VOLUME 3

organizadores

João Paulo Ampessan

Marcos Luchi

Daniel Godinho Berger

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

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

GOVERNO FEDERAL

BRASIL

UNIÃO E RECONSTRUÇÃO

UFSC

DIRETORIA DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

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

pimenta cultural

VOLUME 3

organizadores

João Paulo Ampessan

Marcos Luchi

Daniel Godinho Berger

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

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

GOVERNO FEDERAL BRASIL UNIÃO E RECONSTRUÇÃO

UFSC

DIRETORIA DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

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

pimenta cultural

2026

São Paulo

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

F723

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

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-815-3
DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-815-3

1. Educação Bilíngue de Surdos. 2. Interpretação educacional. 3. Desenvolvimento profissional. 4. Acessibilidade linguística. 5. Práticas profissionais. I. Berger, Daniel Godinho (Org.). II. Ampessan, João Paulo (Org.). III. Luchi, Marcos (Org.). IV. Título.

CDD: 419

Índice para catálogo sistemático:
I. Educação Bilíngue de Surdo -` Práticas profissionais
Simone Sales – Bibliotecária – CRB: ES-000814/O

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	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Estágio em editoração	Emanuelle Vitória Miranda da Silva Rayssa Santos Arrais
Imagens da capa	stockgiu - Freepik.com
Tipografias	Acumin, Obviously, Elizeth, Magno Serif
Revisão	Os autores
Organizadores	João Paulo Ampessan Marcos Luchi Daniel Godinho Berger

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

2026

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoras

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

Bernadétte 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

Fabrícia 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 Leyltton 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

Julianno 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 Polastreli 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

Mauricio 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

Elisiene 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

Suélen 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.

SUMÁRIO

Daniel Godinho Berger
João Paulo Ampessan
Marcos Luchi
Apresentação 11

CAPÍTULO **1**

João Paulo Ampessan
Marcos Luchi
Perfilamento dos inscritos no Curso de Tradutores e Intérpretes de Libras-Português na Educação Básica:
edições de 2024, 2025 e 2026 **..... 16**

CAPÍTULO **2**

Saionara Figueiredo Santos
José Ednilson Gomes de Souza-Júnior
A imagem como disparadora de discurso:
sentidos construídos por estudantes de tradução e interpretação de Libras diante de cenas de interpretação em saúde criadas por inteligência artificial **.....40**

CAPÍTULO **3**

Tiago Coimbra Nogueira
Luciana Marques Vale
Aspectos conceituais da interpretação e sua aplicação ao contexto educacional 71

CAPÍTULO **4**

Abymael da Silva Pereira
Hudson Olinto Leite Ramos
Matheus do Amaral Lopes
Raquel dos Santos Sena
A tessitura de uma tradução iterária amazônica:
um estudo de caso em primeiras aproximações analíticas **.....104**

CAPÍTULO **5**

Saionara Figueiredo Santos

Sustentabilidade e meio ambiente:
ressignificando conceitos da Educação Ambiental
para o contexto pedagógico e das comunidades surdas **138**

CAPÍTULO **6**

Gláucio Castro Júnior

Fundamentos da gestão
e do planejamento escolar no contexto
da Educação Bilíngue de Surdos **159**

CAPÍTULO **7**

Marcos Luchi

Formação inicial e formação
continuada do intérprete educacional
de Libras-Português:
continuidades, aprofundamentos e emergências formativas **208**

CAPÍTULO **8**

Daniel Godinho Berger
João Paulo Ampessan
Marcos Luchi

Formação continuada de tradutores
e intérpretes de línguas de sinais:
do estado da arte ao que os tradutores e intérpretes
da Educação Básica almejam da formação continuada **228**

Sobre os organizadores **270**

Sobre as autoras e os autores **272**

Índice remissivo **276**

APRESENTAÇÃO

O presente Volume 3 dá continuidade à série Formação de Tradutores e Intérpretes de Libras-Português na Educação Básica, reunindo manuscritos que ampliam as discussões desenvolvidas nos volumes anteriores sobre a formação, a atuação profissional e os diferentes campos de conhecimento que atravessam a Educação Bilíngue de Surdos e o trabalho de tradutores e intérpretes de Libras-Português. A obra reúne estudos vinculados a diferentes dimensões da formação e da prática profissional, contemplando o perfil dos inscritos nas edições do curso, a interpretação em contextos de saúde e em contexto educacional, a tradução literária, a Educação Ambiental, a gestão e o planejamento escolar e a formação continuada de tradutores e intérpretes de línguas de sinais.

No primeiro capítulo, **"Perfilamento dos inscritos no Curso de Tradutores e Intérpretes de Libras-Português na Educação Básica: edições de 2024, 2025 e 2026"**, João Paulo Ampessan e Marcos Luchi apresentam uma caracterização comparativa dos inscritos nas três edições do curso. O estudo examina dados sociodemográficos, educacionais, profissionais e territoriais, observando permanências, deslocamentos e ampliações no perfil do público alcançado. Além da comparação entre as edições, os autores discutem o adensamento metodológico do instrumento de inscrição, especialmente pela incorporação de novas variáveis a partir de 2025, e analisam como esse conjunto de informações permite acompanhar a composição do público e as demandas formativas relacionadas ao campo.

Saionara Figueiredo Santos e José Ednilson Gomes de Souza-Júnior analisam, no segundo capítulo, **"A imagem como disparadora de discurso: sentidos construídos por estudantes**

de tradução e interpretação de Libras diante de cenas de interpretação em saúde criadas por inteligência artificial", os sentidos produzidos por estudantes de Tradução e Interpretação de Libras diante de imagens que representam situações de interpretação no contexto da saúde. O capítulo articula multimodalidade, leitura de imagens e formação profissional, utilizando cenas geradas por inteligência artificial como dispositivos pedagógicos para suscitar discursos sobre ética, postura, corpo e posicionamento profissional. A análise focaliza as representações mobilizadas pelos estudantes e as possibilidades pedagógicas do recurso visual na formação de intérpretes de Libras.

No terceiro capítulo, **"Aspectos conceituais da interpretação e sua aplicação ao contexto educacional"**, Tiago Coimbra Nogueira e Luciana Marques Vale desenvolvem uma discussão teórico-prática sobre a interpretação educacional compreendida como situação social específica. O texto parte dos Estudos da Interpretação e dos Estudos da Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais para examinar como as características do contexto comunicativo influenciam as demandas profissionais, as decisões e as competências mobilizadas. A análise organiza-se em torno do processo mental envolvido na interpretação, do público-alvo e da realização do trabalho em equipe, considerando particularidades da sala de aula, como a continuidade das relações, a heterogeneidade discursiva entre disciplinas e a construção do conhecimento pelos estudantes.

"A tessitura de uma tradução literária amazônica: um estudo de caso em primeiras aproximações analíticas", de Abymael da Silva Pereira, Hudson Olinto Leite Ramos, Matheus do Amaral Lopes e Raquel dos Santos Sena, quarto capítulo da obra, dedica-se à tradução literária de narrativas amazônicas para Libras. O estudo examina elementos linguísticos, discursivos, visuais e culturais envolvidos na construção tradutória, considerando

SUMÁRIO

as especificidades de modalidade entre o português e a Libras e os efeitos estéticos e culturais do texto literário. A partir de um estudo de caso, os autores observam escolhas tradutórias, estratégias discursivas e recursos da Libras e apresentam propostas de retradução fundamentadas em aspectos linguísticos, culturais e estéticos.

