uma das dimensões centrais desse protagonismo. Por muito tempo, a comunidade Surda foi apenas objeto de investigação conduzida por não-surdos, sem espaço para manifestar suas próprias perspectivas. Hoje, cada vez mais, pesquisadores Surdos têm ocupado esse lugar, produzindo ciência a partir de suas experiências visuais e culturais, contribuindo para epistemologias próprias e questionando a hegemonia ouvintista.

No campo das políticas públicas, a presença Surda também é indispensável. Quando governos ou instituições elaboram normas ou projetos sem a consulta direta à comunidade Surda, corre-se o risco de perpetuar políticas distantes da realidade. A efetivação de

uma educação bilíngue de qualidade só é possível quando os Surdos participam da formulação, execução e avaliação dessas políticas.

Nas práticas escolares, o protagonismo Surdo se expressa na presença de professores, gestores e lideranças Surdas em diferentes níveis de ensino. Não basta que haja intérpretes ou acessibilidade pontual; é preciso garantir que os Surdos estejam no centro das decisões pedagógicas e curriculares. Afinal, são eles que melhor compreendem os desafios da aprendizagem em Libras e da aquisição do português como segunda língua. Na escola, o tradutor intérprete de Língua de Sinais e língua portuguesa - TILSP é um agente ativo na sala de aula (Lacerda 2010; Souza, 2012), desenvolve atividades que extrapolam o campo da acessibilidade e caminham ao pedagógico, adapta e/ou cria recursos didático-pedagógicos que se apoiam na visualidade para favorecer o processo de aprendizagem do estudante Surdo na sala comum.

A autonomia da comunidade Surda é um pilar essencial para a definição de suas demandas educacionais. Essa autonomia se manifesta na defesa de escolas bilíngues específicas para Surdos, na luta por currículos que contemplem a história e a cultura Surda e na reivindicação de formação de professores Surdos. Sem autonomia, os projetos educacionais tendem a ser heterônomos, reforçando a dependência e o apagamento da identidade Surda.

Nesse sentido, as associações e coletivos Surdos desempenham um papel decisivo. Ao longo da história, foram essas organizações que mobilizaram a comunidade, pressionaram o Estado e conquistaram avanços legais, como a oficialização da Libras e a criação de políticas de acessibilidade. As associações funcionam como espaços de resistência, mas também de construção de alternativas e de formação política.

Além disso, os coletivos Surdos cumprem uma função pedagógica importante: fortalecem o orgulho de ser Surdo e consolidam identidades coletivas. Ao compartilhar experiências comuns, os

SUMÁRIO

Surdos encontram apoio, reconhecimento e força para reivindicar seus direitos. Esse processo é fundamental para que o protagonismo seja vivido não apenas no campo formal das políticas públicas, mas também no cotidiano das relações sociais.

A participação Surda nas instâncias de decisão rompe com a lógica da tutela. Durante muito tempo, foram os ouvintes – médicos, professores, gestores – que decidiram o que era melhor para os Surdos. O lema “Nada sobre nós, sem nós” questiona radicalmente essa postura, afirmando que os Surdos não precisam de porta-vozes externos, mas de espaço para falar por si mesmos.

O protagonismo Surdo também se articula com a ideia de representatividade. Ter Surdos em conselhos de educação, em secretarias, em universidades e em outras instâncias garante que as decisões não sejam tomadas de forma alheia à experiência visual e cultural. A representatividade, no entanto, não pode ser simbólica: ela precisa estar vinculada à efetiva participação nos processos deliberativos.

Outro ponto fundamental é a importância de construir parcerias respeitadas com a comunidade ouvinte. O protagonismo Surdo não significa exclusão dos ouvintes, mas o reconhecimento de que as relações devem ser horizontais. Não-surdos podem apoiar, mas não substituir os Surdos em suas lutas e conquistas. Essa distinção é crucial para evitar novas formas de paternalismo.

No campo acadêmico, a presença de pesquisadores Surdos traz novas perspectivas sobre temas como educação bilíngue, identidade e cultura. Ao escrever a própria história, os Surdos produzem narrativas que rompem com visões patologizantes e deficitárias, oferecendo alternativas mais próximas de sua realidade. Essa produção teórica fortalece a base para reivindicações políticas e pedagógicas.

As práticas escolares, por sua vez, tornam-se mais inclusivas quando incorporam a voz Surda na elaboração de projetos

SUMÁRIO

pedagógicos. Isso inclui desde a criação de materiais didáticos em Libras até a implementação de metodologias visuais de ensino. A centralidade da voz Surda garante que a educação seja, de fato, bilíngue e não apenas adaptada.

A luta pelo protagonismo também passa pela ocupação de espaços de poder. Surdos têm se tornado gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores universitários e dirigentes de associações. Esses papéis são fundamentais para demonstrar que os Surdos não são apenas receptores de políticas, mas sujeitos ativos em sua formulação e execução.

Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que o protagonismo Surdo enfrenta barreiras estruturais, como o preconceito, a falta de acessibilidade plena e a resistência de setores ouvintistas. Superar esses desafios exige tanto políticas públicas efetivas quanto a mobilização constante da comunidade. O lema “Nada sobre nós, sem nós” é, assim, uma convocação permanente à resistência e à participação.

A centralidade do protagonismo Surdo é condição indispensável para que a educação bilíngue e a inclusão sejam efetivas. O lema que ecoa nas lutas internacionais e nacionais aponta para um horizonte de justiça, no qual os Surdos deixam de ser objetos de políticas e se tornam autores de sua própria história. Nesse caminho, associações, coletivos e lideranças desempenham papel decisivo, consolidando a autonomia e a dignidade da comunidade Surda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EDUCAÇÃO QUE NÓS SURDOS QUEREMOS

As discussões apresentadas ao longo deste trabalho reforçam uma afirmação que atravessa toda a luta da comunidade: “a

educação que nós Surdos queremos” não é qualquer educação, mas uma educação construída a partir da centralidade da voz Surda, do reconhecimento da Libras e do respeito à diversidade cultural e linguística da comunidade. Trata-se de uma reivindicação histórica e política, que busca romper com séculos de opressão e paternalismo.

Ora, como ignorar que o objeto central na planificação de programas de educação bilíngue é o direito à língua materna? Como desconsiderar a definição que articula educação bilíngue à língua materna, desde 1954, entre as deliberações da UNESCO? Como negar que “bilinguismo é o direito que têm as crianças que utilizam uma língua oficial de serem educadas na sua língua materna”? (Skliar, 1998, p. 25).

A educação que nós Surdos queremos é, antes de tudo, bilíngue, com a Libras como língua de instrução e o português escrito como segunda língua. Esse modelo não se reduz a uma tradução de conteúdos, mas envolve a construção de práticas pedagógicas que respeitem o modo visual de aprender e assegurem que o Surdo não precise se adaptar a uma escola pensada apenas para não-surdos.

Ela é também uma educação emancipatória, que reconhece a diferença Surda como potência e não como déficit. O paradigma medicalizador, que durante muito tempo definiu os Surdos como deficientes, precisa ser superado em favor de uma abordagem que valorize as epistemologias Surdas e os saberes locais, legitimando a produção de conhecimento feita pelos próprios Surdos.

Nesse sentido, a educação que nós Surdos queremos é também decolonial. Rompe com modelos colonizadores de ensino que tentaram apagar a língua de sinais, impor a oralização e silenciar as narrativas Surdas. Ela se constrói na afirmação da identidade, na valorização das histórias e memórias da comunidade e na integração com outras lutas de grupos marginalizados.

SUMÁRIO

Outro ponto essencial é que essa educação seja participativa. Não basta criar políticas públicas para os Surdos sem escutá-los. O lema “Nada sobre nós, sem nós” deve orientar todas as etapas: formulação, execução, acompanhamento e avaliação. A comunidade Surda precisa estar presente nos espaços de decisão, garantindo que suas demandas não sejam distorcidas por perspectivas externas.

A educação que nós Surdos queremos também exigir representatividade. Professores Surdos em sala de aula, gestores Surdos em escolas, pesquisadores Surdos em universidades e lideranças Surdas em conselhos de educação. A presença desses sujeitos não é apenas simbólica: é fundamental para que a escola bilíngue seja construída a partir da experiência autêntica da comunidade.

Essa educação deve ainda ser plural, reconhecendo a diversidade dentro da própria comunidade Surda. Surdos indígenas, quilombolas, negros, Surdocegos, pessoas com autismo e outras identidades compõem um mosaico de experiências que precisam ser contempladas em currículos e práticas pedagógicas. A inclusão real só acontece quando se respeitam essas múltiplas vozes.

O protagonismo da comunidade Surda é inseparável do apoio de tradutores e intérpretes de Libras, que atuam como mediadores linguísticos em espaços onde ainda prevalece o português. No entanto, o papel deles não substitui a necessidade de que os Surdos ocupem diretamente os espaços de fala e decisão. O intérprete é um aliado, não um porta-voz.

A educação que nós Surdos queremos também é uma educação democrática, na qual o direito à língua, à acessibilidade e à cultura sejam garantidos desde a educação infantil até a universidade. Sem esse percurso contínuo, os Surdos permanecem em desigualdade, com lacunas formativas que prejudicam sua inserção no mercado de trabalho e na vida social.

SUMÁRIO

É igualmente importante que seja uma educação crítica, que forme cidadãos capazes de refletir sobre o mundo, compreender a opressão histórica sofrida e atuar coletivamente pela transformação social. A escola bilíngue não pode ser apenas técnica; ela deve ser espaço de conscientização e resistência.

A educação que nós Surdos queremos também precisa ser afetiva e comunitária. A escola deve funcionar como espaço de encontro, fortalecimento da identidade e construção de laços coletivos. É nesse ambiente que crianças e jovens Surdos encontram exemplos positivos de adultos Surdos e percebem que suas vidas têm valor e dignidade. Outro aspecto fundamental é a valorização da Libras em todos os níveis educacionais. Isso implica garantir materiais didáticos em Libras, tecnologias acessíveis, formação de professores competentes na língua e promoção constante da Libras como patrimônio cultural da comunidade.

A educação desejada pela comunidade Surda também é intercultural, pois reconhece que os Surdos fazem parte de uma sociedade plural. Assim, o diálogo com não-surdos indígenas, quilombolas e outros grupos precisa ser constante, respeitando diferenças sem hierarquizá-las. Esse encontro fortalece a luta por uma educação inclusiva e justa.

É ainda uma educação legalmente assegurada, baseada nas conquistas já firmadas pela Lei 10.436/2002, pelo Decreto 5.626/2005 e pela Lei Brasileira de Inclusão. Contudo, não basta que as leis existam: é necessário garantir sua efetiva implementação e fiscalização, para que os direitos dos Surdos não fiquem apenas no papel.

A educação que nós Surdos queremos é também transformadora, pois não apenas adapta o ensino, mas questiona toda a lógica excludente do sistema educacional. Ela se propõe a criar novas formas de ensinar e aprender, nas quais o olhar visual, a

SUMÁRIO

experiência comunitária e a cultura Surda sejam os principais eixos de construção do conhecimento.

Esse modelo de educação exige formação contínua de professores. É preciso investir em capacitação bilíngue e em programas que possibilitem a entrada de mais Surdos na carreira docente. A presença de professores Surdos é decisiva para legitimar as práticas bilíngues e fortalecer o sentimento de pertencimento dos estudantes.

A educação que nós Surdos queremos é, também, tecnologicamente inclusiva. O acesso a tecnologias assistivas, plataformas digitais em Libras, vídeos acessíveis e recursos de comunicação visual ampliam as possibilidades de aprendizagem e reduzem as barreiras no processo educativo.

Ela deve ser, por fim, uma educação humanizadora, na qual os Surdos não sejam tratados como objetos de reabilitação, mas como sujeitos plenos, capazes de sonhar, criar e transformar a sociedade. A humanização implica olhar para a diferença como riqueza, e não como deficiência.

Em conclusão, a frase “a educação que nós Surdos queremos” é um chamado à ação e ao compromisso ético. Ela afirma que não se trata de favores ou concessões, mas de direitos inalienáveis. A educação bilíngue de Surdos, construída pela e com a comunidade, é a resposta a séculos de invisibilidade e a base para um futuro mais justo.

Assim, a educação que nós Surdos queremos é bilíngue, crítica, emancipatória, participativa, decolonial, comunitária e transformadora. É uma educação que respeita a diferença e promove dignidade. Mais do que um projeto pedagógico, é um projeto político de vida, sustentado pelo protagonismo da própria comunidade Surda e orientado pela certeza de que “Nada sobre nós, sem nós”.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Resultado da Sistematização dos Trabalhos da Câmara Técnica "O Surdo e a Língua de Sinais"**. Brasília: Ministério da Justiça/Secretaria dos Direitos da Cidadania/CORDE, 1996.

BRASIL. **Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 11 jun. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf. 11 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 11 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Ministério da Educação. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documentoreferencia.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 11 jun. 2024.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento Surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 71-92. Editora UFPR.

IANNI, O. A racialização do mundo. **Tempo Social, Revista de Sociologia da USP**, v. 8, n. 1, p. 1-25, maio 1996.

FERNANDES, Sueli. MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. Dossiê - Educação Bilíngue para Surdos: Política e Práticas. **Educ. rev.** (spe-2), 2014.

LACERDA, C.B.F. de. Surdez e Linguagem: implicações para as práticas educacionais. *In*: MELETTI, S. M. F; KASSAR, M. de C. M. (orgs). **Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013, p. 171-202.

MOLON, S. I. Constituição do sujeito na formação de professores: significação nas práticas cotidianas. **Revista Educação**, v. 41, n. 3, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15506>. Acesso em: 11 set. 2025.

PROMETI, Daniela. **Glossário bilíngue da Língua de Sinais Brasileira: criação de sinais dos termos da música**. 2013. 107 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília.

SAWAIA, B. (Org.) **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SILVA, R. Quando ele fica bravo, o português sai direitinho; fora disso a gente não entende nada: o contexto multilíngue da surdez e o (re) conhecimento das línguas no seu entorno. **Trab. linguist. apl.**, vol. 47, n. 2, Campinas Jul/Dec. 2008.

SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

OUZA, M. M. P. de. TILS – “profissão perigo”, louvável ou de prestígio? reflexões sobre o “eu” mediador e a língua(gem) do outro. **Anais do 3º Congresso Nacional de pesquisas em Tradução e Interpretação de Língua de sinais e Língua Portuguesa**, 2012. Disponível em: http://www.congressotils.com.br/anais/anais/tils2012_traducao_questao_souza.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

SUMÁRIO

2

*Walúria Peres de Amorim
Carlos Henrique Rodrigues*

DA INTERPRETAÇÃO À TRADUÇÃO DE LÍNGUAS DE SINAIS:

**REFLETINDO SOBRE FUNÇÕES
E CAMINHOS DE ATUAÇÃO
PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

INTRODUÇÃO

A educação básica constitui um espaço central para a promoção do aprendizado e da inclusão social, sendo também o ambiente em que se manifestam as primeiras tensões entre políticas educacionais, formas de atuação profissional e as necessidades específicas de seus atores, sejam eles profissionais ou estudantes. Um dos tensionamentos presentes nesse nível de ensino pode ser observado na presença de estudantes surdos, amparados por diferentes instrumentos legais que priorizam a inclusão por meio da educação bilíngue e demandam alterações na dinâmica do campo educacional.

Entre os dispositivos que sustentam essa dinâmica, destaca-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), documento que instituiu uma política nacional voltada à garantia do direito à educação, com recursos e serviços de acessibilidade, bem como o uso da Libras como língua de instrução e seu ensino, os serviços de tradução e interpretação Libras-português e o ensino do português escrito como segunda língua. Essa política reafirma a importância de compreender intérpretes e tradutores educacionais como parte da equipe escolar, alinhando suas funções às diretrizes das políticas públicas vigentes.

Esse movimento normativo dialoga com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996), que estabelece a educação especial como modalidade integrante da educação básica e assegura o atendimento educacional especializado com recursos e serviços de apoio. De forma complementar, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015) consolida o direito à acessibilidade comunicacional e educacional, prevendo expressamente a presença de profissionais de apoio, entre eles tradutores e intérpretes de Libras, como condição para a efetivação do ensino inclusivo.

SUMÁRIO

Anteriormente a essas políticas, merecem destaque a Lei n.º 10.436/2002, conhecida como Lei da Libras, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, fundamenta sua presença nas escolas e estabelece a necessidade de profissionais responsáveis por assegurar o acesso linguístico de estudantes surdos, como tradutores e intérpretes, bem como o Decreto n.º 5.626/2005, que regulamenta a referida lei. O decreto define a formação, a atuação e a obrigatoriedade da oferta de Libras em diferentes contextos, incluindo o educacional, determinando que os sistemas de ensino garantam a tradução e a interpretação Libras-português, além de prever a formação específica desses profissionais. Esse conjunto normativo serve de base para refletir sobre as atribuições reais e ideais dos profissionais de tradução e interpretação na educação básica.

Mais recentemente, a Lei n.º 14.704/2023 alterou a Lei n.º 12.319/2010 para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do tradutor, intérprete e guia-intérprete de Libras. Em síntese, esse arcabouço jurídico constitui parte fundamental do alicerce legal para a atuação de tradutores e intérpretes educacionais de Libras na educação básica. A partir desse conjunto de normas, é possível compreender que a presença desses profissionais nas escolas não se limita a uma exigência legal, mas revela a necessidade de refletir sobre como sua atuação se concretiza na prática educativa.

Para a educação de pessoas surdas, a presença de intérpretes de línguas de sinais constitui um elemento fundamental para o acesso ao conhecimento e à participação nas atividades escolares. A atuação desses profissionais, contudo, nem sempre se restringe à interpretação: muitas vezes, eles também assumem funções de tradução, o que torna o campo de prática profissional complexo e multifacetado, ao abarcar tarefas que exigem diferentes conformações operacionais e cognitivas.

Considerando essa realidade, ressalta-se que, neste capítulo, compreende-se tal atuação como um serviço que, de certo modo,

SUMÁRIO

está vinculado à educação especial, sob a perspectiva da educação inclusiva. Essa configuração levanta questões centrais sobre o lugar que intérpretes do par Libras-português ocupam na educação básica: seriam apenas profissionais que atuam na oralidade, possibilitando a comunicação e a interação entre interlocutores que falam línguas distintas nos diversos espaços da escola, ou também seriam responsáveis por suprir expectativas e exigências relacionadas à tradução — isto é, à tradução de materiais e demais recursos para a Libras em vídeo, ou de conteúdos em Libras para o português oral ou escrito? Em síntese, atuariam exclusivamente como intérpretes educacionais ou também como tradutores educacionais, integrando dois perfis profissionais distintos?

Essas questões revelam a complexidade do papel desses profissionais na escola. Portanto, com base nessa tensão entre os campos de atuação de tradutores e de intérpretes educacionais, propõe-se, neste capítulo, uma reflexão sobre a atuação real dos intérpretes educacionais de línguas de sinais na educação básica brasileira, considerando tanto a prática cotidiana quanto os fundamentos teóricos que orientam seu trabalho, em contraposição à distinção e aos perfis profissionais específicos de tradutores e de intérpretes de línguas de sinais. Para tanto, serão discutidos os conceitos de tradução e de interpretação no contexto escolar, as funções assumidas por esses profissionais e os impactos de sua atuação no processo de ensino-aprendizagem.

Ao longo das próximas subseções, este capítulo adota uma perspectiva que valoriza a função específica dos intérpretes educacionais na educação básica, reconhecendo sua contribuição para a construção de um ambiente inclusivo e acessível, com maior garantia de direitos, ao mesmo tempo em que evidencia os desafios presentes na prática cotidiana. Defende-se, assim, a necessária distinção entre os profissionais tradutores e intérpretes de línguas de sinais, em prol da qualidade do serviço prestado e do respeito aos perfis profissionais, às competências exigidas e aos limites de atuação.

SUMÁRIO

DIFERENÇAS CONCEITUAIS: TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR

Os processos de reformulação interlinguística podem ser operacionalizados de diferentes maneiras, sendo as mais comuns e conhecidas a tradução e a interpretação. Esses dois processos envolvem demandas cognitivas distintas, bem como modos diferenciados de operacionalização e de entrega. A distinção entre tradução e interpretação tem sido amplamente discutida, mas é sempre pertinente destacar que a tradução apresenta características específicas, como a possibilidade de preparação, registro e revisão antes de sua disponibilização ao público — seja em formato escrito, em áudio ou em vídeo —, enquanto a interpretação ocorre de forma imediata, sob maior pressão de tempo, ainda que possa haver preparo prévio, sendo realizada ao vivo, com sua revisão acontecendo de maneira simultânea, diante do público e durante o próprio processo.

Sobre a tradução e interpretação Santos e Rodrigues (2018) dizem que

[...] (a) na tradução, ao ter como matéria-prima o texto pronto e disponível em dado suporte, o profissional pode trabalhar sem contato direto com o público e, portanto, o resultado de seu trabalho, devidamente revisto e refinado, será automaticamente registrado com o objetivo de durar. Essas condições de produção permitem que o profissional tenha, na maioria dos casos, liberdade para imprimir seu próprio ritmo ao trabalho e para escolher o ambiente em que pretende executá-lo; e (b) na interpretação, ao ter como matéria-prima o discurso em fluxo, o profissional trabalha, na maioria dos casos, em contato direto e imediato com o autor do texto e com o público e, portanto, o resultado de seu trabalho vai sendo conhecido à medida que desaparece, visto não possuir registro automático (p. 2-3).

SUMÁRIO

Portanto, em contextos educacionais, as distinções entre tradução e interpretação assumem contornos ainda mais específicos, pois ambas respondem a demandas comunicativas e pedagógicas distintas. Enquanto a interpretação está mais diretamente associada às interações em tempo real que ocorrem nas salas de aula — como aulas, debates e atividades colaborativas —, a tradução volta-se, principalmente, para a produção de materiais em Libras, visando ampliar o acesso ao conteúdo e favorecer o aprofundamento do conhecimento pelos estudantes surdos. Nesse sentido, compreender as particularidades da tradução no contexto escolar é essencial para reconhecer seu papel na construção de um ensino adequado às pessoas surdas, como observa Faria-Nascimento (2025):

a tradução educacional emerge de uma demanda de contextos específicos, relacionados, na maioria das vezes, a elaboração de materiais didáticos (bilíngues ou não), que envolvem: (i) a tradução de textos escritos em português (manuscritos, impressos ou legendados) ou oralizados, em português, para textos sinalizados, em Libras; ou (ii) a tradução de textos sinalizados, em Libras, para textos escritos em português (manuscritos, impressos ou legendados) ou dublados (p. 170).

Esses processos se diferenciam em aspectos fundamentais que precisam ser reconhecidos por gestores, professores e pela comunidade escolar. Além das distinções operacionais e de demanda cognitiva entre tradução e interpretação, é importante considerar também as condições em que o trabalho tradutório é realizado, especialmente no contexto educacional. Faria-Nascimento (2025) observa que

a tarefa de traduzir costuma ser uma tarefa solitária e, diante de tantas decisões a serem tomadas, diante de tantos procedimentos, e de tão poucos profissionais para executá-los. Quando se trata de tradutor de Libras no âmbito educacional, é muito comum que a tradução seja realizada em equipe, de forma, ainda que possa ser retocada e alterada por uma sugestão coletiva (Faria-Nascimento, 2025, p. 171).

SUMÁRIO

Ao contrário do que aponta a autora, devido às políticas internas de muitas secretarias de educação, os tradutores educacionais geralmente atuam de forma isolada, sem uma equipe de tradução ou de interpretação, assim como ocorre com outros tradutores que não atuam com línguas de sinais. Além disso, a presença de estudantes surdos ou de outros profissionais de línguas de sinais na unidade escolar em que estão alocados costuma ser bastante limitada. Vale mencionar que, embora a maior parte dos encargos esteja concentrada nas atividades interpretativas em sala de aula, há também demandas de tradução que precisam ser assumidas pelos intérpretes educacionais, visto que não há contratação específica de profissionais da tradução. A definição apresentada por Faria-Nascimento (2025) contribui para refletir sobre a especificidade da tradução educacional e sobre a importância de compreendê-la como uma dimensão constitutiva do processo educativo, que idealmente deveria ser realizada em equipe.

Diante desse cenário, torna-se urgente demarcar os lugares que a tradução e a interpretação devem ocupar na escola. Essa distinção conceitual não constitui apenas um detalhe teórico, mas um requisito fundamental para a efetividade do processo educativo. Afirmamos isso pois, quando a tradução é tratada apenas como um apêndice da interpretação educacional, corre-se o risco de negligenciar aspectos essenciais da produção textual multimodal que oferecem ao estudante surdo um acesso mais equitativo ao currículo. Por outro lado, ao reconhecer a especificidade e a interdependência de cada prática, abre-se espaço para o desenvolvimento de políticas educacionais mais coerentes e efetivas — como a criação de equipes de tradução vinculadas às secretarias de educação, responsáveis por produzir materiais em Libras com qualidade técnica e pedagógica, por exemplo.

Essas considerações introduzem a discussão seguinte, que busca compreender como essas distinções se materializam no cotidiano escolar e de que modo impactam a atuação dos intérpretes

SUMÁRIO

educacionais de línguas de sinais na educação básica, uma vez que esses profissionais também têm assumido as demandas de tradução que surgem no ambiente escolar.

METODOLOGIA

Neste capítulo, adota-se uma abordagem qualitativa, de caráter teórico-reflexivo e documental, articulando três eixos centrais de análise: (i) a análise de documentos normativos — em especial a Portaria n.º 122/2016, da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis — que define as atribuições dos professores auxiliares intérpretes educacionais; (ii) a revisão bibliográfica sobre a tradução educacional, a partir de produções nacionais publicadas em periódicos científicos; e (iii) a reflexão crítica, fundamentada em aportes teóricos dos Estudos da Tradução e da Interpretação e em pesquisas brasileiras sobre educação de surdos.

O percurso metodológico consistiu em identificar produções acadêmicas relevantes, selecionadas com base no descritor “tradução educacional”, por se compreender que esse é o conceito a ser desenvolvido aqui, e em relacioná-las às orientações oficiais previstas nas legislações e normativas educacionais. O levantamento realizado no Portal de Periódicos da Capes, utilizando o descritor “tradução educacional” no período de 1995 a 2025, resultou em um total de 217 artigos.

A etapa seguinte da pesquisa consistiu na definição dos critérios de inclusão e exclusão utilizados para a seleção do material analisado. Esses critérios foram elaborados com base na literatura da área e nas especificidades da pesquisa, buscando rigor metodológico, pertinência temática e representatividade do *corpus*. O objetivo foi delimitar o conjunto de publicações que efetivamente abordam a tradução educacional em sua dimensão teórica e prática,

distinguindo-a de outras temáticas dos Estudos da Tradução e da Interpretação. O Quadro 1, a seguir, apresenta os critérios, acompanhados de suas respectivas justificativas, e sua aplicação.

Quadro 1 – Critérios e sua aplicação

Nº	Critérios	Justificativa
Critérios de inclusão		
1	Materiais que abordam diretamente a tradução educacional.	Reconhecimento do campo científico e das discussões sobre a atuação de tradutores e intérpretes educacionais.
2	Artigos científicos.	Formato mais recorrente de produção acadêmica e de maior circulação entre profissionais da área.
3	Publicações realizadas entre 1995 e 2025.	Intervalo que compreende desde a primeira publicação sobre tradução para Libras até a atualidade.
Critérios de exclusão		
4	Artigos vinculados aos Estudos da Tradução, mas que não abordam a temática central da tradução educacional.	Delimitação do objeto de estudo.
5	Outros tipos de materiais.	Evitar a inclusão de documentos não científicos (editoriais, resumos expandidos ou apresentações), visando à consistência e qualidade do <i>corpus</i> .
6	Publicações de outras áreas não relacionadas aos Estudos da Tradução e da Interpretação.	Buscando a pertinência temática do <i>corpus</i> .
7	Publicações voltadas à interpretação educacional.	Delimitação do tema e foco na tradução.
8	Trabalhos referentes à Educação de Surdos.	Manter o foco específico na tradução educacional, e não em aspectos pedagógicos ou socioculturais da surdez.
9	Publicações duplicadas.	Evitar redundância e repetições no <i>corpus</i> .

Fonte: os autores.

Como apresentado no Quadro 1, os seguintes critérios de inclusão, foram considerados: (i) materiais que abordam diretamente a tradução educacional; (ii) artigos científicos, por constituírem o formato mais recorrente de produção acadêmica e de maior circulação entre profissionais da área; e (iii) publicações realizadas entre 1995 e 2025, intervalo temporal que marca desde a primeira publicação sobre tradução para Libras (Ramos, 1995 *apud* Rodrigues, 2023) até a atualidade.

Em contrapartida, foram estabelecidos critérios de exclusão que permitiram delimitar com o *corpus* analisado, tais como: (iv) artigos vinculados aos Estudos da Tradução, mas que não abordam a temática central da tradução educacional; (v) outros tipos de materiais, para evitar a inclusão de documentos que não sejam artigos científicos; (vi) publicações de outras áreas não relacionadas aos Estudos da Tradução e da Interpretação; (vii) publicações focadas na interpretação educacional, mantendo a delimitação temática; (viii) trabalhos referentes à Educação de Surdos, evitando o foco em aspectos pedagógicos ou socioculturais da surdez; e (ix) publicações duplicadas, a fim de evitar repetições.

Quadro 2 – Critérios do levantamento

Portal de Periódicos da Capes	
Descritor	"tradução educacional"
Intervalo	1995 - 2025
Campos	Escopo de busca: "Qualquer campo" + Conteúdo: "tradução educacional" + Tipo de material: "Artigos"
Total de documentos encontrados	217 artigos levantados
Critério de inclusão (1, 2, 3)	06 artigos a serem incluídos
Critério de exclusão 4	30 artigos a serem excluídos
Critério de exclusão 5	4 artigos a serem excluídos

Critério de exclusão 6	140 artigos a serem excluídos
Critério de exclusão 7	18 artigos a serem excluídos
Critério de exclusão 8	9 artigos a serem excluídos
Critério de exclusão 9	10 artigos a serem excluídos

Fonte: os autores.

Dessa forma, o percurso metodológico apresentado, neste capítulo, permitiu construir um quadro analítico acerca da produção científica relacionada à tradução educacional no Brasil que está disponível no Portal de Periódicos da Capes. A articulação entre os dados obtidos no levantamento e os critérios de seleção aplicados favorece o cuidado metodológico e a consistência da investigação. Assim, a metodologia aqui adotada não apenas conduz à análise subsequente, mas também oferece subsídios para repensar o lugar da tradução, e da interpretação, na educação básica, considerando suas implicações pedagógicas, políticas e formativas. Além de nos levar a considerar as demandas de tradução requeridas dos intérpretes educacionais e a necessidade de se estabelecer a distinção entre o perfil e as funções de tradutores educacionais e intérpretes educacionais.

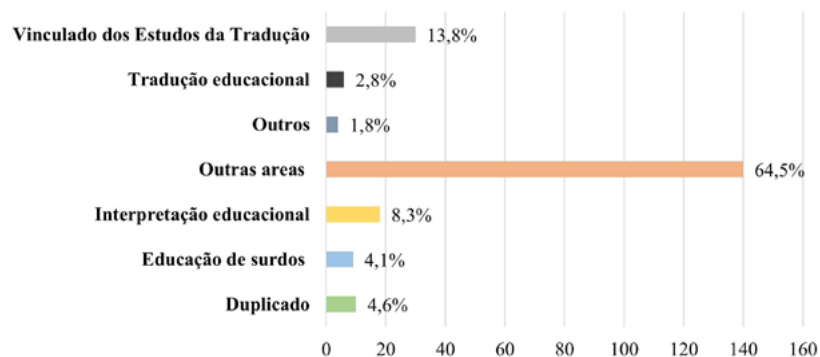
A ATUAÇÃO DE INTÉRPRETES E DE TRADUTORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM OLHO NAS PUBLICAÇÕES E OUTRO NO COTIDIANO

As pesquisas levantadas revelam um panorama ainda incipiente e fragmentado sobre a temática. Os dados apresentados na seção anterior evidenciam não apenas o predomínio das discussões voltadas à interpretação educacional no meio acadêmico, mas também uma lacuna significativa de investigações voltadas à

tradução educacional — prática que, embora presente no cotidiano escolar, permanece pouco visibilizada e ainda em consolidação como campo de pesquisa.

A partir desse levantamento, buscou-se organizar os dados e representá-los em um gráfico. O Gráfico 1, a seguir, ilustra essa distribuição e reforça a necessidade de ampliar o escopo de estudos voltados à atuação dos tradutores em contextos educacionais.

Gráfico 1 – Levantamento das publicações entre 1995 e 2025



Fonte: Os autores.

Esses dados demonstram que, embora a tradução educacional seja uma prática recorrente e necessária, ela ainda não ocupa espaço significativo na produção científica, permanecendo como um campo em construção e carente de maior aprofundamento teórico e metodológico. É provável que esse lugar secundário ocupado pela tradução educacional decorra de fatores históricos e sociotecnológicos.

Historicamente, a interpretação consolidou-se como prática de mediação central nas comunidades surdas, enquanto a tradução constitui uma atividade mais recente, cuja expansão foi possibilitada pelos avanços tecnológicos — sobretudo pela difusão dos recursos de registro e edição em vídeo, imprescindíveis à tradução

envolvendo línguas de sinais. É importante considerar que, durante grande parte da história, as comunidades surdas foram majoritariamente o público-alvo dos serviços de interpretação e apenas nas últimas décadas vêm se afirmando como protagonistas e produtoras de conhecimento. Esse movimento, por sua vez, gera novas demandas tradutórias, voltadas à circulação de materiais e produções elaboradas diretamente em línguas de sinais, reafirmando a importância de reconhecer a tradução educacional como uma prática indispensável no cenário contemporâneo.

Para além desses aspectos histórico-sociais, a tradução educacional tem ocorrido, em grande medida, por meio do trabalho de intérpretes educacionais, o que faz com que esses profissionais assumam encargos de tradução para os quais nem sempre possuem o perfil e as competências específicas exigidas. Com frequência, esse profissional desempenha funções diversas, inclusive híbridas, que envolvem tanto a interpretação no contexto escolar quanto a tradução de materiais didáticos e institucionais para a Libras em vídeo.

Essa sobreposição de funções revela a complexidade que caracteriza a atuação no espaço escolar e aponta, ao mesmo tempo: (i) para a necessidade de compreender que, no atual cotidiano escolar, o intérprete educacional tem se configurado como um profissional multifacetado — que, além de transitar entre diferentes demandas institucionais, pedagógicas e legais, também assume encargos de tradução —; e (ii) para a urgência de se estabelecer uma distinção clara entre o perfil e as funções desses dois profissionais na educação, de modo que as instituições contem com equipes específicas de tradutores educacionais e de intérpretes educacionais.

Abaixo estão apresentados os artigos selecionados. Optou-se por incluir apenas as publicações que tratam a tradução educacional, por constituírem as temáticas centrais deste capítulo. Do total de produções levantadas, observa-se que apenas seis trabalhos abordam

SUMÁRIO

especificamente a tradução educacional. Os números evidenciam a necessidade de ampliar as investigações voltadas à tradução no contexto escolar, reconhecendo-a como uma prática profissional autônoma e essencial para garantir o acesso equitativo ao conhecimento e à efetivação da educação inclusiva.

Quadro 3 - Artigos sobre tradução educacional

Título	Autores	Nº	Revista
A tradução intersemiótica na elaboração de brinquedo pedagógico destinado ao processo de alfabetização e letramento de crianças cegas a partir da obra "os três porquinhos"	Dagostim , Cristiane Gonçalves Nesi , Flávia Aparecida	201	Blucher Design Proceedings
Research in Translator Education: Action Research in Specific Pedagogical Contexts	Vasconcellos , Maria Lúcia Barbosa de Gysel , Edelweiss Vitol Neckel , Filipe Mender Gomes , Lavínia Texeira	2021	Belas Infêis
Aplicativos de Tradução Português-Libras na Educação Bilíngue de Surdos: tradução por meio de sinais ou datilologia?	Corrêa , Ygor Gomes , Rafael Peduzzir Ribeiro , Vinícius Gadis	2018	Renote
Tradução audiovisual acessível no contexto da educação de surdos	Viana , Flávia Roldan Araújo , Vera Lúcia Santiago Carvalho , Wilson Júnior de Araújo	2023	Revista Linguagem em Foco
A produção de materiais didáticos para o ensino de filosofia para estudantes surdos	Gomes , Jarbas Maurício Silva , Maria Gabriely Barros Vieira da Valentim , Aysha Lobo	2024	Revista Foco
Análise comparativa das ferramentas de tradução português-Libras	Araújo , Aline Cássia Silva Oliveira , Francisco Kelsen de	2022	Revista Semiárido De Visu

Fonte: Os autores.

Por delimitação do tema central, vamos discutir de forma breve apenas os artigos sobre tradução educacional. As seis publicações apresentadas tratam de diferentes abordagens da tradução no contexto educacional, com foco inclusive na acessibilidade, na inclusão e nas práticas tradutórias voltadas ao público surdo.

O estudo de Dagostim e Nesi (2021) apresenta uma experiência prática de tradução intersemiótica aplicada à criação de um brinquedo pedagógico acessível destinado ao processo de alfabetização e letramento de crianças cegas, tomando como base a obra *Os Três Porquinhos*, de Joseph Jacobs. A pesquisa, de caráter aplicado e interdisciplinar, articula os campos do Design, da Semiótica e da Educação Inclusiva, demonstrando como a transposição de um texto literário para outro sistema de signos — do verbal para o tátil e tridimensional — pode ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento e de participação das crianças com deficiência visual. As autoras destacam que o processo de tradução intersemiótica não se limita à adaptação de conteúdos, mas envolve recriação e reconfiguração sensorial do texto, exigindo sensibilidade estética e pedagógica. Essa proposta converge com os princípios defendidos neste capítulo ao enfatizar que a tradução educacional, em suas múltiplas modalidades, é uma prática essencial para a efetivação da acessibilidade comunicacional e pedagógica.

Nessa mesma direção, o estudo de Vasconcellos, Gysel, Neckel e Gomes (2021) aborda a formação de tradutores por meio de projetos de pesquisa-ação em salas de aula de tradução, destacando que, embora ainda faltem investigações aprofundadas sobre o ensino e a aprendizagem da tradução, é possível avançar nesse campo quando as práticas pedagógicas se articulam a referenciais teórico-metodológicos consistentes. Os autores evidenciam que a elaboração de materiais didáticos, o uso de metodologias ativas e a reflexão crítica do professor-pesquisador favorecem tanto a aprendizagem dos alunos quanto o amadurecimento profissional dos docentes. O estudo se concentra em contextos de ensino de tradução para

SUMÁRIO

ouvintes e evidencia a importância de processos formativos fundamentados teoricamente, o que reforça a necessidade de ampliar essas investigações também para a tradução educacional em Libras.

O estudo de Corrêa, Gomes e Ribeiro (2023) complementa essa discussão ao analisar os aplicativos Hand Talk e ProDeaf Móvel como tecnologias assistivas que traduzem conteúdos do português para a Libras no contexto da educação bilíngue de surdos. Os autores identificam uma presença significativa de datilologia — sobretudo no ProDeaf — ainda que haja predominância de sinais em Libras. A análise de 724 termos extraídos de apostilas para o ensino de Libras mostra que, embora os aplicativos contribuam para ampliar o conhecimento linguístico, suas limitações revelam que o processo ainda se apoia em lógicas de adaptação, e não em práticas tradutórias plenamente estruturadas. Esses achados reforçam a necessidade de se compreender a tradução educacional como um campo que exige planejamento, competência técnica e sensibilidade cultural.

Na mesma perspectiva, o estudo de Viana, Araújo e Carvalho (2023) analisa a legendagem para surdos e ensurdecidos (LSE) em produtos audiovisuais educacionais, no contexto da aprendizagem do português como segunda língua (L2) por pessoas surdas, com base na tradução a partir da Libras como primeira língua (L1). A partir de um mapeamento da literatura e de um diagnóstico junto a estudantes surdos, os autores concluíram que a LSE construída a partir da língua de sinais pode favorecer a apropriação do português, ainda que estudos adicionais sejam necessários para confirmar essa hipótese. O trabalho destaca, portanto, o potencial da tradução audiovisual educacional quando concebida a partir da língua e das culturas surdas, contribuindo para práticas de ensino mais inclusivas e bilíngues.

O estudo de Gomes, Silva e Valentim (2024) também se insere nesse movimento ao investigar a produção de materiais didáticos em vídeo para o ensino de filosofia a estudantes surdos, a partir de

SUMÁRIO

uma abordagem qualitativa voltada ao desenvolvimento de recursos acessíveis. Os autores defendem a ruptura com o modelo tradicional de adaptação — no qual o vídeo é produzido para ouvintes e posteriormente traduzido para Libras —, propondo que a produção seja pensada desde o início com base nas pessoas e nas culturas surdas. Tal perspectiva reforça a ideia de que a tradução educacional deve ser concebida como prática autônoma e integradora, essencial para a efetivação de processos educacionais inclusivos.

Por fim, o estudo de Araújo e Oliveira (2022) analisa comparativamente as principais ferramentas tecnológicas de tradução do português para a Libras, destacando as funcionalidades e limitações dos *softwares* disponíveis. Os autores identificam que, embora tais tecnologias representem avanços importantes para a comunicação entre surdos e ouvintes, ainda carecem de recursos que atendam às demandas da tradução no contexto educacional. Essa constatação evidencia que a tradução educacional é um campo em desenvolvimento, que requer aprofundamento teórico, aperfeiçoamento metodológico e investimento em políticas de formação e de reconhecimento profissional para tradutores de línguas de sinais.

A análise dessas publicações demonstra que a tradução educacional vem se configurando como um campo de práticas múltiplas e interdisciplinares, que abrange desde processos intersemióticos e audiovisuais até a mediação linguística em contextos bilíngues e inclusivos. Apesar de seus avanços, o conjunto das pesquisas evidencia que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que a tradução educacional seja reconhecida institucionalmente como uma dimensão estruturante da educação inclusiva e da bilíngue. As produções analisadas reforçam a necessidade de consolidar políticas de formação, equipes especializadas e espaços de pesquisa que fortaleçam o desenvolvimento teórico e metodológico do campo.