No quinto capítulo, **"Sustentabilidade e meio ambiente: ressignificando conceitos da Educação Ambiental para o contexto pedagógico e das comunidades surdas"**, de Saionara Figueiredo Santos, são discutidos conceitos de Ecologia, Meio Ambiente, Educação Ambiental, sustentabilidade, território, justiça ambiental, gestão ambiental e resíduos em articulação com a formação educacional. O texto amplia a compreensão de meio ambiente para além dos aspectos naturais e aproxima a Educação Ambiental do contexto da Libras, das comunidades surdas e da tradução e interpretação. A discussão considera a experiência visual, o acesso à informação e a participação dos sujeitos surdos nos debates e práticas relacionados às questões socioambientais.

Gláucio Castro Júnior discute a gestão educacional e o planejamento escolar a partir das especificidades linguísticas e culturais da Educação Bilíngue de Surdos, no sexto capítulo, **"Fundamentos da gestão e do planejamento escolar no contexto da Educação Bilíngue de Surdos"**. Nele, o autor aborda marcos legais, organização pedagógica e administrativa, planejamento institucional, acompanhamento de práticas, avaliação, participação da comunidade escolar e formação continuada das equipes. A discussão considera a Libras como língua de instrução e interação e examina condições institucionais relacionadas a professores bilíngues, tradutores e intérpretes de Libras-Português, materiais, tecnologias e processos avaliativos.

No sétimo capítulo, **"Formação inicial e formação continuada do intérprete educacional de Libras-Português: continuida-**

des, aprofundamentos e emergências formativas", Marcos Luchi examina as relações entre os conhecimentos destinados à atuação do intérprete educacional presentes na formação inicial em cursos superiores de tradução e interpretação de Libras-Português e aqueles mobilizados pela formação continuada. O estudo retoma as matrizes curriculares analisadas por Luchi (2019), incorporando também configurações curriculares posteriores, e as coloca em diálogo com a produção sobre formação continuada relacionada ao contexto educacional. A análise identifica conhecimentos que permanecem entre as duas etapas formativas, conteúdos que são retomados e aprofundados e demandas que emergem da atuação profissional, permitindo observar como a formação continuada complementa, aprofunda ou amplia os conhecimentos destinados à interpretação no contexto educacional.

Por fim, no oitavo capítulo, **"Formação continuada de tradutores e intérpretes de línguas de sinais: do estado da arte ao que os tradutores e intérpretes da Educação Básica almejam da formação continuada"**, Daniel Godinho Berger, João Paulo Ampessan e Marcos Luchi articulam duas dimensões da formação continuada. Na primeira, realizam um Estado da Arte da produção recuperada até 2025, examinando como a formação continuada de tradutores e intérpretes de línguas de sinais tem sido concebida, organizada e investigada. Na segunda, o estudo se volta às demandas formativas manifestadas por profissionais vinculados ao contexto educacional. A aproximação entre a produção acadêmica recuperada e as necessidades declaradas pelos participantes permite identificar convergências, distanciamentos e demandas presentes nos percursos de desenvolvimento profissional.

Em conjunto, os capítulos do Volume 3 mantêm a proposta da série de registrar, sistematizar e colocar em diálogo conhecimentos relacionados à formação e à atuação de tradutores e intérpretes de Libras-Português na Educação Básica. Ao reunir estudos de natureza quantitativa, qualitativa, teórica e aplicada, a obra documenta

SUMÁRIO

diferentes dimensões que atravessam a formação profissional e os contextos educacionais em que esses profissionais atuam.

Daniel Godinho Berger
João Paulo Ampessan
Marcos Luchi

Organizadores

SUMÁRIO

1

João Paulo Ampessan
Marcos Luchi

PERFILAMENTO DOS INSCRITOS NO CURSO DE TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LIBRAS-PORTUGUÊS NA EDUCAÇÃO BÁSICA:

EDIÇÕES DE 2024, 2025 E 2026

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-815-3.1

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

O Curso de Tradutores e Intérpretes de Libras-Português na Educação Básica é ofertado desde 2024 como resultado da parceria entre a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS), vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação. A continuidade da oferta tornou possível observar não apenas a composição dos inscritos em cada edição, mas também permanências, deslocamentos e ampliações no modo de caracterizar o público alcançado.

A primeira edição já foi objeto de sistematização por Ampessan e Luchi (2025), que analisaram o perfil dos cursistas de 2024 e demonstraram a relevância de dados relativos a sexo, escolaridade, vínculo com as redes de ensino, distribuição territorial, raça ou etnia e deficiência para a compreensão das demandas formativas do campo. A presente análise retoma essa perspectiva e a amplia por meio da comparação entre as edições de 2024, 2025 e 2026.

O objetivo consiste em caracterizar comparativamente os inscritos nas três edições, identificando tendências de estabilidade, diversificação e reconfiguração do público. Adicionalmente, examina-se o adensamento metodológico do perfilamento, entendido como o refinamento progressivo do instrumento de coleta para captar dimensões que não estavam contempladas na edição inaugural.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os dados foram extraídos do Sistema de Inscrições da Universidade Federal de Santa Catarina (http://inscricoes.ufsc.br/)

e correspondem a 511 inscritos na edição de 2024, 1.000 inscritos na edição de 2025 e 300 inscritos na edição de 2026. Todos os registros de 2025 foram incorporados à análise, sem diferenciação por condição administrativa da inscrição. Para manter uniformidade terminológica, os participantes das três edições são designados exclusivamente como inscritos.

Foram comparadas as variáveis comuns às três edições: data de nascimento, sexo, escolaridade, rede de ensino, vínculo com a rede de ensino, unidade federativa, sexo registrado no SIMEC, raça ou etnia, deficiência, instituição de atuação e função exercida. As variáveis relativas à neurodivergência, ausentes em 2024 e incorporadas a partir de 2025, foram analisadas em tópico próprio como expressão do adensamento metodológico do perfilamento.

As frequências absolutas foram acompanhadas de percentuais calculados em relação ao total de inscritos de cada edição. A idade foi estimada em 22 de julho do respectivo ano, preservando-se o mesmo dia e mês para as três bases. Um registro de 2025 apresentou data de nascimento incompatível com o intervalo etário plausível e foi mantido no banco, mas excluído apenas dos cálculos de idade. As respostas abertas referentes às instituições e às neurodivergências não listadas foram submetidas à categorização temática por proximidade semântica.

As interpretações qualitativas são apresentadas como hipóteses analíticas associadas aos padrões observados. Não se atribui causalidade às diferenças entre as edições, uma vez que o banco não contém informações suficientes sobre canais de divulgação, critérios de autoseleção, disponibilidade regional de profissionais ou transformações nas condições de oferta.

SUMÁRIO

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados são organizados a partir das dimensões comuns às três edições, possibilitando examinar continuidades e mudanças na composição etária, no sexo, na escolaridade, na inserção institucional e profissional, na distribuição territorial, na raça ou etnia e na declaração de deficiência. Ao final, são discutidas as variáveis incorporadas a partir de 2025, compreendidas como parte do adensamento metodológico do perfilamento e da ampliação da capacidade descritiva do instrumento de inscrição.