O Quadro 4 a seguir reúne as seis publicações que abordam diferentes perspectivas sobre a tradução no contexto educacional,

SUMÁRIO

com ênfase em práticas inclusivas, tecnológicas e pedagógicas. Os estudos selecionados tratam de temáticas como tradução intersemiótica, tradução audiovisual, formação de tradutores e acessibilidade linguística, evidenciando a diversidade e a relevância da tradução educacional no cenário contemporâneo.

Quadro 4 - Síntese das publicações analisadas sobre tradução educacional

Título	Foco principal	Tipo de tradução abordada	Contribuição para a tradução educacional
A tradução intersemiótica na elaboração de brinquedo pedagógico destinado ao processo de alfabetização e letramento de crianças cegas a partir da obra "Os três porquinhos"	Alfabetização e letramento de crianças cegas	Tradução intersemiótica	Demonstra como a transposição do texto literário para linguagens táteis e tridimensionais amplia o acesso ao conhecimento e favorece a inclusão.
Research in Translator Education: Action Research in Specific Pedagogical Contexts	Formação de tradutores e didática da tradução	Didático-pedagógica (metodológica)	Analisa experiências de pesquisa-ação em sala de aula de tradução, destacando o desenvolvimento de competências reflexivas e formativas.
Aplicativos de Tradução Português-Libras na Educação Bilíngue de Surdos: tradução por meio de sinais ou datilologia?	Educação bilíngue de surdos e tecnologias assistivas	Tradução automática (tecnológica)	Avalia a incidência de datilologia em aplicativos de tradução, apontando limitações metodológicas e desafios de equivalência linguística.
Tradução audiovisual acessível no contexto da educação de surdos	Ensino de português como L2 para surdos	Tradução audiovisual acessível (legendagem)	Examina a legendagem para surdos e ensurdecidos (LSE) e seu potencial para favorecer a aprendizagem do português a partir da Libras.

SUMÁRIO

Título	Foco principal	Tipo de tradução abordada	Contribuição para a tradução educacional
A produção de materiais didáticos para o ensino de filosofia para estudantes surdos	Ensino de filosofia e acessibilidade educacional	Tradução pedagógica (audiovisual)	Propõe a produção de vídeos planejados desde a concepção para o público surdo, superando o modelo de adaptação posterior.
Análise comparativa das ferramentas de tradução Português-Libras	Ferramentas tecnológicas de tradução	Tradução português-Libras (tecnológica)	Compara <i>softwares</i> de tradução, destacando limitações funcionais e o potencial das tecnologias assistivas no contexto educacional.

Fonte: Os autores.

Em conjunto, as publicações analisadas revelam a amplitude e a complexidade das práticas tradutórias no campo educacional, evidenciando o papel central da tradução como mediadora do conhecimento, promotora de direitos linguísticos e construtora de acessibilidade pedagógica. Os trabalhos reforçam a relevância de uma abordagem interdisciplinar e da formação de profissionais qualificados, capazes de atuar de forma crítica, criativa e reflexiva nos múltiplos contextos de ensino e aprendizagem.

Nesse cenário, torna-se pertinente confrontar os achados da literatura com as orientações normativas vigentes, em especial a Portaria n.º 122/2016 da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, que regulamenta a atuação dos Professores Auxiliares Intérpretes Educacionais. A seguir, analisa-se de que maneira as atribuições previstas por esse documento dialogam — ou entram em tensão — com os desafios apontados nas pesquisas, destacando as contradições entre o campo normativo e a realidade vivida pelos profissionais no cotidiano escolar.

SUMÁRIO

A PORTARIA N.º 122/16

A Portaria n.º 122/2016, que regulamenta a atuação dos Professores Auxiliares Intérpretes Educacionais na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, apresenta um panorama abrangente das atribuições desses profissionais. O artigo 10 detalha um conjunto de funções que abrange desde a mediação comunicativa entre pessoas surdas e ouvintes até a participação ativa em processos pedagógicos, incluindo a seleção de materiais visuais, a produção de vídeos em Libras e o planejamento prévio da interpretação com base nos conteúdos a serem trabalhados pelo professor regente. Essa multiplicidade de tarefas evidencia que o intérprete educacional, no contexto da educação básica, desempenha um papel que extrapola o escopo tradicional da interpretação educacional, aproximando-se de atividades próprias da tradução.

Art. 10 - O professor Auxiliar Intérprete Educacional atua na tradução e na interpretação Libras-Português/Português-Libras em diferentes contextos e situações do ambiente educativo. Parágrafo único. São consideradas atribuições dos professores Auxiliares Intérpretes Educacionais:

- I. Contribuir, na unidade educativa, para a construção de uma escola inclusiva e bilíngue.
- II. Auxiliar o processo de comunicação entre as pessoas com surdez e as pessoas ouvintes no contexto da unidade educativa.
- III. Fornecer acesso, aos estudantes surdos, às informações sonoras do ambiente da unidade educativa.
- IV. Orientar, em Libras, o estudante surdo quanto aos papéis dos diferentes agentes da unidade educativa e de seu papel como estudante.

- V. Articular-se com os professores das salas de aula, de Educação Especial e de Libras para obter informações e qualificar o atendimento ao estudante surdo.
- VI. Contribuir com a promoção de espaços linguísticos para que estudantes surdos expressem suas ideias, tenham acesso a novas informações em Libras, desenvolvam seu conhecimento em Libras e aprimorem a linguagem usada na esfera da unidade educativa.
- VII. Interpretar da Libras para o Português e vice-versa a fim de proporcionar aos estudantes surdos em sala de aula o acesso ao conhecimento.
- VIII. Atuar na construção dos conhecimentos em sala de aula mediando em Libras a interação dos estudantes com o professor regente.
- IX. Empregar diferentes estratégias tradutórias e interpretativas com vistas à melhor compreensão por parte do estudante surdo.
- X. Acompanhar e interpretar as aulas respeitando a sequência didática proposta pelo professor regente, sem antecipar conclusões ou respostas.
- XI. Motivar a interação entre professores, estudantes surdos, estudantes ouvintes e demais participantes da unidade educativa.
- XII. Contribuir na orientação aos professores, aos estudantes ouvintes e aos demais participantes da unidade educativa em relação aos aspectos específicos da surdez e da língua de sinais.
- XIII. Favorecer os processos de aquisição e de aprendizado da Libras de forma contextualizada no decorrer das atividades pedagógicas.

- XIV.** Ser modelo linguístico para aquisição e desenvolvimento da linguagem, tanto da Libras quanto do Português escrito.
- XV.** Estimular e intermediar a comunicação entre estudantes surdos no contexto educativo, quando for o caso.
- XVI.** Colaborar com o estudante surdo no desenvolvimento das atividades pedagógicas, contribuindo com o aprendizado da execução da tarefa com vistas à sua autonomia.
- XVII.** Estimular a autoconfiança e independência dos estudantes surdos.
- XVIII.** Estudar sobre Libras, tradução e interpretação intermodal, educação de surdos e aspectos de didática visual.
- XIX.** Planejar a interpretação a partir do conteúdo a ser desenvolvido pelo professor regente - estudo do léxico e terminologia, estudo dos conceitos e das formas de abordar esses conceitos em Libras.
- XX.** Selecionar e/ou produzir materiais e suportes didáticos visuais (vídeo, imagens, textos, materiais) que contribuam com o planejamento do professor regente.
- XXI.** Produzir material em vídeo com o intuito de colaborar com estudante surdo na sistematização do conhecimento escolar.
- XXII.** Trabalhar de forma colaborativa com o professor regente e com professor de Libras, discutindo os recursos pedagógicos adequados ao ensino dos estudantes surdos e dialogando sobre as estratégias de ensino.
- XXIII.** Participar da formação continuada, de acordo com o determinado pela unidade educativa e/ou Secretaria Municipal de Educação. (Florianópolis, 2016).

Na prática cotidiana, contudo, observa-se que a amplitude das atribuições previstas na Portaria gera tensões e sobrecargas no exercício profissional. O intérprete educacional, ao mesmo tempo em que precisa acompanhar o estudante surdo em sala de aula, é frequentemente solicitado a traduzir avaliações, tarefas e instruções escritas — funções que, pela sua natureza, exigiriam planejamento, revisão e um espaço específico de produção tradutória. O risco decorrente dessa indistinção é duplo: por um lado, a interpretação em sala de aula tende a perder qualidade quando o profissional se vê sobrecarregado por múltiplas demandas; por outro, a tradução de materiais pedagógicos acaba sendo realizada de forma improvisada e sem os cuidados linguístico, tradutório e didático necessários.

O resultado é um impacto direto no processo de ensino-aprendizagem e na autonomia dos estudantes surdos, que muitas vezes recebem materiais menos consistentes e mediações fragmentadas. A Portaria, ao detalhar as atribuições de modo tão abrangente, deixa lacunas importantes quanto à delimitação entre as funções de tradução e interpretação, contribuindo para a sobreposição de papéis. Estudos como os de França e Souza (2021) e Sígolo e Kumada (2018) evidenciam que a realidade de trabalho dos intérpretes educacionais ainda é marcada por precarização, indefinição de perfis profissionais e ausência de políticas efetivas de suporte institucional.

Dessa forma, embora a Portaria funcione como um documento de referência normativa, sua efetividade depende da implementação de políticas públicas que considerem as condições materiais de trabalho, a composição de equipes multidisciplinares e a formação continuada dos profissionais — aspectos destacados nos estudos e nas análises apresentadas neste capítulo.

O panorama das publicações levantadas evidencia um cenário marcado pela desigualdade entre os campos da interpretação e da tradução educacional. Quando esse panorama é contrastado com a Portaria n.º 122/2016, especialmente com o artigo 10, a contradição

SUMÁRIO

torna-se ainda mais evidente. O texto legal, ao descrever as atribuições do Professor Auxiliar Intérprete Educacional, reconhece implicitamente que sua atuação extrapola a interpretação no contexto escolar, abrangendo também tarefas tradutórias. Entre as funções elencadas, destacam-se a tradução de materiais escritos para Libras, a produção de recursos visuais e audiovisuais, a sistematização de conteúdos em vídeo e a seleção de suportes didáticos acessíveis. Em outras palavras, a própria regulamentação local admite a natureza híbrida dessa prática, articulando interpretação e tradução, ainda que o cargo permaneça oficialmente designado apenas como “intérprete educacional”.

A experiência da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis revela, portanto, a necessidade urgente de repensar o desenho institucional dessas funções. Torna-se fundamental discutir a criação de estruturas especializadas, como centrais de tradução educacional, que possam assumir de forma planejada e colaborativa a produção de provas, vídeos e outros materiais em Libras. Essa reorganização permitiria liberar o intérprete educacional para concentrar sua atuação na mediação linguística e pedagógica em sala de aula, ao mesmo tempo em que valorizaria o trabalho tradutório como dimensão própria e indispensável do processo educativo bilíngue dos professores, estudantes e crianças surdas.

As análises desenvolvidas até aqui permitem compreender que o campo da tradução educacional, embora reconhecido de forma indireta por normativas como a Portaria n.º 122/2016, ainda carece de estrutura institucional, reconhecimento profissional e políticas de fomento específicas. O cenário observado na Rede Municipal de Florianópolis reflete uma realidade que se repete em diversos contextos educacionais brasileiros: a coexistência de práticas tradutórias e interpretativas realizadas de maneira indistinta, sem a delimitação clara de papéis e espaços de atuação. Esse quadro evidencia a necessidade de avançar para além da descrição das atribuições formais e propor uma reflexão crítica sobre onde, como e por quem a tradução educacional deve ser efetivamente desenvolvida.

SUMÁRIO

PARA ALÉM DA SALA DE AULA: ONDE A TRADUÇÃO EDUCACIONAL DEVERIA ESTAR?

A análise das atribuições do Professor Auxiliar Intérprete Educacional, conforme disposto na Portaria n.º 122/2016, revela uma sobreposição de funções que, ao mesmo tempo em que busca responder às demandas da escola inclusiva, acaba invisibilizando a especificidade da tradução. Nesse sentido, torna-se necessária uma reflexão mais ampla sobre a organização institucional dessas práticas, a fim de estabelecer fronteiras mais nítidas entre os espaços da interpretação e da tradução, para que ambas possam ser exercidas com qualidade, planejamento e autonomia.

Na educação básica, a interpretação tem seu lugar na sala de aula majoritariamente, pois está intrinsecamente vinculada às interações comunicativas imediatas entre professores e estudantes. A tradução, contudo, por sua natureza processual, planejada e reflexiva, exige condições específicas de tempo, espaço e infraestrutura, que raramente são encontradas nesse ambiente. A produção de provas em vídeo, a tradução de materiais pedagógicos e a elaboração de recursos visuais acessíveis demandam planejamento, domínio técnico e competências específicas. Quando essas atividades são acrescentadas as demandas do intérprete educacional no cotidiano escolar, tendem a apresentar resultados frágeis, o que compromete a qualidade do acesso linguístico dos estudantes surdos.

Uma alternativa promissora seria a criação de centrais de tradução educacional, vinculadas às Secretarias de Educação, à semelhança das centrais de intérpretes já implementadas em alguns municípios. Esses espaços poderiam contar com equipes especializadas de tradutores de Libras-português, com formação específica e/ou experiência em tradução educacional e dedicação exclusiva à produção de materiais acessíveis, apoiadas por infraestrutura

SUMÁRIO

tecnológica adequada para gravação, edição e revisão. Além de possibilitar a ampliação do espaço para tradutores surdos.

Essa organização traria benefícios complementares: de um lado, asseguraria aos estudantes surdos o acesso a materiais traduzidos com qualidade linguística, pedagógica e cultural; de outro, permitiria que os intérpretes educacionais se concentrassem em sua função principal de mediação em sala de aula, aprimorando o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a constituição de equipes de tradução permanentes possibilitaria a criação de um banco colaborativo de recursos videogravados em Libras, compartilhado entre escolas e redes de ensino, evitando a repetição de esforços e promovendo eficiência, padronização e equidade. Esse modelo reforçaria a política educacional bilíngue em sua dimensão prática, consolidando a tradução educacional como pilar estruturante da acessibilidade comunicacional e pedagógica, e não como atividade complementar ou subsidiária à interpretação.

Para que tais iniciativas se concretizem, contudo, é indispensável que a tradução seja reconhecida, tanto na legislação quanto nas práticas de gestão, como uma dimensão autônoma e estruturante do trabalho de reformulação interlinguística e intermodal na educação de surdos. Assim como a interpretação educacional conquistou, nas últimas décadas, visibilidade, identidade profissional e regulamentação específica, a tradução educacional precisa ser institucionalizada, com formações próprias, equipes dedicadas e políticas de valorização profissional. Somente a partir desse reconhecimento será possível assegurar condições de equidade linguística e consolidar uma educação bilíngue inclusiva, em que os estudantes surdos tenham acesso ao currículo, aos materiais e às práticas pedagógicas em sua própria língua.

Dessa forma, o percurso desenvolvido, neste capítulo, evidencia que a tradução educacional não deve ser entendida como

SUMÁRIO

apêndice da interpretação, mas como campo de atuação específico, dotado de fundamentos teóricos, metodológicos e ético-políticos próprios. Reconhecer essa especificidade é reconhecer também que a inclusão não se faz apenas pela presença do intérprete em sala de aula, mas pela existência de um ecossistema de acessibilidade linguística capaz de promover a circulação do conhecimento em múltiplos formatos e modalidades. A consolidação de centrais de tradução educacional, de formações continuadas e de políticas públicas que institucionalizem essa prática representa, portanto, um passo fundamental rumo à maturidade do campo da educação bilíngue e ao fortalecimento de um projeto educacional inclusivo e plural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão em torno da tradução e da interpretação na educação básica evidencia que não se trata apenas de uma questão conceitual, mas de uma questão estrutural que impacta diretamente a categoria profissional. A Portaria n.º 122/2016, ao regulamentar a atuação dos Professores Auxiliares Intérpretes Educacionais na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, buscou contemplar a complexidade do trabalho, mas acabou reunindo, em um mesmo conjunto de atribuições, práticas que, embora complementares, são distintas em seus objetivos, métodos e condições de realização.

Sobre as pesquisas levantadas, os números indicam um dado bastante relevante: do total de publicações analisadas, apenas seis se dedicam especificamente à tradução educacional. Essa discrepância revela como, historicamente, a pesquisa acadêmica conferiu maior visibilidade ao papel do intérprete educacional, sobretudo em seu acompanhamento em sala de aula e nas interações diretas entre

professores e estudantes surdos. Em contrapartida, a tradução educacional, ainda que igualmente necessária — especialmente para a elaboração de materiais didáticos bilíngues —, aparece como um campo menos explorado, com lacunas investigativas e formativas.

Ao longo deste capítulo, destacou-se que tradução e interpretação devem ocupar lugares específicos e claramente delimitados na escola. A experiência cotidiana mostra, entretanto, que a ausência dessa demarcação leva à sobrecarga dos intérpretes, que acumulam funções diversas, e à produção de traduções “improvisadas”, o que gera impactos negativos no processo de ensino-aprendizagem e na autonomia dos estudantes surdos. Por isso, defendeu-se a criação de centrais de tradução educacional, vinculadas às Secretarias de Educação, que possam organizar equipes especializadas, dispor de infraestrutura tecnológica e constituir acervos acessíveis de materiais em Libras. Esse redesenho institucional não apenas qualificaria a mediação linguística na escola, mas também afirmaria a tradução como um campo de atuação profissional específico, merecedor de reconhecimento, formação e políticas próprias. Trata-se de um passo essencial para aprimorar a educação bilíngue de pessoas surdas, na qual a Libras seja respeitada como língua de instrução e o acesso ao conhecimento seja assegurado em condições de equidade.

Em termos de pesquisa, ainda há muito a avançar na investigação das práticas tradutórias em contextos educacionais, na análise das condições de trabalho desses profissionais e na construção de metodologias de formação específicas. Uma reflexão mais aprofundada sobre esses e outros aspectos que permeiam essa discussão será apresentada em trabalhos futuros. Reitera-se, por fim, a necessidade de uma mediação qualificada, pautada na sensibilidade cultural e em estratégias pedagógicas interpretativo-tradutórias, nas quais tradução e interpretação se consolidem como elementos centrais para a promoção de um processo de ensino-aprendizagem efetivo e equitativo para todos os estudantes.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

ALVES, Fábio; MAGALHÃES, Célia; PAGANO, Adriana. **Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação**. Rio de Janeiro: Contexto, 2000.

BRASIL. Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm.

BRASIL. Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm.

BRASIL. Lei n.º 14.704, de 25 de outubro de 2023. Altera a Lei n.º 12.319, de 1.º 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). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, rep. em 27 out. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14704.htm.

FARIA-NASCIMENTO, Sandra Patrícia de. Tradução educacional Libras-Português na educação bilíngue de surdos. *In*: AMPESSAN, João Paulo; LUCHI, Marcos (org.). **Formação de tradutores e intérpretes de Libras-Português na educação básica**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2025. p. 165. DOI:10.31560/pimentacultural/978-85-7221-350-9.6. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/wp-content/uploads/2025/04/eBook_formacao-tradutores-interpretes.pdf.

FLORIANÓPOLIS (SC). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria n.º 122/2016, Estabelece as diretrizes da política de educação especial da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis: SME, 2016. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/25_08_2016_10.48.44.5b1ffb8a61e252ca2ea91ed43dab8cb2.pdf.

França, T. C., & Souza, R. M. de., Precarização do trabalho do tradutor e intérprete de Libras educacional: impactos no ensino e saúde. **Revista De Educação PUC-Campinas**, 26, 1-13, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v26e2021a5361>

GOMES, Eduardo Andrade; NAVE, Michelle Valadão. Tradução e interpretação educacional de libras-língua portuguesa no ensino superior: desdobramentos de uma atuação. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 59, n. 1, p. 601-622, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8655944>.

LEMOS, Glauber de Souza. **Formação de tradutores de textos escritos em português para textos-vídeos em Libras**: das teorias pedagógicas e didáticas da tradução à concepção de um curso de extensão do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Tese (Doutorado em Letras / Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

RAMOS, Clélia. **Literatura e Língua de Sinais**: uma proposta de tradução cultural. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Literatura. UFRJ, 1995.

RODRIGUES, Carlos Henrique; SANTOS, Silvana Aguiar dos. A interpretação e a tradução de/para línguas de sinais: contextos de serviços públicos e suas demandas. **Tradução em Revista**, [S.l.], v. 35, n. 1, p. 1-29, 2018. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=34535&idi=1>.

RODRIGUES, Carlos Henrique. A tradução não escrita envolvendo línguas de sinais: reflexões sobre sua especificidade e características. **Belas Infiéis**, Brasília, Brasil, v. 12, n. 1, p. 01-21, 2023. DOI: 10.26512/belasinfiéis.v12.n1.2023.45612. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/belasinfiéis/article/view/45612>.

SÍGOLO, Cássia; KUMADA, Kate Mamhy Oliveira. Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais: Caracterização do Perfil Solicitado em Processos Seletivos no Estado de São Paulo. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 18, n. 4, p. 445-450, 2018. DOI: 10.17921/2447-8733.2017v18n4p445-450. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/4036>.

SUMÁRIO

3

*Jamile de Souza Lima
Walquíria Peres de Amorim
Édis Mafra Lapolli*

A ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é uma modalidade educacional que conta com suas particularidades em comparação com as fases posteriores de ensino, justamente por se tratar de um trabalho educacional com crianças em idade muito tenra, as quais passam a ter seu primeiro contato com colegas de classe e professores (Santos, 2021). E as questões se tornam ainda mais complexas quando consideramos a participação de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes de educação infantil, já que a inclusão é assegurada na perspectiva educacional e social para todos os indivíduos, independentemente da faixa etária (Brandão; Ferreira, 2013).

O objetivo geral do presente estudo consiste em centrar essa questão especificamente envolvendo as crianças surdas na Educação Infantil, dando ênfase para a atuação profissional do intérprete de Libras/Língua Portuguesa no acompanhamento das crianças e na relação com os professores regentes. Para proporcionar o alcance do objetivo geral, os objetivos específicos foram definidos na seguinte maneira:

- Traçar considerações sobre a Educação Infantil dando ênfase para a importância da inclusão educacional e para as barreiras e obstáculos acerca da participação de crianças surdas em escolas inclusivas;
- Apresentar a Língua Brasileira de Sinais e a atuação geral dos intérpretes e tradutores de Libras em âmbito nacional;
- Verificar, com base na literatura científica sobre o tema, como ocorre efetivamente a atuação do intérprete de Libras no contexto da Educação Infantil;
- Apresentar algumas das portarias e demais dispositivos legais que versam sobre a participação do intérprete de Libras nas salas de aula de Educação Infantil; e

- Realizar uma tentativa de mapear a quantidade de intérpretes que atuam na educação infantil no Brasil, enfatizando a necessidade de criação de uma política pública que facilite o acesso às informações sobre a inclusão de surdos nessa modalidade educacional.

A pesquisa realizada com o intuito de promover o alcance destes objetivos se dividiu em:

- a. Pesquisa bibliográfica, envolvendo contribuições de outros autores sobre o tema proposto; e
- b. Pesquisa documental, a partir do acesso aos portais municipais e estaduais com o intuito de obter acesso às portarias, dispositivos legais e demais dados.

A justificativa para a elaboração do artigo parte da necessidade de reconhecimento da atuação do intérprete de Libras em diferentes espaços, sendo que no fenômeno específico analisado há uma série de contradições, como a confusão da criança quanto à existência de duas autoridades em sala de aula (o professor e o intérprete) e o próprio acúmulo de funções do intérprete, o qual por muitas vezes deve se portar como o professor do aluno acompanhado por ele.

DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO EDUCACIONAL: OBSTÁCULOS ENVOLVENDO A PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS NAS ESCOLAS INCLUSIVAS

Destarte, cumpre-se a caracterização da área educacional conhecida como Educação Infantil, bem como anotações sobre

e relevância da inclusão educacional (e social) nesse contexto. Segundo Santos (2021) o ponto de partida para a compreensão daquilo que é a Educação Infantil reside justamente em suas particularidades, já que nessa etapa do ensino formal o professor trabalha com crianças em idade muito tenra, o que influencia nos processos pedagógicos e de ensino-aprendizagem como um todo.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Educação Infantil é o período que compreende o atendimento em creches para crianças de até 3 anos de idade e nas pré-escolas para crianças entre 4 e 5 anos de idade, vide artigo 30. Já o artigo 29 da referida lei apresenta a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade proporcionar o desenvolvimento integral de crianças de até 5 anos considerando os aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Basei (2008, p. 1) afirma que a Educação Infantil pode ser compreendida como “um lugar de descobertas e de ampliação das experiências individuais, culturais, sociais e educativas, através da inserção da criança em ambientes distintos dos da família”.

Magalhães (2012) defende que o trabalho do professor nessa etapa educacional está relacionado ao artigo 40 das DCNEIs (Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil), que determina que as propostas pedagógicas na educação infantil compreendam a criança como um sujeito histórico e dotado de direitos em todas as interações, relações, e práticas cotidianas de vivência, sendo essa prerrogativa uma determinação para todos os processos de ensino-aprendizagem na educação de crianças com até 5 anos de idade.

É justamente a partir desse apontamento que versa sobre as crianças como sujeitos de direitos que emana a necessidade de abordar a inclusão social e educacional/escolar no âmbito da educação infantil. Para Brandão e Ferreira (2013, p. 487) “o direito

SUMÁRIO

à inclusão não pode ser negado a nenhum grupo social nem a nenhuma faixa etária”, sendo a inclusão conceituada como algo que assegura a todos os alunos, independentemente de suas particularidades, a participação em uma educação de qualidade coroada por experiências significativas:

A inclusão obriga a repensar a diferença, pois cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias. Segundo a perspectiva inclusiva aceitar a diferença implica respeitar as características, os interesses, as motivações e os projetos de vida de cada criança, o que só é possível criando estratégias e recursos educativos capazes de promover o seu desenvolvimento global (...). A ideia central do princípio da inclusão é que todos os alunos são únicos, com as suas experiências, interesses e atitudes e é a escola que se tem de adaptar aos seus alunos, para tirar partido da diversidade existente. A diferença surge como uma mais-valia, como uma oportunidade de desenvolvimento (Brandão; Ferreira, 2013, p. 487-488).

Diez e Marcato (2022) defendem que os direitos das crianças sempre foram problemáticos no Brasil, mas que adquiriram um novo patamar a partir da redemocratização e do advento da Constituição de 1988, a qual estabeleceu a obrigação estatal de matrícula para as crianças entre 0 a 6 anos. Para as autoras, a construção da Educação Infantil na perspectiva inclusiva demanda a criação de um ambiente rico entre os pares com atividades desafiadoras que possam permitir o desenvolvimento integral dos envolvidos, englobando a participação de todas as crianças na primeira etapa da Educação Básica como meio favorável para o desenvolvimento humano.

Ainda de acordo com as autoras supramencionadas a ideia por trás da inclusão nessa fase não parte da defesa da inserção absoluta de crianças público-alvo da Educação Especial, ignorando suas características, mas sim unir os conhecimentos provenientes da Educação Pessoal realizada em instituições especializadas nas

SUMÁRIO

escolas regulares, proporcionando uma educação de qualidade e evitando a exclusão delas como “diferentes”.

Garrutti e Moreira (2022) abordaram especificamente a questão da inclusão de crianças surdas no ensino infantil regular, considerando que

Crianças surdas e ouvintes passam pelo mesmo processo de socioconstrução da linguagem, independentemente das modalidades de expressão e recepção das línguas em uso, ou seja, uma língua de modalidade oral-auditiva ou espaço-visual podem ser adquiridas facilmente na interação com pares coetâneos e adultos. Os interlocutores dessas crianças precisarão propiciar trocas nos códigos linguísticos que lhes são plenamente acessíveis. Crianças surdas imersas em um cotidiano com circulação da língua de sinais se desenvolvem da mesma forma que crianças ouvintes imersas em um ambiente que partilhe de uma língua oral-auditiva. A grande desvantagem no desenvolvimento das crianças surdas consiste no fato de que a língua de sinais raramente se faz presente nas trocas sociais, uma vez que a sociedade, majoritariamente ouvinte, reconhece exclusivamente a validade da língua oral oficial do país, distanciando substancialmente os surdos do que precisaria ser a sua primeira língua (Garrutti; Moreira, 2022, p. 5).

Segundo Silva e Menezes (2020) incluir e inserir a criança surda na educação infantil, já que há uma defasagem na infraestrutura e na qualificação profissional da área. Na visão das autoras, mesmo que seja recomendável uma formação docente comprometida com a inclusão de todas as crianças, alunos surdos por muitas vezes são ignorados nesse processo formativo. Deste modo, lacunas na formação docente acabam gerando graves obstáculos para acolher crianças surdas na primeira etapa da Educação Básica.

Sousa e Silva (2019) constatam que “o ensino de Libras não é obrigatório como disciplina curricular para alunos da educação infantil brasileira, apenas para os cursos superiores e em áreas específicas

SUMÁRIO

como mostra o decreto de Nº 5.626, de 22 de dezembro” de 2015, o que torna a inclusão das crianças surdas ainda mais problemática no contexto do ensino regular. Nesse mesmo decreto é assegurada a Língua Brasileira de Sinais como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação docente em nível médio e superior, sendo optativa em outras circunstâncias.

Deste modo, embora o Brasil tenha consolidado uma concepção inclusiva da educação, há ainda um longo caminho para ser percorrido para a inclusão dos alunos surdos, sobretudo no contexto da Educação Infantil. Por isso, é fundamental a busca por alternativas que possam fomentar essa possibilidade, como no caso do presente estudo, em que se discute a atuação do intérprete de Libras no contexto da Educação Infantil. Na seção seguinte, serão aprofundados aspectos envolvendo a Libras e a atuação geral desse profissional.

A LIBRAS E A CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL DO INTÉRPRETE DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

Britto *et al.* (2022) apontam para a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como o mais importante instrumento de inclusão para as pessoas surdas ou com níveis mais altos de deficiência auditiva em âmbito nacional. Sousa e Silva (2019, p. 25) reforçam que é importante destacar que “a princípio que as pessoas que eram surdas passavam por várias dificuldades e conflitos sociais, pois os seus direitos não estavam reconhecidos e incorporados pela sociedade”, de modo que estas e outras pessoas com deficiência eram tratadas como loucas, incapazes, doentes, sendo trancadas em quartos ou mesmo sacrificadas. Contudo, o desenvolvimento da sociedade para uma sociedade cada vez mais inclusiva com o passar dos séculos

SUMÁRIO

reconheceu a importância da inclusão destas pessoas, inclusive no âmbito do reconhecimento de suas linguagens nas legislações e documentos oficiais:

Atualmente, a legislação brasileira que circunscreve a educação de surdos, no Brasil, está regulamentada, sobretudo, pelo (a): Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, validada pelo presidente da república Fernando Henrique Cardoso; o Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, autenticado pelo presidente da república Luiz Inácio Lula Da Silva; a Lei de Nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, sancionada pelo presidente da república Luiz Inácio Lula Da Silva; a Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, reconhecida pela presidente Dilma Rousseff. A Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, destaca o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como sendo a segunda língua oficial, no Brasil, estabelecendo o dever do poder público e de empresas concessionárias à sua propagação. A partir da aprovação da lei citada, a comunidade surda passa a ter “voz” para buscar seus direitos, sendo amparados agora legalmente, podendo tanto ser incluídas na sociedade como possibilitou propagar a comunicação dos surdos, usando a sua língua materna sem correr risco de sofrer qualquer tipo de represália (Sousa; Silva, 2019, p. 26).

Franco *et al.* (2022) destacam que, vide Decreto-Lei 5.626/05, art. 2º, parágrafo único a deficiência auditiva é considerada como a perda bilateral, parcial ou total de 41 decibéis ou mais, aferida por audiograma em frequências de 500Hz, 1.00Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. Já no caput desse dispositivo, considera-se surda a pessoa que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo e com os outros por meio das experiências visuais, sobretudo pela cultura do uso da Libras.

Os autores supramencionados destacam que “a Libras, língua de modalidade gestual visual, é garantida como acessibilidade comunicacional conforme Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146/15, em seu art. 3º” (Franco *et al.*, 2022, p. 3),

SUMÁRIO

sendo uma possibilidade de superar as barreiras comunicacionais impostas às pessoas surdas dentro de uma sociedade que se desenvolveu culturalmente como ouvinte, com protagonismo da fala e da audição. A popularização da Libras, nesse mesmo sentido, é trabalhada pelos autores como uma questão empática e de inclusão, fortalecendo a participação sociocultural e o exercício da cidadania por parte das pessoas surdas nos mais diversos espaços.

Oliveira Neto (2022) define a Libras como uma forma de comunicação e de expressão das pessoas com deficiência auditiva, no qual a natureza do sistema linguístico é visual-motora, contando com estrutura gramatical própria e constituindo um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos. O autor destaca que o Tradutor e Intérprete de Libras (TILS) é uma figura profissional que surgiu no caso brasileiro na década de 1980, no âmbito religioso, de modo voluntário e com objetivo assistencialista, que almejava o acompanhamento de ritos religiosos pelas pessoas surdas.

Ainda vide ensinamentos do autor supramencionado, no contexto dos anos 1980, boa parte dos intérpretes eram familiares ou amigos próximos da comunidade surda, ainda sem o prestígio profissional que possuem hoje. Sua regulamentação atual se dá efetivamente com a Lei nº 12.319/2010, a qual define em seu artigo 2º que esse profissional tem competência para a realização da interpretação de 2 línguas de modo simultâneo ou consecutivo e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa. O artigo 4º determina que sua formação se dá por:

- I. Através de cursos de educação profissional efetivamente credenciados;
- II. Através de cursos de extensão universitária; e
- III. Através de cursos de formação continuada promovido por instituições credenciadas pelas Secretarias de Educação.

SUMÁRIO

Percebe-se, nesse sentido, que a profissão do intérprete de Libras está devidamente regulamentada na legislação nacional sobre o tema, inclusive ao estabelecer certos parâmetros formativos para que os intérpretes atuem dentro da formalização do exercício profissional. Na visão do autor do presente estudo, essa regulamentação é benéfica para os profissionais da área, os quais irão contar com todos os recursos necessários para a atuação do intérprete dentro de diferentes contextos sociais, educacionais e culturais.

Se considerarmos que a inclusão em todos os espaços é um direito assegurado muito pacientemente pela comunidade surda ao longo da história, a relevância profissional do TILS é ainda mais contundente, inclusive no caso de professores habilitados para as atividades de tradução e interpretação dentro do contexto educacional (PTILS). Em posse dessas informações, torna-se possível o direcionamento do estudo para a atuação específica do intérprete em Libras no contexto da educação infantil inclusiva para crianças surdas.

ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Rodrigues e Valente (2011) o trabalho do intérprete de Libras no contexto da Educação Infantil é bastante complexo, já que as crianças nessa faixa etária possuem mais dificuldades no entendimento de que aquele que está passando a informação atua apenas como intérprete, intermediando a relação entre os alunos especiais e os professores:

Obviamente que em cada nível deve-se considerar diferentes fatores. Nos níveis mais iniciais, o intérprete estará diante de crianças. Há uma série de implicações

geradas a partir disso. Crianças têm dificuldades em compreender a função do intérprete puramente como uma pessoa mediadora da relação entre o professor e o aluno. A criança surda tende a estabelecer o vínculo com quem lhe dirige o olhar. No caso, o intérprete é aquele que estabelece essa relação. Além disso, o intérprete deve ter afinidade para trabalhar com crianças. Por outro lado, o adolescente e o adulto lidam melhor com a presença do intérprete (Rodrigues; Valente, 2011, p. 27).

Leite (2004) afirma que a atividade do intérprete nesse contexto está relacionada ao reconhecimento da Libras como a primeira língua de crianças surdas inseridas em classes de ouvintes, as quais não costumam receber a língua dos pais por herança, uma vez que cerca de 96% das crianças surdas são filhas de pais e mães ouvintes, de modo a não adquirirem naturalmente a língua de seus pais. Dessa forma, profissionais como os intérpretes de Libras e professores habilitados para a interpretação e tradução exercem papel de protagonismo na alfabetização e desenvolvimento das crianças como um todo. Silva e Oliveira (2016) destacam que o trabalho educativo se dá, no contexto da educação básica, a partir da participação de diferentes profissionais, o que inclui o TILS como agente de inclusão nas atividades realizadas com as crianças.

Conforto (2012) ressalta que tanto na educação infantil como em outros contextos, as atividades profissionais de interpretação e de tradução não se confundem, embora se relacionem: ao passo em que o intérprete se envolve mais em diálogos face a face e em relações sociais, o tradutor se ocupa mais do “transmitir” a língua portuguesa para a Libras, considerando o aluno surdo. A autora questiona ainda a devida efetividade das leis e decretos publicados, afirmando a necessidade de se “fazer mais” em ações para concretizar a inclusão da criança surda na Educação Infantil:

[...] o que temos são questões sem resposta, pois somente leis e decretos podem ser importantes, mas não suficientes, há que se introduzir ações e alcançar a condição

SUMÁRIO

linguística especial do surdo e a criação de uma escola bilíngue real para os mesmos. Nesta direção para a inclusão do surdo, e efetivação dos seus direitos, a informação, reflexão e parceria são imprescindíveis, assim como o reconhecimento da profissão de intérprete de Libras. É saber das implicações da surdez na comunidade surda, e conviver com esta, e que a medida que a Língua de Sinais passa a ser reconhecida, os surdos ampliam sua participação e garantem sua língua. É urgente obter acesso à Língua de Sinais e o direito à mesma (Conforto, 2012, p. 92).

Na visão do autor do presente estudo, a questão mais importante para o trabalho realizado pelo intérprete no âmbito da Educação Infantil parte da necessidade de reconhecer as particularidades da atividade profissional realizada com crianças, conforme assinalado por Rodrigues e Valente (2011), já que a infância é um momento de desenvolvimento do ser humano, o qual deve ser mediado por pessoas adultas, pela comunidade, família e pelos profissionais da educação. Assim, o intérprete, seja ele professor ou não, acaba gerando um impacto positivo no início da trajetória das crianças surdas na Educação Básica, permitindo que elas se desenvolvam no âmbito escolar e social, envolvendo as interações sociais presentes na escola.

Outra questão importante é levantada por Oliveira e Benite (2015) em um estudo no qual buscaram analisar a relação entre o intérprete de Libras e o professor dentro da sala de aula, reiterando que, ao passo em que o professor faz uso de instrumentos e signos de linguagem como elementos mediadores, o intérprete faz uso de instrumentos e signos da Libras para realizar a intermediação. Ora, o professor de Educação Infantil irá deter conhecimentos mais aprofundados sobre sua área, ao passo em que o intérprete irá deter um maior nível de conhecimento sobre a língua de sinais, sendo necessário que ambos cooperem entre si para proporcionar o aproveitamento do tempo e das atividades e interações proporcionadas em sala de aula.

SUMÁRIO

Zampieri (2006) realizou um estudo sobre as possibilidades de relação pedagógica com intérprete de Libras/Língua Portuguesa diante de casos com professor ouvinte e aluno surdo. Contudo, destaca que não é incomum dentro desse tipo de situação, que o intérprete acabe colocando a si mesmo como professor:

Foram identificadas, com mais frequência, situações em que as intérpretes da LIBRAS apropriaram-se da função docente pela posição que elas (intérpretes) assumiam nas relações delas com os alunos no contexto da sala de aula, ou por delegação das professoras. Este assumir a função docente pelas intérpretes pode dificultar às professoras firmarem-se como tais aos alunos surdos, já que em alguns momentos as professoras exercem sua função, em outros elas delegam e/ou permitem que as intérpretes assumam o processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos; dificultando a estes alunos compreenderem em quais momentos devem recorrer às professoras ou às intérpretes (Zampieri, 2006, p. 98).

Na visão do autor do presente estudo, embora a figura do ILS seja considerada essencial dentro do escopo dos trabalhos educacionais em uma educação infantil inclusiva para crianças surdas, é necessário tomar cuidado para que não haja um acúmulo de funções do mesmo. Isso porque o intérprete deve possuir foco dentro de suas atribuições e deve ocorrer a definição de papéis dentro da relação de sala de aula. O intérprete também conta com exclusividade para a formação e desenvolvimento das crianças, ao passo em que os PTILS acabam lidando com todos os alunos de modo simultâneo, mesmo que reconheçam a necessidade de uma maior atenção para os alunos surdos dentro da Educação Infantil (Zampieri, 2006).

Percebe-se assim que a atuação do intérprete de Libras é bastante complexa, sobretudo no relacionamento com a criança surda, com o professor regente e com os demais auxiliares dentro e fora da sala de aula. Para melhor conhecer a realidade desse profissional,

SUMÁRIO

o tópico seguinte irá apresentar as portarias municipais que versam sobre a atuação dos intérpretes em âmbito nacional.

LEVANTAMENTO DAS PORTARIAS E DISPOSITIVOS LEGAIS MUNICIPAIS

A primeira portaria a ser analisada consiste na SME Nº 8.764 de 23 de dezembro de 2016 (São Paulo, 2016), que institui o Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva O § 2º do artigo 47 dessa portaria abrange em sua alínea c ,que nas escolas regulares, quando atender educandos e educandas com surdez, as equipes gestores deverão organizar momentos de articulação, planejamento de atividades, execução e avaliação do trabalho realizado pelos educadores, incluindo o intérprete e o guia-intérprete de Libras/Língua Portuguesa. Não obstante, o § 2º do artigo 49 estabelece que na ausência de professores bilíngues, deverão ser contratados profissionais intérpretes coordenados pela SME com comprovada certificação.

No caso do município de Rio Branco, no Acre, cumpre-se destacar o decreto nº. 2.228/13 (Acre, 2013), que no artigo 6º, § 1º, inciso II, deve ser ofertada, desde a educação infantil o ensino de Libras e da Língua Portuguesa, como segunda língua para crianças surdas. No inciso III, alínea b, está contida a disposição de provimento das escolas com tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa, ao passo em que outros dispositivos indicam a necessidade de professores e instrutores de Libras, sobretudo no âmbito da Língua Portuguesa (professores de português habilitados como TILS ou PTILS).

Na municipalidade do Rio de Janeiro, o destaque se dá na lei ordinária nº. 7.391/22, que institui a inclusão da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, no currículo escolar, no âmbito da rede municipal

SUMÁRIO

de educação do Município, inclusive apoiando a formação dos tradutores e intérpretes (art. 2º, inc. II), inclusive no âmbito da Educação Infantil, com atividades ou complementações que favoreçam a Libras nessa etapa educacional e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (art. 3º, inc. I).

No caso do município de Santos, a portaria nº. 108/2008 – SEDUC versa mais sobre professores que tenham experiência comprovada como TILS/PTILS (art. 2º), inclusive no contexto da educação infantil (art. 4º), sendo que os professores que atuarem como intérpretes de Libras deverão permanecer durante todo o ano letivo na função, nos termos do artigo 6º.

Na cidade de Caçapava do Sul, localizada no Rio Grande do Sul, foi encontrado o PL nº. 4.491/19 (Rio Grande do Sul, 2019), que estabelece no artigo 2º o acesso à Libras desde a Educação Infantil, com definição pela Secretaria Municipal sobre os critérios para a atuação do intérprete de Libras que deverá auxiliar o professor e os alunos através da interpretação de sinais (art. 5º).

Em Foz do Iguaçu, no Paraná, há a lei nº. 3.708/10, a qual defende em seu artigo 9º, inc. I, escolas e classes de educação bilíngue, abertas para surdos e ouvintes, com professores bilíngues na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, ao passo em que o art. 3º, inciso II, alínea b, versa sobre a participação dos tradutores e intérpretes de Libras nas instituições de ensino (Paraná, 2010).

Cumpre-se destacar que essas portarias e dispositivos legais estão vinculadas ao Decreto Federal nº. 5.626/05 que dispõe no artigo 14, inc. III, alínea b, a participação do tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa como uma forma de assegurar a inclusão. No inciso IV do artigo 14, no mesmo sentido, está disposto a garantir ao atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos surdos na sala de aula desde a educação infantil (Brasil, 2005).

SUMÁRIO

NÚCLEOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAL OU CRECHES QUE POSSUEM INTÉRPRETES DE LIBRAS ATUANDO NO BRASIL: NECESSIDADE DE POLÍTICA PÚBLICA PARA A IDENTIFICAÇÃO

Assim como ocorre no caso das portarias municipais, o Poder Público também não conta com um portal que permite o mapeamento e a visualização dos centros de educação infantil que contam com intérpretes de Libras atuando na educação infantil brasileira, embora existam leis que assegurem a participação desses profissionais em escolas bilíngues e do ensino regular.

O mais adequado para suprir essa lacuna no âmbito da educação pública se dá na elaboração de Decreto Federal para impulsionar a criação de um portal de inclusão voltado para os alunos surdos (bem como para os alunos com demais necessidades educacionais especiais), o que permitiria não apenas a identificação municipal, regional e setorial do número de crianças surdas atuantes na educação infantil, bem como a quantidade de intérpretes e de professores bilíngues habilitados em Libras que atuam com tais alunos. No mesmo sentido, essa política pública poderia tornar obrigatório também que as escolas privadas (de ensino regular e especial) fornecessem os dados ao sistema, enriquecendo a pesquisa sobre educação inclusiva do aluno surdo no âmbito da educação infantil.

Também se faz necessário um número maior de pesquisas publicadas sobre essa dinâmica, já que é possível visualizar facilmente a quantidade de alunos surdos no Brasil (dentro da educação básica) e a quantidade de pessoas com surdez no país, mas não especificamente dados quantitativos e qualitativos sobre as crianças surdas matriculadas na educação infantil, o que pode ser um caminho interessante para a compreensão de oferta e demanda dos intérpretes profissionais que almejam trabalhar com as crianças nessa etapa educacional.

SUMÁRIO

VANTAGENS DA ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE EM NÚCLEOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICIPAIS E EM CRECHES: UMA ANÁLISE COM ÊNFASE NAS FAMÍLIAS E NA CONVIVÊNCIA COM AS CRIANÇAS OUVINTES

É necessário reiterar, conforme afirmado por Leite (2004), que a maior parte das crianças não costuma “herdar” a língua dos pais, já que 96% das crianças surdas são filhas de pais e mães ouvintes. Nesse sentido, pela condição de surdez, a criança já é inserida no mundo com barreiras comunicacionais. Os pais, outrossim, também devem aprender a Libras para que possam se comunicar com qualidade com seus filhos, ao passo em que os próprios filhos devem ser educados para que sejam fluentes na que será a sua primeira língua. Busca-se analisar, a partir desse entendimento, quais as vantagens específicas da atuação do intérprete nos centros e instituições de educação infantil para as famílias e para a convivência com as crianças ouvintes.

Santos e Festa (2014) destacam que a atividade de interpretação educacional para crianças surdas é uma atividade diferencial e complementar para proporcionar o pleno desenvolvimento da criança em todas as áreas, sobretudo ao atuar com o professor regente. Assim:

Nesse processo, cada um precisa conhecer o seu papel e o papel do outro, pois o intérprete não ocupa o lugar do professor, que é de ensinar, assim como o papel do intérprete, que é interpretar. As aulas devem ser planejadas pelo professor e o intérprete pode sugerir atividades em que o aluno poderá ter uma melhor compreensão do conteúdo. O trabalho em parceria ajudará no desenvolvimento do aluno. Para o professor, o conhecimento prévio da Língua de Sinais pode possibilitar uma aproximação com seu aluno, fazendo com que a inclusão em sala seja de fato concreta (Santos; Festa, 2014, p. 5).

SUMÁRIO

Em artigo no qual buscou explorar a importância do ensino de Libras no âmbito da educação infantil, Fenner (2019) reforça a importância da participação bilíngue nas classes de aula para diminuir os preconceitos e aumentar a inclusão, evitando que as crianças surdas só possam se comunicar com outras surdas e aumentando o nível de conscientização das crianças ouvintes com as crianças surdas. Para a autora, trata-se de valorizar a diversidade desde a Educação Infantil, fazendo com que as crianças ouvintes não construam preconceitos para com as pessoas surdas, o que poderá impactar positivamente no decorrer de todas suas vidas. Se o intérprete atua na educação infantil também como um mediador dos processos e interações sociais, ele também será capaz de influenciar nesse processo.

Na visão do autor, trata-se de uma perspectiva bastante simples: as crianças passam a conviver umas com as outras livres de preconceito, de modo que tanto as crianças ouvintes passam a aprender a se comunicarem com as crianças surdas, como as crianças surdas também passam a vislumbrar as oportunidades de comunicação com as crianças ouvintes, evitando que surjam barreiras sociais e comunicacionais que podem influenciar não apenas no decorrer da vida educacional destes sujeitos, como também na vida social como um todo.

Silva (2021) buscou explorar a família como um fator de apoio à aquisição de Libras por crianças surdas, destacando que tanto os familiares se beneficiam da atuação dos intérpretes (já que há grandes dificuldades de compreensão do que acontece dentro da sala de aula sem sua participação), ao passo em que os intérpretes também se beneficiam da participação da família como facilitadora para a aquisição de Libras por parte das crianças surdas. A família, inclusive, é apontada pelo autor como a principal responsável pelo aprendizado de Libras:

O reconhecimento da Libras legitimou o surdo como sujeito de linguagem e trouxe implicações linguísticas e cognitivas importantes, já que se percebe uma tentativa

SUMÁRIO

da lei em desmistificar todo um histórico de marginalização e preconceito contra os surdos, ao dar o devido valor a Libras como forma de comunicação. A função comunicativa desta língua ganhou maior notoriedade com o seu reconhecimento legal, inclusive no que tange aos direitos dos surdos quanto ao acesso desta língua. Mas, na prática os surdos que detêm um amplo conhecimento da Libras, bem como da língua portuguesa e da escrita são poucos e isso se deve a vários fatores, sendo a mais importante a família e o seu papel na aquisição da Libras das crianças surdas (Silva, 2021, p. 83).

Na visão do autor do presente estudo, podem ser elencadas outras vantagens na relação família *versus* intérprete. Vamos supor, em um exemplo fictício, que a criança surda se envolveu em uma briga com uma outra criança durante à execução de uma atividade no pátio da escola. Os pais são chamados à sala de aula, mas ainda não possuem um domínio tão amplo de Libras. Nesse caso, o intérprete pode atuar como um mediador da situação, informando efetivamente o que aconteceu e os motivos pelos quais a desavença ocorreu. E, caso os pais não possam comparecer à escola no momento, o intérprete poderá mediar a situação com a direção da escola e professores, evitando que a criança seja prejudicada e permitindo que sejam desenhados os caminhos para que essa experiência não se repita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo consistiu em uma investigação sobre a atuação do intérprete de Libras especificamente no contexto da Educação Infantil. Como visto, a inclusão é a perspectiva fundamental para assegurar a permanência das crianças surdas no ensino regular. Contudo, nessa primeira etapa de contato com a educação básica, há uma série de questões a serem consideradas, como o relacionamento com as outras crianças e com os próprios professores.

No âmbito da criança surda, sobretudo quanto ela é a única criança com surdez na sala, estudos indicam um certo grau de “confusão” quanto à autoridade na sala de aula, assumindo que o intérprete na verdade é o seu professor, gerando também um acúmulo de funções para esses profissionais. Isso porque o intérprete não trabalha apenas dentro da sala de aula e em seu relacionamento com o professor regente, sendo também um facilitador das interações sociais com os demais colegas e até mesmo com outros membros da escola.

O reconhecimento da Libras como primeira língua da comunidade surda foi uma grande contribuição para a educação inclusiva, já que isso permite a plena participação destes sujeitos em espaços que até então eram inacessíveis para os alunos surdos. Historicamente, não apenas os surdos, mas todas as demais pessoas com necessidades especiais eram concebidas com muito preconceito. Desta forma, a inclusão deve caminhar rumo à uma maior igualdade para esses indivíduos. Nesse cenário, profissionais como o intérprete de Libras atuam como protagonistas no processo de inclusão social e educacional das crianças surdas, mediando as relações da criança com o mundo e permitindo que elas se expressem.

Dois pontos chamaram a atenção no presente estudo: o primeiro se refere às portarias e dispositivos legais e normativos que versam sobre a atuação do intérprete no âmbito da educação infantil. Dentre os dispositivos analisados, foram encontrados poucos apontamentos distintos uns dos outros, o que remete à ideia de que todos seguem uma mesma base, possivelmente oriunda do Decreto Federal nº. 5.626/05. Nesse sentido, recomenda-se que as legislações e portarias municipais deem um novo enfoque às suas políticas públicas.

O segundo ponto se refere à quantidade de intérpretes atuantes no Brasil. Na pesquisa realizada pelo autor diante da elaboração do tópico 4.3 não foram encontradas informações consistentes sequer sobre a quantidade de alunos surdos matriculados no âmbito da educação infantil (tanto no ensino público quanto no ensino privado) e tampouco sobre o número de intérpretes atuantes por

SUMÁRIO

cidade. Nesse segundo ponto, a sugestão consiste em uma política pública, motivada pelo Executivo ou pelo Legislativo, no sentido de tornar obrigatório o monitoramento e controle da quantidade de alunos surdos e da quantidade de profissionais que os assistem, como no caso dos próprios intérpretes de Libras.

Também foram analisadas outras vantagens da atuação dos intérpretes de Libras no âmbito da Educação Infantil. Em relação ao relacionamento das crianças surdas com as crianças ouvintes, o intérprete pode mediar os processos comunicacionais, facilitando as interações sociais e criando uma cultura de valorização às diversidades e de combate aos preconceitos. O intuito, nesse sentido, é de quebrar a barreira comunicacional existente entre esses alunos para que eles possam compreender a si próprios como iguais, na medida de suas igualdades.

No âmbito familiar, verificou-se que o intérprete e a família contribuem para o desenvolvimento comunicacional da criança surda, mas as vantagens não se encerram ali. Foi elaborado um exemplo pelo autor do presente estudo no qual a criança demanda de atenção da gestão escolar e dos professores não bilíngues. Nesse caso, o intérprete faz o “meio de campo” entre as pessoas ouvintes e a criança surda, permitindo que eles se comuniquem para esclarecer situações e criar experiências enriquecedoras. O mesmo ocorre quando a família ainda não é fluente em Libras como seu segundo idioma, com o intérprete trabalhando como mediador de comunicação.

Em suma, o intérprete de Libras é contemplado como uma figura importante também no âmbito da Educação Infantil, assim como nas demais etapas escolares. Contudo, é sempre necessário considerar que o trabalho realizado com crianças de até 5 anos de idade é bastante distinto. É preciso que o intérprete que se propõe a trabalhar com esse público-alvo não apenas “goste de crianças”, mas também compreenda mais sobre o desenvolvimento infantil para que ele possa atuar em prol do desenvolvimento da criança, não apenas no nível escolar, mas também em nível social e humano.

SUMÁRIO

Na visão do autor do presente estudo, esse é o grande diferencial das atividades de interpretação e de tradução em Libras no contexto do TILS, já que a tradução envolve a transformação de palavras e coisas para a língua primária da criança surda, ao passo em que, mesmo fora da sala de aula, o intérprete atua como mediador de todos os processos de comunicação, ajudando a criança com necessidades especiais a fazer amizades, a participar de brincadeiras, e assim por diante.

Evidentemente, o presente estudo não buscou esgotar o assunto ou torná-lo acabado. Abaixo, são apresentadas as recomendações para estudos futuros:

- Em primeiro lugar, recomenda-se a realização de estudos de caso produzidos por intérpretes (e não por observadores) sobre o trabalho desempenhado por eles dentro e fora das salas de aula de Ensino Infantil;
- Também se sugere a elaboração de estudos futuros nos quais os pesquisadores possam ter acesso aos dados produzidos pelas creches e centros municipais, verificando qual o número de crianças surdas em cidades específicas e qual é o esforço dos intérpretes para atuarem enquanto agentes de inclusão social e educacional.

REFERÊNCIAS

ACRE. **Decreto nº 2.228 de 13 de dezembro de 2013.** Regulamenta a Lei Municipal nº 1.954, de 27 de dezembro de 2012, que reconhece no âmbito do Município de Rio Branco a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como meio de comunicação e expressão dos surdos, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Rio Branco: Prefeitura Municipal [2013]. Disponível em: <http://portalcgm.riobranco.ac.gov.br/lai/wp-content/uploads/2012/05/DECRETO-N%C2%BA-2228-2013-Regulamenta-a-Linguagem-brasileira-de-Sinais-LIBRAS.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2022.

BASEI, A. P. A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 47, n. 3, p. 1-12, 2008. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2352/3358>. Acesso em: 25 out. 2022.

BRANDÃO, M. T.; FERREIRA, M. Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 4, p. 487-502, out./dez., 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v19n04/v19n04a02.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, [2005]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 18 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.319/2010, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Brasília, DF: Presidência da República, [2010]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 3 ago. 2022.

BRITO, M. D. O. *et al.* O ensino de libras em uma escola pública: vivências e experiências de um estágio supervisionado em libras. **Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 4, p. 143-150, 2022. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/50>. Acesso em: 17 dez. 2022.

SANTOS, J. S. B. **A importância do lúdico para o desenvolvimento e aprendizagem da criança na educação infantil**. 2021. Monografia (Curso de Pedagogia) – Escola de Formação de Professores, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021.

DIEZ, I. A. V.; MARCADO, D. C. B. S. Os estudos na área de inclusão na Educação Infantil: um olhar sobre trabalhos produzidos. **Conjecturas**, Mato Grosso do Sul, v. 22, n. 8, p. 16-26, 2022.

FENNER, P. **A importância do ensino da Libras na Educação Infantil** (Internet). HandTalk Acessibilidade, 11 out. 2019. Disponível em: <https://www.handtalk.me/br/blog/libras-educacao-infantil/>. Acesso em: 18 nov. 2022.

CONFORTO, S. F. Intérprete de libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. **Espaço**, Rio de Janeiro, n. 37, p. 91-92, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1446/1456>. Acesso em: 10 jul. 2022.

FRANCO, L. V. F. *et al.* The libras law and the right to health promotion for the Deaf in the advent of the COVID-19 pandemic in Brazil: a literature review. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 11, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/view/33225>. Acesso em: 28 out. 2022.

GARRUTTI, E. A.; MOREIRA, T. N. A. A criança surda na educação infantil bilíngue: a importância do social para a construção da linguagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, p. 1-18, 2022. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/198807/182932>. Acesso em: 30 jun. 2022.

LEITE, E. M. C. **Os papéis do intérprete de Libras na sala de aula inclusiva**. 2004. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

SILVA, P. H. M. **A família como fator de apoio à aquisição da Libras por crianças surdas**. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

MAGALHÃES, S. M. O. Políticas públicas para a educação da infância: chegamos a infância cidadã? **Ensino Em Re-Vista**, v. 19, n. 1, p. 145-158, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/riserver/api/core/bitstreams/54baa67f-8fe8-453e-8aa2-bea52e0ca838/content>. Acesso em: 14 nov. 2022.

OLIVEIRA NETO, A. M. **Práticas inclusivas: análise da formação e atuação do professor intérprete de Libras**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/245434>. Acesso em: 18 set. 2022.

OLIVEIRA, W. D.; BENITE, A. M. C. 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**, v. 15, n. 3, p. 597-626, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4331>. Acesso em: 28 ago. 2022.

SUMÁRIO

PARANÁ. **Lei nº 3.708, de 9 de junho de 2010.** Institui a obrigatoriedade da inclusão da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – no currículo escolar no âmbito do município de Foz do Iguaçu e dá outras providências. Paraná: Câmara Municipal de Foz do Iguaçu [2010]. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/f/foz-do-iguacu/lei-ordinaria/2010/371/3708/lei-ordinaria-n-3708-2010-institui-a-obrigatoriedade-da-inclusao-da-lingua-brasileira-de-sinais-libras-no-curriculo-escolar-no-ambito-do-municipio-de-foz-do-iguacu-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 19 nov. 2022.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 7.391, de 31 de maio de 2022.** Institui a inclusão da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, no currículo escolar, no âmbito da rede municipal de educação do Município do Rio de Janeiro e dá outras providências. Rio de Janeiro: Câmara Municipal. [2022]. Disponível em: <http://aplicnt.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/7cb7d306c2b748cb0325796000610ad8/17a7e46caf8c34aa0325885300478a93?OpenDocument>. Acesso em: 18 nov. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. **Projeto de Lei nº 4.491/2019.** Fica instituída, no município de Caçapava do Sul a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Rio Grande do Sul: Prefeitura Municipal de Caçapava do Sul. [2019]. Disponível em: <https://cacapavadosul.rs.leg.br/uploads/materia/27488/projdelei4491.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2022.

RODRIGUES, C. S.; VALENTE, F. **Intérprete de Libras.** Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2011.

SANTOS, L; FESTA, P. S. V. A Relação do intérprete de Libras e o aluno surdo: um estudo de caso. **Ensaios Pedagógicos, Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET.** P. 1-10, jun. 2014. Disponível em: <https://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n7/ARTIGO-PRISCILA.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2022.

SÃO PAULO. Portaria Secretaria Municipal de Educação - SME nº 8.764 de 23 de dezembro de 2016. [Regulamenta o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016, que institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na perspectiva da Educação inclusiva]. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo.** Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-de-educacao-8764-de-23-de-dezembro-de-2016>. Acesso em: 13 nov. 2022.

SILVA, E. M. S.; MENEZES, A. M. C. A inclusão do surdo e seus desafios na educação infantil. **Id on Line. Revista de Psicologia,** v. 14, n. 53, p. 878-889, 2020. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2922/4521>. Acesso em: 10 out. 2022.

SOUSA, A. J.; SILVA, J. C. Educação especial dos surdos: o que dizem os docentes em uma escola de educação infantil no município de Itapipoca/CE. **Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**. Universidade Federal do Piauí, v. 7, n. 2, p. 23-38, jul./dez. 2019.

SILVA, K. S. X.; OLIVEIRA, I. M. 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. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/61085>. Acesso em: 10 out. 2022.

ZAMPIERI, M. A. **Professor ouvinte e aluno surdo**: possibilidades de relação pedagógica na sala de aula com intérprete de libras – Língua portuguesa. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190814>. Acesso em: 26 out. 2022.

SUMÁRIO

4

João Paulo Ampessan

Jaqueline Boldo

Tarcísio de Arantes Leite

Heloise Gripp Diniz

Juliana Tasca Lohn

A POLISSEMIA DO SINAL ☹️* :

**CONTRIBUIÇÕES DA SEMÂNTICA
PARA A FORMAÇÃO DE TRADUTORES
E INTÉRPRETES DE LIBRAS**

INTRODUÇÃO

A tradução e interpretação de línguas de sinais é um campo interdisciplinar e dialoga com diversas áreas, especialmente no campo das ciências humanas. Algumas dessas áreas são a linguística, a educação, a sociologia, antropologia, as ciências da cognição, entre outras. Neste artigo, pretendemos oferecer contribuições para a área da tradução e interpretação de línguas de sinais a partir da perspectiva dos estudos linguísticos. Mais especificamente, pretendemos levantar reflexões aos tradutores e intérpretes sobre a questão dos *significados dos sinais* da libras – a língua brasileira de sinais. Esse tema do significado dos sinais é explorado no campo da semântica lexical.

O objetivo geral deste artigo é o de questionar e desconstruir um forte hábito presente na comunidade surda: o de *associar determinados sinais com palavras específicas do português*, ignorando a multiplicidade de nuances de sentido (isto é, a polissemia) que os sinais revelam em diferentes contextos. Nosso argumento é o de que o hábito de registrar sinais por meio de glosas para fins de documentação, pesquisa e ensino, envia a nossa compreensão sobre a semântica desses sinais e obscurece a polissemia dos sinais.

Em uma publicação anterior (Leite *et al.*, 2022), nosso grupo introduziu esse problema discutindo o trabalho do linguista Dan Slobin (2015 [2008]), no campo dos estudos das línguas de sinais. Ele abordou esse problema em termos do que ele chamou de “tirania das glosas”. Slobin é um pesquisador de tipologias linguísticas, ele investiga os diferentes tipos de línguas ao redor do mundo, comparando as suas características. Ele foi convidado para um congresso para comentar sobre o campo das línguas de sinais e fez uma crítica importante. Slobin estranhou o fato de o estudo das línguas de sinais sempre empregarem glosas de línguas orais em substituição aos sinais. Isso é bem diferente do estudo de outras línguas orais,

SUMÁRIO

que empregam sistemas de escrita para registro dos dados da língua estudada e as *glosas como informação adicional* para acesso de leitores que não são proficientes na libras. Ele se refere à naturalização das glosas para nomeação de sinais como uma prática de *tiranía das glosas sobre os sinais*.

De fato, nós entendemos que essa tirania das glosas está enraizada na comunidade surda, tanto em pessoas surdas quanto ouvintes, e ela traz consequências problemáticas para a nossa compreensão sobre a semântica dos sinais. Quando nós perguntamos a qualquer pessoa da comunidade surda sobre qual é o “significado” de um sinal, observamos esse hábito de responder com uma “tradução” em português. Além disso, muitas vezes as pessoas pensam que essa associação tradutória é de “um-para-um”, isto é, que um sinal esteja associado a uma única palavra, como se os *sinais tivessem nomes em português*! Nós entendemos que essa visão equivocada tenha relação com o modo como pesquisadores e professores da comunidade surda usam as glosas em letras maiúsculas em substituição aos sinais quando precisam fixar o registro da libras de alguma forma.

Por exemplo, ao apresentar dados da libras, é comum dizermos algo:

“Considere o exemplo do trecho em libras a seguir”:

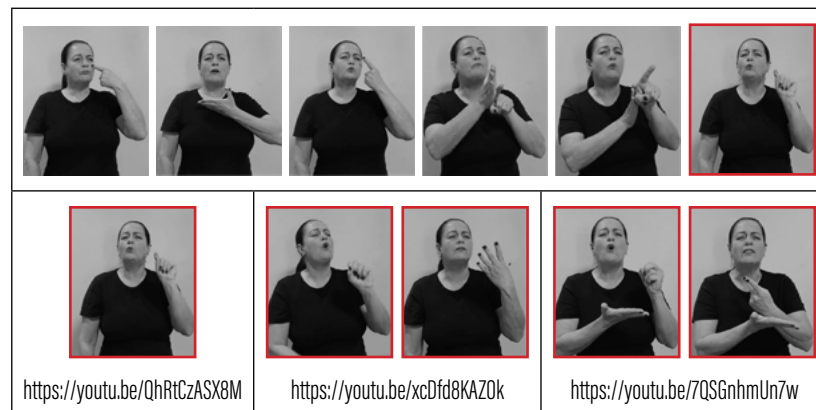
- (1) VER AMIG@ CHORAR
PERGUNTAR
ACONTECER?

Um dos problemas de representar a libras desse modo, seja na pesquisa, seja no ensino de libras, é que a frase em libras na verdade *fica escondida por trás das glosas* e os sinais glosados *só podem ser imaginados* – e sem garantias de que esses sinais imaginados

são aqueles referidos na frase.¹ No caso de leitores que não sabem libras, então, não há chance alguma de saber qual é o sinal que está sendo analisado, pois a pessoa não tem como associar as glosas em português com qualquer sinal.

Além disso, mesmo no caso de leitores proficientes em libras e português, o problema persiste. Por exemplo, o leitor pode até imaginar qual seria o sinal representado pela glosa “ACONTECER” no trecho acima. Mas na verdade existem vários sinais que poderiam ser associados a essa palavra do português, dependendo do contexto de uso, como mostra a Figura 1. Esses diferentes sinais não têm *exatamente* o mesmo significado, embora sejam sinônimos nesse contexto. Mas quando nós utilizamos uma glosa em substituição a um sinal, nós naturalizamos a associação entre um desses sinais e a palavra.

Figura 1 - Sinais da libras que poderiam traduzir a palavra “acontecer” no exemplo (1)



Fonte: Os autores.

1 É também comum em nossa área o uso de glosas para produção de traduções do português para a libras, na forma de um texto intermediário que aparece para o tradutor diante da câmera, por meio de um teleprompter ou outro recurso de apoio similar. Nesses casos, as glosas são empregadas de forma ad-hoc com uma função mneumônica, de modo a favorecer a memorização do texto que está sendo traduzido e filmado. Esse tipo de uso é interessante porque reforça o argumento aqui apresentado, pois são comuns os relatos em que apenas a pessoa que produziu as glosas sabe os sinais aos quais o texto intermediário faz referência, de modo que apenas essa pessoa é capaz reconstruir adequadamente o texto em libras.

Na verdade, é muito estranho dizer que a frase (1) acima é “um exemplo de frase em libras”, sem ver as fotos e vídeos que mostram *de fato* os dados em libras – como na Figura 1. Para entender melhor esse nosso argumento, vamos fazer um experimento mental. Suponha que precisemos registrar o inglês de uma forma fixa, para fins de pesquisa ou ensino/aprendizagem, mas *nesse experimento mental não existe nenhuma escrita do inglês que podemos empregar, pois essa língua seria uma língua ágrafa*. Assim, do mesmo modo que fazemos no campo das línguas de sinais, vamos adotar a solução de representar as palavras do inglês utilizando glosas em português grafadas por maiúsculas – do mesmo modo simplificado como a prática é feita no campo de línguas de sinais. Nesse caso, vamos imaginar o mesmo discurso que adotamos acima ao falar do “exemplo em libras”:

“Considere o trecho a seguir em inglês:”

- (2) EU VER MEU AMIG@ CHORAR.
 EU PERGUNTAR ELE
 O-QUE ACONTECER?

Temos certeza de que o leitor ou leitora acharia muito estranho dizer que o exemplo (2) é “um exemplo de frase em inglês”! Mas fazemos isso com a libras frequentemente e achamos normal. Além disso, esse tipo de representação em nada contribui para entendermos o significado e a polissemia dos sinais, que precisa ser definido analisando todos os contextos em que cada um desses sinais é usado, *em sua relação com outros sinais da libras*.

Outro aspecto importante da semântica dos sinais que pode ser obscurecido pelo uso de glosas diz respeito às unidades mínimas de sentido que o sinal possui – o que é estudado na linguística na área da morfologia. Por exemplo, em português, a

palavra “emoção” tem sua etimologia no latim derivada do verbo *emovere*, composta pelas seguintes unidades mínimas de sentido: *ex-* (que significa “para fora”) e *movere* (que significa “deslocar, mudar de lugar”). Por isso, *emoção* é aquilo “que nos movimenta para fora”, que “nos leva a agir”. A palavra *emoção* utiliza a mesma raiz morfológica de *comoção*, que tem etimologia no Latim em *cum* (que significa “junto”) e *movere*, significando em sua composição “um movimento coletivo”, “uma agitação coletiva”. Assim, ao ver a forma dessas palavras, *emoção* e *comoção*, percebemos que elas são morfológicamente (e semanticamente) relacionadas e isso nos ajuda a compreender a estruturação e produtividade gramatical do sistema linguístico no português.

E no caso da libras? Para enxergar a relação morfológica e semântica entre os sinais, precisamos ver a forma dos sinais e não olhar para as suas glosas. Por exemplo, considere os sinais glosados como “SUPER-FELIZ” e “MANHÃ”. Olhando essas glosas, é impossível enxergarmos qualquer relação morfo-semântica entre os sinais, inclusive porque sua semântica parece ser muito distinta. Mas se nós observarmos a forma dos sinais que estão escondidos por trás das glosas (Figura 2), podemos hipotetizar que esses dois sinais fazem parte de uma mesma rede morfológica de derivação e podemos também identificar processos de extensão semântica na libras.

Figura 2 - Sinais relacionados morfo-semanticamente na libras



Fonte: Os autores.

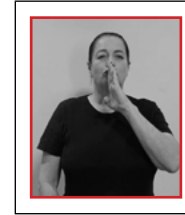
Esses dois sinais parecem possuir a mesma raiz morfo-semântica: a mão dominante significa “uma pessoa de pé” e a mão passiva “o chão”. No sinal glosado como “SUPER-FELIZ”, o movimento das mãos e dos dedos sugere iconicamente “pulos (de felicidade)” (Figura 2a); e no sinal glosado como “MANHÃ”, o movimento e dedos dobrados sugere iconicamente “uma pessoa se levantando” (Figura 2b) – embora a forma do movimento parece já ter se tornado mais arbitrária. Essas relações morfo-semânticas tornam-se invisíveis de serem investigadas quando baseamos as nossas pesquisas semânticas em glosas.

Em resumo, esses exemplos mostram que o hábito de associar sinais com palavras do português é prejudicial para a compreensão do significado dos sinais em vários sentidos: (i) ele torna invisível o sinal que está sendo referido; (ii) ele naturaliza a ideia equivocada de que “cada sinal tem um nome”; (iii) ele reforça a ideia equivocada de que a glosa em português seja uma representação do significado do sinal, quando na verdade ela representa uma possível tradução do sinal; e (iv) ele não possibilita ver a estrutura semântica do sinal (os seus morfemas ou unidades mínimas de sentido) para enxergarmos as redes de relações morfológicas e semânticas na libras.

Desse modo, o objetivo geral deste trabalho é o de demonstrar como podemos fazer uma análise semântica dos sinais da libras que reconheça verdadeiramente a sua independência em relação ao português. Especificamente, nosso objetivo é o de estudar a polissemia (isto é, os vários significados) do sinal \ominus_a (Figura 3), investigando os seus vários contextos de uso na libras.² Antes disso, porém, pretendemos demonstrar de que maneira a prática tradicional de usar glosas para a documentação desse sinal pode limitar a nossa compreensão sobre a diversidade de significados potencialmente associados a ele.

2 O sinal \ominus_a está sendo aqui documentado por meio do sistema de escrita de sinais *Sign Writing*. Maiores informações no <https://www.signbank.org/signpuddle/index3.html#sgn-BR>.

Figura 3 - Sinal cuja polissemia está sendo investigada nesse artigo



Fonte: Os autores.

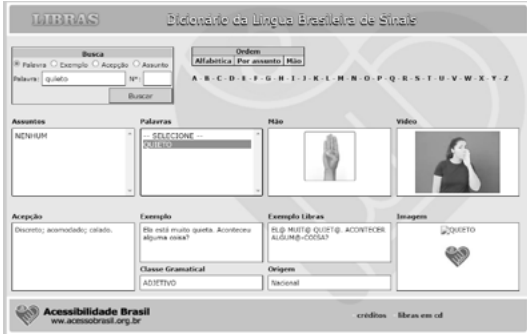
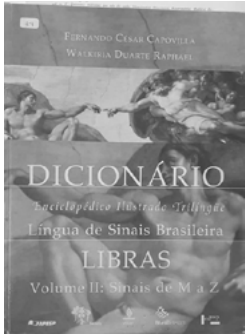
Assim, começando pela seção 1, vamos primeiro analisar o significado desse sinal tal como ele é tradicionalmente descrito em dois dicionários da libras importantes do Brasil, que se apoiam em glosas em português. Em seguida, na seção 2, utilizamos a intuição linguística dos membros surdos do projeto para mostrar que há contextos de uso do sinal que se tornam obscurecidos quando usamos as glosas em português para nomear esse sinal. Por fim, na seção 3, vamos ampliar os contextos de uso a partir de dados extraídos de entrevistas com surdos proficientes e de um dado espontâneo retirado da internet. Esperamos assim contribuir para uma compreensão maior sobre o significado dos sinais, sobre como identificar a sua polissemia e desse modo como fazer as melhores escolhas tradutórias para o português em cada contexto particular.

O SIGNIFICADO DO SINAL \ominus_a EM DOIS DICIONÁRIOS DA LIBRAS

Iniciamos a nossa pesquisa investigando o sinal \ominus_a no dicionário online do INES e o dicionário de Capovilla e Raphael (doravante C&R) (Figura 4). Aqui, nos deparamos com um primeiro problema: o fato de a busca de qualquer sinal ser inevitavelmente

enviada pelo português, pois só conseguimos acessar um sinal documentado em uma dessas compilações por meio de uma glosa a ele associado.

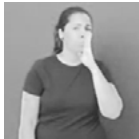
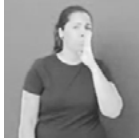
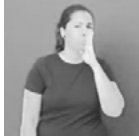
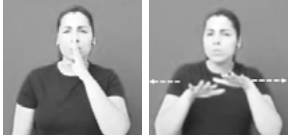
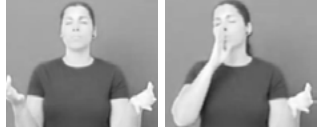
Figura 4 - Dicionários consultados na primeira etapa da pesquisa sobre o sinal 

a. Dicionário online do INES	b. Dicionário de C&R
	
<p>https://www.ines.gov.br/dicionario-de-libras/</p>	<p>Impresso</p>

Fonte: Os autores.

A partir da consulta a esses dicionários, pudemos identificar cinco entradas do sinal no dicionário do INES e duas entradas do sinal no dicionário de C&R. Na Figura 5 apresentamos os resultados encontrados. Na 2ª coluna, incluímos as entradas dos dicionários em que o sinal ocorre, acompanhado das glosas por meio das quais os sinais podem ser localizados. Na 3ª coluna, apresentamos exemplos de frases que os dicionários apresentam como contextos de uso do sinal na libras. No dicionário do INES, esses contextos são apresentados por meio de glosas, representando os sinais da libras, ao passo que no dicionário de C&R esses contextos são apresentados por meio de frases do português. Por fim, a aceção em ambos os dicionários também é apresentada em português.

Figura 5 - Ocorrências do sinal investigado em dois dicionários da libras

	Dicionário	Entrada	Exemplo de frase	Acepção
1	INES	CALAR 	BARULHO+! POR-FAVOR CALAR! EU PRECISAR DESCANSAR.	"estar em silêncio, não falar"
2	INES	CALADO 	EL@ ASSIM CALAD@ SEMPRE	"aquele que fala pouco"
3	INES	QUIETO 	EL@ MUIT@ QUIET@. ACONTECER ALGUM@-COISA?	"discreto; acomodado; calado"
4	INES	SILENCIOSO 	AR CONDICIONADO AQUEL@ SILENCIOS@	"o que não faz barulho"
5	INES	MEDITAÇÃO 	QUERER EU 1sENSINAR2s COMO MEDITAÇÃO?	"reflexão; concentração"

6	CAPOVILLA & RAPHAEL	<p>CALADO</p> 	Mantenha-se quieto enquanto estiver dentro do hospital	"que não emite som ou barulho algum; silencioso; calado"
7	CAPOVILLA & RAPHAEL	<p>QUIETO</p> 	Mantenha-se quieto enquanto estiver dentro do hospital	"que não emite som ou barulho algum; silencioso; calado"

Fonte: Os autores.

Nessa primeira análise, podemos identificar as seguintes nuances de sentido, que vamos elaborar através de expressões em português entre aspas:

- Referência 1: uma pessoa que "deve ficar quieta" (1º); uma pessoa que "deve fazer silêncio" (2º); e/ou uma pessoa que "deve se calar" (3º);
- Referência 2/3 e 6/7: uma pessoa que "fala pouco" (4º);
- Referência 4 (em sinal composto): um objeto "silencioso" (5º);
- Referência 5 (em sinal composto): a ação de "meditar" (6º).

Desse modo, nesta etapa documental da pesquisa, identificamos quatro possíveis nuances de significado do sinal em estudo. Gostaríamos, no entanto, de apontar algumas questões acerca desses significados. Em primeiro lugar, observamos que "uma pessoa fazer silêncio" e "uma pessoa ficar calada" (Referência 1 e 6/7) podem ser ou não equivalentes dependendo do contexto. No contexto oferecido pelo INES e por C&R, há uma ambiguidade entre esses dois

sentidos, mas ficaria em aberto investigar se o sinal é adequado a um contexto, por exemplo, em que uma pessoa está fazendo barulho sem ser por meio da fala.


Em segundo lugar, os significados de “uma pessoa que deve se calar” ou “que fala pouco” aparece em diferentes entradas sob diferentes glosas (Referência 2/3 e 6/7), mas aparentemente envolvem um único sentido. Precisamos nos recordar de que expressões como “quieto”, “calado”, “fala pouco”, são expressões do português que podem servir como possíveis traduções do sinal, de modo que precisamos buscar sinônimos ou paráfrases na própria libras para podermos elaborar o significado desses sinais.

Por fim, as Referências 4 e 5 envolvem, na verdade, expressões compostas na libras. Em ambos os casos, podemos perceber que a contribuição semântica do sinal em estudo para o composto tem relação com um “estado de silêncio ou imobilidade”. No entanto, ao passo que no sinal que diz respeito à “meditação”, esse “silêncio” continua relacionado à conduta de *uma pessoa*, no caso da Referência 4 o sinal está relacionado a *um objeto* que não emite som, já apresentando, portanto, uma extensão de sentido do sinal quando a comparamos com as demais ocorrências (Referências 1, 2, 3, 5, 6 e 7).

Esse levantamento em dicionários foi a primeira etapa de nossa investigação sobre o significado do sinal ☹️. Na seção a seguir, passaremos a descrever a investigação introspectiva que realizamos sobre a nossa intuição dos usos desse sinal, buscando validar e/ou expandir os significados documentados nos dicionários, apresentando as possíveis traduções que o sinal poderia apresentar em cada um dos contextos gerados.

SUMÁRIO





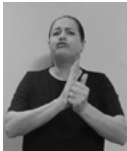




O SIGNIFICADO DO SINAL BASEADO NA INTUIÇÃO DOS MEMBROS SURDOS DO PROJETO

A segunda etapa de nossa pesquisa sobre o sinal  envolveu uma investigação introspectiva de nossa própria intuição sobre os contextos de uso desse sinal e, em cada caso, buscamos identificar as diferentes possibilidades tradutórias para o sinal, demonstrando a sua polissemia. Nesta etapa, vamos buscar validar os dados encontrados na pesquisa em compilações de sinais e também expandir o uso do sinal em novos contextos.

De acordo com nossa investigação introspectiva, pudemos identificar pelo menos seis contextos de uso associados ao sinal estudado. Para discutir esses contextos e nuances de sentido nele implícitas, apresentamos na Figura 6 abaixo o Contexto 1 sugerido.³ Nesse contexto, o sinal analisado diz respeito ao fato de um amigo não responder as mensagens enviadas por sua amiga. A nuance de sentido mais específica é a de “não responder a um chamado”, mas implicitamente também observamos nesse contexto as nuances de “não falar”, “não se manifestar”, “ficar calado”. Embora essa nuance de “não falar” esteja associada a algumas entradas dos dicionários estudados (“CALAR”, “CALADO”, “QUIETO”), parecemos que esse Contexto 1 introduz uma nuance distinta das previamente documentadas.

3 Na tabela, apresentamos uma possível tradução para a frase em libras e, especificamente, algumas possíveis traduções para o sinal estudado, quando considerado o mesmo contexto comunicativo no português. Na tradução das frases, seguimos as convenções propostas por McCleary e Viotti (2007), mantendo entre parênteses expressões que não tem uma representação morfológica aproximada em libras, mas podem ser inferidas implicitamente pelo contexto ou pela estruturação gramatical da libras.

Figura 6 - Primeiro contexto levantado na investigação introspectiva

Contexto 1. Reclamando de uma pessoa que não dá nenhum retorno após vários contatos					
					
					
Possível tradução da frase: "Já mandei várias (mensagens para ele). (Ele) não (me) responde."					
Link: https://youtu.be/vzUFEMGxVEc?si=2pCA8TbhVxMsnWXP					
Possíveis traduções do sinal: "não responder", "não se manifestar", "não falar", "ficar calado"					

Fonte: Os autores.


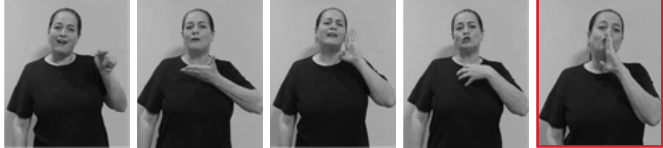
No dicionário, o sinal  – glosado de três maneiras distintas – está associado à noção de "não falar", porém em dois contextos particulares: (i) o contexto de uma "pessoa tímida", ou "calma", ou "calada", ou "reservada"; e (ii) o contexto de uma ordem dada por alguém para que uma ou mais pessoas "parem de falar" em um dado ambiente. Diferentemente, a nuance de "não falar" no Contexto 1 não diz respeito a um pedido de silêncio, nem ao jeito de ser de uma pessoa. Esse "jeito de ser quieto" ou "calado", em nossa investigação introspectiva, apareceu no Contexto 2 da Figura 7 abaixo.

Figura 7 - Segundo contexto levantado na investigação introspectiva

Contexto 2. Comentando sobre a personalidade de alguém que conhece

Possível tradução da frase: "(Minha) amiga (é) legal! (Ela tem um) jeito calmo."
Link: https://youtu.be/JGAb_xHLSM
Possíveis traduções do sinal: uma pessoa "quieta, calada, calma, tímida, reservada"

Fonte: Os autores.