FAIXA ETÁRIA

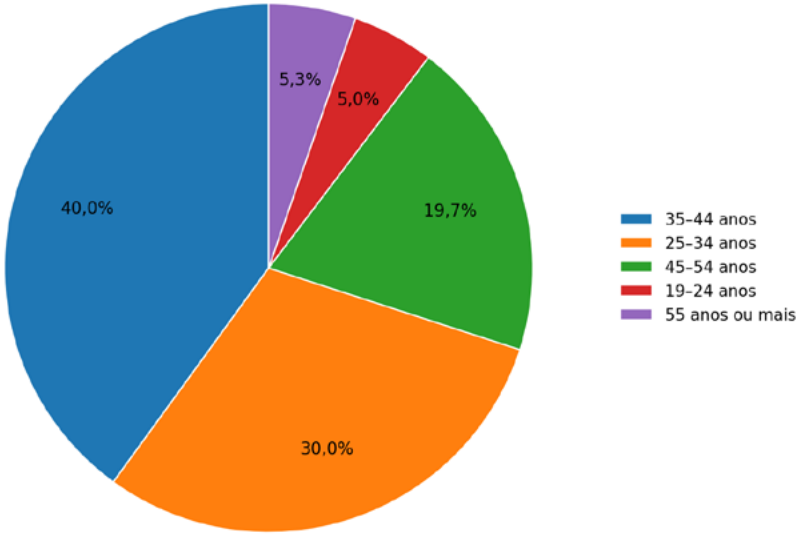
A composição etária permite identificar as etapas da trajetória formativa e profissional em que se encontravam os inscritos de cada edição. Para favorecer a comparação, as idades foram agrupadas em faixas equivalentes nos três anos e examinadas conjuntamente por meio de frequências absolutas, percentuais e medidas de tendência central.

Tabela 01 – Distribuição dos inscritos por faixa etária nas edições de 2024, 2025 e 2026

Faixa etária	2024 #	2024 %	2025 #	2025 %	2026 #	2026 %
19–24 anos	19	3,7%	58	5,8%	15	5,0%
25–34 anos	159	31,1%	320	32,0%	90	30,0%
35–44 anos	216	42,3%	378	37,8%	120	40,0%
45–54 anos	102	20,0%	208	20,8%	59	19,7%
55 anos ou mais	15	2,9%	35	3,5%	16	5,3%
Registro etário inconsistente	0	0,0%	1	0,1%	0	0,0%

Fonte: os autores.

Gráfico 01 – Distribuição etária dos inscritos em 2026



Fonte: os autores.

Na edição de 2024, cuja caracterização antecedente foi desenvolvida por Ampessan e Luchi (2025), a idade média dos 511 registros válidos foi de 38,1 anos. Em 2025, após a exclusão de um valor etariamente inconsistente apenas para este cálculo, a média foi de 37,8 anos; em 2026, alcançou 38,5 anos. As medianas foram, respectivamente, 37, 38 e 38 anos.

A faixa de 35 a 44 anos permaneceu predominante nas três edições, acompanhada pelo grupo de 25 a 34 anos. A estabilidade da idade central sugere que o curso continuou atraindo principalmente adultos em fases intermediárias da trajetória profissional. Ao mesmo tempo, o crescimento relativo do grupo de 19 a 24 anos entre 2024 e as edições seguintes é compatível com uma ampliação do alcance entre pessoas ainda em formação ou em ingresso mais recente no campo.

SUMÁRIO

SEXO

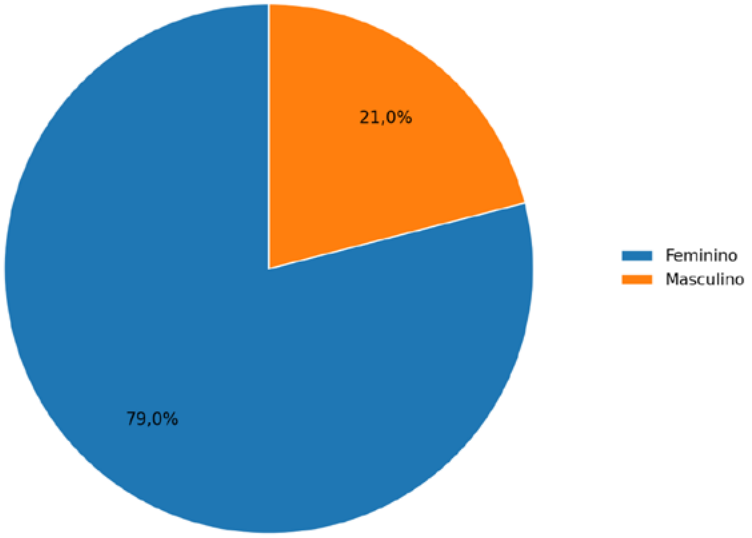
A distribuição dos inscritos segundo o sexo oferece um primeiro indicador da composição sociodemográfica do público alcançado. A comparação longitudinal permite verificar se a predominância observada na edição inaugural se manteve ou se ocorreram alterações relevantes nas duas edições subsequentes.

Tabela 02 – Distribuição dos inscritos segundo o sexo nas edições de 2024, 2025 e 2026

Categoria	2024 #	2024 %	2025 #	2025 %	2026 #	2026 %
Feminino	394	77,1%	763	76,3%	237	79,0%
Masculino	117	22,9%	236	23,6%	63	21,0%
Registro inconsistente	0	0,0%	1	0,1%	0	0,0%

Fonte: os autores.

Gráfico 02 – Distribuição dos inscritos em 2026 segundo o sexo



Fonte: os autores.

A predominância feminina, já identificada no perfil da edição inaugural por Ampessan e Luchi (2025), manteve-se ao longo de toda a série: 394 mulheres em 2024 (77,1%), 763 em 2025 (76,3%) e 237 em 2026 (79,0%). A participação masculina variou entre 21,0% e 23,6%, sem alteração estrutural do padrão. Em 2025, um registro apresentou codificação inconsistente, equivalente a 0,1% do total.

A continuidade dessa composição pode estar relacionada à presença historicamente elevada de mulheres em atividades educacionais, linguísticas e de mediação pedagógica. A estabilidade interanual reforça a hipótese de que se trata de uma característica persistente do público que procura formação continuada nesse campo, embora a confirmação exija comparação com dados nacionais da categoria profissional.

ESCOLARIDADE

A escolaridade foi examinada como indicador do estágio de formação acadêmica dos inscritos e de sua possível familiaridade com práticas de estudo em nível superior. A comparação contempla desde o ensino médio até a pós-graduação, permitindo observar tanto a permanência de um público altamente qualificado quanto a ampliação do acesso a pessoas em formação inicial.

Tabela 03 – Distribuição dos inscritos segundo a escolaridade nas edições de 2024, 2025 e 2026

Escolaridade	2024 #	2024 %	2025 #	2025 %	2026 #	2026 %
Doutorado	16	3,1%	47	4,7%	18	6,0%
Mestrado	53	10,4%	75	7,5%	24	8,0%
Especialização	289	56,6%	395	39,5%	120	40,0%
Ensino superior completo — licenciatura	73	14,3%	140	14,0%	47	15,7%

SUMÁRIO

Escolaridade	2024 #	2024 %	2025 #	2025 %	2026 #	2026 %
Ensino superior completo — Pedagogia	57	11,2%	100	10,0%	34	11,3%
Ensino superior completo — outra área	23	4,5%	74	7,4%	18	6,0%
Ensino superior incompleto	0	0,0%	156	15,6%	39	13,0%
Ensino médio completo	0	0,0%	12	1,2%	0	0,0%
Ensino médio incompleto	0	0,0%	1	0,1%	0	0,0%

Fonte: os autores.

O perfil de 2024, discutido por Ampessan e Luchi (2025), apresentava elevada concentração de pós-graduados: 358 inscritos (70,1%). Em 2025, esse grupo correspondeu a 517 pessoas (51,7%), e em 2026, a 162 (54,0%). Apesar da redução proporcional em relação à primeira edição, a pós-graduação continuou representando mais da metade dos inscritos nas duas edições subsequentes.

A diversificação foi acompanhada pela presença de 156 inscritos com ensino superior incompleto em 2025 (15,6%) e 39 em 2026 (13,0%), categoria que não aparece na base de 2024. Em 2025, também foram registrados 13 participantes com escolarização até o ensino médio. O movimento sugere ampliação do acesso a públicos em diferentes etapas formativas, sem eliminar o predomínio de pessoas com graduação concluída: 100,0%, 83,1% e 87,0%, respectivamente.