Um aspecto que nos parece central na exploração da polissemia do sinal ☹_a é a sua iconicidade. Nas línguas de sinais, a iconicidade desempenha um papel central em diferentes níveis da gramática, entre eles na criação do léxico. Ao observarmos a iconicidade do sinal ☹_a , notamos que ele envolve a "mão tapando a boca", sugerindo que o ato de "não falar em uma língua oral" possivelmente tenha sido o seu significado original. Como a nossa análise semântica irá demonstrar, porém, uma vez criado o sinal, o ícone passa a adquirir as características simbólicas dos signos linguísticos, estendendo a sua significação na medida em que é empregado em novos contextos de uso e passando a integrar uma rede de relações sistêmicas com outros sinais da libras, adquirindo o seu valor semântico em um processo vivo e dinâmico.

Uma observação que gostaríamos de fazer nesse sentido é a de que, embora o sinal iconicamente faça referência a "não falar com a boca", seu significado nos Contextos 1 e 2 revela que ele já estendeu o seu significado *para além da comunicação vocal*.

O “não falar”, “não responder”, “não se manifestar” nesses contextos referem-se a quaisquer modalidades de comunicação, seja ela vocal ou escrita (no caso de línguas orais) ou manual (no caso de línguas de sinais). Igualmente, a “pessoa calada” ou “tímida” independe do fato de a pessoa ser ouvinte ou surda. Assim, nesse primeiro caminho de extensão semântica, notamos um processo de generalização do sentido, que passou de um sentido mais específico (restrito à fala em português) para um sentido mais abrangente (envolvendo a fala em português ou libras). Já em relação à segunda extensão semântica, do Contexto 1 para o Contexto 2, observamos uma direção oposta, de especialização do sentido. Isso porque a “pessoa tímida” ou “calada” necessariamente *fala pouco ou nada fala*, mas, por outro lado, a pessoa que *não fala* não necessariamente age desse modo porque é tímida.


Dando mais um passo nessa investigação, um terceiro contexto que levantamos demonstra uma terceira extensão semântica do sinal \ominus_{a} . (Figura 8). Aqui, o contexto refere-se a uma situação em que ocorre um acidente e um grupo de pessoas próximo fica apenas observando, sem tomar nenhuma atitude. Nesse caso, o sinal \ominus_{a} não diz respeito à ausência de manifestação verbal, como nos Contextos 1 e 2, mas à ausência de mobilização física ou comportamental diante de uma dada situação. Por esse motivo, consideramos como possíveis traduções do sinal as expressões “não agir”, “não fazer nada”, “não se mover”. Essa extensão semântica, portanto, também avança na direção de uma generalização em relação ao sentido original, já que “não agir” engloba tanto o comportamento verbal quanto o não verbal.

SUMÁRIO

Figura 8 - Terceiro contexto levantado na investigação introspectiva








Contexto 3. Indignada com a falta de atitude de um grupo de pessoas diante de um acidente			
			
			
			
Possível tradução da frase: "(O) carro bateu (e as) pessoas (ficaram só) vendo. (Não fizeram) nada, (não) ajudaram nada!"			
Link: https://youtu.be/kErnIGZKlBU			
Possíveis traduções do sinal: "não se mover", "não agir", "não fazer nada", "omitir-se"			

Fonte: Os autores.

O quarto contexto que levantamos continua avançando nesse processo de extensão semântica do sinal  (Figura 9). Esse contexto corresponde ao sinal composto glosado no dicionário do INES como "SILENCIOSO", ainda que no INES esse sinal seja apresentado como um atributo de um aparelho (i.e. ar condicionado), ao passo que em nosso Contexto 4 ele diz respeito ao atributo de um lugar, no caso o local "tranquilo" ou "silencioso" onde uma pessoa vive. Desse modo, podemos hipotetizar que nesse novo uso o sinal apresenta uma nuance de *qualidade*, mais do que a de um comportamento e, por esse mesmo motivo, o traço semântico "pessoa"

deixa de estar presente na semântica do sinal. Ainda assim, a relação semântica com os Contextos 1, 2 e 3 é possível de ser hipotetizada, já que quando “não se fala”, se faz “silêncio”; e quando “somos tímidos ou calados” e quando “não agimos”, essas ações podem ser associadas à criação de um ambiente “tranquilo”.


Figura 9 - Quarto contexto levantado na investigação introspectiva

Contexto 4. Comentando sobre as características do local onde uma pessoa mora						
						
Possível tradução da frase: “(A) casa (onde ele mora fica num) lugar (super) tranquilo”						
Link: https://youtu.be/TuHz-shnw2s						
Possíveis traduções do sinal: um lugar “silencioso”, “tranquilo”, “calmo”						

Fonte: Os autores.

O quinto contexto de uso levantado pelo nosso grupo apresenta o que consideramos ser uma nova extensão semântica do sinal \ominus_a^* , ao descrever a condição do oceano em um dia sem vento algum (Figura 10). Aqui, o sinal faz referência novamente a uma *qualidade* e não a um comportamento, como no caso do Contexto 4; no entanto, embora a noção de “tranquilidade” ou “calma” também esteja presente, a noção de “local silencioso” não parece ser relevante. O que sobressai nesse contexto de uso é a *aparência visual* do oceano, que em dias sem vento algum se mostra liso e homogêneo. Esse sentido se evidencia pelo último sinal apresentado no contexto, que está associado a nuances de “lisura” de uma superfície ou, em um plano mais abstrato, à “estabilidade” mental e emocional, por exemplo.










Figura 10 - Quinto contexto levantado na investigação introspectiva

Contexto 5. Falando sobre a aparência do oceano em um dia sem vento	
	
Possível tradução da frase: Hoje (não tem) vento, (o) mar (tá) parado (e) liso."	
Link: https://youtu.be/SarQ_HIR_vl	
Possíveis traduções do sinal: algo que "não se move", "calmo", "com superfície lisa"	

Fonte: Os autores.

O sexto e último contexto levantado na etapa de investigação introspectiva sobre os usos do sinal \ominus_a aparece na Figura 11, que trata de um problema de manutenção no carro que, após ser consertado, não voltou a ocorrer. Nesta nova extensão semântica, o sinal \ominus_a não diz respeito nem a condutas verbais ou não verbais de pessoas (Contextos 1, 2 e 3), nem a qualidades de objetos físicos ou abstratos (Contextos 4 e 5), mas a uma *condição circunstancial* em que "nada acontece" ou "nada se manifesta" – neste caso, o problema no carro não se manifesta mais. O sinal parece então caminhar para um sentido de abstração cada vez maior.

Figura 11 - Sexto contexto levantado na investigação introspectiva

Contexto 6. Comentando sobre a manutenção do carro, que não deu mais problemas				
				
				
Possível tradução da frase: "(O) carro continua quebrado?" "(Eu) consertei (e) desde então nada."				
Link: https://youtu.be/hQeD52v4ju8				
Possíveis traduções do sinal: "não voltar a ocorrer um problema", "não acontecer nada"				

Fonte: Os autores.

Nesse exercício, não estamos exploramos os possíveis sinônimos e antônimos na libras para cada um desses contextos, tampouco as relações hiponímicas e hiperonímicas entre os sinais – o que de fato caracterizaria a descrição semântica do sinal na própria libras, independente do português. O foco aqui está em apresentar as múltiplas possibilidades tradutórias do sinal em cada um dos contextos em que ele é convencionalmente empregado.

O SIGNIFICADO DO SINAL EM DADOS DE ENTREVISTA E DADOS ESPONTÂNEOS







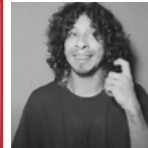

Uma vez levantados contextos de uso do sinal  a partir de nossa investigação introspectiva, realizamos entrevistas com surdos proficientes de modo a verificar até que ponto nossas intuições poderiam ou não ser validadas. O primeiro contexto oferecido pelo entrevistado aparece na Figura 12. Aqui, o contexto do sinal  é o mesmo que aparece no dicionário do INES sob a glosa "CALAR" no que diz respeito ao modo imperativo, de um pedido de silêncio. O interessante no dado do Contexto 7 abaixo é que, juntamente com o sinal solicitado, o entrevistado espontaneamente nos ofereceu uma série de sinônimos e paráfrase do sinal , que poderiam ser traduzidos como "diminuem o barulho", "se acalmem", "nada de barulho".

Figura 12 - Primeiro contexto elicitado nas entrevistas com surdos proficientes

Contexto 7. Fazendo um pedido a um grupo de pessoas que falava alto				
				
Possível tradução da frase: "... (Pode) diminuir (o barulho)? Silêncio... chega (de) barulho!"				
Link: https://www.youtube.com/watch?v=w1LbJtEC58o				
Possíveis traduções do sinal: "fazer silêncio", "não fazer barulho"				

Fonte: Os autores.

O segundo contexto oferecido pelo entrevistado aparece na Figura 13. Aqui, ele narra um diálogo entre dois amigos em que um deles explica o motivo de estar na praia sozinho, quieto, observando o mar. Ele diz que está “de cabeça cheia” e que o mar o ajuda a se tranquilizar. Aqui, podemos identificar as mesmas nuances já identificadas de “estar quieto”, “calado”, ainda que, diferentemente do Contexto 2 apresentado na investigação introspectiva, neste caso não se trate da característica permanente de uma pessoa, mas sim de uma característica pontual que a pessoa manifestou em uma dada ocasião.

Figura 13 - Segundo contexto elicitado nas entrevistas com surdos proficientes

Contexto 8. Justificando para um amigo o modo como está lidando com a “cabeça cheia”

Possível tradução da frase: “Eu prefiro (ficar aqui) quieto, sozinho”
Link: https://www.youtube.com/watch?v=sWVKRoGIneU
Nuances: “quieto”, “calado”, “introspectivo”

Fonte: Os autores.

Logo após descrever o contexto acima, o entrevistado apresenta um novo uso do sinal, que apresentamos na Figura 14. Aqui, diante da postura do amigo que prefere ficar sozinho na praia, seu amigo responde que, sendo assim a sua escolha, prefere não se manifestar. Aqui, parece-nos que uma nova nuance de sentido associada ao sinal pode ser identificada, com uma nuance do tipo “ficar na minha” diante de uma situação, o que implica naturalmente

"não falar nada", "não se manifestar". Entendemos, contudo, que o contexto agrega a esse "não falar" e a essa "não manifestação" uma ideia implícita de que esse ato acontece de modo a se evitar que alguma situação de desavença se instaure. Observamos ainda que o entrevistado produz dois sinais após o sinal \ominus_{h} que podem ser considerados sinônimos e/ou paráfrases do sinal nesse contexto, reforçando as nuances de sentido de "não agir", "não fazer nada" apresentadas no Contexto 3 da investigação introspectiva (sobre as pessoas que assistem passivas a um acidente), mas acrescida de uma atitude deliberada de "não querer se envolver".

Figura 14 - Terceiro contexto elicitado nas entrevistas com surdos proficientes

Contexto 9. Evitando se posicionar diante da atitude de um amigo


Possível tradução da frase: "Eu prefiro (ficar) quieto, (não vou dizer) nada!"
Link: https://www.youtube.com/watch?v=sWVKRoGIneU
Possíveis traduções do sinal: "não se envolver", "não falar", "não agir", "não fazer nada"

Fonte: Os autores.

No Contexto 10 abaixo, o entrevistado parece introduzir uma nova nuance de sentido ao sinal \ominus_{h} (Figura 15). Aqui o contexto trata de um amigo criticando outro por ficar bitolado em seus estudos, sem querer ser interrompido. A noção de "estar quieto" nesse contexto, embora certamente relacionada à noção de não falar (com seus amigos), também parece estar associada ao "foco" que o estudante estabelece em seu estudo e ao seu esforço para que "não se distraia".

De fato, sob um ponto de vista mais abstrato, podemos associar a distração com o “movimento” e a concentração com a “imobilidade”, e nesse sentido poderíamos hipotetizar que essa nuance se aproxima daquela apresentada no Contexto 5, sobre a imobilidade das águas do oceano.

Figura 15 - Quarto contexto elicitado nas entrevistas com surdos proficientes

Contexto 10. Falando sobre um amigo que não quer ser interrompido nos estudos

Possível tradução da frase: “(Ele tá lá) concentrado, quieto, estudando (sem parar).”
Link: https://youtu.be/y5RA_iR1KXw
Possíveis traduções do sinal: “quieto”, “sem se distrair”

Fonte: Os autores.



O último contexto apresentado pelo entrevistado parece na Figura 16, quando ele descreve o comportamento do cachorro de seu amigo. Aqui, o sinal  aparece associado à ideia de o cachorro estar triste e recolhido e o entrevistado revela a nuance de sentido do sinal ao produzir a paráfrase de que o cachorro “não se movia”. Observamos então que a nuance de sentido descrita no Contexto 3 da investigação introspectiva, tal como “não se manifestar” ou “não se mover”, reaparece aqui, embora as razões para esse comportamento serem distintos em cada contexto (e.g. falta de atitude vs. estar triste).

Figura 16 - Quinto contexto elicitado nas entrevistas com surdos proficientes

Contexto 11. Comentando sobre o comportamento do cachorro do amigo

Possível tradução da frase: "(Eu) vi (o) cachorro imóvel... (não se) mexia nada."
Link: https://youtu.be/90-EMpmNQWI
Possíveis traduções do sinal: "sem se mover", "prostrado"

Fonte: Os autores.





Por fim, apresentamos abaixo uma produção do sinal encontrada em um dado espontâneo na internet. No contexto do texto da Figura 17, o professor surdo Rodrigo Custódio da Silva ensina como criar um estúdio em casa, apresentando os equipamentos e a organização necessária para isso. Em dado momento, Rodrigo fala sobre a importância de o tecido que funcionará como fundo infinito ser preso a uma haste na parte inferior, de modo a mantê-lo liso e esticado. Nesse contexto, então, vemos que o sinal  envolve uma extensão de sentido da "imobilidade", que ao ser produzida em conjunto com um novo referente (i.e. o tecido bem preso), adquire nuances de "estar esticado", "liso", "imóvel".

Figura 17 - Uso espontâneo do sinal  encontrado na internet

Contexto 13. Referindo-se ao formato liso e homogêneo da superfície de um tecido

"...(é pra) evitar (que o tecido fique) torto...(veja aqui), (está) liso"
Link: https://youtu.be/gqixHG1wVQU?t=334
Possíveis traduções do sinal: "liso", "esticado", "imóvel"

Fonte: Os autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Às vezes, temos o hábito de perguntar coisas como: "qual é o sinal para tal e tal palavra?". Uma resposta simples para essa pergunta pode ser útil para algumas finalidades, mas precisamos reconhecer que essa resposta é muito simplista. Vimos nos exemplos levantados neste trabalho que o sinal  possui diversos significados, que dependem de cada contexto e que o sinal possui uma rica polissemia. Para cada um dos contextos que levantamos em nossa pesquisa, buscamos aqui apresentar diversas opções de tradução para o português.

Ao contrastar os documentos dos dicionários com os dados levantados a partir da intuição dos pesquisadores do projeto, de entrevistas e de um dado espontâneo, esperamos ter demonstrado como a

utilização de glosas para nomear sinais interfere em nossa compreensão sobre o significado dos sinais. Nos dicionários, a adoção de glosas tais como “CALAR”, “CALADO”, “QUIETO”, “SILENCIOSO” tendem a enviesar o significado do sinal apenas para as nuances de “ausência de fala” ou “ausência de som”; entretanto, além dessas nuances mais comuns, levantamos outros contextos que ficam obscurecidos por trás dessas glosas, tais como “não fazer nada”, “omitir-se”, “permanecer imóvel”, “não acontecer nada” e “uma superfície lisa”, que nos parecem envolver processos de extensão semântica do sinal $\ominus_{\hat{a}}$ na medida em que ele passa a ser empregado em novos contextos.⁴

Para desempenharmos um bom trabalho de tradução e interpretação, precisamos ter proficiência em ambas as línguas, libras e português. As escolhas tradutórias dependem de vários fatores que devem ser considerados, tais como a intenção do autor, os contextos socioculturais, o gênero textual, a estrutura gramatical, as opções de vocabulário de cada língua, entre outros fatores. O tópico que nós escolhemos explorar aqui foi o do vocabulário, que envolve a compreensão sobre a semântica do sinal $\ominus_{\hat{a}}$.

É importante para os tradutores e intérpretes de libras entenderem que, antes de pensarem em uma tradução para um sinal da libras, é necessário conhecer a sua polissemia e prestar atenção em qual contexto de uso o sinal está sendo usado. Para fazer escolhas tradutórias, precisamos em primeiro lugar, conhecer o significado do sinal em seu contexto de uso, depois pensar em um contexto de uso similar no português e somente depois chegar a uma proposta de tradução do vocabulário. A análise do significado do sinal da libras antecede a reflexão sobre as suas possíveis traduções (Leite *et al.*, 2025).

SUMÁRIO

4 Uma análise do processo de extensão semântica do sinal $\ominus_{\hat{a}}$, envolvendo processos metafóricos e metonímicos, tem sido desenvolvido pelo nosso projeto e será objeto de futura publicação.

Além disso, um sinal poderá ter várias traduções mesmo quando consideramos um único contexto, pois precisamos fazer escolhas em relação a diferenças tais como de registro formal e informal, níveis de polidez, variações sociolinguísticas, a situação de fala (incluindo quem são os interlocutores, onde e quando o discurso acontece), entre outros fatores. Assim, esperamos que o presente trabalho tenha contribuído para a superação do hábito simplista de associar “sinal e palavra” de maneira unívoca e que possibilite aos tradutores e intérpretes vislumbrar a riqueza lexical na libras e os desafios que essa riqueza impõe ao trabalho de tradução e interpretação.

REFERÊNCIAS

- LEITE, T. A.; AMPESSAN, J. P.; BOLDO, J.; LOHN, J. T.; OLIVEIRA, G. S. A. Semântica lexical na libras: libertando-se da tirania das glosas. **Revista da Abralín**, v. 20, n. 2, p. 1-23, 2021.
- LEITE, T. A.; AMPESSAN, J. P.; BOLDO, J.; LOHN, J. T.; DINIZ, H. G. A. Semântica lexical na libras: Significado, tradução e glosa. **Manuscrito a ser submetido para publicação**, 2025.
- MCCLEARY, L.; VIOTTI, E. Transcrição de dados de uma língua sinalizada: Um estudo piloto da transcrição de narrativas na língua de sinais brasileira (LSB). In: SALLES, H. (Ed.). **Bilinguismo e surdez: Questões linguísticas e educacionais**. Goiânia: Cênone Editorial, 2007. p. 73-96.
- SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006 [1913].
- SLOBIN, D. Quebrando modelos: As línguas de sinais e a natureza da linguagem humana. **Fórum linguístico**, Florianópolis, v. 12, n. 3, p. 844-853, 2015 [2008]. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2015v12n3p844>. Acesso em: 28 fevereiro 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2015v12n3p844>.



5

*Neiva de Aquino Albres
Silvio Tavares Ferreira*

A ESCOLA INCLUSIVA PELA PERSPECTIVA DO ALUNO SURDO: O QUE AS PESQUISAS REVELAM

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-603-6.5

INTRODUÇÃO

A Educação de surdos no Brasil passou por grandes transformações nas últimas décadas. De uma educação oralista que priorizava língua vocal-auditiva investindo na organização do aluno surdo sob um viés terapêutico, da comunicação total que aproveitava dos sinais como um recurso técnico para educação, à concepção da educação bilíngue que coloca no centro a língua de sinais como língua de instrução e língua de aprendizagem. Assim se passaram cinquenta anos (Lacerda, 1998; Capovilla, 2000; Ciccone, 1996). Nos últimos anos vivemos o embate entre educação inclusiva e educação bilíngue, tendo em alguns programas educacionais uma configuração sobreposta entre as duas propostas, no meio disso, o papel do intérprete educacional contribuindo com um dos aspectos para a inclusão e garantindo um espaço bilíngue, em que o Português e a Libras estivessem em circulação. (Lodi; Lacerda, 2009). Ciente de que este tema é bastante polêmico e que há diferentes perspectivas sobre a educação inclusiva, apenas apontamos que o movimento histórico nos tem mostrado diferentes caminhos para a implementação de uma educação que respeite as diferenças linguísticas das comunidades surdas.

Há então uma relação importante sobre a educação e o campo dos estudos da interpretação. O intérprete educacional é um profissional que constitui os programas de educação inclusiva no Brasil. Muito se tem investigado sobre o que o intérprete faz em sala de aula, quais as competências, condutas e estratégias (Almeida, 2010; Belém, 2010; Santiago, 2013; Santos, 2013; Santos, 2014; Menezes, 2014; Albres, 2015, 2016). Contudo, pouco se tem estudado sobre relações entre a história de vida de surdos e a atuação do intérprete em sala de aula, focalizando a subjetividade e a “voz do sujeito surdo”.

Enfoca-se, assim, a importância de um mapeamento das pesquisas, que possibilite um balanço do que se tem produzido sobre a perspectiva dos surdos. Então, este trabalho nos permite acessar as

SUMÁRIO

produções acadêmicas para identificar temáticas, tendências, abordagens, contrastes, entre outros aspectos, proporcionando aproximações e contrastes de conceitos sobre determinado objeto de estudo.

Ciente das dimensões que o estado da arte proporciona, a presente pesquisa inicialmente se guiou pelos seguintes critérios de geração do corpus, pesquisas que abordam os discursos dos alunos surdos sobre suas vivências na escola inclusiva, aliás relacionado à mediação dos intérpretes educacionais.

Entendemos que, a partir da compreensão do discurso dos sujeitos surdos sobre suas vivências escolares em classes inclusivas mediadas pelo IE, pode-se contribuir para a atuação do tradutor/intérprete e para uma conduta ética na convivência em sala de aula com alunos surdos, professores ouvintes e colegas de classe ouvintes. Pretendemos, assim, contribuir para a reflexão acerca de práticas educacionais inclusivas envolvendo surdos, buscando compreender seus efeitos nos processos de aprendizagem, conforto linguístico e afetividade. As análises procuraram refletir as seguintes questões: 1) Qual a concepção sobre o intérprete educacional construída pela pessoa surda?

BREVE PANORAMA HISTÓRICO DA POLÍTICA INCLUSIVA NO BRASIL

A educação bilíngue para a criança surda deve ocorrer desde a educação infantil, pois, nesse período educacional está em um momento crucial para o desenvolvimento da base para a formação de sua subjetividade, construída por meio da relação que estabelece com outros (pares e adultos) e pela vivência de diversos fatos no ambiente escolar juntamente com acontecimentos que experimenta fora da escola, por meio da linguagem (Lodi; Souza; Padilha, 2010).

Entretanto, na realidade brasileira a educação disponibilizada pelas secretarias de educação configura-se como uma educação inclusiva que usa da Libras para o ensino. São novos/velhos modos de “permitir” o uso da língua de sinais em sala de aula.

Essa prática se fortalece nos anos 2000 com as políticas educacionais desenvolvidas. De acordo com o Artigo 12, § 2º da Resolução CNE/CEB nº 2 (11/09/2001): “deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais (...)”.

Quiles (2008) afirma que a partir da década de 1990, com a centralização da educação inclusiva, o estudante surdo foi encaminhado para a rede regular de ensino. Em muitas redes de ensino isso ocorreu via a matrícula em classes comuns (composta por alunos surdos e ouvintes) e realizada mediante a contratação de intérprete de Libras como forma de apoio pedagógico como consta nos documentos legais. “A atividade de interpretar pertence ao campo do discurso; é uma atividade enunciativa discursiva, com a finalidade de mediação, que acontece numa interação complexa, na qual os sentidos são produzidos e recriados” (Costa, 2025, p. 190).

Sabe-se que só a presença do intérprete não garante a efetivação da aprendizagem. Assim, paralelamente à participação de aulas das diferentes matérias escolares, “faz-se necessário o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua, com a utilização de materiais e métodos específicos no atendimento às necessidades educacionais do surdo” (Lacerda, 2011, p. 9).

Vale destacar que essas transformações políticas foram influenciadas diretamente por compromissos que o Brasil assumiu nos acordos e documentos internacionais, como a Declaração de Jomtien

SUMÁRIO

(1990) sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem e a Declaração de Salamanca (1994), que dispõem sobre princípios, políticas, diretrizes educacionais para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais. A política educacional vai avançando e detalhando a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (Brasil, 2008), a qual prevê a inclusão dos surdos no ensino regular e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno.

Antes da política de inclusão educacional, o país passou por um projeto de integração educacional, que consistia em alguns pressupostos:

Em primeiro lugar, percebemos a integração como possibilidade de que a pessoa com necessidades especiais devido a deficiências ou problemas em seu desenvolvimento viva e conviva com as demais pessoas de sua comunidade. [...] é justo que o educando portador de necessidades especiais frequente a mesma escola de seus irmãos e vizinhos[...] O princípio de integração não nega o atendimento às necessidades educativas especiais que o educando possa apresentar [...] (Cardoso, 1992, p. 89).

Na integração os alunos poderiam estudar em escolas regulares, mas precisariam se adaptar aos formatos da escola. Ao mesmo tempo, a abordagem oralista de educação de surdos foi desenvolvida sob a orientação da fala, leitura labial e treinamento auditivo. O aluno surdo precisa se esforçar para acompanhar as aulas em língua vocal-auditiva.

A integração pareceu um avanço, visto que antes disso as pessoas com deficiência estavam segregadas, aprisionadas em escolas especiais, surgindo, em todo o mundo, os movimentos sociais pelos direitos humanos, desencadeados no pós-guerra e intensificados na década de 1960. Esses movimentos alertavam a sociedade sobre os efeitos prejudiciais da segregação e marginalização das minorias (Mendes, 2006).

METODOLOGIA DE PESQUISA

A educação de surdos passou por diferentes orientações metodológicas e perspectivas, geralmente excludentes. As políticas são avaliadas, novas propostas são formuladas, mas pouco se ouve dos sujeitos envolvidos diretamente nessa educação, ou seja, os alunos surdos.

Nessa perspectiva, as ciências humanas diferem das ciências exatas, pois nesta o pesquisador contempla o objeto e fala sobre ele, mas não com ele. Nas ciências exatas, o pesquisador encontra-se diante de um objeto mudo que precisa ser contemplado para ser conhecido. O pesquisador estuda esse objeto e fala sobre ou dele [...]. Já nas ciências humanas, o objeto de estudo é o homem. [...] Diante dele o pesquisador não pode se limitar somente a contemplar uma vez que “se encontra perante um sujeito que tem voz, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele. Inverte-se, dessa maneira, toda a situação, que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos” (Freitas, 2002, p. 24).



O homem não é um objeto, nem algo sem voz: é outro sujeito, outro eu que interage dialogicamente com seus interlocutores. Dessa maneira, pesquisador e pesquisado se constituem como dois sujeitos em interação que participam ativamente do acontecimento da pesquisa. Esta se converte em um espaço dialógico, no qual todos têm voz, e assumem uma posição responsiva ativa. “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...] toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (Bakhtin, 2003, p. 271). Compreender, pois, ativamente o enunciado de outrem significa orientar-se para o outro (Freitas, 2003).

Adotamos uma pesquisa documental a partir de uma revisão sistemática, realizada da seguinte forma: busca sistemática por

pesquisas, nas seguintes plataformas: (1) Scientific Electronic Library Online (SciELO) e (2) Google acadêmico, utilizando-se, os descritores: *aluno surdo; inclusão; entrevista; intérprete educacional*; para buscar trabalhos que tratassem da perspectiva dos alunos surdos sobre sua escolaridade.

Esta pesquisa busca analisar o depoimento de alunos surdos, por meio de entrevistas, a respeito de suas experiências de inclusão escolar, cuja interação com o IE pode ter ocorrido no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e no Ensino Superior. Por fim, realizou-se a seleção dos textos com base na leitura dos títulos, resumos e textos completos, respectivamente, eliminando trabalhos duplicados e que não abordam/abordavam a temática de interesse. Apresentamos a seguir um quadro com a descrição das bases de dados consultadas.

Quadro 1 - Plataformas selecionadas para a etapa de busca

<p>SciELO</p> 	<p>O Scientific Electronic Library Online (SciELO) possui uma seleção de periódicos e artigos científicos de países da América do Sul, Europa e África. O acervo da biblioteca eletrônica tem mais de 570 mil artigos dos mais diversos assuntos. A ferramenta tem suporte do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.</p> <p>Fonte: https://scielo.org</p>
<p>Google acadêmico</p> 	<p>No Google Acadêmico é possível encontrar periódicos, artigos acadêmicos, jornais universitários, anais de eventos e até trechos de livros acadêmicos. Um ponto negativo, é que o site não oferece filtro de pesquisa, como por exemplo, por área de conhecimento.</p> <p>Fonte: https://scholar.google.com.br</p>

Fonte: produzido pelos autores.

O processo metodológico desenvolvido a partir da sistematização seguiu a ordem abaixo 1. Na primeira fase, a de identificação, utilizamos os descritores para realizar as buscas nas quatro bases de dados, obtendo-se os seguintes resultados: SciELO, 04 trabalhos;

Google acadêmico, 11 trabalhos; totalizando 15 trabalhos selecionados para leitura do texto na íntegra. Apresentaremos esse quadro final na próxima seção como resultado seguido da análise.

O Quadro 3 traz a relação dos trabalhos selecionados ao final de toda a triagem, organizados por ordem cronológica de publicação.

Quadro 2 - Relação dos trabalhos incluídos como elegíveis

Ano	Referência	Tipo de pesquisa
2001	REILY, Lucia Helena. Depoimentos de alunos surdos sobre o cotidiano escolar na linguagem do vídeo. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 11, p. 55-63, novembro 2001. https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/334/317	artigo
2006	LACERDA, C. B. F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Cad. Cedes , Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669 .	artigo
2007	LACERDA, C. B. F. de. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. Revista Brasileira de Educação Especial , v. 13, p. 257-280, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382007000200008&script=sci_abstract&tlng=pt .	artigo
2009	ANSAY, Noemi Nascimento. A trajetória escolar de alunos surdos e a sua relação com a Inclusão no ensino superior . 2009. 133 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-graduação em Educação) - Universidade Federal do Paraná. https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/186614	dissertação
2010	BISOL, C. A., VALENTINI, C. B., SIMIONI, J. L., & ZANCHIN, J. (2010). Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. Cadernos De Pesquisa , 40(139), 147-172. https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000100008	artigo
2011	DAROQUE, Samantha Camargo. Alunos surdos no Ensino Superior: uma discussão necessária . 2011. 92 f. Dissertação (Mestrado em em Programa de Pós-graduação em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba. 2011. https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/188275	dissertação

SUMÁRIO

2013	RAMOS, E. de S. A diferença e as rasuras de um ensino inclusivo: aproximações e distanciamentos entre o atendimento educacional especializado realizado com alunos surdos, e o acontecimento de Deleuze. 2013. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/250809/1/Ramos_ElianedeSouza_M.pdf . Acesso em: 14 out. 2020.	dissertação
2014	SILVA, C.M da, SILVA, D.N.H.; SILVA, R.C da. Inclusão e processos de escolarização: narrativas de surdos sobre estratégias pedagógicas docentes. Psicol Estud 2014. Apr;19(2):261-71. DOI: https://doi.org/10.1590/1413-73722245009	artigo
2014	ANSAY, Noemi Nascimento. A inclusão de alunos surdos no ensino superior. Revista InCantare , [S. l.], v. 1, n. 1, 2014. DOI: 10.33871/2317417X.2010.1.1.174. Disponível em: https://periodicos.unesp.br/incantare/article/view/174 . Acesso em: 9 out. 2025.	artigo
2015	OLIVEIRA, W. M. M. Representações sociais de educandos surdos sobre a atuação do intérprete educacional no ensino superior. 2015. 236 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais e Educação. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190624 .	dissertação
2018	FERREIRA, E. da C.; OLIVEIRA, P. de; OLIVEIRA, C. C. M.; JESUS, J. M. de; SILVA, A. da C. P. Eu, surdo, no ensino médio integrado do IF baiano: relato de experiência. In: Congresso brasileiro de educação especial, 8, 2018. Anais [...] , São Paulo: UFSCAR, 2018. Disponível em: https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/eu--surdo--no-ensino-medio-integrado-do-if-baiano--relato-de-experiencia .	anais
2019	OLIVEIRA, W. M. M.; OLIVEIRA, I. A. de. Imagens e sentidos de educandos surdos sobre a atuação do intérprete educacional no ensino superior. Cadernos de pesquisa , v. 26, n. 3, jul./set. 2019. Disponível em: http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/12752/6902 .	artigo
2019	SANCHES, Isabel Rodrigues; SILVA, Polliana Barboza da. A inclusão de estudantes surdos no ensino superior brasileiro: O caso de um curso de Pedagogia. Rev. Port. de Educação, Braga , v. 32, n. 1, p. 155-172, jun. 2019. Disponível em < http://scielo.pt/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0871-91872019000100011&lng=pt&nrm=iso >. Acessos em 10 out. 2025.	artigo

2022	AZEVEDO, Kézia Meize de Melo; COSTA, Almeida da. Análise de relatos sinalizados de sujeitos surdos: a acessibilidade no ensino de História. Research, Society and Development , v. 11, n.9, e10711931518, 2022 (CC BY 4.0) ISSN 2525-3409 https://rsdjournal.org/rsd/article/view/31518/26966	artigo
2021	FERREIRA, Sílvia Tavares. Memórias da escola com intérpretes educacionais por uma aluna surda : discursos, dialogismo e ideologias. (dissertação). Mestrado em Estudos da Tradução. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/229908	dissertação

Fonte: produzido pelos autores.

REVISÃO DE ESTUDOS SOBRE A PERSPECTIVA DOS ALUNOS SURDOS

Para organizar os diferentes trabalhos encontrados, optou-se por sistematizar em duas grandes categorias: (1) Inclusão de alunos surdos sem intérprete educacional; (2) Inclusão de alunos surdos com intérprete educacional. A definição dessas categorias revela um processo histórico da educação dos surdos, no qual a recorrência e a predominância dos sentimentos dos surdos serviram como critério principal para seleção dos excertos transcritos nos trabalhos que revelavam o enunciado dos próprios surdos.

Ressaltamos que os resultados obtidos por meio deste estudo não indicam que exista outras formas de organizar a educação inclusiva, com outros profissionais de apoio, mas esse dado foi extraído do corpus construído. Como constatado na legislação nacional, o processo de inclusão educacional prevê outros profissionais.

SUMÁRIO

INTEGRAÇÃO DE ALUNOS SURDOS (SEM INTÉRPRETE EDUCACIONAL)

A integração educacional consiste na prática de colocar alunos surdos em salas de aula comum, esperando que eles se adaptem ao ambiente escolar existente, diferentemente da inclusão, que busca adaptar o ambiente e o currículo às necessidades de todos os alunos. Embora a integração tenha sido o modelo inicial, ela pode levar à exclusão de alunos que não conseguem se adaptar, enquanto a inclusão visa garantir que todos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem. Vejamos alguns depoimentos:

Posso dizer que, quando entrei na escola pela primeira vez com o aparelho auditivo, que era enorme, pude notar, nesse dia, que eu era diferente e as outras crianças não paravam de me olhar. As risadas e sussurros eram constantes, razão pela qual fiquei 20 anos sem usar aparelho auditivo. (Ferreira, 2021, p. 20). Trocar de escola era meu maior pesadelo, o trauma de ter que reviver tudo aquilo novamente, cercado de crianças para olhar a minha orelha, para eu colocar a língua para fora, levantar a língua e eles entre si sussurravam. Eu tinha motivo para odiar a escola, fugir, ser visto como aluno marginalizado e problemático. Não havia nenhum profissional capacitado, graças a minha fluência de leitura labial eu pude compreender do que eu era chamado, nunca pude sentir que eu era bem-vindo e que o problema e o incômodo são sempre do aluno surdo. Trocar de escola era ficar noites sem dormir, revivendo os traumas, suava muito, meu coração batia forte, sentia o frio na barriga. Ficar um dia sem ser notado era a minha paz, de não receber olhar diferente me dava tranquilidade, de não ver as pessoas sussurrando me acalmava, eu gostava e tinha prazer em ser invisível (Ferreira, 2021, p. 87).

O depoimento deste aluno surdo indica o constrangimento vivido pela exposição da surdez, a necessidade de se invisibilizar para não se sentir diferente. Outro aluno revela o trabalho com a oralização e o sentimento de não conseguir alcançar o ideal desejado pelos professores e fonoaudiólogos.

SUMÁRIO

Na escola eles trabalham com o som, com a reabilitação auditiva, o ensino é fraco, eles ensinam a falar. Exemplo: a pessoa tem que falar ES-CO-LA, mas tem que explicar o que é casa, precisa falar: casa, com o som de CA-SA, precisar aprender a falar CA-SA. Eu falava errado, então em 93 e 94 eu fui para escola particular, fui para a escola de ouvintes, eu não me lembro muito bem e então eu percebi, eu fiquei com vergonha de ler e eu levei um susto quando me explicaram que casa, tinha a letra s, mas o som era do z, eu falava errado, não sabia, porque eu não entendia nada, então nesta escola com a metodologia certa, eu aprendi, mas antigamente com a metodologia que enfatizava só o falar certo, isto me trouxe atraso. Na escola especial tinha um fonoaudiólogo. Os fonoaudiólogos na escola especial só se preocupavam em falar, e tinha que falar bem, o aprendizado eles ignoravam, só quem falava bem, ganhava parabéns. (Carlos, aluno, entrevistado pela autora no dia 16 de julho de 2008) (Ansay, 2009, p. 69).

O aluno surdo acima indica a preocupação em falar de forma correta, a exigência estava voltada para comunicação oral. Quando mais adultos os surdos sem intérpretes têm uma consciência melhor dos limites e consequências da falta de intérpretes, como no depoimento abaixo.

Na universidade 4, não tem intérprete, meu pai está lutando na justiça para que seja contratado um intérprete, então faço leitura labial, mas não é fácil, perco muitas informações, os professores falam de costas, isto dificulta o entendimento, por isso prefiro estudar pelos livros, é mais confiável (Carlos, aluno, entrevistado pela autora no dia 16 de julho de 2008) (Ansay, 2009, p. 91).

Os alunos mais adultos mesmo sem intérpretes têm uma consciência melhor dos limites e consequências da falta de intérpretes, como no depoimento abaixo.

Quando frequentava a escola não sentia que tinha amigos, nenhum. Isso porque não havia inclusão, por mais que fizesse leitura labial e oralizasse, eu não compartilhava a mesma língua dos outros alunos (ouvintes), na verdade de

ninguém. Isso fazia com que fossem indiferentes, tampouco tinham interesse em se relacionar com um aluno diferente. Na época eu não sabia Libras e era um ser sem lugar, me sentia em um vácuo linguístico e cultural. Não sentia pertencimento com os ouvintes e nem sabia da existência da comunidade surda. Muitas vezes, ia ao parquinho e não tinha com quem brincar. Era eu dialogando comigo mesmo por meio dos meus pensamentos por imagens, pensamentos por cenas e a possibilidade do balanço em movimento e do vento no rosto a me acalmar (Ferreira, 2021, p. 92).

Na mesma linha, Bruna aponta que a repetição articulada ao uso de desenho era uma estratégia pedagógica utilizada por seu professor de Biologia do primeiro ano do Ensino Médio:

Ela me explicava através de figuras. Ela escrevia frases, mandava eu repetir aquela frase. Aí, mandava eu escrever aquela frase.... Ela me perguntava o que eu não entendi nessa frase.... Eu preciso entender aquilo pra poder fazer! O professor vai ficar repetindo mil vezes até chegar em um ponto que o aluno entendeu.

"Foi desenho, foi escrita, foi livro, revista. As explicações também. Não tinha intérprete. Aí, ele desenhava, colocava o nome, usava o data show.... Ele explicava mais vezes para que os surdos conseguissem pegar, acompanhar." (Silva, Silva, 2014, p. 265-266).

INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS COM INTÉRPRETE EDUCACIONAL

Consideramos que pouco se escreveu sobre como os alunos surdos significam suas experiências escolares. Pesquisas sobre as condições de educação de alunos surdos incluídos, contando com a mediação de intérpretes de Língua de Sinais, são pioneiramente investigadas por Cristina Lacerda (2006, 2007). Também é de sua autoria um dos artigos fundantes da área, o qual procura apresentar discursos de alunos surdos, alunos ouvintes e intérpretes sobre o processo de inclusão escolar ainda no início dos anos 2000 no Brasil.

Baseados em resultados de pesquisas (Ramos, 2013; Rosa, 2015; Oliveira; Oliveira, 2019), observamos que alguns surdos se sentem sozinhos, lhes falta amigos no ambiente escolar e, por vezes, os intérpretes são os únicos na escola que sabem conversar em Libras, passando a ser mais que um profissional, passam a ser amigos.

Às vezes, eu sinto muita solidão, pois não há outros surdos para conversar. Nem sempre eu tenho algum tipo de comunicação com os ouvintes. Às vezes eu falo com o ouvinte, mas ele não entende, não responde, não conversa comigo. Mas, no momento, dois novos intérpretes foram contratados após a saída de J. Os intérpretes C. e J. são muito afetuosos comigo, me aconselhando, me informando, me ajudando a organizar os trabalhos, traduzindo e interpretando, conversando, “batendo papo”, brincando comigo. Ficou bem melhor! (Ferreira et al., 2018, p. 7-8).

Em sua pesquisa de mestrado, Rosa (2015) estudou práticas pedagógicas e suas relações com a formação docente usando como instrumento de pesquisa um questionário e entrevistas semiestruturadas, nas quais apresentou alguns depoimentos de alunos surdos. Vejamos parte desses depoimentos:

Até o 8º ano não tinha intérprete, foi muito difícil. Não tinha comunicação, foi um sofrimento. Eu perguntava para os alunos/ colegas “o que estão explicando?” eu não entendia nada. Tentava copiar deles, acabava só colando, porque era muito difícil. Pedia para o professor me explicar e ele ficava bravo, não conseguia explicar direito, mas aí eu ia trocando com os meus colegas. Depois tive uma professora ouvinte, mas que sabia Libras. Ela sabia Libras e eu fui me acostumando com ela, desenvolvendo. No 2º ano eu parei de estudar e mudei para Campo Grande. Primeira vez que eu tive intérprete, nossa que prazer, que felicidade! Eu nunca tinha tido um intérprete para mim. Eu respondia tudo, participava da aula normalmente, entendia tudo! (depoimento de Tereza – surda) (Rosa, 2015, p. 84).

Tereza menciona a felicidade do encontro com um IE em sala de aula, que na sua história aconteceu apenas no 2º ano do ensino

médio. A aluna já tinha percorrido quase toda a sua educação básica sem o serviço de interpretação e em condições de inclusão educacional muito precários sem interação e aprendizagem em Libras.