REDE DE ENSINO

A vinculação às redes de ensino situa institucionalmente os inscritos e permite avaliar o alcance da oferta nas esferas federal,

SUMÁRIO

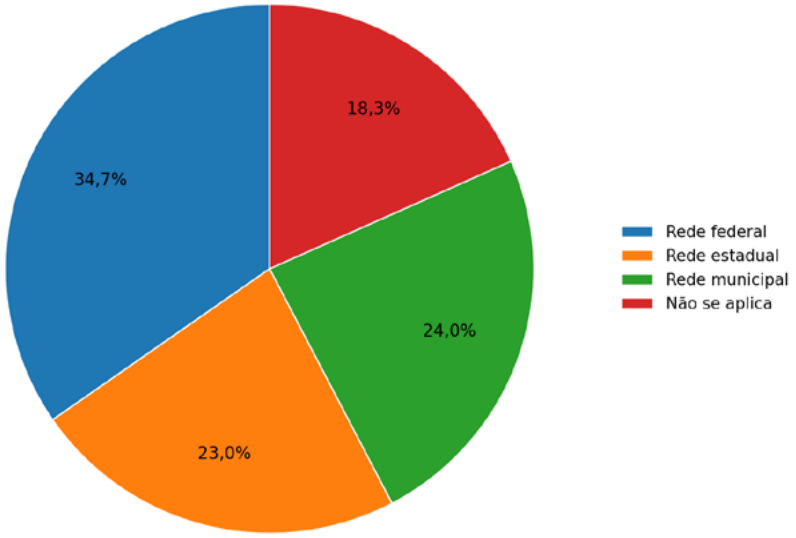
estadual e municipal. A presença da alternativa "não se aplica" também é considerada, por sinalizar trajetórias profissionais que não se enquadram diretamente nas redes públicas de educação.

Tabela 04 – Distribuição dos inscritos por rede de ensino nas edições de 2024, 2025 e 2026

Rede declarada	2024 #	2024 %	2025 #	2025 %	2026 #	2026 %
Rede federal	180	35,2%	341	34,1%	104	34,7%
Rede estadual	151	29,5%	236	23,6%	69	23,0%
Rede municipal	119	23,3%	245	24,5%	72	24,0%
Não se aplica	61	11,9%	178	17,8%	55	18,3%

Fonte: os autores.

Gráfico 03 – Distribuição dos inscritos em 2026 por rede de ensino



Fonte: os autores.

A vinculação às redes públicas foi majoritária nas três edições. Em 2024, conforme o perfil discutido por Ampessan e Luchi

(2025), as redes federal, estadual e municipal reuniram 450 inscritos (88,1%). Em 2025, foram 822 (82,2%), e em 2026, 245 (81,7%).

A rede federal permaneceu como a maior categoria isolada, enquanto as redes estadual e municipal conservaram participação expressiva. O crescimento da alternativa "não se aplica", de 11,9% em 2024 para 17,8% em 2025 e 18,3% em 2026, acompanha a diversificação do público e pode refletir a entrada de estudantes, profissionais de organizações não escolares e pessoas em transição de inserção profissional.

VÍNCULO COM A REDE DE ENSINO

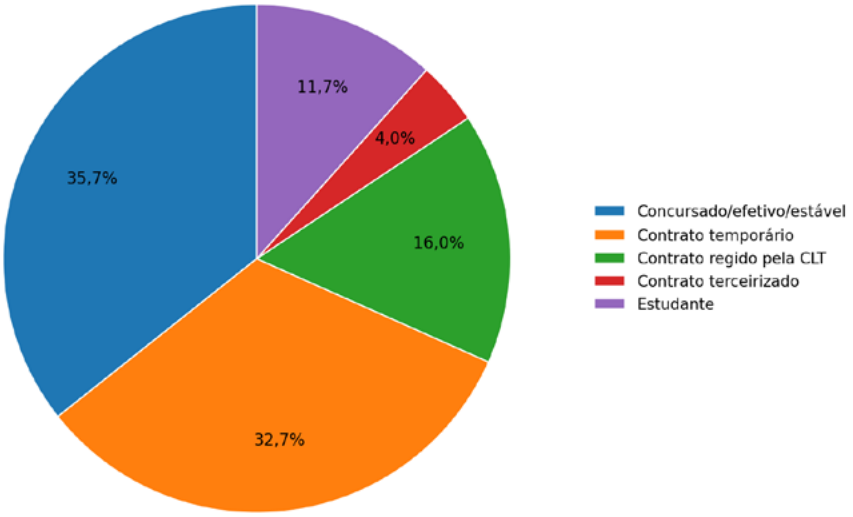
Os tipos de vínculo permitem caracterizar as condições de inserção profissional dos inscritos e distinguir situações de estabilidade, contratação temporária, terceirização, regime celetista e formação estudantil. A leitura comparativa evidencia alterações na composição laboral do público ao longo das três edições.

Tabela 05 – Distribuição dos inscritos segundo o vínculo com a rede de ensino nas edições de 2024, 2025 e 2026

Tipo de vínculo	2024 #	2024 %	2025 #	2025 %	2026 #	2026 %
Concursado/efetivo/estável	214	41,9%	340	34,0%	107	35,7%
Contrato temporário	189	37,0%	322	32,2%	98	32,7%
Contrato regido pela CLT	60	11,7%	130	13,0%	48	16,0%
Contrato terceirizado	38	7,4%	66	6,6%	12	4,0%
Estudante	10	2,0%	142	14,2%	35	11,7%

Fonte: os autores.

Gráfico 04 – Distribuição dos inscritos em 2026 segundo o vínculo



Fonte: os autores.

Em 2024, Ampessan e Luchi (2025) já identificaram a coexistência de vínculos estáveis e temporários como característica do público. Na série comparativa, o grupo concursado, efetivo ou estável representou 41,9% em 2024, 34,0% em 2025 e 35,7% em 2026. Os contratos temporários corresponderam a 37,0%, 32,2% e 32,7%, respectivamente.

Contratos temporários e terceirizados, tomados conjuntamente, diminuíram de 44,4% em 2024 para 38,8% em 2025 e 36,7% em 2026. Em contrapartida, a categoria estudante cresceu de 2,0% para 14,2% e depois 11,7%. Esse deslocamento reforça a hipótese de abertura progressiva da formação a pessoas que ainda constroem sua inserção no campo.

SUMÁRIO

DISTRIBUIÇÃO TERRITORIAL

A distribuição territorial é apresentada por macrorregião e unidade federativa, com o objetivo de dimensionar a capilaridade nacional da oferta. A comparação entre os três anos permite reconhecer concentrações persistentes, oscilações regionais e a presença do curso em diferentes contextos educacionais do país.

Tabela 06 – Distribuição dos inscritos por macrorregião nas edições de 2024, 2025 e 2026

Macrorregião	2024 #	2024 %	2025 #	2025 %	2026 #	2026 %
Norte	82	16,0%	154	15,4%	35	11,7%
Nordeste	154	30,1%	322	32,2%	96	32,0%
Centro-Oeste	48	9,4%	65	6,5%	19	6,3%
Sudeste	163	31,9%	340	34,0%	105	35,0%
Sul	64	12,5%	119	11,9%	45	15,0%

Fonte: os autores.