Na faculdade sempre tive intérprete. Antes de fazer faculdade, no ensino médio não tive sempre intérprete. Era muito difícil antes do intérprete, por exemplo, na época de prova eu não conseguia fazer, sempre perdia. E quando o intérprete entrou, aí sim, foi perfeito. Aí só eu evoluí. Fiz pedagogia, foram três anos de faculdade. Foram anos muitos bons, sempre busquei me esforçar muito. O intérprete também foi um grande parceiro. A faculdade no começo foi difícil, por mais que eu tinha um intérprete. Ele tentava me explicar em Libras, mas eu não conseguia entender. Os sinais na faculdade são muito técnicos, muita teoria. Então ficava difícil o intérprete me explicar, mas depois com o tempo, muita persistência, o intérprete me ajudou muito e tudo foi clareando (depoimento de Vânia) (Rosa, 2015, p. 84).

Vânia, outra aluna surda entrevistada, menciona que só teve IE na universidade e que ele foi um “grande parceiro”. Apesar de apontar vários pontos positivos, refere que a aprendizagem era difícil, sinais técnicos e conceitos abstratos. Isso indica que apesar da presença do intérprete são necessárias para a escola adaptações curriculares e adequações para uma pedagogia visual que, na verdade, se proponha a pensar uma formação de professores para a utilização significativa de variadas linguagens na educação. O depoimento objetiva perceber as possibilidades de ações educativas a incorporarem as linguagens visuais como formadoras de sujeitos capazes de romper com a passividade.

Ramos (2013, p. 76) estudou “a inclusão de alunos surdos, o trabalho com Atendimento Educacional Especializado/AEE e as orientações feitas pelo professor de AEE para os sujeitos presentes tanto no ensino regular como na Educação Especial!”. A partir de suas pesquisas, considera que as vivências na escola são fundamentais, mas precisam ser interpretadas, mesmo coisas simples como “uma

SUMÁRIO

gargalhada coletiva na sala de aula comum, o som de um espirro engraçado que desconcentra a turma toda durante uma explicação do professor” (Ramos, 2013, p. 76).

Certa vez um profissional tradutor e intérprete de LIBRAS/Língua Portuguesa que atuava no ensino regular se manteve firme no propósito de não traduzir palavras que eram proferidas por um determinado aluno da turma, e que causavam transtornos no ambiente escolar. Estes palavras eram ouvidos por todos da classe e em seguida, a professora promovia diálogos com os alunos a fim de que compreendessem a inadequação daquele comportamento. O aluno surdo permanecia durante estas “falas” da professora, sem entender o “por que” daquilo estar acontecendo em sua sala de aula. Semanas depois, a professora deu início a um projeto que tinha por objetivo trabalhar mais pontualmente as situações em que o aluno ouvinte proferisse novas palavras. O aluno surdo questionou o tradutor sobre a presença de um dos cartazes a ser utilizado no projeto. Como resposta obteve a seguinte explicação: “Não é nada para você” (Ramos, 2013, p. 76-77).

Tais relatos indicam como as ações tomadas pelos intérpretes influenciam diretamente as relações em sala de aula. O acesso ou não do aluno surdo a todos os assuntos que circundam o ambiente escolar e suas interações está diretamente relacionado às atitudes dos intérpretes, sobre o que interpretam ou não. E tais atitudes, por fim, influenciam no processo de aquisição de confiança pelos alunos surdos.

Oliveira (2015) estudou as imagens e os sentidos atribuídos, por dez estudantes surdos universitários, ao IE na prática educacional. A pesquisa identificou como as representações sociais sobre os intérpretes, por parte dos educandos surdos, interferem no processo de sua aprendizagem educacional. Essas relações estabelecidas no dia a dia contribuem para a construção de sentidos sobre esse profissional. A autora usou roteiro de entrevista semiestruturada e de técnica de elaboração de desenho para representação gráfica de

concepções. O desenho tem grande potência para extrair diversas narrativas dos sujeitos, mas é pouco usado.

Para Oliveira e Oliveira (2019, p. 102) sobre a mesma pesquisa, “observa-se a implantação de uma educação inclusiva binária, por meio de um espaço educativo constituído por dois grupos: os usuários da Libras e os falantes da Língua Portuguesa, sendo o professor visto como culpado ou vilão desse processo, por não conhecer a língua utilizada pelo surdo e o IE, o libertador ou responsável pela inclusão do surdo, por ser usuário da Libras”.

Apresentaremos a seguir alguns dos desenhos desses alunos surdos que indicam suas representações e os discursos sobre os intérpretes. Por exemplo, a graduanda Úrsula elabora sua representação social considerando que a ação principal da inclusão é acesso comunicacional, materializado nos seguintes discursos.

Figura 1 - Desenho de Úrsula

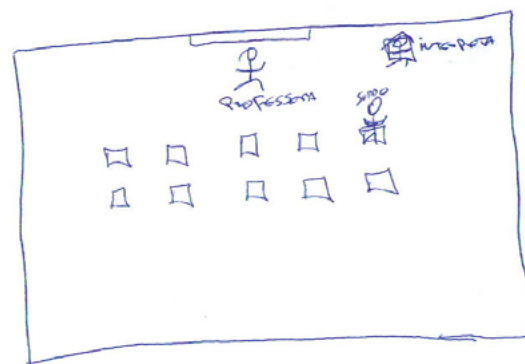


Fonte: Oliveira; Oliveira (2019, p. 101).

"[...] é com o intérprete que eu entendo" Bom, no meu desenho têm três surdos, a intérprete, os ouvintes (alunos ouvintes) e professor que ele fala, fala, fala. Aí a intérprete ouve o que ele fala e faz em libras. Aí eu entendo e depois aprendo. Aí o professor fala, fala, fala e não usa as mãos, por isso eu desenhei sem braços, por que ele não usa as mãos para falar a língua de sinais, ele usa a boca e aí ele não precisa da mão (Entrevistada Úrsula) (Oliveira; Oliveira, 2019, p. 101).

José foi outro aluno entrevistado e ele refere que:

Figura 2 - Desenho de José



Fonte: Oliveira; Oliveria (2019, p. 100).

"[...] o professor está aqui, o intérprete e o surdo nesses quadrados e os ouvintes naqueles" (...). Esse aqui é o desenho que eu fiz, esse sou eu, o professor está aqui e o intérprete na minha frente e nos outros quadrados os alunos [...]. Esse intérprete faz a tradução para nossa língua, enquanto que o professor dá mais atenção e fica falando mais com os alunos ouvintes, já que é a mesma língua e a gente espera um pouquinho o intérprete fazer para libras, para nossa língua e aí a gente entende a informação (Entrevistado José) (Oliveira; Oliveira, 2019, p. 100).

Vislumbrado os desenhos, conforme analisado por Oliveira e Oliveira (2019), há a representação de que o IE é como elemento

pertence ao grupo dos surdos por ser usuário da Libras e de que o professor, desenhado sem braços, não pertence à comunidade surda, um grupo linguístico minoritário em escolas inclusivas. Outros desenhos e discursos também indicaram a relação direta entre alunos surdos e seus intérpretes e a importância desse profissional para a acessibilidade e construção de conhecimento.

Os integrantes das sociedades minoritárias estão sujeitos a ser vistos como diferentes e os esforços da sociedade majoritária seriam no sentido de trazer essa minoria ao padrão imposto como aceitável (Skliar, 1999).

Em pesquisa com alunos surdos universitários, relatam que o intérprete assume o papel de mediador, como um “portará a voz”, mas com a ausência do intérprete a comunicação se interrompe, sendo essencial a previsão de compensação ou profissional substituto para garantir a interação e participação nas atividades escolares.

P2: Quando eu não entendo, eu pergunto; quando eu compreendo, mas tenho alguma dúvida, alguma questão, quero contextualizar, quero dar minha opinião ou quero discutir, o intérprete será meu porta-voz.

P3: Falto também. Se não tem intérprete é complicado, eu falto. Ou eu vou embora da sala.

P4: Professor sabe que o surdo escreve para o professor para se comunicar. Quando o intérprete falta dá um sentimento ruim. [...] Se é palestra eu vou embora, não adianta. Se é trabalho em grupo, eu escrevo sentado no grupo, as trocas são pela comunicação escrita (Bisol et al., 2010, p. 161).

Apesar dos pontos positivos da presença de intérpretes Lang (2002) destaca que há pouca comunicação direta entre alunos surdos e ouvintes ou mesmo entre alunos surdos e professores, o que os coloca em uma situação de dependência. O que indica prejuízo na convivência amistosa e a dependência na pessoa do intérprete.

SUMÁRIO

Em outra pesquisa, um aluno surdo evidencia o trabalho colaborativo entre o aluno e o intérprete.

Eu e o intérprete nós temos um relacionamento bom. Eu sou inteligente, ele também, então trocamos muitas informações. Eu passo para ele e ele também me ajuda em alguns sinais. Eu também o ajudo quando ele sinaliza algum sinal errado eu o corrijo (Sanches; Silva, 2019, p. 161).

Apenas a presença do intérprete em sala de aula não garante uma educação de qualidade e em uma perspectiva bilíngue efetivamente (Lacerda, 2009). Um número significativo de pesquisas já foi desenvolvido sobre o intérprete educacional e corrobora com tal afirmação. Contudo, um número reduzido destas pesquisas se atém à visão dos próprios alunos surdos sobre suas experiências escolares mediadas por intérpretes (Lacerda, 2006).

CONCLUSÃO

Este capítulo tornou mais evidente a necessidade de compreender os problemas relacionados à inclusão educacional e a atividade dos intérpretes educacionais a partir da experiência de vida e visão dos alunos surdos. Assim, é de suma importância escutar a voz dos surdos, ou melhor, “ver suas mãos”, seus pensamentos e ideias sobre de que maneiras os intérpretes podem se tornar mais eficazes para atender às demandas educacionais das pessoas surdas na escola, de forma a proporcionar um melhor processo de ensino-aprendizagem. O propósito foi contribuir com o avanço para a área de educação de surdos e interpretação educacional.

Os resultados desta revisão evidenciam que a experiência escolar dos alunos surdos, seja em contextos de integração (sem intérprete) ou de inclusão (com intérprete educacional), é atravessada por sentimentos de solidão, resistência, superação e busca por

pertencimento linguístico e cultural. A análise dos excertos e depoimentos mostra que a “voz” dos sujeitos surdos — ou, mais precisamente, seus gestos e olhares — constitui um espaço discursivo de denúncia e de produção de sentidos sobre a escola inclusiva.

Nos relatos analisados, a ausência de intérprete aparece associada à dor e ao isolamento. Pesquisas como a de Ferreira (2021) e Ansay (2009) revelam o sofrimento causado pela exposição da surdez, pelo preconceito e pelo esforço de se adaptar a uma escola que, historicamente, se estruturou para os ouvintes. O desejo de “ser invisível” ou de “não chamar atenção” é um marcador discursivo da exclusão simbólica, que se mantém mesmo em ambientes formalmente inclusivos. O “vazio linguístico e cultural” mencionado por um dos entrevistados sintetiza a experiência de não pertencer a nenhum dos mundos — nem ao dos ouvintes, nem ao dos surdos —, o que reforça a urgência de políticas que reconheçam a Libras como língua de instrução e de convivência escolar.

Quando o intérprete educacional entra em cena, a narrativa dos sujeitos muda de tom: o sentimento de isolamento dá lugar à comunicação, participação e pertencimento. A presença do intérprete é associada à alegria e à possibilidade de “entender e aprender” (Rosa, 2015), ao mesmo tempo em que surgem novas tensões, como a dependência comunicacional e a pouca interação direta entre surdos e ouvintes (Lang, 2002). Os desenhos analisados por Oliveira e Oliveira (2019) revelam simbolicamente essa dualidade: professores sem braços representam a falta de comunicação direta, enquanto o intérprete aparece como o elo que dá movimento às mãos, à fala e ao entendimento. Esses desenhos são metáforas visuais da mediação — o intérprete é representado como um “braço comunicativo” entre mundos linguísticos distintos.

Por outro lado, os depoimentos também evidenciam o papel ético e formativo do intérprete. Ao escolher o que traduzir ou omitir, o profissional impacta diretamente o acesso do aluno surdo

SUMÁRIO

à totalidade da experiência escolar (Ramos, 2013). A decisão de não interpretar certos enunciados, como os “palavrões” relatados por Ramos, revela que a mediação linguística é sempre atravessada por valores, afetos e escolhas discursivas. Assim, o intérprete educacional não é um canal neutro, mas um agente de significação que co-constrói sentidos e relações.

A análise dialógica dos discursos dos alunos surdos, amparada em Bakhtin (2003) e Freitas (2002), permite compreender que o processo de inclusão não pode ser reduzido à presença de um mediador linguístico. O que se exige é um ambiente escolar responsivo, capaz de escutar as vozes múltiplas que habitam a diferença, transformando o diálogo entre surdos e ouvintes em uma experiência compartilhada de aprendizagem.

Conclui-se, portanto, que as políticas inclusivas só se materializam quando a escola assume a diferença linguística como princípio pedagógico. A presença do intérprete educacional é condição necessária, mas não suficiente: é preciso formar professores bilíngues, produzir materiais acessíveis e fomentar interações reais entre surdos e ouvintes. Os depoimentos aqui analisados demonstram que o aluno surdo não busca apenas “acesso” à informação, mas pertencimento e reconhecimento como sujeito de linguagem e de cultura. Escutar essas vozes — ou ver essas mãos — é o primeiro passo para uma inclusão verdadeiramente emancipatória.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. de A. Estudos sobre os papéis dos intérpretes educacionais: uma abordagem internacional. **Revista Fórum**, Rio de Janeiro, n. 34, p.48-62, jul-dez 2016. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/seer/index.php/forum-bilingue/article/view/99/91>. Acesso em: 10 set. 2018.

ALBRES, N. **Intérprete Educacional**: políticas e práticas em sala de aula inclusiva. São Paulo: Harmonia, 2015.

ALMEIDA, T. J. B. **Uma investigação sobre o papel do interlocutor de libras como mediador em aulas de física para alunos com deficiência auditiva**. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação para Ciência) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências. Bauru, Unesp, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/186610>. Acesso em: 23 nov. 2020.

AZEVEDO, Kézia Meize de Melo; COSTA, Almeida da. Análise de relatos sinalizados de sujeitos surdos: a acessibilidade no ensino de História. **Research, Society and Development**, v. 11, n.9. 2022. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i9.31518>.

BAKHTIN, M.M. O autor e a personagem na atividade estética. *In*: BAKHTIN, M.M. **Estética da criação verbal**. Tradutor: Paulo Bezzer. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2003, p. 3-90.

BELÉM, L. J. M. **A atuação do intérprete educacional de língua brasileira de sinais no ensino médio**. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba: Unimep, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/187259>. Acesso em: 11 dez. 2020.

BRASIL. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. **Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2005**. BRASIL. Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. **Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2002**.

BRASIL. Lei 14.704, 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). **Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2023**.

BRASIL. Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2000**.

BRASIL. **Lei n. 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Ba-ses da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, 4 de agosto de 2021. Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em: 20 set. 2021.

SUMÁRIO

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União, Brasília**, DF, 26 jun. 2014. BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. **Diário Oficial da União, Brasília**, DF, 2010.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Dispõem sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União, Brasília**, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial e inclusiva**. Brasília: MEC/ SEESP, 2008a.

CAPOVILLA, F. C. Filosofias Educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 6, nº 1, 2000, p. 99-116. Disponível em: <https://abpee.net/pdf/artigos/art-6-6.pdf>. Acesso em: 20 set 2023.

CARDOSO, Maria Cecília de Freitas. Integração Educacional e Comunitária. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 1, p. 89-100, 1992.

CICCONE, M. **Comunicação total**: introdução, estratégias a pessoa surda. 2ª ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, pp. 39-40.

COSTA, Mairla Pereira Pires. **Interpretação educacional (libras-português) em teses e dissertações no Brasil (1990-2022)**: contribuições da perspectiva dialógica para os estudos da interpretação. Tese. (dissertação). Mestre em Estudos da Tradução. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/264523>

FERREIRA, E. da C.; OLIVEIRA, P. de; OLIVEIRA, C. C. M.; JESUS, J. M. de; SILVA, A. da C. P. Eu, surdo, no ensino médio integrado do IF baiano: relato de experiência. *In*: Congresso brasileiro de educação especial, 8, 2018. **Anais** [...]. São Paulo: UFSCAR, 2018. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/eu--surdo--no-ensino-medio-integrado-do-if-baiano--relato-de-experiencia>. Acesso em: 23 jan. 2021.

SUMÁRIO

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 20-39, jul. 2002a.

FREITAS, M. T. A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M.T. A.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (Orgs.) **Ciências Humanas e pesquisa. Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 57-76.

LACERDA, C. B. F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669>. Acesso em: 11 nov. 2020.

LACERDA, C. B. F. de. **Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

LACERDA, C. B. F. de. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 13, p. 257-280, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382007000200008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 2 jan. 2025.

LACERDA, C. B. F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos. **Caderno Cedes**, vol. 19, n. 46. Campinas, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000300007>. Acesso em: 31 dez. 2023.

LACERDA, C. B. F. **Intérprete de LIBRAS em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LANG, H. G. Higher education for deaf students: research priorities in the new millenium. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, Oxford, v. 7, n. 4, p. 267-280, Fall 2002.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de (Orgs.). **Uma escola duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 33-50.

LODI, A.; SOUZA, J. R. de; PADILHA, A. M. L. **Educação inclusiva**: o que pensam professores de educação infantil sobre a presença de alunos surdos. Mimeo. 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, v. 11, n. 33, p. 387-405, dez. 2006.

SUMÁRIO

MENEZES, A. M. de C. **Diálogos com tradutores-intérpretes de língua de sinais.** 2014. 219 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185149>. Acesso em: 11 nov. 2020.

OLIVEIRA, W. M. M. **Representações sociais de educandos surdos sobre a atuação do intérprete educacional no ensino superior.** 2015. 236 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais e Educação. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190624>. Acesso em: 1 out. 2020.

OLIVEIRA, W. M. M.; OLIVEIRA, I. A. de. Imagens e sentidos de educandos surdos sobre a atuação do intérprete educacional no ensino superior. **Cadernos de pesquisa**, v. 26, n. 3, jul./set. 2019. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/12752/6902>. Acesso em: 25 jan. 2025.

QUILES, R. E. S. **Políticas Públicas em Educação Especial pós 1994:** um estudo sobre o conceito de surdez. 2008. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/817>. Acesso em: 27 jan. 2021.

RAMOS, E. de S. **A diferença e as rasuras de um ensino inclusivo:** aproximações e distanciamentos entre o atendimento educacional especializado realizado com alunos surdos, e o acontecimento de Deleuze. 2013. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2013. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/250809/1/Ramos_ElianedeSouza_M.pdf. Acesso em: 14 out. 2020.

RAMOS, E. de S. **A diferença e as rasuras de um ensino inclusivo:** aproximações e distanciamentos entre o atendimento educacional especializado realizado com alunos surdos, e o acontecimento de Deleuze. 2013. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2013. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/250809/1/Ramos_ElianedeSouza_M.pdf. Acesso em: 14 out. 2020.

REILY, Lucia Helena. Depoimentos de alunos surdos sobre o cotidiano escolar na linguagem do vídeo. **Revista de Educação.** PUC-Campinas, Campinas, n. 11, p. 55-63, novembro 2001. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducao/article/view/334/317>.

SUMÁRIO

ROSA, A. P. T. M. **O bem-esta dos professores na sala de recursos multifuncionais-surdez.** 2015. 133 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, MS, 2015. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/15738-ana-paula-teixeira-minari.pdf>. Acesso em: 23 jan. 20201.

ROSA, A. P. T. M. **O bem-esta dos professores na sala de recursos multifuncionais-surdez.** 2015. 133 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, MS, 2015. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/15738-ana-paula-teixeira-minari.pdf>. Acesso em: 23 jan. 20201.

SANTOS, A. A. dos. **O professor interlocutor no contexto da educação de surdos: aspectos da atuação deste novo profissional.** 2013. 124 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-graduação em Educação Especial., 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190714>. Acesso em: 11 nov. 2020.

SANTOS, L. F. dos. **O Fazer do intérprete educacional:** práticas, estratégias e criações. 2014. 200 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2014. Orientadora: Cristina Broglia Feitosa de Lacerda. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185148>. Acesso em: 13 nov. 2020.

SANTOS, M. A. A. dos. **Educação de surdos:** aspectos da atuação deste novo profissional. 2013. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3125/4984.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 24 jan. 2021.

SILVA, A. B. DE P. E.; PEREIRA, M. C. DA C. O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor. **Psicologia: Teoria E Pesquisa**, 19(2), p. 173–176. 2023. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722003000200010>

SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngue para surdos.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

SUMÁRIO

6

*Rogers Rocha
Diego Machado da Silva*

O INTÉRPRETE EDUCACIONAL NO ENSINO FUNDAMENTAL EM DISCIPLINAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC:

CENÁRIOS E PERSPECTIVAS

A atuação do Intérprete Educacional (IE) no Brasil emerge em um contexto de lutas históricas por reconhecimento e garantia dos direitos linguísticos da comunidade surda. Esse profissional tem papel fundamental na mediação da comunicação entre estudantes surdos e ouvintes no ambiente escolar, contribuindo para a promoção de uma educação inclusiva e equitativa. A promulgação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, representou um marco significativo ao reconhecer a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão no território nacional. Complementando esse avanço, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamentou a formação e atuação dos Tradutores e Intérpretes de Libras, estabelecendo diretrizes para sua qualificação e inserção no sistema educacional.

Apesar desses avanços legais, a formação dos IEs ainda apresenta lacunas, especialmente no que diz respeito às demandas específicas do contexto escolar. O curso de Letras-Libras, em sua modalidade bacharelado, que é responsável por formar grande parte dos profissionais da área, tem foco predominantemente linguístico e tradutológico, e nem sempre contempla de forma aprofundada os conhecimentos pedagógicos necessários para a atuação eficaz no ambiente escolar. Tal lacuna se evidencia de maneira ainda mais crítica nas disciplinas de Língua Estrangeira (LE), onde o processo de ensino-aprendizagem envolve múltiplas línguas e culturas, exigindo do intérprete habilidades específicas para lidar com essa complexidade.

Nesse cenário, a presente pesquisa propõe-se a investigar os principais desafios enfrentados pelos Intérpretes Educacionais no Ensino Fundamental, com ênfase na atuação durante as aulas de Língua Estrangeira ministradas no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA/UFSC). A escolha dessa instituição se dá por sua relevância no campo da educação inclusiva e por contar com uma experiência consolidada no acolhimento de estudantes surdos em contextos bilíngues.

SUMÁRIO

O artigo será estruturado em quatro seções principais: inicialmente, será apresentada uma reflexão teórica sobre o papel do profissional Intérprete Educacional no contexto da educação inclusiva. Em seguida, será descrita a metodologia de pesquisa adotada, incluindo informações sobre os participantes, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos metodológicos utilizados. A terceira seção trará a apresentação e análise dos resultados obtidos, discutindo os desafios relatados pelos IEs e as estratégias desenvolvidas por eles para lidar com as situações enfrentadas em sala de aula. Por fim, nas considerações finais, serão destacadas as contribuições do estudo para o campo da educação de surdos e apontadas possíveis direções para futuras pesquisas e para a formação continuada desses profissionais.

O INTÉRPRETE EDUCACIONAL

O profissional Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (TILSP) adota o termo Intérprete Educacional (IE) para distinguir esse profissional daquele que atua em outros contextos de interpretação. Essa nomenclatura é utilizada em diversos países, como o Canadá e a Austrália. A função do IE em sala de aula vai além da mera tradução e interpretação; seu papel também envolve o apoio direto ao processo de aprendizagem do aluno surdo (Lacerda, 2009).

De acordo com Belém (2010), o IE enfrenta um dilema em sua atuação, muitas vezes reduzida, de forma equivocada, à simples tarefa de converter os conteúdos didáticos da Língua Portuguesa para a Libras e vice-versa — traduzindo todas as informações entre os alunos surdos, os professores e colegas. Dessa forma, sua função acaba sendo limitada à mediação comunicativa (Belém, 2010).

SUMÁRIO

Lacerda (2000, 2009) defende que o IE precisa estar preparado para atuar também como agente educacional, atento às dificuldades dos alunos e contribuindo para a construção do conhecimento. Isso, no entanto, não implica substituir o professor, que continua sendo o responsável pelo planejamento, desenvolvimento e avaliação das aulas. O IE pode colaborar¹ com os professores ao sugerir atividades, relatar quais conteúdos foram mais difíceis para o aluno surdo e compartilhar informações que ajudem os docentes a compreender melhor as particularidades da surdez.

A atuação colaborativa do IE se justifica especialmente pelo desconhecimento, por parte de muitos professores, sobre a educação de surdos e os aspectos linguísticos envolvidos. Acredita-se em uma educação inclusiva e colaborativa no ensino regular, onde haja uma cooperação entre o professor da educação especial e o docente da educação comum. Essa parceria busca desenvolver conteúdos acessíveis a todos os estudantes, promovendo uma aprendizagem mais efetiva (Christo e Mendes Lunardi, 2019).

Embora existam poucas pesquisas sobre o ensino colaborativo na educação, essa abordagem é promissora e propõe um novo olhar para a atuação do IE nesse contexto. A colaboração entre os profissionais da educação permite uma compreensão mais ampla da realidade da sala de aula, o que pode beneficiar toda a escola. Nesse cenário, o IE tem como função ampliar a compreensão sobre a identidade e as necessidades do aluno surdo, atuando em parceria com o professor regente e demais profissionais.

O IE pode contribuir com o professor regente na adaptação de materiais pedagógicos, tornando as aulas mais visuais e acessíveis

1 O Ensino Colaborativo ou bidocência, tem como objetivo a colaboração coadunada entre professor de Educação Especial com o professor da Educação Geral tendo uma perspectiva de união entre os trabalhadores da educação buscando atingir o objetivo do coletivo da educação (Christo e Mendes Lunardi, 2019), porém entendemos que o trabalho colaborativo se estende também entre o IE, professor regente e demais professores envolvidos.

SUMÁRIO

por meio de imagens, vídeos e recursos concretos. Também é possível avaliar a necessidade de incluir legendas ou tradução em Libras em conteúdos audiovisuais, bem como adaptar materiais escritos com o uso da Escrita de Sinais ou glosa. Além disso, o IE pode informar sobre os principais desafios enfrentados pelos surdos em relação à Língua Portuguesa, que é a segunda língua (L2) desses alunos, por ser de modalidade oral-auditiva. Sua colaboração pode se estender à comunicação, avaliação, organização da sala e conteúdos sobre a surdez, mostrando a amplitude de sua atuação.

A parceria com o professor regente é essencial, especialmente considerando que muitos alunos surdos ingressam na escola sem conhecimento prévio de Libras. Belém (2010) destaca que nem todos os surdos dominam plenamente a Libras, pois a maioria provém de famílias ouvintes e tem contato tardio com a língua de sinais. Skliar (1997, p. 132) reforça que cerca de 95% dos surdos são filhos de pais ouvintes, os quais, em sua maioria, não conhecem ou rejeitam a Libras.

Outro ponto importante levantado por Belém (2010), é que muitos alunos surdos tiveram uma trajetória escolar anterior sem vivência em um modelo bilíngue e sem o acompanhamento de um intérprete de Libras. Diante disso, o IE muitas vezes assume a responsabilidade de apoiar o desenvolvimento linguístico desses alunos, que chegam à escola sem uma língua estruturada para se comunicar — e, sem linguagem, não há como estabelecer uma ponte entre aluno e intérprete. Em relação à palavra, Bakhtin (1992) afirma:

Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território do locutor e do interlocutor (Bakhtin, 1992, p. 113).

SUMÁRIO

Para que haja a ponte necessária, o IE em colaboração com professor regente, deve favorecer a aprendizagem do aluno para o desenvolvimento da Língua considerando a Zona de Desenvolvimento Proximal, pois Vygotsky afirma:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 1991, p. 58).

A Zona de Desenvolvimento Proximal, portanto, define as funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo, no caso aqui a falta da aquisição da linguagem e o conteúdo programático a ser ensinado para o surdo. O nível de desenvolvimento real define funções que já amadureceram em uma criança, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com companheiros mais capacitados (Vygotsky, 1991, p. 58, p. 86). Entendemos assim, a função do IE, seria, portanto, a de favorecer a aprendizagem como mediador entre a criança e o mundo no nível do desenvolvimento potencial em colaboração ao professor.

Diante desta problematização o IE além de mediar o conteúdo ministrado em aula também contribui para desenvolvimento do aprendizado da Libras visto que é considerada a Língua materna do surdo. Será por meio dela que o aluno aprenderá os outros conteúdos e se desenvolverá. Se não houver a linguagem, não haverá aprendizagem do pensamento. Ribeiro afirma:

Para Vygotsky, a relação entre pensamento e linguagem é estreita. A linguagem (verbal, gestual e escrita) é nosso instrumento de relação com os outros e, por isso, é importantíssima na nossa constituição como sujeitos. Além disso, é através da linguagem que aprendemos a pensar (Ribeiro, 2005).

SUMÁRIO

O IE ao mesmo tempo que medeia conteúdo planejado para o aluno também utiliza de recursos linguísticos e extralinguísticos para que o mesmo compreenda de forma acessível e assim aos poucos o discente desenvolverá a sua Língua materna que como qualquer outra Língua, possui signos linguísticos que ao mesmo tempo contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores². Na perspectiva vygotskyana, as funções psicológicas superiores são caracterizadas pela presença mediadora do signo, tendo uma orientação interna, ou seja, dirige-se para o próprio indivíduo. Caracterizam-se pela mediação semiótica, por meio da presença de símbolos e signos, desta forma, são constituídas por meio das interações socioculturais dos indivíduos da mesma espécie, principalmente por meio daqueles mais experientes de sua cultura. É por meio de interações sociais que possibilitem aprendizagens de símbolos e signos como a fala, o desenho, a escrita, os sinais de trânsito, etc. (Tosta, 2012).

De acordo com Tosta (2012), a criança só irá constituir suas funções psicológicas superiores por meio das mediações com outros sujeitos. Damasceno (1995) afirma que a mediação é um conceito de extrema importância na teoria de Vygotsky, sendo esta a ação em que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada por sistemas simbólicos, elementos intermediários entre o sujeito e o mundo.

Neste sentido, o IE atua na mediação dos conteúdos a serem ministrados e ao mesmo tempo mediador do processo da aquisição da Libras pelo discente surdo. Parece à primeira vista que os alunos chegam quando criança sem saber se comunicarem, sem nenhuma

2 A diferença essencial entre esse tipo de comportamento e as funções elementares será encontrada nas relações entre os estímulos e as respostas em cada um deles. As funções elementares têm como característica fundamental o fato de serem total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental. No caso das funções superiores, a característica essencial é a estimulação autogerada, isto é, a criação e o uso de estímulos artificiais que se tornam a causa imediata do comportamento (Vygotsky, 1991, p. 29).

SUMÁRIO

Língua nos anos iniciais no Ensino Fundamental, mas no Ensino Médio isso também ainda ocorre. Belém afirma que “verifica-se que uma grande parte dos alunos surdos, jovens, que chegam ao Ensino Médio ainda não possuem o domínio em uma ou ambas as Línguas de Sinais e Portuguesa” (Belém, 2010, p. 20). Assim sendo, o papel do IE envolve a mediação da construção da linguagem tanto pelos conteúdos a serem ensinados envolvendo símbolos e significados quanto pela construção de duas Línguas como a Libras e a Língua Portuguesa por meio de signos linguísticos.

Em se tratando de duas Línguas a serem aprendidas pelos surdos numa perspectiva bilíngue inclusiva, é garantido o Atendimento Educacional Especializado - AEE para que o surdo garanta o aprendizado da Libras e Língua Portuguesa de forma diferente da maneira dos ouvintes. Vale ressaltar que o ensino colaborativo também é compreendido não somente entre o IE e ao professor regente, mas também com o professor do Atendimento Educacional Especializado - AEE que garante o ensino de Libras como primeira Língua e a Língua Portuguesa³ como segunda de acordo com o Capítulo IV do Decreto 5.626 que afirma:

§ 1o Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos; (BRASIL, 2005).

Segundo Lunardi Mendes e Christo (2018), considerando que o AEE extraclasse é muito relevante e necessário, mas somente ele não garante o desenvolvimento e a qualidade da aprendizagem do estudante com deficiência em sala de aula (Lunardi Mendes e Christo, 2018). Entendemos com isso que deverá haver uma colaboração

3 É garantido ainda no mesmo Decreto, em optar o aprendizado da Língua Portuguesa oral resguardando a família decidir ou não a escolha dessa modalidade.

entre os demais profissionais como tradutor e IE, o professor regente e os professores do AEE.

Muitos educadores da educação inclusiva não possuem conhecimento elaborado sobre a educação e aspectos linguísticos dos surdos, cabendo ao IE em compartilhar tais informações com os demais profissionais para que todos possam desenvolver um trabalho educacional voltado para uma pedagogia visual considerando as especificidades do surdo. Isso significa que o conteúdo deve ser traduzido ou interpretado para Libras utilizando recursos visuais de acordo com o planejamento que também se desenvolve em colaboração.

De acordo com Albres (2015), o intérprete além de mediar relações, medeia a aprendizagem do surdo. Albres afirma ainda:

Para compreender o processo de ensino-aprendizagem se faz necessário superar o paradigma educacional da “transmissão” ainda muito arraigado na concepção de professores e refletido em atividades educacionais, por um paradigma de mediação, que privilegie a aprendizagem por meio da interação professor-aluno mediada pela linguagem e na especificidade também pela presença do profissional intérprete educacional (Albres, 2015, p. 68).

Assim sendo, a fala do professor em uma Língua é interpretada para outra Língua destinada ao aluno com objetivo específico promover a aprendizagem de determinado conteúdo ou conceito (Albres, 2015). Para Martins (2004, p. 37 *apud* Albres, 2015, p. 69), o professor se torna parceiro do intérprete, trazendo os conteúdos e mediando ao intérprete que nesta “trama”, torna-se mediador do mediador.

Neste sentido, o intérprete não é meramente um transmissor da fala do professor regente visto que sua participação no desenvolvimento dos conteúdos se detém antes mesmo do ato interpretativo ou tradutório de forma colaborativa. Segundo Lacerda (2009), tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental,

SUMÁRIO

o IE precisa se desdobrar atuando mais na construção da Língua e de conceitos do que propriamente como intérprete.

Portanto, o IE e o surdo surgem na escola e se relacionam pela perspectiva da inclusão. O referido profissional atua como mediador e copartícipe do ensino-aprendizagem estudando o conteúdo para interpretação, pesquisando sinais, explicações sobre os conteúdos (Lacerda, 2010), e na construção da Libras e da Língua Portuguesa.

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

PARTICIPANTES DA PESQUISA

Três intérpretes educacionais do gênero mulher cis participaram da pesquisa, todas atuando no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA/UFSC), uma instituição pública com perfil inclusivo. Estavam contratadas em regime temporário por um período inicial de um ano, renovado por mais um, e possuíam experiência prévia na área educacional, além de conhecimentos básicos em línguas estrangeiras, com ênfase em Inglês e Espanhol. As profissionais relataram sentir-se mais confiantes ao receberem com antecedência os materiais preparados pelos professores, bem como ao atuar em línguas com as quais já tinham algum domínio, ainda que limitado.

Duas das intérpretes já haviam concluído a graduação em Letras-Libras, enquanto a terceira ainda estava cursando a formação. Em razão da pandemia, a pesquisa foi conduzida de maneira remota, o que exigiu adaptações na metodologia de autoconfrontação, realizada por meio de recursos virtuais. Da mesma forma, a atuação

das intérpretes também ocorreu a distância, utilizando plataformas como o Moodle e o BigBlueButton (BBB), fornecidas pela própria instituição de ensino.

A METODOLOGIA UTILIZADA

A pesquisa em questão adotou como metodologia a “auto-confrontação”, proposta inicialmente pelo linguista Daniel Faïta (1992, 1995, 2005), no âmbito da Clínica da Atividade. Essa abordagem permite ao pesquisador examinar e compreender as práticas dos trabalhadores por meio da linguagem em contextos laborais. Fundamenta-se nos princípios teóricos do desenvolvimento de Vygotsky e na teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin. Trata-se de um método que se organiza a partir da coanálise de situações de trabalho entre pesquisadores e os profissionais envolvidos, possibilitando uma investigação que pode ocorrer de maneira simples ou cruzada. Essa proposta foi aprofundada pelo psicólogo Yves Clot, responsável pela equipe da “Clínica da Atividade” no Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM), na área de Psicologia do Trabalho e da Ação.

Na modalidade de autoconfrontação simples, o profissional é gravado durante a realização de suas tarefas. Posteriormente, o pesquisador seleciona trechos dessas gravações para que, junto ao participante, assistam e discutam as ações desempenhadas. Essa sessão de diálogo também é registrada em vídeo e utilizada como material de análise. Faïta & Vieira (2003, p. 35) destacam que uma das maiores fortalezas do método reside na manutenção do movimento dialógico em torno das percepções que os sujeitos têm de suas próprias práticas.

Embora a versão completa da autoconfrontação proposta por Clot (2006) envolva a adoção de um referencial teórico específico sobre o trabalho e sua ergonomia, o presente estudo apresenta

objetivos semelhantes. O foco foi examinar o desempenho dos Intérpretes Educacionais (IE) para surdos no Ensino Fundamental, em relação às estratégias adotadas nas aulas de Língua Estrangeira (LE). Os intérpretes assistiram aos registros audiovisuais de suas próprias atuações, acompanhados pelo pesquisador, e juntos realizaram comentários e reflexões sobre suas práticas.

Dessa forma, a investigação concentrou-se na relação entre o trabalhador (neste caso, o IE) e seu contexto de trabalho, aplicando as estratégias descritas pelo referido psicólogo. Os recursos utilizados foram essencialmente digitais, com apoio da internet. Inicialmente, foi formado um grupo de análise, selecionando intérpretes do CA/UFSC que atuavam especificamente nas disciplinas de LE, excluindo aqueles que não atuavam nessa área. Após o convite formal e a obtenção do consentimento dos participantes, realizou-se a filmagem em salas de aula durante as atividades de ensino-aprendizagem em LE que também foi remota.

Na etapa seguinte, os intérpretes participaram de sessões individuais de autoconfrontação simples, nas quais assistiram aos registros audiovisuais de suas próprias aulas e comentaram sobre suas dificuldades e objetivos. Posteriormente, realizou-se a autoconfrontação cruzada, em que os intérpretes, reunidos com o pesquisador, assistiram coletivamente às filmagens de outros colegas para realizar comentários e reflexões conjuntas. Essa etapa também foi gravada.

Por fim, as falas foram analisadas em conjunto com as intérpretes, e os dados oriundos das transcrições das sessões foram organizados em eixos temáticos para a análise da pesquisa. O estudo caracteriza-se como uma investigação qualitativa de cunho interventivo, realizada em ambiente escolar. A abordagem qualitativa, por sua natureza interpretativa, visa compreender fenômenos sociais em profundidade. Embora a interpretação não seja exclusiva desse tipo de pesquisa, o estudo de caso, enquanto método qualitativo, permite a análise intensiva de situações específicas, conforme argumentam

SUMÁRIO

autores como Yin (2009) e Merriam (1988). Eventualmente, dados quantitativos podem ser utilizados para complementar e aprofundar a compreensão dos fenômenos investigados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante o discurso das IEs, surgiram os seguintes desafios: dificuldade de acesso ao material didático com antecedência pelo professor; o par linguístico Libras e Língua Portuguesa e a necessidade de uma terceira Língua; atuar como Intérprete de Apoio Remoto; as tecnologias e adaptação ao novo cenário remoto.