Tabela 07 – Distribuição dos inscritos por unidade federativa nas edições de 2024, 2025 e 2026

Unidade federativa	2024 #	2024 %	2025 #	2025 %	2026 #	2026 %
AC	11	2,2%	13	1,3%	4	1,3%
AL	8	1,6%	40	4,0%	6	2,0%
AM	16	3,1%	32	3,2%	2	0,7%
AP	11	2,2%	14	1,4%	3	1,0%
BA	19	3,7%	53	5,3%	16	5,3%
CE	29	5,7%	46	4,6%	19	6,3%
DF	15	2,9%	13	1,3%	6	2,0%
ES	13	2,5%	32	3,2%	3	1,0%
GO	14	2,7%	24	2,4%	6	2,0%

SUMÁRIO

Unidade federativa	2024 #	2024 %	2025 #	2025 %	2026 #	2026 %
MA	31	6,1%	51	5,1%	15	5,0%
MG	45	8,8%	54	5,4%	22	7,3%
MS	11	2,2%	13	1,3%	6	2,0%
MT	8	1,6%	15	1,5%	1	0,3%
PA	25	4,9%	69	6,9%	20	6,7%
PB	12	2,3%	17	1,7%	2	0,7%
PE	25	4,9%	58	5,8%	20	6,7%
PI	2	0,4%	16	1,6%	9	3,0%
PR	18	3,5%	45	4,5%	11	3,7%
RJ	30	5,9%	89	8,9%	26	8,7%
RN	19	3,7%	25	2,5%	8	2,7%
RO	12	2,3%	15	1,5%	4	1,3%
RR	5	1,0%	5	0,5%	1	0,3%
RS	7	1,4%	18	1,8%	13	4,3%
SC	39	7,6%	56	5,6%	21	7,0%
SE	9	1,8%	16	1,6%	1	0,3%
SP	75	14,7%	165	16,5%	54	18,0%
TO	2	0,4%	6	0,6%	1	0,3%

Fonte: os autores.

A abrangência nacional observada na edição de 2024 e discutida por Ampessan e Luchi (2025) foi preservada: todas as 27 unidades federativas aparecem nas três bases. O Sudeste concentrou 31,9% dos inscritos em 2024, 34,0% em 2025 e 35,0% em 2026. O Nordeste respondeu por 30,1%, 32,2% e 32,0%, respectivamente.

As regiões Norte e Centro-Oeste apresentaram redução proporcional em 2026, enquanto o Sul cresceu de 11,9% em 2025 para 15,0% em 2026. São Paulo permaneceu como a unidade federativa com maior número de inscritos nas três edições. A concentração

SUMÁRIO

regional deve ser interpretada considerando diferenças populacionais, densidade das redes educacionais, oferta local de formação e alcance dos canais de divulgação, não como medida direta de demanda profissional.

RAÇA OU ETNIA

A autodeclaração de raça ou etnia possibilita examinar a diversidade racial do público e acompanhar a participação relativa dos diferentes grupos nas três edições. A análise considera as categorias registradas em cada ano e ressalta os limites de qualquer interpretação que não disponha de denominadores populacionais específicos.

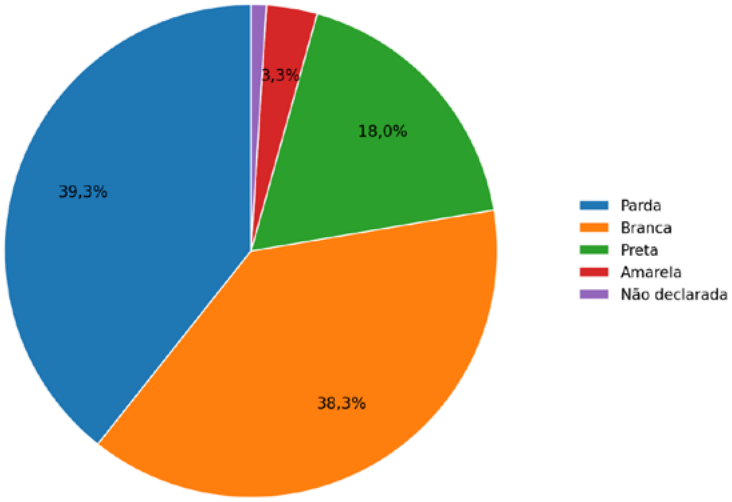
Tabela 09 – Distribuição dos inscritos segundo raça ou etnia nas edições de 2024, 2025 e 2026

Raça/etnia autodeclarada	2024 #	2024 %	2025 #	2025 %	2026 #	2026 %
Parda	233	45,6%	454	45,4%	118	39,3%
Branca	180	35,2%	337	33,7%	115	38,3%
Preta	70	13,7%	162	16,2%	54	18,0%
Amarela	17	3,3%	30	3,0%	10	3,3%
Indígena	5	1,0%	6	0,6%	0	0,0%
Não declarada	6	1,2%	11	1,1%	3	1,0%

Fonte: os autores.

SUMÁRIO

Gráfico 06 – Distribuição dos inscritos em 2026 segundo raça ou etnia



Fonte: os autores.

A composição de 2024, examinada por Ampessan e Luchi (2025), apresentou maioria de pessoas pretas e pardas no recorte aqui utilizado: 303 inscritos (59,3%). Em 2025, esse agrupamento atingiu 61,6% e, em 2026, 57,3%.

A participação de pessoas brancas cresceu em 2026, aproximando-se da proporção de pessoas pardas. A categoria indígena esteve presente em 2024 e 2025, mas não apresentou registros em 2026. Essa ausência não autoriza conclusões sobre acesso nacional, mas sinaliza a necessidade de acompanhar a diversidade racial e territorial nas estratégias de divulgação e inclusão.

DECLARAÇÃO DE DEFICIÊNCIA

A declaração de deficiência permite dimensionar a presença de inscritos com diferentes condições e reforça a necessidade de acessibilidade como princípio transversal da formação. A comparação

SUMÁRIO

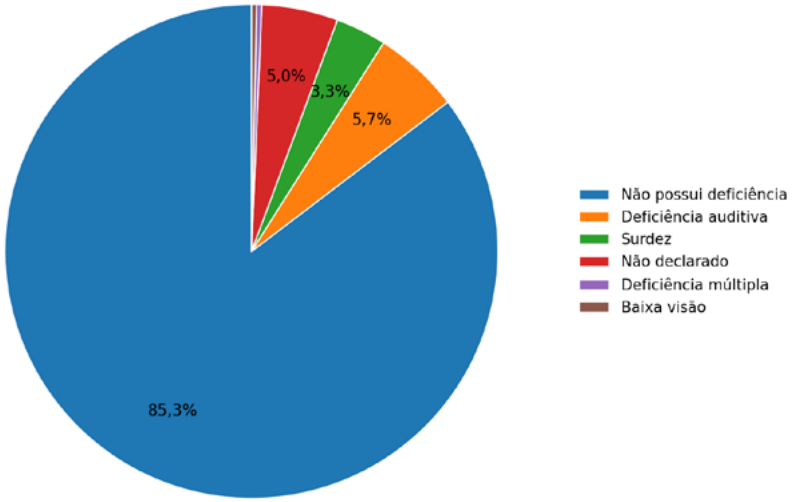
entre os anos contempla tanto as declarações de surdez e deficiência auditiva quanto as demais categorias registradas no sistema.

Tabela 10 – Distribuição dos inscritos segundo a declaração de deficiência nas edições de 2024, 2025 e 2026

Resposta	2024 #	2024 %	2025 #	2025 %	2026 #	2026 %
Não possui deficiência	463	90,6%	872	87,2%	256	85,3%
Deficiência auditiva	13	2,5%	40	4,0%	17	5,7%
Surdez	20	3,9%	32	3,2%	10	3,3%
Deficiência física	1	0,2%	7	0,7%	0	0,0%
Baixa visão	2	0,4%	3	0,3%	1	0,3%
Cegueira	0	0,0%	3	0,3%	0	0,0%
Deficiência intelectual	0	0,0%	2	0,2%	0	0,0%
Deficiência múltipla	1	0,2%	3	0,3%	1	0,3%
Não declarado	11	2,2%	38	3,8%	15	5,0%

Fonte: os autores.