Sabe-se que o IE necessita de um tempo para estudo e diálogo sobre o conteúdo a ser ministrado pelo professor. Esse tempo é assegurado pelo regimento dos IEs da UFSC e está ainda em construção no CA/UFSC. O período de preparação (planejamento colaborativo educacional) torna-se otimizado com o envio do material pelo professor para o IE, mas na prática nem sempre acontece, pois, as variáveis são muitas, no entanto é válido considerar que a presença do IE é nova no espaço escolar inclusive na presente escola, pois atuação de forma efetiva iniciou-se em 2014 com a chegada de três IEs efetivos na UFSC incluindo o pesquisador da presente tese sendo que nacionalmente, somente o CA-UFSC e o CA-UFAC possuem IEs efetivos. Destaca-se ainda a importância da entrega do material e diálogo sobre a aula que contribui para a qualidade do ensino/aprendizado envolvendo o discente surdo. O IE pesquisa sinais a partir do conteúdo proposto pelo professor e organiza cognitivamente o conhecimento a ser dialogado em aula por meio da leitura dos materiais e conversa com os professores. São pesquisados sinais existentes do campo semântico que serão desenvolvidos a aula para que seja compartilhado com o aluno surdo. Dar prioridade a sinais que são usados em contextos sócio-interativos já

existentes, é de extrema importância, visto que dará acesso ao aluno quando necessitar de mais informações sobre o mesmo assunto e de maneira autônoma encontrar informações pelo YouTube ou com outros surdos mais experientes. Sinais são combinados com o aluno caso não haja a existência de algum específico que remete a algum significado, mas essa estratégia é pensada também no momento da preparação (planejamento colaborativo educacional). A dificuldade em atuar apenas com o par linguístico Libras e Língua Portuguesa apareceu também como desafio. Esse saber linguístico limitou a atuação das profissionais, pois pareceu necessário o conhecimento de mais outras LEs para atuar no Ensino Fundamental. O conhecimento apenas do referido par linguístico pareceu ter reflexo da formação inicial das profissionais já que o curso de Letras-Libras, cursado pelas intérpretes, poderia ser mais focado no âmbito educacional. O não conhecimento linguístico das LEs acarretou a necessidade de mais tempo de estudo no período de preparação. O estudo alargou-se não só no que se refere à compreensão do conteúdo em si, mas também na compreensão de linguística da LE já que é por meio do conhecimento linguístico que daria acesso ampliado ao conteúdo de acordo com a abordagem comunicativa desenvolvida em aula. Embora as IEs, não tinham conhecimento pleno em alguma LE, utilizaram de seus conhecimentos básicos em LE adquiridos em trabalhos anteriores, utilizando de suas experiências para compor a interpretação. Compreendemos, portanto, que a necessidade de conhecimento de uma terceira Língua ou mais é importante para atuação de forma mais eficiente no âmbito educacional quando o componente curricular se relacionada à uma LE. A necessidade de uma LE e o acesso ao material para melhor atuação foi identificado na presente pesquisa desenvolvida com sujeitos atuando remotamente, podendo esses desafios serem encontrados na modalidade presencial. No entanto, desafios inerentes ao modelo remoto surgiram como, por exemplo, a atuação do Intérprete de Apoio Remoto. A sua função na prática, diferenciou do Intérprete de Apoio. Sua função foi dar apoio na interpretação caso a internet caísse ou algum

SUMÁRIO

problema tecnológico acontecesse com o colega relacionado a plataforma usada para o desenvolvimento da aula diferentemente do Intérprete de Apoio que atua de forma cognitiva apoiando em sinais que o Intérprete de Turno não compreendeu ou não teve acesso de alguma forma em contexto presencial. A intérprete que ocupava essa função não se sentiu copartícipe da construção da interpretação e da aula. A posição que ocupava, pareceu permanecer de certa forma distante dos professores e alunos por atuar eventualmente caso algum problema de rede acontecesse. Não se sentia à vontade em atuar colaborativamente com os professores nessa posição por não estar de maneira próxima a eles cotidianamente, pois tenderia ter que colaborar de maneira teórica caso houvesse colaboração e justificou não ter formação para tal movimento. No entanto, sentia-se à vontade quando de forma mais prática, na posição de IE (Intérprete de Turno), construiria de forma colaborativa a aula com o professor. Também pareceu sentir dificuldades de colaborar por não se sentir responsável pela disciplina específica em que atuava a outra Intérprete de Turno por talvez seguir a lógica da divisão social do trabalho. Compreendeu-se que talvez sua percepção pudesse ser diferente por estar em um movimento novo de atuação e sua transição caminharia para uma modelagem mais colaborativa e menos enrijecida na divisão do trabalho, porém sua percepção foi de uma divisão mais enrijecida. As tecnologias e adaptação ao novo cenário remoto intensificou as dificuldades de atuação das profissionais. A casa de cada uma se tornou também o local de trabalho. Foi relatado pelas IEs que interferências externas atrapalharam seus trabalhos como barulhos e pessoas do convívio querendo conversar durante o momento de atuação. A adaptação não pareceu fácil no contexto de trabalho domiciliar como também não pareceu fácil a adaptação das tecnologias como rotina de trabalho. A mudança, por exemplo, para uma nova internet com uma qualidade melhor foi necessária e uso de plataformas usadas pelas profissionais do CA/UFSC como Moodle, BigBlueButton e RNP levou tempo para familiarização. No entanto, falta de alguns recursos materiais para salubridade de

SUMÁRIO

trabalho também interferiu no trabalho como a necessidade de uma cadeira ergonômica, por exemplo.

Constatamos também, nesse sentido, que as estratégias tradutórias encontradas foram específicas nesse contexto no âmbito educacional em disciplinas de LE. As estratégias encontradas, portanto, foram: ▪ Adaptação de Modalidade⁴; ▪ Transliteração de Fala⁵/Estrangeirismo com Explicação⁶; ▪ Boia de Listagem de Enunciados de LE⁷; ▪ Transfonetização⁸; ▪ Mouthing LE⁹; ▪ Atuação Colaborativa¹⁰; ▪ Omissão¹¹.

PROPOSTA ESTRATÉGICAS

A partir das análises dos discursos das IEs no ato de se verem atuando em disciplinas de LE em uma escola pública e a partir da exotopia considerando o lugar que ocupa o pesquisador como sendo colegas das profissionais pesquisadas, faz-se necessário propor

- 4 Escolheu usar língua de sinais (modalidade viso-espacial) no caso a Língua de Sinal Internacional em vez de se fazer entender na Língua Inglesa (modalidade oral auditiva);
- 5 Remete escrita de um sistema para a fala de outra Língua;
- 6 Surge um estrangeirismo que no nível básico de LE vem acompanhado de explicação denominando assim estrangeirismo com explicação;
- 7 Lista de enunciados mais longos na LE nos dedos na mão passiva.
- 8 Dattilologia da pronúncia usando a soletração manual referido-se ao seu fonema e não a sua grafia.
- 9 Demonstrar a oro-articulação das palavras vinculada a LE oral;
- 10 A atuação colaborativa entre IE e professor é sempre necessária para diálogos sobre o aluno surdo e a aula ser ministrada. Sabe-se que nem sempre os professores compreendem sobre a alteridade das pessoas surdas e nem como ministrar a aula diante desses alunos, necessitando de informações advindas do IE.
- 11 A omissão é uma estratégia utilizada quando aparece um termo ou uma expressão não adequada ou por muitas vezes aparece de forma excessiva em um determinado contexto de tradução ou interpretação, porém a omissão identificada nas análises da presente investigação aconteceu por falta de conhecimento linguístico da IE.

estratégias para atuar diante desse contexto como forma de contribuir para o melhoramento da educação pública. Sendo assim, serão propostas estratégias que aparecem nos discursos das IEs como forma de aproveitar as estratégias que contribuíram com o objetivo da disciplina e com a necessidade do aluno. Será acrescentada também estratégias na proposta geral objetivando contribuir para o melhoramento da atuação dos IEs em disciplina de LE para Surdos Bilíngues Bimodais¹². A estratégia que será acrescentada/o que não apareceu nas análises será o Bimodalismo com Mouthing LE visto que o trabalho desenvolvido na escola era para um aluno Surdo Bilíngue Bimodal.

O Bimodalismo surgiu historicamente como estratégia para se ensinar os surdos as Línguas orais por meio das Línguas de Sinais em uma técnica que usaria a Língua de Sinais na estrutura das Línguas orais. Esperava-se que os surdos se comunicassem dessa forma ao utilizar duas modalidades ao mesmo tempo de forma natural e espontânea, porém não foi o que aconteceu, pois as estruturas de ambas as modalidades andam em caminhos diferentes. O equívoco nessa técnica não foi a sua utilização em si para ensinar Línguas orais, mas sim esperar que ela fosse utilizada de forma natural pelos surdos. A técnica para ensino pode ser utilizada para que as pessoas surdas compreendam o funcionamento da Língua oral, porém não faz sentido o uso do Bimodalismo em si como forma de comunicação espontânea, pois compreende-se no bilinguismo o uso das Línguas de forma separada com suas respectivas modalidades. Nesse sentido, o Bimodalismo será uma estratégia usada pelo intérprete e não pelo surdo. De maneira similar ao ensino, a interpretação no ambiente educacional, pode utilizar o Bimodalismo para se chegar na Língua Alvo como um procedimento pedagógico. O Bimodalismo nesse sentido seria o uso da Libras na estrutura da LE. Como a proposta está voltada para Surdos Bilíngues Bimodais

12

Surdo que utiliza duas línguas de interação face a face: Libras (modalidade viso-espacial) e Língua Portuguesa (modalidade oral auditiva), isso significa que esse surdo pode ora usa Libras na comunidade surda e ora pode oralizar na comunidade ouvinte.

SUMÁRIO

com interesse na Língua oral, juntamente ao Bimodalismo estará o “Mouthing LE”. O Mouthing LE no contexto de LE, obteve sentido de demonstrar a articulação oral para facilitar o acesso à pronúncia da Língua aprendida, assim o Bimodalismo com Mouthing LE daria acesso ao discente tanto ao significado quanto ao significante. Para que fique mais claro, abaixo há um exemplo sintático na estrutura da Língua Inglesa traduzido para o Bimodalismo com Mouthing LE.

Figura 1 - Bimodalismo com Mouthing LE



Fonte: Rocha (2022, p. 198).

Assim, a construção do sentido dessa estrutura dar-se-ia pela articulação da boca como significante e os sinais como significado construindo um signo na Língua Alvo. Percebemos que a Libras nesse sentido estaria dando suporte a LE seguindo sua sintaxe. Essa estratégia pode ser utilizada por outras LEs utilizando o mesmo procedimento.

Portanto, cada léxico representado será desenvolvido com uma palavra correspondente na Libras articulado oralmente na LE na sua sintaxe. O léxico também pode ser representado pela transliteração de fala caso não haja palavras equivalentes como no

exemplo abaixo em que não há artigo definido em Libras, por isso, a transliteração de fala conhecida como datilologia foi utilizada como mostra o exemplo abaixo.

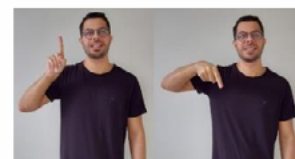
Figura 2 - Transliteração de Fala



THE (o)



BOY (menino)



IS (é)



PRETTY (bonito)

Fonte: Rocha (2022, p. 199).

Sabe-se que não existe artigos na Libras quanto à classe gramatical e, portanto, para representar o artigo vale-se da transliteração de fala acompanhada por sua oró articulação. O mesmo pode ser utilizado com preposições e conjunções quando não houver uma palavra equivalente. Essa estratégia poderá ser utilizada em momentos em que o professor procurará se comunicar na LE com os alunos, assim sendo, o aluno surdo perceberá que o professor estará

falando na LE por meio do IE, pois utilizará sua estratégia ou procedimento técnico do Bimodalismo com Mouthing LE. Nas aulas de LE, a professora utiliza a Língua Portuguesa como Língua de Instrução, porém poderá utilizar a Língua Alvo (Inglês, Espanhol, Alemão) para as práticas comunicativas visto que as aulas são baseadas em uma abordagem comunicativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentada foi um recorte da tese de doutorado, do mesmo autor do presente artigo, concluída no ano de 2022 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina.

O objetivo geral, diante da tese estabelecida, foi analisar os cenários e as perspectivas da atuação profissional de Intérpretes Educacionais interlíngues e intermodais por meio da autoconfrontação simples nas disciplinas de Língua Estrangeira do CA/UFSC. Compreende-se o cenário como o contexto em que os IEs estavam inseridos considerando-os assim como os sujeitos de pesquisa e a proposição desenvolvida diante da complexidade lançando um olhar como contribuição. Participaram da pesquisa três IEs mulheres cis no CA/UFSC, escola pública e inclusiva, na condição de contrato temporário de um ano e renovado por mais um, com experiência na área educação e com conhecimento básico de LE mais especificamente em Inglês e Espanhol. Duas das IEs cursaram a faculdade de Letras-Libras e uma estava cursando. A pesquisa desenvolveu-se pela modalidade remota visto que o contexto era de pandemia mundial, por isso, a metodologia da autoconfrontação obteve adaptação via meio virtual. Vale lembrar que a atuação em si das profissionais também estava via modalidade remota utilizando plataformas como Moodle e BBB disponibilizada pela escola.

SUMÁRIO

A metodologia utilizada foi a da autoconfrontação. Baseada em Daniel Faita (1992, 1995, 2005) e Clot (2006), representa uma abordagem da análise do trabalho com foco numa perspectiva dialógica. Na autoconfrontação simples, a pessoa é filmada na realização de suas atividades em que o pesquisador diante da sequência filmada seleciona alguns trechos para dialogar com o trabalhador em suas tarefas realizadas.

Surgiram os seguintes desafios no decorrer do discurso das IEs: dificuldade de acesso ao material didático com antecedência que deve ser fornecido pelo professor; o par linguístico Libras e Língua Portuguesa e a necessidade de uma terceira Língua; atuar como Intérprete de Apoio Remoto; as tecnologias e adaptação ao novo cenário remoto.

A novidade perante às/aos estratégias/procedimentos técnicos aproveitadas/os baseadas nas IEs, foi a estratégia/procedimento proposta pelo pesquisador Bimodalismo com Mouthing LE pensada para suprir essa necessidade que não apareceu na atuação das pesquisadas para atuar com aluno Surdo Bilíngue Bimodal. Tal estratégia ou procedimentos técnicos funciona para dar suporte a Língua Alvo de modalidade oral auditiva, aprendida seguindo sintaticamente suas regras por meio da Libras de modalidade viso-espacial, obtendo ao mesmo tempo a oro articulação com a estratégia Mouthing LE para que o aluno faça leitura labial já que a presente proposta considera apenas o Surdo Bilíngue Bimodal. Dessa maneira, a Língua Alvo se torna de fato a LE ministrada pela professora.

Essa pesquisa procura não se generalizar e compreende que é necessário que haja mais estudos com mais IEs em diversos contextos para que surjam resultados mais categóricos. Os resultados de um estudo devem ser vistos com desconfiança crítica e, por outro lado, que as disputas na definição do objeto, do que lhe é próprio e do que lhe é exterior, produzam resquícios, recuperáveis a partir de outros postos de observação.

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Alquino. **Intérprete Educacional**: Políticas e práticas em sala de aula inclusiva. Editora Harmonia: São Paulo, 2015.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Editora Martins Fontes. São Paulo, 1992.

BRASIL. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Libras. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 07/10/2019.

BRASIL. **Decreto-lei n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Dispõe sobre a regulamentação de língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 07/10/2019.

BELÉM, Laura Messias. **A atuação do Intérprete Educacional de Língua Brasileira de Sinais no Ensino Médio**. Dissertação de Mestrado, Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, São Paulo, 2010.

CHRISTO, Sandy Varela de; LUNARDI MENDES, Geovana Mendonça. Ensino colaborativo/coensino/bidocência para a educação inclusiva: as apostas da produção científica. **Instrumentos: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 21 n. 1 (2019): v. 21, n. 1 (2019).

CLOT, Yves. **A Função Psicológica do Trabalho**. Tradução de Adail Sobral. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2006.

FAÏTA, Daniel. Gêneros da atividade e estilos de conduzir um trem. In: FAÏTA, D. **Análise dialógica da atividade profissional**. Trad. Maristela Botelho França, Maria da Glória Correa di Fanti, Adautos Antonio M. Vieira. Rio de Janeiro: Imprinta Express, 2005a.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. **O intérprete de Libras em atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental**. Porto Alegre:Mediação FAPESP, 2009.

ROCHA, Rogers. **O Intérprete Educacional no Ensino Fundamental em Disciplinas de Língua Estrangeira no Colégio de Aplicação da UFSC**: Cenários e Perspectivas. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

RIBEIRO, Angela. Maria. **Curso de Formação Profissional em Educação Infantil**. Rio de Janeiro: EPSJV/Creche Fiocruz, 2005.

TOSTA, Cíntia Gomide. Vigotski e o Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores. **Perspectivas em Psicologia**, v. 16, n. 1, Uberlândia, Jan/Jun 2012, p. 57-67.

SKLIAR, Carlos (Org). **Educação e exclusão**: abordagem socioantropológica em Educação Especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. S. Paulo: Martins Fontes, 1991.

SUMÁRIO

7

*Monika Haertel
Tânia Baier*

LIBRAS NO ENSINO DE MATEMÁTICA:

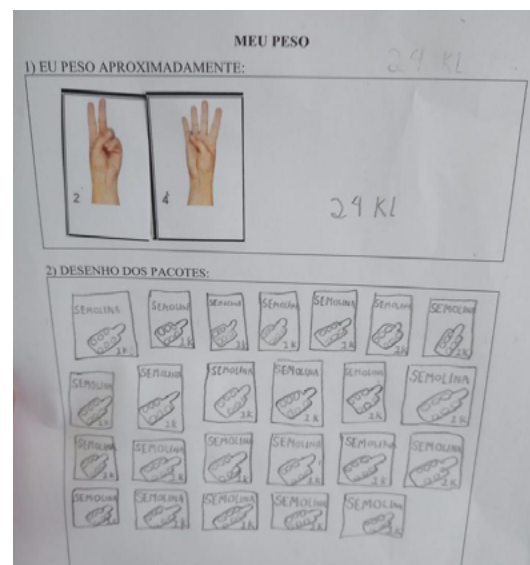
**POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS
PARA O 1º ANO E 2º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-603-6.7

Neste capítulo são apresentados recortes da pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática da Universidade Regional de Blumenau. Aprovada pelo Comitê de Ética na Pesquisa em Seres Humanos (CEPH), parecer número 6.968.646, a pesquisa objetivou investigar possibilidades pedagógicas visando o ensino matemática de modo integrado com os demais componentes curriculares, por meio da língua brasileira de sinais simultaneamente com a língua materna, no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

A coleta dos dados ocorreu por meio de um curso de formação tendo como material de apoio o produto educacional decorrente desta pesquisa. O produto educacional é constituído por módulos teóricos (Vygotsky, BNCC e LIBRAS) e sugestões de práticas a serem desenvolvidas com os estudantes contendo fotos e QRCode de vídeos apresentando sinais LIBRAS relacionados com os temas matemáticos a serem explorados nas atividades. As oito professoras participantes da pesquisa atuam nos 1º e/ou 2º anos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escolas onde a pesquisadora primeira autora deste capítulo havia trabalhado em algum momento na mesma unidade escolar e foram convidadas via *WhatsApp*. Com a autorização da SEMED (Secretaria Municipal de Educação) para o desenvolvimento da pesquisa, foram realizadas visitas presenciais nas escolas, nas quais se dialogou sobre a pesquisa do mestrado.

SUMÁRIO



No primeiro encontro, presencial ou *online* (conforme disponibilidade da participante) foi explicada a pesquisa e o funcionamento do curso de formação. Os participantes do encontro presencial assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e os professores que participaram *online* receberam individualmente – de uma profissional que trabalhava numa das escolas – o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e devolveram assinado. Durante o primeiro encontro, as participantes informaram dados pessoais, por meio de questionário solicitando idade, cidade onde reside; cidade onde atua; formação inicial (cursando Licenciatura em Pedagogia ou graduada em Licenciatura em Pedagogia, cursando Licenciatura em Educação Especial ou graduada em Licenciatura em Educação Especial ou outro curso); professor na rede municipal ou estadual; professor regente ou apoio pedagógico/segundo professor; turma onde desenvolverá o produto educacional: 1º ano e/ou 2º ano.

No Quadro 1 estão apresentadas as informações sobre as professoras participantes da pesquisa.

Quadro 1 - Características das participantes da pesquisa

	A	B	C	D	E	F	G	H
Idade	40	40	61	49	45	37	44	43
Sexo	F	F	F	F	F	F	F	F
Formação Inicial	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
Cidade onde mora	Blumenau	Blumenau	Indaial	Blumenau	Blumenau	Blumenau	Blumenau	Blumenau
Cidade(s) onde trabalha	Blumenau	Blumenau	Blumenau	Blumenau	Blumenau	Blumenau	Blumenau	Blumenau
Professor na rede	Municipal	Municipal	Municipal	Municipal	Municipal	Municipal	Estadual	Municipal
Função de professor	Regente	Regente	Regente	Regente	Regente	Regente	Regente	Regente
Turma	2º ano	1º ano	1º ano	2º ano	2º ano	1º ano	2º ano	2º ano

Fonte: dados da pesquisa (2025)

Por meio do questionário respondido durante o primeiro encontro do curso de formação também foi solicitado: (a) Descreva o que você sabe sobre LIBRAS; (b) Escreva exemplos de como articular conteúdos de matemática com temas de outras disciplinas; (c) Qual é a sua opinião sobre o uso de LIBRAS no ensino de matemática? Para você, é importante ensinar LIBRAS para crianças que são ouvintes? Por quê? (d) Na sua turma há estudantes com deficiência? Se sim, quantos e com quais deficiências? E no total, quantos estudantes fazem parte da sua turma? (e) É importante desenvolver práticas pedagógicas pautadas na inclusão? Por quê? Como? Quais são os desafios para a realização de atividades pedagógicas inclusivas?

Acerca do primeiro encontro, nele também foi detalhado o trabalho de conclusão do curso que consistiu em um texto escrito relatando no mínimo uma vivência pedagógica desenvolvida com

estudantes das escolas onde os professores atuam. Cada participante recebeu um roteiro indicando os seguintes aspectos a serem considerados no relatório: O produto educacional contribuiu para a sua atuação como mediador conforme conceituado por Vygotsky? Em relação ao produto educacional, ele está: (a) Adequado às necessidades das crianças? Explique; (b) Parcialmente adequado às necessidades das crianças? Explique; (c) Não adequado às necessidades das crianças? Explique Você fez adaptações em alguma atividade proposta no produto educacional? Se sim, qual (quais)? (d) Como foi a interação das crianças com a LIBRAS?

Nas vivências pedagógicas relatadas, cada professora teve a oportunidade de adaptar para seus estudantes as sugestões de atividades que constituem o produto educacional articulado com a presente dissertação. Os dados da pesquisa são esses relatos escritos pelos professores participantes do curso de formação sobre suas vivências e as avaliações que elas efetuaram contribuíram para o aprimoramento do produto educacional na sua versão final. Além do texto descritivo, a transcrição das conversas por meio do *WhatsApp* se configurou como instrumento de coleta de dados. Durante todo o período de estudo tanto da parte teórica quanto prática a pesquisadora interagiu com as professoras participantes via mensagens de *WhatsApp* colocando-se à disposição para dialogar e para auxiliar no que fosse preciso. Elas se sentiram à vontade e muitas vezes elaboraram perguntas, evidenciando as suas dúvidas. Nesse contexto, é relevante destacar a ação que as professoras - que atuam nos 1º anos de uma das escolas - realizaram. Elas realizam planejamento coletivo e diante da pesquisa, decidiram também planejar coletivamente. Desenvolveram algumas práticas com os estudantes e conforme terminavam, enviavam para a pesquisadora.

Ainda acerca dos dados coletados nesta pesquisa: foi efetuado o envio individual do material para a participação no curso, pois desse modo as informações pessoais não podiam ser visualizadas por outros integrantes, envio via correio eletrônico na forma de lista

SUMÁRIO

oculta e/ou *WhatsApp* do material utilizado para coleta de dados e foi recomendado que cada participante guarde uma cópia do TCLE. Sobre o registro dos estudantes nas propostas presentes no produto educacional, os professores participantes foram orientados para que as crianças não registrassem o seu nome na proposta e que nas fotos e vídeos não fossem identificados os estudantes.

O curso de formação iniciou dia 05 de maio de 2025 e o último encontro ocorreu no dia 20 de junho de 2025 quando a pesquisadora recebeu os últimos relatos das professoras participantes. Destaca-se que alguns relatos - oriundos de perguntas feitas pela pesquisadora a partir da leitura dos relatos escritos - foram enviados via mensagem de áudio, os quais foram transcritos para a dissertação.

O caminho investigativo seguiu os princípios da pesquisa qualitativa de Bogdan e Biklen (1994), os quais valorizam a perspectiva dos participantes da pesquisa. Logo, no transcorrer da pesquisa foram priorizados os significados que os participantes atribuíram no decorrer do desenvolvimento das atividades sugeridas no produto educacional.

A análise a partir da organização sistemática dos dados coletados “[...] envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 203). Na finalização desta pesquisa, foi realizada a análise de conteúdo dos relatos dos participantes partindo das seguintes categorias *a priori*: Contribuição do produto educacional para a mediação; Aspectos positivos do produto educacional; Aspectos negativos do produto educacional; Articulação de Matemática – LIBRAS – outros componentes curriculares.

Para os autores Bogdan e Biklen (1994, p. 205): “A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram

SUMÁRIO

sendo acumulados.” No caso dessa pesquisa, configuram-se também como os dizeres das professoras tanto no questionário e nas interações com a pesquisa antes do desenvolvimento das práticas com os estudantes quanto nos relatos posteriores ao citado desenvolvimento. E “a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes” (Biklem; Bogdan, 1994, p. 205). O que vem ao encontro das categorias *a priori* elencadas acima. Todas as professoras participantes teceram considerações sobre a interação das crianças com a LIBRAS, sendo isso um aspecto importante da pesquisa.

No produto educacional foram sugeridas dez práticas e as professoras participantes escolheram no mínimo uma para desenvolverem com os estudantes da sua turma. E, posteriormente, relataram à pesquisadora as vivências ocorridas, as quais foram agrupadas para poder analisá-las. O autor Gomes (1994, p. 70) menciona que o agrupamento ocorre através de “[...] elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso”.

Os relatos das professoras sobre as práticas desenvolvidas tanto por meio da escrita quanto por fotos e/ou vídeos foram analisados a partir das diretrizes de Gomes (1994, p. 76), a saber: a organização do material através de leituras que definirão “[...] trechos significativos e categorias”. Para esse autor, essa ação é a primeira etapa. Na etapa seguinte, segundo Gomes (1994, p. 76) é ponderado “[...] o que foi definido na fase anterior. [...] Pode haver necessidade de fazermos várias leituras de um mesmo material”.

Em seguida, neste capítulo estão descritas as vivências escritas pelas professoras que desenvolveram práticas educativas sugeridas no produto educacional. Das oito professoras participantes da pesquisa, estão apresentados trechos dos relatos de seis professoras que promoveram “ensino matemática de modo integrado com os demais componentes curriculares, por meio da língua brasileira de sinais simultaneamente com a língua materna” (o objetivo da pesquisa).

SUMÁRIO

Duas professoras separaram as ações pedagógicas em dois momentos: os sinais LIBRAS foram conhecidos pelas crianças no laboratório de informática e as atividades envolvendo temas matemáticos foram desenvolvidas na sala de aula normal.

Uma das práticas tem como objetivo desenvolver os conhecimentos relacionados ao lugar no qual os estudantes moram, o entorno dele e os números presentes para identificar a moradia. Para o desenvolvimento da atividade é preciso investigar se os estudantes possuem os seguintes conceitos prévios, a saber, que estejam na zona de desenvolvimento real em: leitura numérica; número e quantidade; números naturais como indicador de quantidade ou de ordem. E ao término da atividade, espera-se que eles saibam: comparar números naturais. Para desenvolver essa prática é enviado para a família o bilhete previamente mostrado na Figura 1.

Figura 1 - Bilhete enviado previamente

TAREFA PARA O DIA: _____
O lugar no qual eu moro
1) Converse com a sua família sobre o lugar no qual você mora. Pergunte para a sua família o nome da sua rua, do seu bairro e da sua cidade.
2) Com a ajuda da sua família escreva o nome da sua rua e o número de sua moradia.
3) Com a ajuda da sua família escreva o nome do bairro no qual você vive.
4) Agora passeie com a sua família pela rua e bairro no qual você mora. Observe atentamente o que tem na sua rua e bairro.

Fonte: dados da pesquisa (2025).

Os sinais em LIBRAS, para essa prática são: O sinal de número; número do apartamento (sinônimo para prédio e bloco); número da casa; números ordinais de 0 a 10; quantidade. Sinaliza-se esses sinais várias vezes e os estudantes são desafiados para sinalizarem também. Toda vez que um sinal for mostrado é recomendado falar antes o seu significado: “O sinal número”, por exemplo. Na sequência uma folha

em branco é entregue para cada estudante, na qual ele registra por meio do desenho a sua rua, partindo da vivência do passeio com a sua família. Sugere-se que o desenho seja feito em sala de aula, e que cada estudante escreva o número da sua moradia, sendo o suporte textual o número escrito no caderno, com a família.

A professora B realizou essa prática com os seus vinte e cinco estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental. Ela relata que desenvolveu a proposta conforme as etapas sugeridas e fez um acordo linguístico com a turma: toda vez que algum sinal em LIBRAS presente na prática aparecesse, os estudantes e professores somente sinalizavam, sem o uso simultâneo da Língua Portuguesa. A professora em questão nomeou isso como acordo linguístico, o qual é utilizado desde o início do ano letivo, visto que a LIBRAS se faz presente no dia a dia, a saber, os estudantes têm aulas semanais com uma intérprete de LIBRAS. Ao término dos desenhos, cada estudante mostrou-o em grande grupo. Um momento que se transformou numa oportunidade para praticar a LIBRAS. A professora desafiou cada estudante a falar o nome da rua na qual mora e o número da moradia. E, então, comentários foram proferidos pelos demais estudantes sobre a semelhança da rua e dos números.

Outra prática sugerida no produto educacional tem como objetivo realizar o jogo bingo visando a abordagem dos números de 0 a 10 em LIBRAS. Para o desenvolvimento da atividade é preciso investigar se os estudantes possuem os seguintes conceitos prévios, a saber, que estejam na zona de desenvolvimento real em: utilização dos números naturais como indicador de quantidade ou de ordem; leitura numérica; nomear os números. E ao término da atividade, espera-se que eles saibam: E ao término da atividade, espera-se que as crianças saibam: sinalizar os números de 0 a 9 em LIBRAS; relacionar as configurações de mãos dos números de 0 a 9 em LIBRAS com a representação em algarismo. Para realizar o jogo bingo cada estudante recebe uma folha A4 que será a cartela e as marcações são pecinhas em formato esférico construídas amassando folhetos

SUMÁRIO

de supermercado, por exemplo. Cada estudante escolhe quatro números em LIBRAS para colar na cartela. Feito isso, o professor sorteia um número. Primeiro ele sinaliza o número em LIBRAS e desafia os estudantes a dizerem qual é o número. E assim, sucessivamente até que alguém diga bingo. Para registros, cada estudante recebe a folha impressa contendo linhas onde são escritos os nomes dos vencedores e um espaço para desenharem.

A professora B desenvolveu essa prática com os seus vinte e cinco estudantes matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental. Ela relatou que adaptou a prática com a inclusão de regras no bingo, a saber, não pode falar e a intérprete de LIBRAS fará o sinal dos números. Nessa escola, os estudantes possuem duas aulas semanais de LIBRAS e durante o jogo bingo, a intérprete esteve na sala. Foi ela que sorteou os números em LIBRAS. E os estudantes foram desafiados tanto a identificarem cada número sorteado quanto localizarem-no em sua cartela de bingo. Outra adaptação que a professora B efetivou foi a sinalização em LIBRAS dos números superiores a 1 com a ajuda da intérprete de LIBRAS. A Figura 2 mostra a turma jogando bingo.

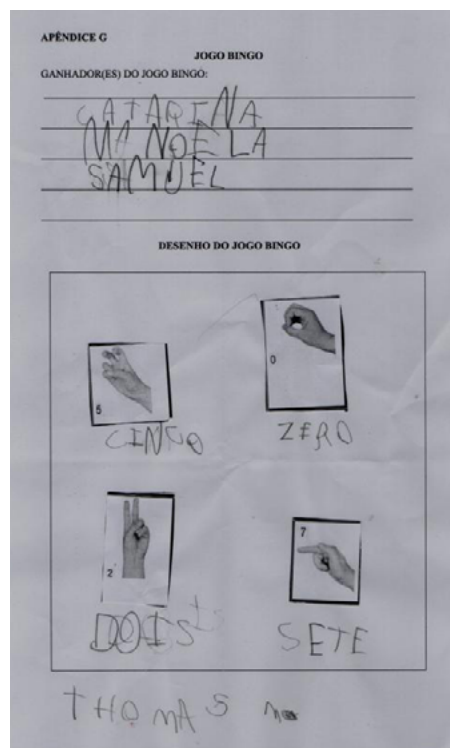
Figura 2 - Estudantes da professora B



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A professora F desenvolveu a atividade citada acima com os estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental. Ela relata que desenvolveu a proposta conforme as etapas sugeridas no produto educacional. A Figura 3 mostra o registro de um estudante depois de participar do jogo bingo:

Figura 3 - Produção do estudante da professora F



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

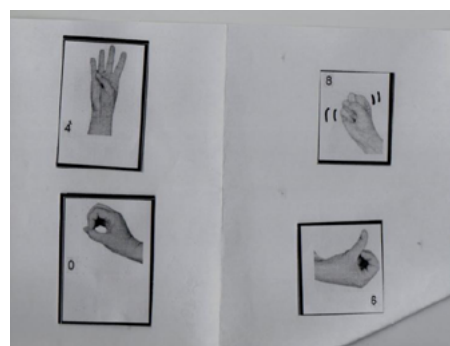
A professora E realizou o jogo bingo com vinte e dois estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental. Ela relata que desenvolveu a proposta conforme as etapas sugeridas no produto educacional. As Figuras 4 e 5 mostram desenho, trabalho de recorte e colagem e escritas que retratam os registros dos estudantes.

Figura 4 - Produção de um estudante da professora E



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Figura 5 - Trabalho recorte e colagem de um estudante da professora E



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Outra prática sugerida no produto educacional tem como objetivo desenvolver os conhecimentos relacionados à medida de massa a partir do peso dos estudantes. Para o desenvolvimento da atividade é preciso investigar se os estudantes possuem os seguintes conceitos prévios, a saber, que estejam na zona de desenvolvimento real em: leitura numérica; número e quantidade; comparar e ordenar números naturais; contagem exata. E ao término da atividade, espera-se que eles saibam: somar; resolver problemas de adição; comparar massas; utilizar os termos mais pesado; mais leve; nomear as unidades de medida padronizadas grama e quilograma.

No desenvolvimento dessa prática é necessário saber o peso dos estudantes que está registrado na ficha preenchida pelos professores de educação física. Ou pode ser levada uma balança e pesar os estudantes na sala de aula. Para facilitar o cálculo matemático, os valores referentes ao peso são arredondados. Os estudantes recortam de folhetos de supermercado rótulos de alimentos que totalizam o seu peso ou desenham e colam nem uma folha de papel. Em seguida recortam os sinais dos números em LIBRAS referentes ao seu peso e colam na mesma folha.

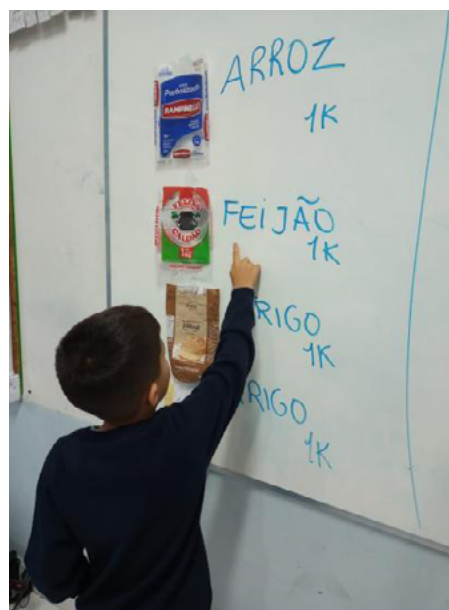
Essa prática foi desenvolvida pela professora A com os vinte e sete estudantes na sua turma de 2º ano. Ela seguiu as etapas sugeridas no produto educacional para o desenvolvimento dessa prática. Os estudantes foram agrupados em pequenos grupos (Figura 6) e para a contagem dos quilos e dos gramas, eles puderam utilizar material concreto, como por exemplo, tampas plásticas. Outra estratégia utilizada por essa professora foi a autonomia dos estudantes no registro das vivências porque eles puderam se aproximar do quadro da sala (Figura 7) para observar as embalagens alimentícias, os valores numéricos e somar. A Figura 8 mostra trabalho de recorte e colagem de sinais LIBRAS.

Figura 6 – Equipe de estudantes da professora A



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Figura 7 - E estudante da professora A



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Figura 8 - Produção de um estudante da professora A

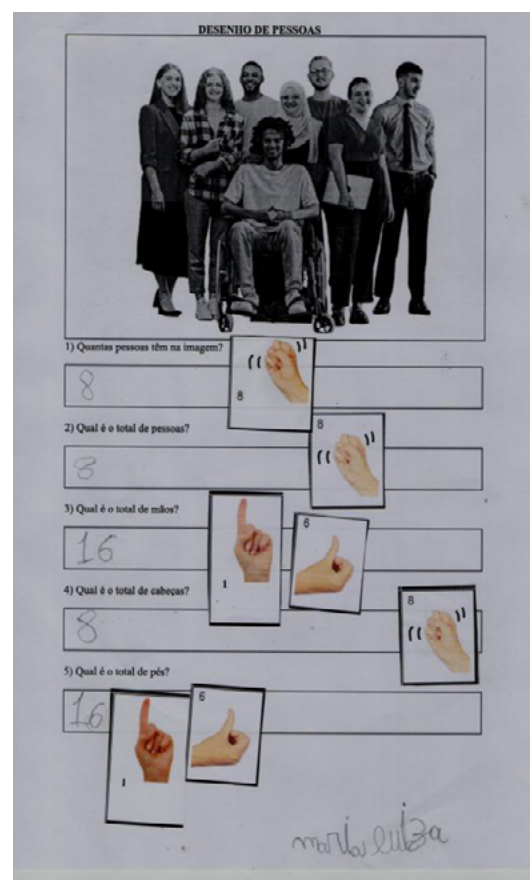


Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Uma das práticas sugeridas no produto educacional está relacionada à quantidade. Para o desenvolvimento da atividade é preciso investigar se os estudantes possuem os seguintes conceitos prévios, a saber, que estejam na zona de desenvolvimento real em: leitura numérica; número e quantidade; contagem exata. E ao término da atividade, espera-se que eles saibam: contar. No desenvolvimento da prática, cada estudante recebe a folha impressa que pode ser observada nas Figuras 9 e 10. No primeiro retângulo é inserida uma imagem de pessoas ou pode ser pedido para cada estudante desenhar as pessoas (quantidade definida ou livre). E, então, as questões são resolvidas a partir dessa imagem. Para a leitura dos enunciados utiliza-se os estudantes leitores e/ou o professor como mediador.

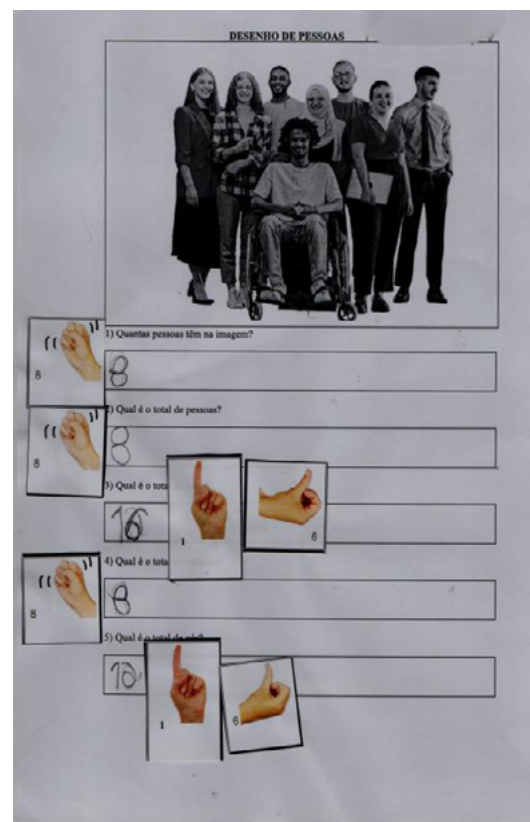
A professora E desenvolveu essa prática com a sua turma de 1º ano composta por vinte e dois estudantes. Ela fez a inserção da imagem e depois imprimiu. As Figuras 9 e 10 mostram a produção de dois dos seus estudantes. Observa-se que o espaço disponível (retângulo) para a colagem do número em LIBRAS foi pequeno. Mas, mesmo assim, os estudantes efetuaram cortes e colagens.

Figura 9 - Produção de um estudante da professora E



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Figura 10 - Produção de um estudante da professora E



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Uma das práticas sugeridas tem como objetivo desenvolver os conhecimentos relacionados a numeração de calçado; a gráfico; ordem crescente; par e ímpar. Para o desenvolvimento da atividade é preciso investigar se os estudantes possuem os seguintes conceitos prévios, a saber, que estejam na zona de desenvolvimento real em: utilização dos números naturais como indicador de quantidade ou de ordem; leitura numérica; nomear os números de 0 a 40; contagem numérica; identificar e nomear as figuras planas círculo e retângulo.

E ao término da atividade, espera-se que eles saibam: comparar números naturais até duas ordens; ler dados expressos em gráficos de colunas simples.

A professora H desenvolveu essa prática na turma do 2º ano matutino composta por trinta estudantes e realizou várias adequações na proposta. Primeiramente, ela levou os estudantes para o laboratório de informática onde conversou com eles sobre línguas que conhecem e que aprendem no dia a dia. Ela relatou: *"A conversa foi dinâmica e produtiva, tendo visto que além de conhecerem a língua portuguesa, oficial do Brasil, um número expressivo de estudantes conhece e utiliza também o Espanhol. Contribuíram com informações sobre a nova língua que estão aprendendo, o Inglês"*. Essa conversa prosseguiu com o questionamento por parte da professora para os estudantes acerca do que sabem sobre LIBRAS. *"Um dos estudantes tem vizinhos surdos e explicou que eles falam com as mãos"* (Professora H). Ela explicou sobre a LIBRAS enquanto língua oficial e mostrou os sinais presentes na prática complementando: *"Como trabalhamos altura de forma interdisciplinar, com o calçado não foi diferente. Se a gente cresce, o pé cresce. Pedi então que olhassem o número do próprio tênis"*. E destacou que todos os estudantes estavam de tênis no dia de desenvolvimento da prática.

Como nem todos os tênis tinham os números visíveis, a professora H relatou: *"Por este motivo, ensinei que é possível saber o número do tênis a partir da medida do pé. E que existe uma tabela para relacionar a medida do pé, com o número do calçado. Aproveitei para falar que isso favorece as compras online, e que eles poderiam compartilhar essa informação com a família"*. Após a sinalização de cada número de 0 a 9, os estudantes foram desafiados a colorirem as solas dos calçados (que receberam impressas) e inserirem os algarismos arábicos que representassem o número que calçam. A Figura 0 mostra a produção de um estudante.

SUMÁRIO

Figura 11 - Produção de um estudante da professora H



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Nesta proposta tem um vídeo, no qual, os estudantes sinalizam o número do calçado em LIBRAS.



Através dos discursos das professoras pode-se afirmar que a maioria delas associa a LIBRAS à uma língua necessária a comunicação com o surdo. E o dizer da professora D permite considerar que a interação com essa língua iniciou nesse ano letivo. Logo, essas professoras encontram-se em níveis distintos na zona de desenvolvimento no que tange ao aprendizado da LIBRAS. E isso vem ao encontro da teoria de Vygostky acerca das funções psicológicas superiores

porque elas são “de origem social; estão presentes somente no homem; caracterizam-se pela intencionalidade das ações, que são mediadas. Elas resultam da interação entre os fatores biológicos (funções psicológicas elementares) e os culturais” (Luci, 2006, p. 7).

Cada professora participante possui uma história de vida que foi e está sendo constituída a partir dos aspectos biológicos, sociais e culturais, o que as diferencia mesmo que tenham como característica semelhante a atuação enquanto professora no ciclo da alfabetização. Nessa perspectiva, o questionário também contemplou uma frase através da qual as professoras participantes deveriam escrever exemplos de como articular conteúdos de matemática com temas de outras disciplinas. A professora A afirmou: “Na análise de dados históricos, datas, linha do tempo. Interpretação de problemas matemáticos. Explorar medidas, organizar dados em gráfico de uma pesquisa, localizar objetos com direções.” Já a professora B conceituou a partir de práticas desenvolvidas, a saber: “Em matemática além de apresentar os números realizamos a escrita do mesmo interpretação de gráficos com tema bairro como já trabalhamos.” Do mesmo modo, como a professora E: “Neste ano articulamos geografia com matemática quando montamos um gráfico de moradia (onde você mora?). Cada criança desenhou sua moradia e depois organizamos o gráfico conforme as moradias (casa, prédio, quitinete, sobrado). Depois fizemos uma tabela com a quantidade de pessoas que moram na sua moradia.” E a professora C afirmou: “Gosto muito de trabalhar com jogos (às vezes construídos com os estudantes), vídeos; enfim; material concreto.” A professora D disse: “Leitura e interpretação de um problema. (Português).” Por sua vez, a professora G afirmou: “Trabalhar gêneros textuais como receita culinária, interpretação.” E a professora H enfatizou:

Reconheço a matemática em várias esferas da vida diante da perspectiva de estudo. Em geografia quanto a localização na representação de mapas, escolas, gráficos. Em ciências em unidades de medidas, peso, volume, etc. Em

SUMÁRIO

história no uso do calendário, noções de tempo e de passado. Na linguagem em diferentes gêneros do discurso, como em receitas em estatísticas entre outros.

Essas afirmações das professoras retratam que é possível desenvolver a prática pedagógica articulada entre as áreas do conhecimento, algo que está em consonância com a teoria de Vygotsky. O autor Schroeder (2015, p. 92) afirma que:

Em suas argumentações, Vygotsky defende a ideia de que a aprendizagem de uma área do conhecimento específica tem uma influência sobre o desenvolvimento intelectual para além dos limites de cada área. Assim, Vygotsky (2005) confere às disciplinas um aspecto colaborativo, pois uma pode facilitar o aprendizado das outras, estimulando as funções psicológicas que se desenvolvem – um processo que é, por sinal, de grande complexidade.

Por meio dos anúncios das professoras foi possível conhecer os seus saberes prévios nas temáticas que foram apresentadas no produto educacional e que interferiram no desenvolvimento das práticas com os seus estudantes. Esses saberes foram necessários para analisar todo o processo de interação com o produto educacional que iniciou no primeiro contato com as professoras. Diante de uma teoria histórico-cultural de Vygotsky é preciso considerar a história e cultura de cada professora, as quais foram apresentadas - mesmo que superficialmente - nas respostas.

Nesse contexto, o questionário contemplava também a seguinte pergunta: "Qual a sua opinião sobre o uso de LIBRAS no ensino de matemática? Para você é importante ensinar LIBRAS para crianças que são ouvintes? Por que?" A professora A disse:

Importante, pois promove a inclusão. O ensino da libras na matemática enriquece a aprendizagem de forma ampla. Vai muito além de aprender sinais, envolve desenvolver empatia, consciência, comunicação visual e novas formas de pensar, estimula a lógica.

Para essa professora a utilização de LIBRAS com matemática é uma estratégia para efetivar a inclusão. Já a professora D disse: “Considero muito importante.” Essa afirmação influenciará o fazer pedagógico da professora como algo positivo. E desse modo, a probabilidade de utilizar a LIBRAS durante as aulas é maior, visto que aquilo que concebemos importante, isso assume um espaço de destaque no nosso dia a dia e no contexto educacional não é diferente.

Por sua vez, a professora B disse: “Como leciono em uma escola bilíngue é uma maneira dos estudantes em conhecer a cultura surda. No uso libras em matemática assim como em outras matérias é importante desenvolver habilidades de comunicação e interação com os professores surdos.” A essa afirmação use-se o discurso da professora C, a saber:

Trabalhei com uma professora surda que trabalhava a matemática de uma forma pausada e prática, a qual ajudou os alunos ouvintes. Cantávamos usando as mãos e demonstrávamos os numerais e suas quantidades no quadro. Sempre gostei de utilizar material concreto em todos os componentes curriculares. E exemplos práticos que pudessem ser ou estar próximos aos estudantes.

Essas afirmações enaltecem tanto a importância do aprendizado da LIBRAS para o conhecimento da cultura surda quanto as estratégias para que todos os estudantes possam aprender essa língua articulada com as demais áreas do conhecimento. Nessa perspectiva,

A criança, ao ter um ambiente linguístico e cultural adequado às suas necessidades, oportunidade de interagir com adultos surdos e com crianças ouvintes, ter garantida a interação com os pais e vivenciar diferentes situações, certamente conseguirá conceber uma teoria de mundo e formar sua identidade pessoal (Quadros, 1997, p. 109).

A professora G complementa essa afirmação da autora, ao dizer: “É importante utilizarmos a Libras em todas as disciplinas. Penso que o ensino de libras deveria ser obrigatório, fazendo

SUMÁRIO

parte da grade curricular, para que todos, inclusive os professores soubessem se comunicar.” Afirmação essa que retrata o ambiente linguístico, a saber, quando os profissionais que atuam na escola se profissionalizarem em LIBRAS, eles promovem um ambiente no qual a comunicação entre surdos e ouvintes pode ocorrer.

Facilita pois os estudantes conseguem entender a composição dos números, pois quando solicitado que o estudante represente o número 15, ele compreende que tem dois números diferentes na escrita desse número (mão com o número 1, depois a mão com o número 5). Vivemos em uma sociedade diversa na qual a comunicação é indispensável, incluir todos é dar ferramentas a todos para se comunicar e se expressar com todos, pois observamos que crianças com timidez ou dificuldades na fala usam este recurso para facilitar suas interações (Professora E).

Essa fala anuncia dos benefícios do aprendizado em LIBRAS também para os estudantes ouvintes. Desse modo, ao aprenderem essa língua os estudantes ouvintes poderão se comunicar com os estudantes surdos ao mesmo tempo que poderão compreender a matemática utilizando o recurso visual, o que é sinônimo de adaptações curriculares. Logo,

as “adaptações curriculares” devem produzir modificações que possam ser aproveitadas por todas as crianças de um grupo ou pela maior parte delas. Cabe salientar, ainda, que além de não serem generalizáveis, as adequações curriculares devem responder a uma construção do professor em interação com o coletivo de professores da escola e outros profissionais que compõem a equipe interdisciplinar (Brasil, 2005, p. 29).

A professora H também trouxe contribuições na discussão sobre o ensino de LIBRAS ao afirmar:

A implementação do ensino de Libras para alunos do ensino regular, além de favorecer a inclusão é o reconhecimento formal da LIBRAS enquanto língua, ainda fomenta a curiosidade sobre a comunidade surda. Além de todo

SUMÁRIO

o aspecto linguístico envolvido nesta aprendizagem vale salientar o envolvimento neuromotor que é ampliado, a articulação das mãos, sequências de movimentos e cognição para a comunicação ampliam o conhecimento além da língua. Propiciar o envolvimento de todos não é mais uma questão de inclusão opcional e sim uma obrigação. Como incluir pessoas surdas numa sociedade onde desconhecem sua língua mãe? Certamente ampliará o norte da comunidade surda que poderá socializar-se de forma mais assertiva com um público maior (Professora H).

O discurso dessa professora anuncia que a inclusão não é opcional, mas, sim é direito. E isso vem ao encontro dos dizeres do autor Basiler (*apud* Gesser, 2009, p. 81):

Quando aceito a língua de outra pessoa, eu aceitei a pessoa. A língua é parte de nós mesmos. Quando aceito a língua de sinais, eu aceito o surdo e é importante ter sempre em mente que o surdo tem direito de ser surdo. Nós não devemos mudá-los; devemos ensiná-los, ajudá-los, mas temos que permitir-lhes ser surdos.

A partir dessas afirmações, as análises darão continuidade agora, a partir, dos discursos das professoras participantes após o desenvolvimento das práticas com os estudantes. E essas análises estarão estruturadas de acordo com as categorias elencadas na metodologia, a saber: contribuição do produto educacional para a mediação; adaptação em alguma atividade e articulação de Matemática – LIBRAS - outros componentes curriculares.

Acerca da contribuição do produto educacional para a mediação, a professora H disse:

Certamente contribuiu. O envolvimento direto das crianças, de maneira prática e interativa, fomentou curiosidade, comparação e análise entre os dados levantados em grupo. Memórias foram criadas e pelo menos “um tijolo da parede”, grandezas e medidas, foi erguido. Para entrar no contexto da língua brasileira de sinais foi gradativo, conversamos sobre os diferentes idiomas e questões de

SUMÁRIO

comunicação, até que a roda de conversa, conduzida pela professora, nos levou a refletir sobre como as pessoas surdas poderiam nos compreender e como poderíamos contar para essas pessoas o que descobrimos: a altura e o número do nosso calçado. É encantadora a forma como as crianças estão abertas para o novo, e como assimilam rapidamente em meio às trocas (Professora H).

A professora em questão destacou o protagonismo das crianças, o que vem ao encontro da BNCC. É importante destacar que a prática pedagógica da professora permitiu que elas fossem protagonistas. Ao dialogar constantemente com as crianças, ela possibilitou que cada uma anunciasse o que já sabia, suas dúvidas e hipóteses. Essa metodologia é a recomendada pela BNCC porque:

As experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas. O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza (Brasil, 2018, p. 58).

E a professora A teceu as suas considerações com ênfase na mediação, destacando como desenvolveu a prática, de modo que os estudantes pudessem também ser ativos no processo de construção do conhecimento. Em sua fala - apresentada a seguir - afirmou que os estudantes desenvolveram as práticas - num momento - em pequenos grupos enaltecendo assim que um aprende com o outro, ou seja, entre pares.

Em seguida, organizei os estudantes em pequenos grupos para fomentar a aprendizagem colaborativa. Cada grupo recebeu imagens e embalagens de alimentos com

pesos variados (como sacos de arroz de 1 kg, pacotes de feijão de 1 kg, pacotes de trigo de 1kg, entre outros). A proposta foi que estimassem quantos desses alimentos seriam necessários para alcançar o seu peso corporal, previamente conhecido com ajuda de uma balança. Durante as trocas, os estudantes argumentaram, compararam, ajustaram suas estimativas e justificaram suas escolhas, construindo o conhecimento com base na linguagem, na experiência compartilhada e na mediação do professor. Essa construção coletiva favoreceu a apropriação dos estudantes de conceitos matemáticos como unidade de medida, estimativa, soma e comparação de massas (Professora A).

As estratégias utilizadas pela professora A encontram fundamentação teórica na BNCC porque os estudantes foram estimulados a pensar, elaborar estratégias entre os pares, interajam e argumentem. Isso vem ao encontro da citação desse documento apresentado anteriormente. E assim, a professora atuou como mediadora dedicando tempo para interagir em cada pequeno grupo. Sobre a mediação, essa professora também teceu suas considerações. Ela afirmou que:

O produto educacional contribuiu para minha atuação, pois me mediei durante as aulas de Matemática, desenvolvi as atividades que enfatizam a importância da mediação social, da linguagem e da interação no processo de aprendizagem. A proposta teve como foco o desenvolvimento da estimativa e da percepção matemática por meio de uma prática concreta e significativa: a comparação entre o peso corporal dos estudantes e o peso de alimentos medidos em quilos e a estimativa (Professora A).

Esses dizeres validam o produto educacional como algo que se constituiu como um instrumento, pelo qual a prática pedagógica pode ser desenvolvida pautada na mediação. Ao afirmar isso, a professora A destacou que as atividades presentes no produto educacional estão pautadas nos tópicos da teoria de Vygotsky. Logo, ao desenvolver uma das práticas presentes no produto educacional,

SUMÁRIO

o profissional da educação é desafiado a vivenciar essa teoria e refletir sobre as possibilidades de contribuir para o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Nesse contexto é relevante apresentar o que a professora G afirmou sobre a relevância do produto educacional para o fazer pedagógico. Essa professora disse:

Sim, a apostila contribuiu para a minha atuação como mediador, conforme o conceito de Vygotsky. Segundo ele, o mediador é aquele que orienta, estimula e apoia o desenvolvimento do aluno por meio da interação social e do uso de ferramentas culturais. A apostila me forneceu materiais organizados, com atividades significativas, conteúdos contextualizados e sugestões de abordagem que favorecem a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) dos estudantes. Com isso, pude planejar intervenções mais eficientes, propor desafios adequados ao nível de cada aluno e promover aprendizagens mais significativas, atuando como um verdadeiro mediador do conhecimento (Professora G).

Essa professora tanto destacou os pontos positivos da apostila (produto educacional) quanto mencionou tópicos da teoria de Vygotsky, os quais incorporou no seu fazer pedagógico. Isso permite afirmar que esse material representou a formação continuada.

Nessa perspectiva,

Compreender a questão da mediação, que caracteriza a relação do homem com o mundo e com os outros homens, é de fundamental importância justamente porque é através desse processo que as funções psicológicas superiores, especificamente humanas, se desenvolvem. Vygotsky distingue dois elementos básicos responsáveis por essa mediação: o instrumento que tem a função de regular as ações sobre os objetos e o signo, que regula as ações sobre o psiquismo das pessoas (Rego, 1995, p. 50).

Rebusca-se mais um trecho do relato da professora A sobre a prática que desenvolveu com os seus estudantes, a saber, a prática

número 8 porque ele traz contribuições para as reflexões sobre a teoria de Vygotsky, especialmente as zonas de desenvolvimento.

A atividade do peso da massa corporal foi introduzida com uma roda de conversa, na qual os estudantes refletiram sobre o que significa “pesar” algo, quais objetos e alimentos conhecem que são medidos em quilos, e como podemos fazer estimativas baseando-nos na observação e em experiências do cotidiano. Esse momento inicial teve como objetivo ativar conhecimentos prévios e estimular a curiosidade, conforme defende Vygotsky ao propor que o desenvolvimento ocorre por meio da interação entre o sujeito e o meio social (Professora A).

A partir do que a professora relatou pode-se afirmar que ela partiu da zona de desenvolvimento real de cada estudante, visto que propôs uma roda de conversa, na qual cada um teve a oportunidade de anunciar os seus saberes sobre a temática peso. E ao fazer isso, ela pode mediar as demais vivências para que transitassem para a zona de desenvolvimento potencial.

Outra categoria elencada foi a adaptação da prática presente no produto educacional, que foi desenvolvida pela professora com a turma. A professora A disse que adaptou a prática 8, ou seja:

As atividades do peso corporal, foram feitas adaptações, no qual não foram realizadas individualmente com auxílio da professora, mas cada um pode realizar com autonomia após a explicação para o grande grupo, os produtos foram expostos no quadro para visualização de todos. O comando inicial era encontrar qualquer medida, e após cada um iria acrescentado os produtos e suas medidas de acordo com a necessidade até encontrarem um valor total. Nesse momento percebi que alguns preferiram encontrar o valor total apenas com um tipo de produto, por exemplo 20 kg, é igual a 20 pacotes de feijão de 1 kg. Outros foram além e escolheram pacotes de 500 g, para representar o peso corporal, nesse momento perceberam que iriam ter duplicar a medida, e com isso perceberam que iriam precisar de mais produtos. Também adaptei a

SUMÁRIO

inclusão de palavras como representação como combinado linguístico: por exemplo quantos a mais, ou quanto a menos, tirar, acrescentar (nesse momento o combinado era só utilizar libras).

Esse relato composto por detalhes no que tange as vivências dos estudantes para com as propostas é uma representação do ser um professor mediador. Essa professora tanto observou a construção do conhecimento dos estudantes quanto interagiu, de modo a estimular o pensamento e a resolução das propostas. Isso vem ao encontro dos autores Meurer; Schroeder (2016, p. 83) que esclarecem: “Vygotsky entende que o desenvolvimento das funções ou processos mentais superiores do estudante deve ser observado de forma prospectiva, isto é, devemos focar nossa atenção sobre os conceitos que ainda precisam ser dominados na sua trajetória acadêmica”. No desenvolvimento da prática, a professora A não esteve focada somente na zona de desenvolvimento real dos estudantes, mas, também almejou que os estudantes chegassem na zona de desenvolvimento potencial. Para tanto, utilizou os seus conhecimentos em LIBRAS para ampliar os conceitos matemáticos e a comunicação somente nessa língua.

O que foi exposto por essa professora é sinônimo de adaptação. A partir dos conhecimentos que possui sobre os estudantes de sua turma, ela fez as adequações necessárias para que avançassem nas zonas de desenvolvimento.

‘adaptações’ curriculares devem ser pensadas a partir de cada situação particular e não como propostas universais, válidas para qualquer contexto escolar. As adequações feitas por um determinado professor para um grupo específico de alunos só são válidas para esse grupo e para esse momento (Filidoro *apud* Brasil, 2005, p. 29).

Atenta-se que as adaptações curriculares são para específicas para um determinado grupo por causa das características dos seus integrantes. Logo, não é possível padronizar adaptações. Essa

SUMÁRIO

é a proposta do produto educacional, o qual contém dez sugestões de práticas, as quais têm a flexibilidade de adaptação de acordo com o grupo de estudantes.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

GESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

LUCCI, M. A. A proposta de vygotsky: a psicologia sóciohistórica. Professorado. **Revista de curriculum y formación del profesorado**, n. 10, p. 1-11, fev. 2006. Disponível: <http://www.ogr.es/tocalllrecepto/Rev1000COL.2.pdf>. Acesso em: 07 out. 2024

QUADROS, R. M. de. **LIBRAS**. São Paulo: Parábola, 2019.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto *et al.* São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. *In: A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Orgs. M. Cole *et al.* Trad. J. Cipolla Neto. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

8

*Abymael da Silva Pereira
Tarcio de Almeida Sousa*

PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA PARA TRADUÇÃO E/OU INTERPRETAÇÃO VOZ DE LIBRAS PARA LÍNGUA PORTUGUESA

Há, nos últimos anos, uma grande discussão em relação a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa (LP), obtendo uma ênfase nos seus diversos processos de tradução e de interpretação (TI) entre e para essas línguas. Porém, nota-se que existe um contexto, que por vezes, historicamente, tem passado despercebido, deixando uma lacuna na realização dos processos e da formação dos Tradutores e Intérpretes de Libras-Português (TILSP), a saber, traduzir e/ou interpretar na direcionalidade¹³ Libras-Português, aqui denominado de Tradução e/ou Interpretação Voz (TIV).

Surgem então, reflexões sobre as práticas, assim como também, sobre as dificuldades identificadas na atuação dos TILSP que resistem ou se afastam da execução da direcionalidade Libras-Português, ou seja, de L2 para L1, o que provoca e instiga uma reflexão, transformando-se em uma busca por soluções e aprimoramentos nessa tarefa.

Portanto, este trabalho surge de experiências de atuação e principalmente da prática de formação de TILPS, propondo-se a empreender uma jornada além da observação passiva, direcionando-se para a concepção e proposta de uma Unidade Didática (UD) meticulosamente elaborada. Essa proposta busca por inovação e eficácia visando atender às necessidades específicas dos TILSP - não somente os em fase inicial de aprendizagem - com foco na direcionalidade da Libras para a Língua Portuguesa.

Objetiva-se, portanto, uma natureza propositiva de uma Unidade Didática (UD) para aplicabilidade no processo de Tradução e Interpretação Voz (TIV). E para esse caminho construir-se-á um diálogo reflexivo sobre a prática de TIV e sua crescente demanda, criando um espaço reflexivo que proporciona aos profissionais TILSP *insights* sobre a importância da tradução e interpretação voz

13

Entende-se por direcionalidade, de acordo com Ferreira, Gries e Schwieter, (2021, p. 123), a seguinte definição: “[...] no que diz respeito à direcionalidade (ou seja, se a tradução é feita para a língua nativa ou não-nativa)”. (Ferreira; Gries; Schwieter, 2021, p. 123).

no momento atual. E sobre as abordagens para o ensino da Libras como L2 e sua influência na formação dos TILSP, destacando a importância dessa formação para o alcance de uma competência bilíngue mais robusta.

Embora algumas referências aqui apresentadas versem apenas sobre interpretação, a presente proposta de UD aplica-se aos dois diferentes processos, tradução e interpretação. Ao direcionar aqui, para a criação de uma UD, este estudo busca proporcionar contribuições tangíveis para aprimorar a prática desses profissionais, elevando sua competência na direcionalidade TIV e, conseqüentemente, fortalecendo a formação desses profissionais muito mais atentos à demanda do povo surdo brasileiro.

Desse modo, a UD aqui proposta parte da identificação de problemas recorrentes na atuação e formação de TILSP e avança na construção de um modelo que busca a excelência profissional. Com objetivos bem definidos, contribuirá para a melhora da performance deste profissional ao realizar a tarefa de tradução e/ou interpretação na direcionalidade Libras-Língua Portuguesa.

QUESTÕES SOBRE A DISPARIDADE MODAL QUE AFETA A TAREFA DE TRADUÇÃO E/OU INTERPRETAÇÃO VOZ (TIV)

Por que Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (TILS) tendem a preferir atuar na direcionalidade de sua primeira língua (L1) para a sua segunda língua (L2), ao contrário do que ocorre com intérpretes de línguas orais?

De acordo com a Escola de Paris, uma interpretação de maior qualidade é alcançada quando o profissional trabalha em sua língua

materna, uma vez que esse desempenho está diretamente relacionado à naturalidade, fluidez e domínio cognitivo da L1 (Seleskovitch; Lederer, 1990; Gile, 2009). No entanto, diversos estudos sobre interpretação em contextos de línguas de sinais apontam que a grande maioria dos TILS, cuja L1 é a Língua Portuguesa (LP) e L2 a Língua Brasileira de Sinais (Libras), optam por interpretar e traduzir para sua segunda língua. Pesquisas como as de Quadros & Karnopp (2004) e Lourenço (2018) demonstram que essa preferência se deve, sobretudo, a uma demanda social e educacional, em que há maior procura pela interpretação e/ou tradução na modalidade sinalizada e não na falada (voz).

Mesmo já sendo de conhecimento da área, reforçar-se a distinção entre tradução e interpretação, que, resumidamente enquanto a tradução se refere ao processo de transposição de textos escritos de uma língua para outra, a interpretação ocorre em tempo real, exigindo do profissional decisões rápidas diante da enunciação oral ou sinalizada (Cokely, 1992; Gile, 2009). Sabe-se que com os multimodalidades textuais e com a presença das línguas de sinais, o conceito de tradução não se limita apenas a textos escritos, mas pode pensar em vídeos ou algo como textos estáticos, ou seja, que permitem ir e vir neles executando as etapas que o processo de tradução norteia. Nota-se também que a interpretação e/ou tradução entre línguas com modalidades distintas apresenta desafios específicos já apontados pela literatura (Quadros; Karnopp, 2004; Skliar, 1997). Elenca-se algumas:

- a) a diferença na linearidade do discurso, já que línguas orais-auditivas, como a LP, seguem o princípio da linearidade (Saussure, 1916), enquanto línguas visuais-espaciais, como a Libras, operam simultaneamente (Liddell, 2003; Padden, 1988);
- b) a necessidade de reconfiguração discursiva, em que informações simultâneas em Libras precisam ser redistribuídas de forma sequencial na LP, sem comprometer a coesão textual;

SUMÁRIO

- c) o domínio técnico de segmentação, que envolve reorganizar o fluxo da mensagem e selecionar elementos essenciais para manter clareza e fluidez (Cokely, 1992);
- d) a exigência de um alto grau de proficiência bilíngue e de estratégias específicas de mediação cultural, já que a Libras mobiliza recursos espaciais e icônicos que não encontram paralelo direto na LP (Quadros; Karnopp, 2004).

Essa diferença estrutural impacta diretamente o processo de TIV. O TILSP ao realizar a reformulação de sinal-voz, precisa reconfigurar a organização do discurso, partindo de uma estrutura simultânea para uma linear, sem prejuízo à mensagem. Esse processo exige não apenas um alto grau de proficiência em ambas as línguas, mas também estratégias específicas para lidar com as diferenças fundamentais em sua organização gramatical e discursiva (Quadros & Karnopp, 2004). O desafio é transformar o simultâneo em linearidade.

DIACRONICIDADE DO RECEPTOR SURDO

É fato que o sujeito surdo nem sempre teve esse protagonismo que tem hoje, com acesso à informação e possibilidade de argumentação. Historicamente deixada ao silêncio institucionalizado, o povo surdo emerge como um agente ativo e protagonista na construção de sua própria narrativa. Essa transformação social não significa apenas um avanço, mas também uma alteração na demanda de trabalho dos TILS, já que, neste novo contexto histórico-social, há uma exigência crescente pelo domínio do processo de TIV.

Van Dijk *et al.* (2011 *apud* Lourenço, 2018, p. 6) refletem sobre a experiência profissional desses profissionais que, em sua maioria, atuam muito mais na interpretação-sinalizada do que na interpretação-voz, por uma questão de demanda.

As demandas pertinentes a essa direcionalidade eram quase inexistentes, devido ao silenciamento dos surdos. Hoje, essa demanda não apenas existe, como cresce exponencialmente, uma vez que a pessoa surda deixa de ser apenas receptora e passa a ser interlocutora de suas informações. Ela passa a construir opiniões, reflexões e discussões, exigindo do TILS uma habilidade muito maior do que a exigida anteriormente. Ou seja, o que antes poderia ser deixado em segundo plano na prática tradutória e interpretativa, na contemporaneidade já não se aplica. Independentemente do ambiente, o indivíduo surdo sente-se livre para se expressar e espera que o intermediador (TILS) não apenas transmita informações, mas também preserve sua identidade e cultura. E esse deslocamento social do sujeito surdo pesa sobre a responsabilidade profissional não só no nível da técnica, mas da relevância social de exercer a voz de surdos e da Libras.

CONSCIÊNCIA TRADUTÓRIA

A consciência tradutória tem se mostrado um dos pilares centrais no desempenho qualificado de tradutores e intérpretes, especialmente quando se trata de línguas com sistemas gramaticais e discursivos distintos, como é o caso da Libras e da Língua Portuguesa. Segundo Gile (2009), o processo interpretativo envolve quatro esforços simultâneos: o esforço de escuta e análise, que diz respeito à captação e compreensão da mensagem; o esforço de memória, relacionado à manutenção temporária das informações até sua produção na língua de chegada; o esforço de produção, que garante a reformulação adequada e fluente do discurso na língua-alvo; e o esforço de coordenação, responsável por gerenciar os demais de forma equilibrada. Dentro desse modelo, o esforço de controle e monitoramento ganha destaque, pois possibilita ao intérprete avaliar e ajustar continuamente suas escolhas linguísticas durante a execução da tarefa.

Essa competência metacognitiva, também analisada por Moser-Mercer (2000), está diretamente ligada à capacidade de adaptar vocabulário, estilo e organização discursiva conforme o público-alvo, o contexto situacional e o canal de comunicação. Nesse sentido, a consciência tradutória não se limita ao conhecimento técnico das línguas, mas se expressa na tomada de decisões rápidas, estratégicas e sensíveis às nuances sociolinguísticas que emergem em cada situação tradutória-interpretativa.

Delisle (1980) complementa essa visão ao tratar da importância de uma abordagem reflexiva no processo de tradução, destacando que escolhas lexicais, sintáticas e estilísticas devem estar em sintonia com os gêneros discursivos e objetivos comunicativos. Assim, ao compreender a consciência tradutória como a articulação entre o domínio linguístico e a tomada de decisões pragmáticas, reforça-se a necessidade de formação que vá além da memorização de vocabulário ou da busca por equivalentes literais. No caso específico da direcionalidade de interpretação de Libras para o português (TIV), essa consciência se revela crucial, pois exige do intérprete não apenas fluência bilíngue, mas também habilidade de transitar entre dois mundos semióticos distintos — o visual-espacial e o oral-auditivo —, garantindo clareza, naturalidade e fidelidade ao sentido pretendido pela mensagem original.

Conforme o modelo de análise textual proposto por Nord (2016, p. 74), a consciência tradutória pode ser operacionalizada por meio de perguntas-chave que ajudam o intérprete a planejar suas escolhas tradutórias. Adaptando esse modelo para a tarefa de interpretação de Libras para o português (sinal-voz), destacam-se os seguintes aspectos:

Quem transmite? – No sinal-voz, reconhecer o perfil do enunciador surdo é fundamental para projetar a interpretação em português de forma natural. Por exemplo, a escolha de construções mais formais ou informais na LP depende diretamente do registro do falante surdo em Libras.

SUMÁRIO

Para quê? – O objetivo do discurso sinalizado define a estratégia interpretativa. Em contextos acadêmicos, o intérprete precisa manter a precisão terminológica; já em contextos comunitários, pode priorizar fluidez e acessibilidade.

Para quem? – O público-alvo da interpretação voz deve orientar a construção do discurso em português. Uma plateia leiga pode exigir paráfrases explicativas, enquanto uma plateia especializada requer maior densidade conceitual.

Por qual meio? – O canal influencia diretamente o processo. Interpretações em auditórios, transmissões on-line ou ambientes escolares demandam adaptações específicas de entonação, ritmo e escolhas lexicais, para garantir clareza e naturalidade na LP.

Em qual lugar e quando? – O espaço físico (sala de aula, congresso, reunião institucional) e o tempo histórico-social impactam as normas discursivas. Um discurso sinalizado em um evento político pode exigir estratégias de ênfase e marcas discursivas diferentes de uma aula expositiva.

Por quê? / Com qual função? – A interpretação voz deve preservar a função comunicativa do texto-fonte em Libras. Isso significa que, mais do que transmitir conteúdo, o intérprete precisa manter a intencionalidade e o efeito pragmático pretendido pelo enunciador surdo.

Assim, ao incorporar os parâmetros de análise textual de Nord (2016) ao processo de TIV, a consciência tradutória deixa de ser apenas uma reflexão teórica e passa a funcionar como uma ferramenta prática de preparação e tomada de decisão. Isso reforça que a atuação do TILSP exige não apenas domínio linguístico, mas também sensibilidade discursiva e funcional, capaz de articular os dois sistemas semióticos distintos — o visual-espacial (Libras) e o oral-auditivo (LP). Indo além das observações de Nord (2016) e incorporando uma pergunta a mais, muito pertinente no processo tradutório-interpretativo,

pode-se levantar mais este questionamento: Se fosse um ouvinte naquele lugar, como ele falaria? – Esta pergunta nos ajuda a colocar-se no lugar do público ouvinte, considerando como a mensagem original, sinalizada em Libras, seria expressa verbalmente de forma que soe linearmente. Isso implica uma profunda sensibilidade linguística e cultural, exigindo dos TILSP uma habilidade de transitar entre dois mundos - o visual-espacial e o oral-auditivo - assegurando que a essência da mensagem seja preservada e transmitida de maneira clara e eficaz. Aqui também consegue-se apresentar melhores marcas de oralidade discursiva e diminuir os estranhamentos culturais naturais causados nos processos envolvidos.

CONCATENAMENTO

A noção de concatenação está relacionada à maneira como as informações são organizadas dentro de uma língua. Na LP, o discurso ocorre de maneira sequencial, respeitando uma ordem linear de apresentação das palavras e frases. Esse conceito foi estabelecido por Ferdinand de Saussure (1916), que afirma que a oralidade depende da linearidade, pois “o signo linguístico se desenvolve exclusivamente no tempo, formando uma cadeia cujos elementos se apresentam um após o outro” (Saussure, 1916, p. 103).

Por outro lado, a Libras rompe com essa linearidade, operando com um sistema simultâneo. De acordo com Scott Liddell (2003, p. 47), a língua de sinais permite que múltiplos elementos sejam expressos ao mesmo tempo, utilizando diferentes parâmetros. Esse fenômeno pode ser observado, por exemplo, quando um sinalizador simultaneamente realiza um verbo com as mãos, expressa um advérbio por meio da marcação corporal e aponta a estrutura sintática com expressões faciais.

O impacto dessa diferença na TIV é significativo, pois o TILSP precisa transformar estruturas simultâneas da Libras para

estruturas lineares na oralidade, administrando as questões linguísticas e culturais envolvidas.

CONECTIVOS

Os conectivos desempenham um papel crucial na coesão textual em línguas orais-auditivas, na LP, palavras como: também, mas, portanto, porque, tal qual, então, logo, de, de modo que, por, por tanto etc., estabelecem relações aditivas, opositivas, lógicas, comparativas, de causa e consequência, conclusivas e temporais nas orações. Segundo Neves (2000, p. 159), os conectivos são “elementos organizadores do discurso que garantem a progressão textual e a relação entre as partes enunciadas”.

Na Libras, a conexão entre ideias ocorre de forma diferente. Estudos de Quadros & Karnopp (2004, p. 67) demonstram que a coesão textual é marcada principalmente por expressões periódicas, pausas e mudanças na configuração do espaço sinalizado. Por exemplo, para expressar uma relação causal, um surdo pode apenas alterar sua expressão facial sem precisar de um equivalente explícito para “porque”. Essa característica da Libras representa um desafio para a TIV, pois o TILSP precisa perceber a presença desses conectivos na Libras para inseri-los na LP, garantindo fluidez e coesão ao discurso sem adicionar informações que não estavam no enunciado original e principalmente entregar um discurso/texto audível sem estranhamento por falta desses elementos linguísticos.

ESTRUTURAS FRASAIS

A estrutura frasal varia amplamente entre a LP e a Libras. O português segue uma sintaxe predominantemente Sujeito-Verbo-Objeto (SVO), conforme apontado por Perini (2002, p. 89), enquanto

a Libras, embora também apresente essa ordem canônica, demonstra maior flexibilidade, podendo adotar ordens como Objeto-Sujeito-Verbo (OSV), dependendo do contexto discursivo. Além disso, a Libras utiliza mecanismos espaciais para marcar relações sintáticas, enquanto a LP depende exclusivamente de elementos gramaticais explícitos. Como explicam Baker & Cokely (1980, p. 134), as línguas de sinais empregam o espaço como um recurso linguístico ativo, permitindo que os conceitos sejam posicionados visualmente e retomados posteriormente.

Para o Tradutor e Intérprete de Libras e Português (TILSP), essas diferenças estruturais implicam desafios específicos no processo interpretativo. Ao atuar de Libras para LP, por exemplo, o profissional precisa ordenar frases de modo que a linearidade da língua portuguesa seja respeitada, sem comprometer os sentidos originais expressos simultaneamente em Libras. Isso pode exigir a segmentação do discurso, a inserção de marcadores coesivos ausentes na língua de sinais e a adaptação de construções visuais-espaciais para recursos exclusivamente linguísticos da LP. Dito isto, reforça-se que a TIV não deve se limitar à equivalência lexical, mas envolve um processo de reconstrução discursiva, em que o intérprete deve transitar entre dois sistemas de organização frasal distintos, tomando decisões rápidas que assegurem fluidez, clareza e fidelidade comunicativa.

UNIDADE DIDÁTICA E METODOLOGIA

Dentre as diversas propostas conceituais que buscam definir o que constitui uma Unidade Didática (UD), opta-se aqui por destacar a contribuição de Zabala (1998), que sistematiza o conceito com clareza e aplicabilidade prática. Segundo o autor, a UD pode ser

SUMÁRIO

compreendida como a unidade mínima de planejamento pedagógico, estruturada de forma a integrar objetivos, conteúdos e métodos de ensino. Para Zabala (1998), a UD corresponde a:

[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos (Zabala, 1998, p. 18).

Mais do que uma sequência de tarefas, constitui um dispositivo didático que organiza o ensino a partir de temas significativos, promovendo a construção de saberes de forma integrada e contextualizada. Essa lógica é sustentada pelo conceito de aprendizagem significativa, conforme proposto por Ausubel (2003), que defende que o conhecimento só se consolida quando o novo conteúdo se relaciona, de maneira não arbitrária, ao que o aprendiz já sabe, favorecendo a retenção e a aplicabilidade prática.

Logo, aqui, entende-se por UD um conjunto de atividades pedagógicas planejadas, organizadas e articuladas em torno de objetivos formativos específicos, que possibilitam ao aprendiz vivenciar situações reais de prática tradutória e interpretativa, favorecendo o desenvolvimento de competências linguísticas e metacognitivas. No contexto da formação de TILSP, nota-se uma carência de materiais e abordagens sistematizadas que priorizem o desenvolvimento da TIV, que forma didática e amplamente difundida que trate dessa direcionalidade de forma prática e teórica. Nesse sentido, a criação de uma UD voltada especificamente para esse eixo da formação auxilia essa lacuna metodológica urgente, favorecendo o desenvolvimento de competências linguísticas e tradutórias.

A UD, nesse cenário, emerge como uma ferramenta de organização didático-pedagógica, permitindo que os conteúdos sejam distribuídos em etapas ascendentes, interligadas por objetivos comuns e coerentes com o perfil do profissional em formação. Essa

estrutura oferece oportunidades para exercitar e aperfeiçoar suas habilidades tradutórias, promovendo uma aprendizagem baseada na prática reflexiva e na resolução de problemas reais de tradução e/ou interpretação.

Já sobre as questões metodológicas, este trabalho surge de discussões e reflexões acumuladas e desenvolvidas dos autores como TILSP, professor-formador, estudante em formação. Esse positivo incômodo gerou pesquisas, diálogos, teorização e a elaboração da proposta aqui apresentada. Adota-se uma abordagem pesquisa-ação, pois tem-se experimentos e propostas, além da devida revisão bibliográfica, cujo objetivo é refletir criticamente sobre os processos tradutórios na direcionalidade Libras-Português (voz) e propor uma UD voltada ao desenvolvimento da consciência tradutória dos TILSP. Esta pesquisa-ação, de natureza qualitativa, define-se assim, pois envolve a intervenção direta dos pesquisadores no contexto estudado, com o propósito de compreender e transformar a prática pedagógica. De acordo com Thiollent (2007, p. 14), a pesquisa-ação é:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2007, p. 14).

Nesse sentido, o pesquisador atua simultaneamente como professor e investigador, refletindo sobre sua própria prática. A investigação foi desenvolvida no contexto das disciplinas Tradução e Interpretação I e II, com acadêmicos ouvintes do sétimo e oitavo semestre do curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal do Amapá - Unifap, em que muitos já atuam como TILSP e tem essa formação via extensão universitária, totalizando 30 discentes ouvintes. Foi feita uma atividade simples de tradução e de interpretação, no primeiro caso com os alunos mais iniciantes e com menos experiências e no segundo caso para com os mais experien-

SUMÁRIO

tes que já tinham a formação extensionista, pois entendeu-se que o tempo (curto) para fazer a tradução se aplica melhor aos estudantes sem a formação extensionista, enquanto a interpretação para os que já possuíam a citada formação. Todos gravavam no áudio dos seus aparelhos celulares, e alguns fizeram a interpretação a hora, por questões de autorizações pessoais, o vídeo em questão não será mostrado, mas trata-se de um vídeo simples em que o conteúdo da sinalização é uma apresentação pessoal expondo os hobbies, afazeres e gostos da pessoa sinalizante, que durava exatos 2 minutos.

Em ambos os casos tiveram os mesmos resultados, que será mostrado abaixo, e ao preencher a tabela e receber um feedback que levou à reflexão das escolhas, todos executam outras atividades tradutórias/interpretativas com melhores reformulações da versão voz, com os desdobramentos da UD, percebe-se uma nova perspectiva sobre a Libras e suas formas de nomeação.

A UD foi estruturada em formato de tabela, na qual os estudantes registraram respostas, reflexões e resultados de atividades propostas. Os dados foram coletados ao longo de duas aplicações e posteriormente analisados para verificar mudanças no desempenho e na compreensão dos alunos após a intervenção. A análise baseou-se em critérios qualitativos, buscando identificar evidências de aprendizagem, engajamento e compreensão conceitual a partir das produções dos participantes.

O processo metodológico seguiu as etapas indicadas por Tripp (2005): planejamento, ação, observação e reflexão. Inicialmente, foi elaborado o plano da unidade didática e seus instrumentos de registro; em seguida, procedeu-se à aplicação em sala de aula (ação); os dados foram observados e coletados sistematicamente; e, por fim, realizou-se a reflexão sobre os resultados obtidos, comparando o desempenho dos alunos antes e depois da intervenção. A análise dos dados revelou uma melhora significativa no aprendizado dos participantes, demonstrando a efetividade da unidade didática

SUMÁRIO

proposta e confirmando o potencial da pesquisa-ação como instrumento de formação docente e aprimoramento pedagógico. Que será construída uma tabela exemplo de acordo com as recorrências obtidas pelos participantes.

Para sustentar essa proposta, recorre-se a diferentes aportes teóricos. Alguns autores clássicos, como Vinay e Darbelnet (1958), Saussure (1916) e Nida (1964), são mobilizados como referenciais históricos que fundamentaram os estudos tradutórios sob uma perspectiva estruturalista e equivalencial. Outros autores, como Baker & Cokely (1980), Padden (1988), Cokely (1992) e Quadros & Karnopp (2004), discutem aspectos linguísticos e pragmáticos das línguas de sinais, contribuindo diretamente para a compreensão das especificidades da tradução e interpretação Libras-Português. Já autores como Seleskovitch & Lederer (1990), Skliar (1997), Moser-Mercer (2000) e Gile (2009) são fundamentais para refletir sobre o processo interpretativo e sobre a dimensão cognitiva e formativa do trabalho do intérprete. Por fim, autores mais recentes, como Lourenço (2018) e Ferreira, Gries & Schwieter (2021), trazem contribuições contemporâneas sobre interpretação e estudos cognitivos da tradução, dialogando mais diretamente com a proposta de formação imersiva aqui defendida.

Ainda que autores como Vinay & Darbelnet (1958), Nida (1964) e Saussure (1916) sejam frequentemente citados como pilares na construção dos estudos linguísticos e tradutológicos, é importante destacar que suas abordagens refletem uma lógica estruturalista voltada à equivalência formal e morfossintática entre línguas. A menção a esses autores neste trabalho não representa uma adesão completa a tais concepções, mas sim um reconhecimento de sua relevância histórica para a área. A proposta aqui defendida aproxima-se de uma visão interpretativa e funcional de tradução, como a desenvolvida por Seleskovitch & Lederer (1990), além dos estudos voltados à singularidade da Libras enquanto língua visual-espacial (Quadros & Karnopp, 2004; Skliar, 1997), priorizando a construção de

SUMÁRIO

sentido em contextos comunicativos reais e não a mera correspondência formal entre sinais e palavras.