Gráfico 07 – Distribuição dos inscritos em 2026 segundo a declaração de deficiência



Fonte: os autores.

SUMÁRIO

No perfil da edição inaugural, analisado por Ampessan e Luchi (2025), 37 inscritos (7,2%) declararam alguma deficiência. Essa proporção aumentou para 9,0% em 2025 e 9,7% em 2026. Surdez e deficiência auditiva, somadas, representaram 6,5%, 7,2% e 9,0%.

A ampliação das declarações reforça a importância de condições permanentes de acessibilidade linguística, comunicacional, visual e tecnológica. A diversidade das categorias observadas em 2025 indica que a acessibilidade não deve ser restringida à surdez, devendo contemplar diferentes necessidades sem presumir homogeneidade dentro de cada classificação.

INSTITUIÇÃO ONDE ATUA

A instituição de atuação foi informada em campo aberto e, por essa razão, exigiu categorização temática para permitir a comparação entre as edições. A análise distingue unidades de educação básica, instituições de educação superior, órgãos gestores, centros especializados e outros contextos institucionais relacionados à atuação dos inscritos.

Tabela 11 – Distribuição segundo a tipologia analítica da instituição de atuação nas edições de 2024, 2025 e 2026

Tipologia analítica da instituição	2024 #	2024 %	2025 #	2025 %	2026 #	2026 %
Unidades de educação básica	229	44,8%	382	38,2%	136	45,3%
Educação superior e institutos federais	119	23,3%	216	21,6%	60	20,0%
Gestão pública e órgãos educacionais	61	11,9%	127	12,7%	38	12,7%
Centros especializados e entidades de surdez/acessibilidade	27	5,3%	45	4,5%	24	8,0%
Outras organizações educacionais e formativas	19	3,7%	54	5,4%	12	4,0%

SUMÁRIO

Tipologia analítica da instituição	2024 #	2024 %	2025 #	2025 %	2026 #	2026 %
Outras instituições ou setores não educacionais	3	0,6%	7	0,7%	5	1,7%
Não informada ou sem atuação institucional	3	0,6%	16	1,6%	3	1,0%
Outras instituições ou respostas pouco classificáveis	50	9,8%	153	15,3%	22	7,3%

Fonte: os autores.

A alta diversidade institucional já percebida no perfil de 2024 por Ampessan e Luchi (2025) manteve-se nas edições posteriores. Foram identificadas 483 denominações textualmente distintas em 2024, 915 em 2025 e 288 em 2026, o que evidencia forte dispersão de grafias, siglas e níveis administrativos.

As unidades de educação básica constituíram o principal contexto nas três edições, seguidas por instituições de educação superior e institutos federais. A presença de secretarias, órgãos gestores e centros especializados demonstra que o curso alcançou não apenas profissionais em sala de aula, mas também agentes que atuam na gestão, na formação e na provisão de serviços de acessibilidade. A adoção futura de um campo fechado para a tipologia institucional, associado a outro campo para o nome da instituição, aumentaria a comparabilidade dos dados.

FUNÇÃO EXERCIDA

A função exercida explicita a posição profissional ocupada pelos inscritos e o grau de proximidade de suas atividades com a tradução, a interpretação e a educação bilíngue de surdos. A comparação permite observar a centralidade de intérpretes e docentes e, simultaneamente, a diversificação das ocupações presentes no curso.

SUMÁRIO

Tabela 12 – Distribuição dos inscritos segundo a função exercida nas edições de 2024, 2025 e 2026

Função declarada	2024 #	2024 %	2025 #	2025 %	2026 #	2026 %
Intérprete de Libras	279	54,6%	486	48,6%	132	44,0%
Docente	178	34,8%	270	27,0%	104	34,7%
Estudante	0	0,0%	112	11,2%	24	8,0%
Auxiliar de Educação Infantil	19	3,7%	36	3,6%	14	4,7%
Profissional de assistência	9	1,8%	23	2,3%	8	2,7%
Técnico da Secretaria de Educação	8	1,6%	20	2,0%	7	2,3%
Coordenador pedagógico	6	1,2%	14	1,4%	6	2,0%
Monitor de atividade complementar	5	1,0%	13	1,3%	3	1,0%
Dirigente de educação	3	0,6%	7	0,7%	0	0,0%
Diretor	1	0,2%	5	0,5%	1	0,3%
Vice-diretor	2	0,4%	0	0,0%	0	0,0%
Profissional de saúde	1	0,2%	10	1,0%	1	0,3%
Técnico de NTE	0	0,0%	1	0,1%	0	0,0%

Fonte: os autores.

Em 2024, perfilado por Ampessan e Luchi (2025), intérpretes de Libras e docentes reuniram 457 inscritos (89,4%). Essa concentração diminuiu para 75,6% em 2025 e voltou a crescer para 78,7% em 2026, mantendo essas duas funções como núcleo predominante do público.

A categoria estudante passou a apresentar participação expressiva em 2025 e 2026, ao lado de auxiliares, profissionais de assistência, técnicos, coordenadores, monitores e gestores. A diversificação funcional indica que os conhecimentos relativos à tradução e à interpretação educacional circulam por uma rede ampliada de profissionais, exigindo abordagens formativas que articulem atuação linguística, docência, gestão e apoio educacional.

SUMÁRIO

ADENSAMENTO METODOLÓGICO DO PERFILAMENTO:
CATEGORIAS INCORPORADAS A PARTIR DE 2025

Entre as variáveis selecionadas para esta investigação, não foram identificadas categorias analíticas exclusivas da edição de 2026. O refinamento do perfilamento ocorreu a partir de 2025, quando foram incorporadas perguntas relativas à neurodivergência e a outras condições não contempladas na lista principal. A manutenção dessas perguntas em 2026 evidencia um processo de adensamento metodológico do instrumento, orientado à caracterização mais sensível da diversidade dos inscritos.

DECLARAÇÃO DE NEURODIVERGÊNCIA

A inclusão de uma pergunta específica sobre neurodivergência, a partir de 2025, ampliou a caracterização das condições individuais que podem repercutir nas formas de acesso, participação e aprendizagem. Os dados de 2025 e 2026 são apresentados comparativamente, sem atribuir à ausência de declaração o significado de inexistência da condição.

Tabela 13 – Distribuição dos inscritos segundo a declaração de neurodivergência nas edições de 2025 e 2026

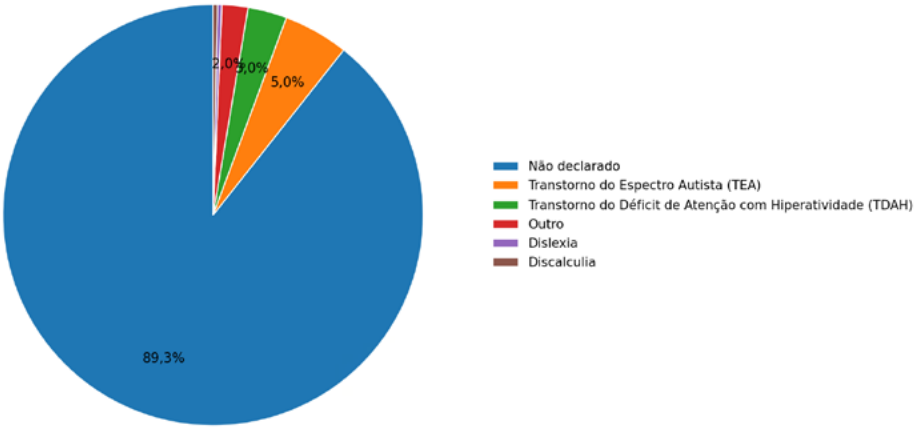
Resposta	2024 #	2024 %	2025 #	2025 %	2026 #	2026 %
Não declarado	—	—	809	80,9%	268	89,3%
Transtorno do Espectro Autista (TEA)	—	—	44	4,4%	15	5,0%
Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)	—	—	17	1,7%	9	3,0%

SUMÁRIO

Resposta	2024 #	2024 %	2025 #	2025 %	2026 #	2026 %
Outro	—	—	16	1,6%	6	2,0%
Dislexia	—	—	1	0,1%	1	0,3%
Discalculia	—	—	1	0,1%	1	0,3%

Fonte: os autores.

Gráfico 08 – Distribuição dos inscritos em 2026 segundo a declaração de neurodivergência



Fonte: os autores.

Em 2025, 112 registros não apresentaram resposta e 809 foram classificados como "não declarado". As categorias específicas reuniram 79 inscritos (7,9%). Em 2026, todos os registros continham uma resposta, e 32 inscritos (10,7%) selecionaram uma categoria específica.

O Transtorno do Espectro Autista foi a categoria específica mais frequente nas duas edições, seguido pelo TDAH. A predominância de "não declarado" não pode ser interpretada como ausência de neurodivergência, pois pode refletir escolha por não informar, ausência de diagnóstico ou compreensão diferenciada da pergunta.

SUMÁRIO

Os dados justificam a adoção de princípios de desenho pedagógico acessível sem depender da identificação individual de cada condição.

OUTRA NEURODIVERGÊNCIA NÃO LISTADA

O campo complementar destinado a condições não contempladas na lista principal buscou captar experiências que escapassem às categorias fechadas. As respostas foram agrupadas tematicamente para avaliar tanto a contribuição dessa abertura quanto as dificuldades de compreensão e delimitação conceitual observadas no preenchimento.

Tabela 14 – Categorização das respostas sobre outras neurodivergências não listadas nas edições de 2025 e 2026

Categorização da resposta	2024 #	2024 %	2025 #	2025 %	2026 #	2026 %
Não preenchido	—	—	112	11,2%	196	65,3%
Não declara outra neurodivergência	—	—	873	87,3%	91	30,3%
Declara outra neurodivergência ou condição correlata	—	—	8	0,8%	5	1,7%
Declara surdez ou deficiência auditiva	—	—	1	0,1%	4	1,3%
Declara outra condição de saúde ou deficiência	—	—	1	0,1%	1	0,3%
Resposta inadequada ao campo	—	—	1	0,1%	1	0,3%
Resposta aberta não classificável	—	—	4	0,4%	2	0,7%

Fonte: os autores.

O campo aberto apresentou 112 ausências de preenchimento em 2025 e 196 em 2026. A maior parte das respostas preenchidas negou a existência de outra neurodivergência. Também foram registradas respostas que mencionavam surdez, outras deficiências, condições de saúde e conteúdos inadequados ao campo,

SUMÁRIO

demonstrando sobreposição conceitual entre neurodivergência, deficiência e condição clínica.

Esses resultados confirmam o valor do refinamento, mas também evidenciam a necessidade de maior precisão terminológica. Recomenda-se apresentar definições breves, distinguir as alternativas "não possuo", "prefiro não informar" e "outra, qual?", e condicionar a abertura do campo textual à seleção de uma alternativa correspondente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A comparação das três edições revela um núcleo persistente: maioria feminina, idade média próxima de 38 anos, presença nacional e forte inserção nas redes públicas de ensino. Intérpretes de Libras e docentes permaneceram como as funções centrais, confirmando a aderência do público à finalidade da formação.

Ao mesmo tempo, a série evidencia diversificação progressiva. A proporção de inscritos em formação inicial ou com ensino superior incompleto cresceu a partir de 2025, assim como a participação de estudantes e de funções educacionais distintas da interpretação e da docência. Esse movimento sugere que a oferta passou a alcançar, além de profissionais consolidados, pessoas em diferentes etapas de constituição profissional.

O adensamento metodológico do perfilamento, iniciado em 2025 com a inclusão de variáveis sobre neurodivergência, ampliou a capacidade de reconhecer a diversidade interna do público. A manutenção e o aperfeiçoamento dessas categorias podem subsidiar decisões sobre acessibilidade, desenho pedagógico, acompanhamento e estratégias de divulgação nas próximas edições.

SUMÁRIO

Os resultados descrevem exclusivamente os registros disponibilizados para cada edição e não constituem estimativas da população brasileira de tradutores, intérpretes, docentes ou demais profissionais da educação. A diferença entre os quantitativos anuais exige que as comparações se apoiem prioritariamente em percentuais, sem perder de vista o número absoluto de inscritos.

As categorias são baseadas em autorrelato e podem refletir diferentes interpretações dos campos. As respostas abertas, especialmente as relativas à instituição de atuação e à neurodivergência, demandaram categorização analítica e incluem casos limítrofes. Além disso, a comparação de 2024 deve ser lida em diálogo com Ampessan e Luchi (2025), cuja investigação constitui antecedente fundamental para a compreensão da edição inaugural.

REFERÊNCIA

AMPESSAN, João Paulo; LUCHI, Marcos. Formação de Tradutores e Intérpretes de Libras-Português na Educação Básica. *In*: AMPESSAN, João Paulo; LUCHI, Marcos (org.). **Formação de Tradutores e Intérpretes de Libras-Português na Educação Básica**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2025. v. 1, p. 17–40. DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-350-9.1.

SUMÁRIO

2

Saionara Figueiredo Santos
José Ednilson Gomes de Souza-Júnior

A IMAGEM COMO DISPARADORA DE DISCURSO:

SENTIDOS CONSTRUÍDOS POR ESTUDANTES DE TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LIBRAS DIANTE DE CENAS DE INTERPRETAÇÃO EM SAÚDE CRIADAS POR INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-815-3.2

INTRODUÇÃO

Nas práticas educacionais contemporâneas, o uso de imagens, vídeos, sons e outros recursos expressivos vem assumindo papel central na produção e circulação do conhecimento. Esse fenômeno se insere no campo da Multimodalidade, compreendida como um processo semiótico que envolve a articulação de diferentes modalidades e de seus respectivos recursos para a construção de significados integrados, que ultrapassam as potencialidades isoladas de cada modo de expressão (Pinheiro, 2021). Nessa perspectiva, o ensino e a aprendizagem deixam de ser entendidos apenas como práticas linguísticas, passando a ser concebidos como processos multimodais de significação, nos quais modos visuais, gestuais, verbais, espaciais e sonoros se entrelaçam na constituição de sentidos compartilhados.

No campo da formação de tradutores e intérpretes de Libras (TILS), a multimodalidade ganha relevância especial, uma vez que a própria atuação profissional do intérprete está ancorada em modos de expressão gestuais-visuais, espaciais e corporais. A inserção de imagens e cenas simuladas, reais ou geradas por inteligência artificial, em ambientes de ensino, potencializa reflexões sobre o corpo, a ética e o papel social do intérprete em contextos de mediação comunicativa. Quando uma cena de interpretação é observada, por exemplo, seja em que contexto for, os estudantes podem ser convidados não apenas a identificar posturas adequadas ou inadequadas, mas também a construir sentidos sobre o que é ser intérprete diante da vulnerabilidade do outro.

A imagem, em aulas de Tradução e Interpretação, portanto, pode ser compreendida aqui como disparadora de discurso, isto é, como um dispositivo pedagógico que instiga interpretações, posicionamentos e representações sobre o exercício profissional. Essa abordagem possibilita acessar camadas discursivas que revelam

SUMÁRIO

valores, percepções e tensões ético-políticas presentes na formação do intérprete. Tais discursos não se limitam à descrição do visível, mas emergem como formas de dizer e significar o trabalho tradutório-interpretativo, permitindo observar como os estudantes constroem suas identidades e compreensões sobre o papel do intérprete em situações de mediação linguística.