PROPOSTA DA UNIDADE DIDÁTICA

Ao discutir metodologias de ensino e formação de Tradutores Intérpretes de Libras-Português (TILSP), é imprescindível iniciar com uma crítica reflexiva a formação inicial dos cursos de Libras que usa o método tradutório, abordagem que muitas vezes aparece em diversas práticas dos profissionais. Fundamentado em tradições da tradução estruturalista, como as de Vinay e Darbelnet (1958) e Eugene Nida (1964), o método tradutório preconiza a correspondência direta entre palavras de línguas diferentes, priorizando o pareamento lexical e a equivalência estrutural. Adaptado ao contexto das línguas de sinais, esse modelo resultou no chamado “português sinalizado”, em que a estrutura da Língua Portuguesa (LP) é transposta de forma literal para a Língua Brasileira de Sinais (Libras), desconsiderando suas propriedades visuais, espaciais e gramaticais (Skliar, 1997; Quadros & Karnopp, 2004).

Embora esse método tenha desempenhado um papel relevante em momentos históricos de ausência de políticas linguísticas acessíveis, sua permanência na formação de intérpretes tem contribuído para uma visão reducionista da Libras, cristalizando a ideia equivocada de que há equivalência “sinal por palavra”. Tal compreensão compromete a fluência interpretativa, a autonomia tradutória e a adequação pragmática nos processos de tradução e interpretação, sobretudo na direcionalidade Libras-LP (voz).

Diante dessas limitações, emergiu, na década de 1970, o método imersivo, fundamentado na Teoria Interpretativa da Tradução, proposta por Danica Seleskovitch e Marianne Lederer

na Escola de Paris. Essa abordagem rompe com a tradução literal e com a correspondência sinal-palavra, propondo a desverbalização como etapa fundamental do processo tradutório. Nesse processo, o intérprete deve:

- a) compreender o sentido global do enunciado na língua de partida, priorizando o entendimento integral da mensagem;
- b) desassociar-se da forma original, evitando dependência sintática ou lexical, a fim de focar na transmissão do sentido;
- c) reformular o conteúdo na língua-alvo de maneira fluente, natural e funcional, respeitando as normas discursivas e culturais dessa língua.

Assim, o foco se desloca da equivalência formal para a mediação de sentidos, em que aspectos discursivos, culturais e contextuais passam a ser centrais (Seleskovitch; Lederer, 1990). No contexto da interpretação sinal-voz, esse método possibilita que o TILSP compreenda a Libras em sua natureza visual-espacial e simultânea, reformulando-a no português de maneira linear, clara e contextualizada. Diferentemente do método tradutório, que cristaliza uma visão reducionista da Libras, o método imersivo favorece uma prática reflexiva, estratégica e adaptativa, desenvolvendo no intérprete a capacidade de analisar o discurso e tomar decisões rápidas sem perder a fidelidade ao sentido. Essa abordagem fundamenta a Unidade Didática (UD) aqui proposta, cujo objetivo é capacitar intérpretes a transitar criticamente entre os dois mundos semióticos envolvidos, priorizando sempre a construção de sentido.

A UD está organizada em uma tabela composta por três colunas complementares, cada uma com uma função específica:

Coluna 1 – Sinal em Libras: Um sinal para ser traduzido/interpretado, com base no repertório do TILSP.

SUMÁRIO

Coluna 2 – Equivalência morfológica: Aqui deve-se propor todas as possíveis palavras em língua portuguesa que podem ter equivalências com o sinal, independente do contexto.

Coluna 3 – Equivalência sintática: Aqui, deverá formular uma expressão, oração ou frase que contemple o valor semântico do sinal, demonstrando como ele poderia ser representado discursivamente com a estrutura linear da língua portuguesa. Esta coluna permite observar como o sentido pode ser construído e reorganizado no discurso oral, indo além da equivalência lexical (Seleskovitch & Lederer, 1990). Destaca-se aqui, o uso de conectivos tanto para construção de frases, quanto para não deixar palavras soltas causando estranhamento por falta de prosódia correta ou fragmentadas. Ou seja, um sinal pode gerar uma frase (duas ou mais palavras) na língua portuguesa. Nota-se que esta é a etapa mais difícil que os participantes tiveram para executar.

A proposta exige um grau de domínio da língua de sinais para que os exercícios de equivalência morfológica e sintática sejam significativos. Além disso, iniciantes podem apresentar maior tendência ao automatismo sinal-palavra, o que exigirá estratégias de mediação mais graduais e atividades que integrem teoria e prática de forma acessível.




Tabela 1 - Exemplo da Unidade Didática para TIV

Sinais em Libras	Equivalência Morfológica	Equivalência Sintática
Sinal 1		
Sinal 2		
Sinal 3		

Fonte: Os autores.

A seguir tem-se, o exemplo da UD, com a média das respostas preenchidas pelos participantes da tarefa. Com sinais que estavam presentes no vídeo a ser traduzido e/ou interpretado.

Tabela 2 - Exemplo da Unidade Didática para TIV preenchida

Sinal em Libras	Equivalência Morfológica	Equivalência Sintática
	Fazer, executar, praticar, agir, preparar, produzir, produção, realização etc.	Pôr em prática, a realização se deu, elaborar de forma que, o feito ocorreu em, etc.
	Estudar, aula, pesquisar, pesquisa, estudo, estudante.	O estudo feito, a aula aconteceu, a pesquisa realizada, a atividade feita, etc.
	Bonito, belo, lindo, beleza, formosura, perfeição etc.	O belo, a beleza, embelezar-se, ficar bonito, bem esteticamente, etc.

Fonte: os autores.

Essa estrutura estimula o desenvolvimento de uma consciência tradutória ampla, envolvendo aspectos morfológicos, semânticos e discursivos, além de permitir a identificação da polissemia, sinonímias e da ambiguidade na transposição de Libras para Língua Portuguesa na versão voz. O modelo rompe com o paradigma do método sinal-palavra e aproxima-se de uma abordagem interpretativa e funcional, na qual o sentido é reconstruído a partir das condições comunicativas da língua de chegada (Cokely, 1992). Além de explorar com mais possibilidade o sinal, fazendo uso dos recursos sinonímicos, característica esta da língua portuguesa. Essa consciência tradutória pode ser descrita como o sinal tem muitas outras formas de ser nomeados para além daquela única ensinada no curso de formação em Libras, e sua classe de palavras.

Percebe-se no primeiro momento, todos (unanimidade) preencheram a segunda coluna com as equivalências morfológicas, com uma única classe de palavras, que se refere ao que é ensinado nos cursos básicos de Libras e encontra-se nos materiais didáticos,

em que os sinais 1 e 2 são verbos e o sinal 3 adjetivo. Estes sinais na UD funcionam como elementos disparadores para os exercícios, compreende-se que o sinal, enquanto unidade linguística, não possui um único sentido fixo ou autônomo. Seu significado é construído dentro de situações comunicativas específicas, conforme princípios semântico-pragmáticos que regem o funcionamento das línguas visuais-espaciais (Quadros & Karnopp, 2004; Skliar, 1997). Uma vez que no nível morfológico, na grande maioria dos sinais, não existe diferença de classes de palavras.

Quanto à terceira coluna, notou-se uma grande dificuldade em compreender que um sinal pode gerar uma sentença sintática independente do contexto, acionando os elementos de preposições e conectores da linearidade da língua portuguesa, além de algumas marcas de oralidades naturais de uma fala espontânea. E é nessa coluna que se destaca o maior aprendizado, e aplicabilidade, pois é nessa etapa, quando aprendida, que se tem na TIV um enunciado mais fluido, sem pausa e lacunas, com os verbos conjugados de forma mais adequada, o uso de complementos ao referir-se aos adjetivos (tem beleza, é bonito, provido de beleza estética, ao invés de somente “bonito”).

Para mais aplicação da UD, há muitos outros sinais que podem ser utilizados com caráter didático-simulado, funcionando como exemplos de possíveis ocorrências linguísticas que podem ser extraídas de contextos interacionais reais, proporcionando como base para o desenvolvimento de competências tradutórias para produção de equivalentes morfossintáticos no exercício de TIV. Tem-se então, um significativo estímulo na aprendizagem e na reflexão sobre a multiplicidade de equivalências possíveis em língua portuguesa — sejam elas da mesma classe gramatical de palavras, de classes distintas ou em possibilidades de estruturas frasais. Mais do que buscar traduções/interpretações fixas, a UD propõe um exercício de flexibilização e de ativação da consciência tradutória, fundamentada na abordagem interpretativa da tradução proposta por Seleskovitch

SUMÁRIO

e Lederer (1990), com ênfase na compreensão do sentido antes da reconstrução da forma linguística, cumprindo seu objetivo enquanto ferramenta de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta da UD apresentada não tem a pretensão de ser um modelo absoluto nas formações iniciais e continuadas para os TILSPs. Que as reflexões propostas possam tensionar práticas engessadas e abrir espaço para experiências formativas que considerem a complexidade do processo tradutório e interpretativo da versão voz. A partir do reconhecimento de que o sinal, isoladamente, não possui sentido pleno das classes de palavras que ainda são ensinadas nos cursos básicos de Libras, ou seja, sinal não tem nome. A UD propõe uma prática pedagógica centrada na análise das equivalências morfológicas, morfossintáticas e sintáticas, estimulando a possibilidade de múltiplas escolhas e flexibilidade linguística e a autonomia na tomada de decisões tradutórias e/ou interpretativas. Trazendo, assim, uma crítica reflexiva às estruturas que, muitas vezes, desconsideram a natureza linguística da Libras, levando a uma posição política e epistemológica da Libras como uma língua plena, complexa, legítima e autônoma. Portanto, pensar a formação do intérprete sem considerar os modos próprios de organização da língua de sinais é ignorar aquilo que a constitui em sua essência.

Ademais, a elaboração desta UD reforça a necessidade de um ensino mais situado, prático e contextualizado, em que o profissional não apenas traduz e/ou interpreta, mas compreenda os sentidos, os sujeitos e os lugares de fala envolvidos na interação comunicativa. O TILSP não deve ser moldado apenas como um técnico da equivalência, mas como um mediador linguístico e cultural, dotado de ferramentas críticas para atuar nos múltiplos espaços sociais em que

se faz necessário. Finaliza-se então, com a certeza de que há muito a ser construído. A proposta aqui apresentada poderá ser ampliada, reformulada e testada em diferentes contextos de formação, sendo este apenas um ponto de partida para futuras investigações e práticas mais conscientes no campo da tradução e interpretação de Libras-Português. Esperança-se que este estudo sirva de incentivo à criação de novas estratégias didáticas, à valorização da competência tradutória (e interpretativa) como processo intelectual e à construção de uma atuação profissional mais ética, sensível, fundamentada e com mais qualidade.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos:** uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

BAKER, C.; COKELY, D. **American Sign Language:** A teacher's resource text on grammar and culture. Silver Spring: T.J. Publishers, 1980.

COKELY, D. **Interpretation: a sociolinguistic model.** Burtonsville, MD: Linstok Press, 1992.

COKELY, D. The effects of lag time on interpreter errors. **Sign Language Studies**, v. 53, n. 1, p. 3–24, 1986.

DELISLE, J. **La traduction raisonnée:** manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa, 1980.

FERREIRA, A.; GRIES, S. T.; SCHWIETER, J. W. **Directions for translation studies:** Exploring the emerging subfield of cognitive translation studies. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2021.

FERREIRA, A.; GRIES, S. T.; SCHWIETER, J. W. **Introduction to Translation and Cognition.** Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2021.

GILE, D. **Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training.** Amsterdam: John Benjamins, 1995 / rev. 2009.

LIDDELL, S. K. **Grammar, gesture, and meaning in American Sign Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

LOURENÇO, G. A interpretação simultânea Libras-Português: diferenças morfossintáticas entre as línguas e seus efeitos em uma tarefa de interpretação-voz. **Tradução em Revista**, Rio de Janeiro, v. 35, p. 1-22, 2018. Disponível em: <https://revistas.puc-rio.br/index.php/traducao/article/view/3456>. Acesso em: 30 jun. 2025.

LOURENÇO, G. O intérprete educacional no estado do Amapá: entre experiências e ausência de políticas públicas. *In*: IV CONID – Congresso Nacional de Inclusão e Diversidade. **Anais [...]**. Maringá: EDUEM, 2018. p. 1-12.

MOSER-MERCER, B. Simultaneous Interpreting: Cognitive potential and limitations. **Interpreting**, v. 5, n. 2, p. 83-94, 2000.

NEVES, M. H. M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: UNESP, 2000.

NIDA, E. A. **Toward a science of translating**: with special reference to principles and procedures involved in Bible translating. Leiden: E. J. Brill, 1964.

NORD, C. **Análise textual em tradução**: bases teóricas, métodos e aplicação didática. 2. ed. São Paulo: Rafael Copetti Editor, 2016.

PADDEN, C. Interaction of morphology and syntax in American Sign Language. *In*: SINSKI, M. (Ed.). **Theoretical issues in sign language research**. Chicago: University of Chicago Press, 1988. p. 250-263.

PADDEN, C. The relation between space and grammar in ASL. *In*: SACKS, O.; LANE, H. (Org.). **The deaf experience**: Classics in language and education. Cambridge: Harvard University Press, 1988. p. 167-183.

PERINI, M. A. **Sofrendo a gramática**: ensaios sobre a linguagem. São Paulo: Ática, 2002.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004. Mais

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. Trad. Antônio Chelini & José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1975.

SELESKOVITCH, D.; LEDERER, M. **Interpréter pour traduire**. Paris: Didier Erudition, 1990.

SUMÁRIO

SKLIAR, C. Reflexões sobre o “português sinalizado” e algumas implicações para o trabalho pedagógico com crianças surdas. *In*: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: interfaces entre linguagens, culturas e identidades. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 55–66.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

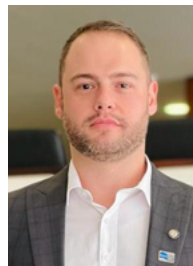
TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443–466, 2005.

VINAY, J. P.; DARBELNET, J. **Stylistique comparée du français et de l'anglais**: méthode de traduction. Paris: Didier, 1958.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SUMÁRIO

SOBRE OS ORGANIZADORES



Marcos Luchi

Professor adjunto na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Possui doutorado (2019) e mestrado (2013) em Estudos da Tradução, além de graduação em Letras Libras (2012) pela UFSC. Graduado em Psicologia (2025) pelo Centro Universitário Estácio de São José, Santa Catarina, e especialista em Psicanálise (2025). No âmbito da gestão acadêmica na UFSC, exerceu as funções de coordenador e subcoordenador dos cursos presenciais de Bacharelado e Licenciatura em Letras Libras entre os anos de 2015 e 2018. Em 2022 passou o ano cedido ao Ministério da Educação como Coordenador-Geral de Avaliação e Supervisão de Programas Educacionais Bilingües da Diretoria de Políticas de Educação Bilingüe de Surdos da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Tem experiência nas áreas de Interculturalidades, Linguística e Estudos da Interpretação/Tradução envolvendo línguas de sinais. Integrou o projeto Inventário da Língua Brasileira de Sinais, projeto que deu continuidade a composição do inventário da Libras, envolvendo a documentação e a análise de dados linguísticos e indicadores sociolinguísticos de usuários dessa língua, tanto em nível nacional quanto em nível local, na Grande Florianópolis. Coordenou o Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua na Educação Bilingüe de Surdos: Ensino Médio, publicado pela editora Arara Azul. A produção bibliográfica compreende a autoria e organização de livros como Intérpretes Educacionais de LIBRAS: orientações para a prática profissional (2013), Interpretação de Descrições Imagéticas da Libras para a Língua Portuguesa (2017), Língua brasileira de sinais: patrimônio linguístico brasileiro (2018) e Formação de Tradutores e Intérpretes de Libras-Português na Educação Básica (2025). Publicação de capítulos e artigos em periódicos sobre descrições imagéticas (2015, 2024), sistemas de escrita de sinais (2018, 2024, 2025), subcompetências de tradutores e intérpretes de Libras/português em matrizes curriculares (2020, 2023), práticas linguísticas LGBTQIAPN+ (2023) e proposições para o ensino na educação de surdos (2024). Atua como revisor dos periódicos Alfa: Revista de Linguística (2020-atual), Revista Belas Infiéis (2021), Humanidades Inovação (2020), Revista de Estudos da Linguagem (2020) entre outros.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4628524951000332>

E-mail: marcosluchi@gmail.com

SUMÁRIO



João Paulo Ampessan

Licenciado em Letras Libras (UFSC, 2012), mestre em Linguística (UFSC, 2015) e doutor em Estudos da Tradução (UFSC, 2025). Professor adjunto na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), lecionando na graduação em Letras Libras e no Departamento de Libras. Sua experiência concentra-se nas áreas de Lexicografia, Linguística, Escrita de Sinais (SignWriting), Tradução e Letras Libras. Desenvolve pesquisas em projetos como "Semântica Lexical da Libras: Reflexões Teóricas e Metodológicas", "Semântica Lexical na Libras: Desdobramentos Empíricos", "LibrasLex (Lexicografia da Libras)", "Lexicografia e e-Lxicografia: Tradição Impressa e Renovação Digital" e "Parâmetros para a Construção de um Dicionário Trilíngue Contrastivo Espanhol-Português-Libras para Estudantes Brasileiros Universitários". Também colabora no Programa de Extensão "Ensino, Interpretação, Linguística, Literatura e Tradução de Línguas de Sinais".

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3392494019608347>

E-mail: joamp29@gmail.com

SUMÁRIO

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Gláucio de Castro Júnior

Professor do Magistério Superior do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP) do Instituto de Letras (IL) da Universidade de Brasília (UnB). Mestre e Doutor em Linguística. Coordenador do Laboratório Núcleo de Estudo e Pesquisa da Variação Linguística da Libras (Núcleo Varilibras) na UnB. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa da Linguística da Libras (GEPLibras) da UnB. Professor Orientador no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (POSTrad) e no Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL) da Universidade de Brasília.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7201356664034117>

E-mail: librasunb@gmail.com

Abymael da Silva Pereira

Docente e Coordenador do Curso de Letras Libras Português da Universidade Federal do Amapá (Unifap). Doutorando em Letras e Estudos Literários pela Faculdade de Ciência e Letras da Universidade Estadual Paulista (Unesp), na Linha de Pesquisa de Reações Intersemióticas: processos de interpretação, tradução e adaptação. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Brasileira de Sinais, Tradução e Interpretação de Libras-Português, Linguística da Língua de Sinais, Lexicologia e Terminologia. Pesquisador do grupo de Pesquisa Linguagem, Identidade e Cultura Surda. Presidente do Núcleo Docente Estruturante (NDE). Presidente da Comissão do Processo Seletivo Especial da Unifap. Coordenador do Programa de Extensão de Estudos da Tradução e Interpretação de Libras-Português.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7962202443810103>

E-mail: abymaeldasilvapereira@gmail.com

Tânia Baier

Graduação em Matemática (1975, FURB), mestrado em Educação (1994, FURB) e doutorado em Educação Matemática (2005, UNESP). Atualmente é professora permanente no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática (PPGECIM) da Universidade Regional de Blumenau (FURB). É pesquisadora do grupo de pesquisa Neurociência no Ensino de Ciências e Matemática (FURB) e do grupo de pesquisa Fenomenologia em Educação Matemática (UNESP- Rio Claro). Áreas de atuação: ensino de matemática, práticas educativas para a formação de professores, neurociência na educação matemática, fenomenologia em educação matemática, etnomatemática, história da matemática.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6543586201650401>

E-mail: taniabaier@gmail.com

SUMÁRIO

Monika Haertel

Graduação em Pedagogia (2006, FURB), graduação em Letras Língua Alemã (2016, FURB) especialização em Educação Infantil e Alfabetização pela Universidade Regional de Blumenau (2008); Mídias na Educação pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) (2017); Tradução e Interpretação de Língua Brasileira de Sinais (Guilherme Guimbalá, 2021). Mestre em Ensino de Ciências Naturais e Matemática (FURB, 2025). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas temáticas Alfabetização e Inclusão de sujeitos surdos e sujeitos refugiados da Venezuela e no Magistério em Nível Médio nas temáticas Educação e Infância, Didática da Educação Infantil e História da Educação. Participou da escrita do Currículo Base do Território Catarinense. Atualmente é efetiva no Ensino Fundamental tanto na E.B.M. Bilingue Professor Oscar Unbehaun quanto na E.E.B. Carlos Techentin, ambas em Blumenau. Mas não atua porque está em licença para tratamento de saúde de familiar.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7377137876559054>

E-mail: monikahaertel18@gmail.com

Juliana Tasca Lohn

Licenciada em Pedagogia (UDESC, 2006). Licenciada em Letras Libras (UFSC, 2011). Mestra em Educação (UFSC, 2015). Doutoranda em Linguística (UFSC, 2022 a 2027). É professora adjunto Linguística Aplicada/Ensino-Aprendizagem de Libras na UFSC, no Departamento de Libras (DLSB) do Centro de Comunicação e Expressão (CCE). Integrou o projeto Inventário da Língua Brasileira de Sinais em nível Nacional (Brasil) e nível local na Grande Florianópolis. Participa dos projetos "Documentação de Libras", "Semântica Lexical da Libras: Reflexões Teóricas e Metodológicas", entre outros projetos de pesquisa. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Pedagogia, atuando principalmente nos seguintes temas: Libras, Educação de Surdos, Comunicação em Libras, Interpretação Tátil em Libras e Ensino-Aprendizagem de Libras como L2.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7673263594814241>

E-mail: juliana.lohn@ufsc.br

Jaqueline Boldo

Professora de Libras do Departamento de Libras (CCE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC (2025). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2015). Possui graduação em Letras - Libras (Educação a Distância, Polo Santa Maria - UFSM) pela UFSC (2010) e graduação em Pedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (2005). É especialista em Educação Especial pela Faculdade Internacional de Curitiba - IBPEX (Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão) (2006) e possui certificação PROLIBRAS - nível superior para usuários (2006). Integra o Grupo de Pesquisas Avançadas em Estudos Surdos (GRUPES/UFSC) e diversos projetos vinculados ao Departamento de Libras, entre eles o Projeto de Lexicologia, o Projeto de Semântica Lexical, o Projeto de Glossário em Libras e o SELL - Seminário de Letras Libras da UFSC. Coordena o projeto de extensão do Departamento de

Libras (2025–2027). Tem experiência nas áreas de Linguística da Língua de Sinais, Semântica Lexical, Lexicologia, Terminologia de Libras, Educação de Surdos e Estudos Surdos.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7515905309332783>

E-mail: jaquelineboldo@gmail.com

Heloise Gripp Diniz

Pedagoga (2004, UNESA), licenciada em Letras-Libras (2010, UFSC), mestre em Linguística (2010, UFSC) e doutora em Linguística (2023, UFRJ). Professora adjunta do Departamento de Letras Libras da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Suas atividades de ensino e pesquisa concentram-se nas áreas de Linguística das Línguas de Sinais e Sociolinguística, com destaque para a estrutura linguística e gramatical da Libras, os níveis da análise linguística e escrita de sinais (*SignWriting*), bem como para temas relacionados à cultura surda e às identidades surdas. Experiências profissionais na educação básica, no ensino superior e na tradução e interpretação interlingual, intermodal e intramodal. Membro do projeto de pesquisa "Semântica Lexical da Libras" (UFSC). Autora do livro *A História da Língua de Sinais dos Surdos Brasileiros*.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0922315610117042>

E-mail: heloise.gripp@letras.ufrj.br

Tarcísio de Arantes Leite

Graduado em Letras Inglês/Português pela Universidade de São Paulo, possui mestrado e doutorado no Programa de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela mesma universidade. Em suas pesquisas de iniciação científica e de mestrado, estudou o ensino de libras como segunda língua para alunos ouvintes e, no doutorado, estudou os métodos de interação social entre surdos com base na análise da conversa de base etnometodológica. Atuou como tutor do pólo USP e como professor no Curso de Letras-Libras EaD nas turmas de 2006 e 2008. Em 2009, ingressou na Universidade Federal de Santa Catarina para atuar no Curso de Letras-Libras presencial, no qual leciona até a presente data. Atualmente, desenvolve pesquisas no campo da semântica lexical na libras e da tradução de textos sobre meditação do português escrito para a libras filmada. Desenvolve ainda atividades de extensão voltadas à disseminação do yoga, da meditação e do budismo em libras para a comunidade surda.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7285343180848313>

E-mail: tdaleite@gmail.com

Neiva de Aquino Albres

Bacharel em Fonoaudiologia (1999, UCDB), Pedagoga (2003, UEMS) mestre (2005, UFMS) em Educação e doutora (2013, UFSC) em Educação Especial. Professora associada da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Possui Pós-doutorado pela Universidade de São Paulo (2018) Pós-doutorado pela Universidade Federal do Espírito Santo (2024). Experiência nas áreas de Educação e Estudos da Interpretação/Tradução envolvendo línguas de sinais. Professora no Departamento de Língua de Sinais Brasileira - DLSB e no Programa de Pós-Graduação em Estudos da

SUMÁRIO

Tradução - PGET da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Membro do Grupo de Pesquisa em Interpretação e Tradução de Línguas de Sinais - (InterTrads-UFSC) registrado no CNPq. Coordenadora geral do Programa de Extensão OTRADILIS - Observatório da Tradução e da Interpretação de Línguas de Sinais.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1652645656634694>

E-mail: neiva.albres@ufsc.br

Silvio Tavares Ferreira

Licenciado em Letras Libras (2017, UFSC), mestre (2023, UFSC) em Estudos da Tradução. Formação técnica em Produção de Materiais Didáticos Bilingue (Libras/Português) pelo Instituto Federal de Santa Catarina - Campus Palhoça. Especialização em Educação Inclusiva (2025, UDESC). Professor da Prefeitura Municipal de Florianópolis. Experiência nas áreas de Ensino de Libras e Educação de Surdos. Membro do Grupo de Pesquisa em Interpretação e Tradução de Línguas de Sinais - InterTrads, registrado no CNPq.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1453781247793195>

E-mail: silvio.tavares@prof.pmf.sc.gov.br

João Lipe Nogueira Reis

Mestrando em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Possui graduação em Educação Física (Bacharelado e Licenciatura) pela Universidade Católica do Salvador (UCSAL) e graduação em Letras-Libras (Licenciatura) pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). É pós-graduado em Libras e em Personal Training. Membro do Laboratório Núcleo VARLIBRAS da Universidade de Brasília (UnB). Pesquisador do Grupo de Estudo em Linguística da Libras (GEPLIBRAS) e do Grupo de Estudo e Pesquisa da Saúde em Libras (GEPsLIBRAS). Atua nas áreas de Educação Física e Libras, com experiência em ensino, acessibilidade e inclusão da pessoa Surdas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7113200120837759>

E-mail: prof.joalipe@gmail.com

Daniela Prometi

Licenciada em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 2010). Mestre (2013) e Doutora (2020) em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). É Professora Adjunta do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP), do Instituto de Letras (IL) da UnB. Vice-líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguística da Libras - GEPLIBRAS (CNPq/UnB). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa da Saúde em Libras - GEPsLIBRAS. Vice-coordenadora do Laboratório Núcleo de Estudo e Pesquisa da Variação Linguística da Libras (Laboratório Núcleo Varlibras), da UnB. Possui experiência nas áreas de Libras, Linguística, Lexicologia, Lexicografia, Terminologia e Terminografia, com ênfase em estudos relacionados às Línguas de Sinais.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6224063415392054>

E-mail: danielaprometi@gmail.com

SUMÁRIO

Elaine Christina Furtado Soares de Souza

Licenciada em Letras–Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 2010). Mestre (2025) e Doutoranda (2025) em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Licencianda em Pedagogia Bilíngue (INES), É Professora de Libras em diferentes instituições. Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguística da Libras – GEPLIBRAS (CNPq/UnB) e do Grupo de Estudo e Pesquisa da Saúde em Libras – GEPSLIBRAS. Membro do Laboratório Núcleo de Estudo e Pesquisa da Variação Linguística da Libras (Laboratório Núcleo Varlibras), da UnB. Possui experiência nas áreas de ensino de Libras, Lexicologia, Lexicografia, Terminologia e Terminografia, com ênfase em estudos relacionados às Línguas de Sinais.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3946043645932040>

E-mail: elaine.furtado.unb@gmail.com

Carlos Henrique Rodrigues

Bacharel e Licenciado em História (2003/2004, UFMG), Especialista em Educação Inclusiva (2006, Fundação João Pinheiro), Mestre em Educação (2008, UFMG) e Doutor em Linguística Aplicada – Estudos da Tradução (2013, UFMG). Realizou pós-doutorados na Universitat Autònoma de Barcelona, junto ao Grupo PACTE (2017–2018), e na Universidade de Vigo, junto ao Grupo ESTILOS. Professor Associado do Departamento de Libras e Professor Permanente da PGET/UFSC. Líder do InterTrads-UFSC, integrante do Otradilis-UFSC e Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 2. Foi tutor do PET-Letras/UFSC (2018–2022) e professor-formador de intérpretes de Libras-português no CASBH-DESP-SEEMG (2006–2009), Tradutor e intérprete de Libras-português certificado pela FENEIS (2002), CASBH (2006) e ProLibras (2006), e professor de Libras certificado pelo ProLibras (2007). É membro da ABRAPT (desde 2009), ABRALIN (desde 2012), ACATILS e WASLI (desde 2015), do GT de Libras da Anpoll e da AIETI (desde 2023). Idealizador e Coordenador da ReForTILS-LAC. Atua nas áreas de Linguística Aplicada, Estudos da Tradução e da Interpretação, com foco em línguas de sinais, intermodalidade, processos tradutórios e interpretativos, tradução audiovisual, formação de tradutores e intérpretes, educação, políticas e diversidade.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5540140775795294>

E-mail: carlos.rodrigues@ufsc.br

Walquíria Peres de Amorim

Bacharela em Letras Libras (2016, UFSC), licenciada em Letras Libras (2020, UFSC) mestra (2019, UFSC) e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (UFSC), investigando a tradução não escrita no contexto educacional. Professora Auxiliar Intérprete Educacional na Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. Experiência nas áreas de Linguística e Estudos da Interpretação/Tradução envolvendo línguas de sinais. Integra o Núcleo de Pesquisa em Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais e Vocaís (InterTrads, UFSC).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6841593640843225>

E-mail: walquiria.peres@gmail.com

SUMÁRIO

Jamile de Souza Lima

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento (PPGEGC) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com especializações em Tradução e Interpretação de Libras, Educação Especial e Empreendedorismo Social. Graduada em Letras - Libras pela UFSC (2019) e em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2020), além de MBA em Empreendedorismo, Marketing e Finanças pela Uniaselvi (2023). Professora Auxiliar Intérprete de Libras na Prefeitura Municipal de Florianópolis e é co-fundadora da Interpres - Empresa de Tradução e Interpretação de Libras. Sua experiência se estende também ao campo do empreendedorismo social, onde é CEO da Interpres, empresa pioneira no estado de Santa Catarina no segmento afrocentrado de tradução e interpretação de Libras e também, é Grupo de Pesquisa em Inovação em Ciência e Tecnologia - CoMovl da UFSC/CNPq e é Coordenadora de Acessibilidade da Associação de Educadores Negres de Santa Catarina (AENSC).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7417318891328024>

E-mail: milelima27@gmail.com

Édis Mafra Lapoli

Doutora e Mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com Pós-Doutorado em Sistemas de Informação pela Université de Montpellier II (Scien. et Tech. du Languedoc - France). Engenheira Civil, Professora do Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da UFSC. Terapeuta e Consultora Organizacional nas áreas de Gestão de Pessoas, Desenvolvimento do Potencial Humano e Empreendedorismo. Coordenadora de projetos da Editora Pandion. Líder do Grupo de Pesquisa Inovação em Ciência e Tecnologia (UFSC/CNPq). Autora de livros, capítulos de livros e diversos artigos em periódicos especializados e anais de eventos, além de orientar dezenas de mestres e doutores.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8977816806473448>

E-mail: edisPandion@gmail.com

Rogers Rocha

Licenciado em Letras Português e Espanhol e suas respectivas literaturas (2010, PUCRS), mestre em Linguística (2014, UFSC) e doutor em Educação (2022, UDESC). Professor adjunto da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Experiência nas áreas de tradução e interpretação no par linguístico Libras e Língua Portuguesa, Português para Surdos e Espanhol para Surdos brasileiros. Coordena o projeto de Pesquisa Sistema de Escrita e Registro da Libras (SER-Libras) e o projeto de extensão Português para Surdos e Libras para Ouvintes. Coordena o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) de Subprojeto Interdisciplinar (Educação Bilíngue de Surdos, Letras Língua Brasileira de Sinais) na UFPEL.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7440486299240908>

E-mail: rogers.rocha89@gmail.com

SUMÁRIO

Diego Machado da Silva

Doutorando em Linguística (UFSC), mestre em Estudos da Tradução (UFSC, 2024), especialista em Libras (FMU, 2022) e graduado em Letras Libras (UFSC, 2020). Possui experiência nas áreas de tradução e interpretação Libras/Língua Portuguesa e no ensino de Libras para ouvintes. Atua como professor substituto na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Desenvolve pesquisas nas áreas de Literatura Negra-Surda para a infância.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9583717513677551>

E-mail: dimachado178@gmail.com

Tarcio de Almeida Sousa

Graduado em Letras Libras Português pela Universidade Federal do Amapá (Unifap); Técnico em Estratégias de Tradução e Interpretação de Libras pelo Ensino Médio Técnico Profissiolizante (MedioTec); Atuou como Monitor de Ensino de Libras para Ouvintes no Programa de Extensão Libras para Comunidade; Residente Pedagógico na Rede Estadual de Ensino do Nível Médio.

E-mail: tarciosousa61@gmail.com

SUMÁRIO

ÍNDICE REMISSIVO

A

- abordagem qualitativa 55, 64, 170
acervos acessíveis 75
acessibilidade comunicacional 13, 32, 33, 49, 62, 73, 85
acesso linguístico 50, 72
AEE 136, 146, 166, 167
afetividade 15, 134
aluno surdo 15, 88, 90, 93, 102, 103, 132, 133, 136, 138, 139, 142, 143, 147, 151, 152, 153, 156, 158, 161, 162, 171, 174, 177
aplicativos 63, 65
arte 134
atendimento educacional especializado 49, 140, 157, 166
atuação profissional 13, 49, 75, 79, 178, 233

B

- bílingue 12, 15, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 63, 64, 65, 67, 71, 73, 74, 75, 76, 89, 92, 95, 101, 133, 134, 151, 154, 158, 163, 166, 203, 214, 216, 218, 235
bilinguismo 23, 35, 42, 155, 175

C

- coletivos de jovens 22
competências 51, 60, 65, 72, 133, 223, 231
Comunidade Surda 23
condições de trabalho 50, 75, 76, 154
conduta ética 15, 134
conforto linguístico 15, 134
Congresso de Milão de 1880 12
critérios de exclusão 57
critérios de inclusão 55, 57

D

- datilologia 61, 63, 65, 177
decolonial 13, 34, 35, 36, 37, 38, 42, 45
descritor 55
diferença linguística 12, 16, 24, 37, 153
DIPEBS 9, 12
documentos normativos 55

E

- educação básica 49, 50, 51, 55, 58, 67, 72, 74, 76, 81, 88, 93, 96, 146, 240
educação bilíngue 12, 15, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 45, 46, 49, 63, 73, 74, 75, 76, 92, 133, 134, 154, 158, 235
Educação Bilíngue de Surdos 12, 23, 24, 26, 34, 61, 65, 236, 243
educação especial 49, 51, 76, 136, 140, 155, 162
educação inclusiva 15, 24, 25, 27, 44, 51, 61, 64, 93, 97, 133, 135, 136, 141, 148, 160, 161, 162, 167, 180
educação infantil 43, 79, 80, 81, 83, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 100, 101, 102, 103, 134, 156, 166, 167
ensino-aprendizagem 51, 70, 73, 75, 81, 90, 151, 160, 167, 168, 170
ensino inclusivo 49, 140, 157
ensino médio 140, 145, 146, 154, 155
epistemologias 13, 35, 37, 38, 42
equipes especializadas 14, 64, 72, 75
estratégias pedagógicas 75, 140
estudantes surdos 49, 50, 53, 54, 61, 63, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 75, 140, 147, 160, 204
Estudos da Interpretação 236, 240, 242
Estudos da Tradução 55, 56, 57, 141, 155, 236, 237, 238, 240, 241, 242, 244
experiência 13, 21, 22, 23, 25, 27, 31, 33, 34, 35, 40, 43, 45, 62, 71, 72, 75, 92, 96, 139, 140, 151, 152, 153, 155, 156,

160, 168, 178, 207, 216, 236, 237, 238, 239, 240, 241,
 242, 243, 244

experiência visual 13, 21, 23, 27, 35, 40

F

filosofia 61, 63, 66

formação continuada 24, 69, 70, 86, 161, 208

formação específica 50, 72

G

glosas 14, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 115, 130, 131

Governo Federal 9

guia-intérprete 50, 76, 91, 100, 154

I

identidades surdas 35, 240

Inclusão Educacional 23, 24, 26

indicadores sociolinguísticos 236

informática 189, 199

infraestrutura 72, 75, 83

interpretação 13, 17, 32, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59,
 60, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 86, 87, 88,
 92, 94, 99, 105, 130, 131, 133, 146, 151, 155, 161, 168,
 170, 172, 173, 174, 175, 201, 212, 213, 214, 215, 216,
 218, 219, 224, 225, 226, 227, 228, 233, 234, 238,
 240, 243, 244

interpretação educacional 13, 54, 56, 57, 58, 67, 73, 76, 94, 151

intérpretes 12, 13, 14, 15, 25, 27, 28, 31, 32, 33, 34, 39, 43, 49,
 50, 51, 54, 55, 56, 58, 60, 70, 72, 73, 75, 76, 79,
 80, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 95, 97, 98, 99, 104,
 105, 130, 131, 134, 139, 141, 143, 144, 145, 147, 148,
 150, 151, 153, 156, 157, 168, 169, 170, 172, 214, 217,
 227, 228, 236, 242

L

L1 13, 24, 63, 213, 214, 215

L2 13, 24, 63, 65, 163, 213, 214, 215, 239

Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência 46,
 49, 85, 155

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 29, 49, 81

leitura labial 20, 23, 136, 142, 143, 179

Libras 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30,
 31, 32, 34, 35, 36, 37, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46,
 49, 50, 51, 53, 54, 56, 57, 60, 61, 63, 64, 65, 66,
 67, 68, 69, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 83, 84,
 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97,
 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 133, 135, 144, 145,
 146, 148, 150, 152, 154, 156, 160, 161, 163, 164, 165,
 166, 167, 168, 171, 172, 175, 176, 177, 178, 179, 180,
 182, 203, 204, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218,
 219, 220, 221, 222, 224, 225, 226, 227, 228, 229,
 230, 232, 233, 234, 236, 237, 238, 239, 240, 241,
 242, 243, 244

Língua Brasileira de Sinais 12, 14, 17, 24, 26, 30, 46, 76, 77, 79, 84,
 85, 91, 99, 100, 102, 154, 155, 160, 161, 180, 213, 215,
 227, 236, 238, 239, 243

língua de instrução 13, 25, 27, 31, 36, 42, 49, 75, 133, 152

Língua Portuguesa 17, 24, 27, 47, 79, 86, 90, 91, 92, 135, 147, 148,
 161, 163, 166, 168, 171, 172, 175, 178, 179, 190, 213,
 214, 215, 217, 227, 230, 236, 243, 244

livros 138, 143, 236, 243

LP 213, 215, 216, 218, 219, 220, 221, 222, 227

M

mapeamento das pesquisas 133

matemática 16, 182, 183, 185, 188, 201, 202, 203, 204, 207, 238

materiais didáticos 13, 21, 27, 30, 41, 44, 53, 60, 61, 62, 63,
 66, 75, 230

MEC 9, 155, 211

mediação linguística 32, 64, 71, 75, 153

mediação qualificada 75

movimentos surdos brasileiros 35

O

oralização 23, 34, 42, 142

P

participação ativa 21, 22, 38, 67

polissemia 14, 15, 104, 105, 108, 110, 111, 116, 118, 129, 130, 230

política educacional 22, 73, 136

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da
 Educação Inclusiva 49

SUMÁRIO

- políticas linguísticas 227
- políticas públicas 22, 25, 27, 28, 30, 32, 33, 34, 37, 38, 40, 41, 43, 49, 70, 74, 97, 234
- português escrito 26, 29, 30, 31, 36, 42, 49, 240
- práticas tradutórias 62, 63, 66, 71, 75
- primeira língua 24, 29, 30, 63, 83, 88, 94, 97, 214, 236
- professor ouvinte 90
- protagonismo 12, 13, 21, 28, 30, 31, 32, 33, 38, 39, 40, 41, 43, 45, 86, 88, 206, 216
- R**
- Rede Municipal de Ensino 55, 66, 67, 71, 74, 76
- representatividade 28, 31, 33, 34, 40, 43, 55
- revisão bibliográfica 55, 224
- S**
- sala de aula 13, 14, 37, 39, 43, 54, 65, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 80, 89, 90, 92, 95, 96, 97, 99, 101, 103, 133, 134, 135, 145, 147, 151, 154, 161, 162, 166, 180, 189, 190, 194, 219, 225
- SECADI 9, 12
- Secretarias de Educação 72, 75
- segunda língua 24, 26, 27, 29, 30, 31, 36, 39, 42, 49, 63, 85, 91, 135, 163, 166, 214, 215, 240
- semântica lexical 105, 240
- subjetividade 35, 133, 134
- T**
- TI 213
- TILSP 13, 17, 18, 31, 32, 39, 161, 213, 214, 216, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 227, 228, 232
- TIV 17, 213, 214, 216, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 229, 230, 231
- tradução audiovisual 63, 65, 242
- tradução educacional 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 70, 71, 72, 73, 74, 75
- tradução intersemiótica 61, 62, 65
- tradutores 12, 13, 14, 15, 32, 43, 49, 50, 51, 54, 56, 58, 59, 60, 62, 64, 65, 72, 73, 76, 77, 79, 91, 92, 104, 105, 130, 131, 157, 217, 236, 242
- U**
- UD 17, 18, 213, 214, 222, 223, 224, 225, 228, 229, 231, 232
- V**
- vocabulário 130, 218

SUMÁRIO

VOLUME
2

www.pimentacultural.com

FORMAÇÃO DE TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LIBRAS-PORTUGUÊS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO
GOVERNO FEDERAL
BRASIL
UNIÃO E RECONSTRUÇÃO



DIRETORIA DE
POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO
BÍLÍNGUE DE SURDOS

SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO CONTINUADA,
ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS, DIVERSIDADE E INCLUSÃO