Esta contribuição textual apresenta uma reflexão sobre os sentidos produzidos por estudantes de Tradução e Interpretação de Libras diante de cenas de interpretação em contexto de saúde, buscando compreender como esses sujeitos constroem discursos sobre o papel profissional, ético e corporal do intérprete. Dessa forma, o estudo tem como objetivo geral analisar os sentidos mobilizados pelos estudantes a partir da observação dessas cenas e, de modo mais específico, identificar os discursos predominantes sobre o papel do intérprete neste contexto.

Também foi analisado como as imagens acionam representações sobre ética, postura e posicionamento profissional e como suscitam reflexões sobre as potencialidades pedagógicas da imagem como recurso formativo na formação de intérpretes de Libras. A partir dessa perspectiva, em uma aula de interpretação em contexto comunitário, especialmente o campo da saúde, optou-se por utilizar a inteligência artificial como ferramenta para gerar desenhos que representassem algumas das vivências cotidianas de um tradutor e intérprete de Libras, criando assim um material visual capaz de suscitar reflexão crítica, análise discursiva e diálogo entre teoria, prática e ética profissional.

A escolha metodológica por trabalhar com imagens como gatilhos discursivos fundamenta-se na concepção de que o discurso é também visual e corporal, e que a leitura de imagens constitui uma prática interpretativa situada, mediada por valores sociais, culturais e institucionais (Kress; van Leeuwen, 2006; Pinheiro, 2021). Assim, a observação das cenas de interpretação

SUMÁRIO

não apenas suscita reações imediatas, mas também promove um espaço de elaboração simbólica e crítica sobre a ética, a responsabilidade e o corpo tradutor.

Dessa forma, este artigo tem como propósito analisar as formas de construção de sentido produzidas por estudantes de Tradução e Interpretação de Libras diante de cinco imagens que representam cenas de atuação de Interpretação de Libras em contextos de saúde.

A IMAGEM COMO TEXTO:
PERSPECTIVAS MULTIMODAIS E DISCURSIVAS

A leitura de imagens, especialmente em contextos formativos, constitui uma prática discursiva e interpretativa situada, permeada por valores sociais, culturais e institucionais. Essa perspectiva dialoga com uma concepção ampliada de linguagem, na qual os sentidos não são apenas veiculados pela palavra, mas também pelo corpo, pela imagem, pelo espaço e pelos gestos. Como assinala Pinheiro (2021), compreender o texto visual implica reconhecer que a significação é resultado da interação entre múltiplos modos semióticos (o verbal, o visual, o espacial, o sonoro), que se articulam dinamicamente em práticas sociais específicas.

Nessa mesma direção, Kress e van Leeuwen (2006) propõem que a imagem deve ser entendida como um sistema de significação dotado de sua própria gramática, isto é, de regras de composição, ênfases e relações que produzem sentidos em determinados contextos socioculturais. Para os autores, a leitura de imagens é uma forma de letramento visual que envolve a interpretação das escolhas de enquadramento, perspectiva, distância e olhar, sendo que cada uma delas pode representar uma posição de sujeito e, portanto, uma forma de discurso. Essa abordagem permite compreender a potência

SUMÁRIO

política da imagem, que não apenas representa, mas também produz modos de ver e de se relacionar com o outro.

Complementarmente, a Análise Crítica do Discurso, conforme Fairclough (2001), contribui ao destacar que toda representação (seja ela verbal ou visual) é uma prática social na qual se inscrevem ideologias e relações de poder. Assim, analisar imagens de contextos educativos e profissionais, como as produzidas para formação de intérpretes de Libras, é também examinar os discursos que configuram o corpo tradutor e os modos de subjetivação que o atravessam. Nessa perspectiva, a leitura de imagens pode revelar tensões entre ética, representação e identidade, evidenciando como as visualidades constroem narrativas sobre o que é ser intérprete.

Inspirando-se em Manguel (2001), pode-se compreender a leitura de imagens como um gesto interpretativo que ultrapassa a simples identificação de formas visuais. O autor propõe que ver é também construir significados, uma vez que cada observador projeta sobre a imagem sua experiência, sua cultura e suas emoções. A leitura visual, assim, não é um ato passivo de reconhecimento, mas uma prática criativa e situada, na qual o olhar reinterpreta o mundo e reinscreve o visível em novas narrativas. Ao ser incorporada em contextos educacionais, essa concepção transforma a imagem em um dispositivo pedagógico que estimula a imaginação, desperta o pensamento crítico e possibilita deslocamentos na forma de perceber e compreender a realidade.

Dialogando com esses aportes, Joly (2012) defende que vivemos em uma civilização de imagens e, portanto, é necessário compreender como elas comunicam e constroem sentidos. A autora argumenta que a imagem deve ser analisada em sua complexidade semiótica; como signo visual que articula dimensões icônicas, indiciárias e simbólicas; além disso, defende que sua leitura requer um olhar crítico, capaz de reconhecer tanto as convenções culturais quanto as intenções de quem produz e de quem observa. Ao propor

SUMÁRIO

que a análise das imagens auxilie o sujeito a escapar da passividade diante da comunicação visual, Joly enfatiza o caráter formativo dessa prática, que possibilita maior consciência sobre os mecanismos que moldam nossa percepção do mundo.

Por sua vez, Manguel (2001) compreende o ato de "ler imagens" como uma experiência de descoberta e diálogo. Para o autor, a leitura visual é um processo que se aprofunda com a prática: quanto mais observamos, mais aprendemos a ver — um exercício de imaginação e memória que envolve tanto o prazer estético quanto a construção de sentido. Manguel propõe que cada leitura de uma imagem é também uma reescrita, pois cada observador empresta palavras, experiências e afetos àquilo que vê, transformando o olhar em narrativa. Essa dimensão subjetiva e relacional reforça a importância da leitura de imagens no campo da formação de intérpretes, cuja prática depende de processos interpretativos que envolvem corpo, olhar e discurso.

Assim, ao articular os pressupostos de Pinheiro (2021), Kress e van Leeuwen (2006), Fairclough (2001), Joly (2012) e Manguel (2001), este estudo compreende a leitura de imagens como ato interpretativo, estético e discursivo, que ultrapassa o reconhecimento formal e se inscreve em práticas de produção de sentidos, formação ética e construção identitária. A imagem, nesse contexto, deixa de ser mero recurso ilustrativo para assumir função epistemológica e política: ela ensina a ver e a pensar criticamente.

MULTIMODALIDADE NO ENSINO:
O USO DE IMAGENS COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

O emprego de imagens e de outros recursos multimodais em contextos educativos configura uma prática de ensino centrada na integração de diferentes modos de significação — visual, verbal,

SUMÁRIO

gestual e espacial — na construção do conhecimento. De acordo com Kress e van Leeuwen (1996), os textos multimodais combinam sistemas semióticos diversos, como cor, forma, enquadramento, tipografia e disposição espacial, para produzir sentidos que transcendem o domínio exclusivamente verbal. Assim, quando as imagens são utilizadas em sala de aula como objetos de leitura, análise ou interpretação, elas se tornam instrumentos de mediação discursiva que convocam os estudantes a mobilizar múltiplas competências cognitivas e interpretativas.

No contexto escolar, a multimodalidade tem se mostrado um recurso potente para ampliar a aprendizagem e o engajamento. Estudos como o de Castro Souza *et al.* (2025), sobre o uso de textos multimídia no Ensino Médio, apontam que a integração de diferentes linguagens (como vídeos, infográficos e podcasts) estimula o pensamento crítico e o protagonismo dos alunos, tornando o processo de ensino mais interativo e significativo. De modo semelhante, Paiva (2011) demonstra que o trabalho com o gênero textual infográfico favorece a leitura de textos multimodais ao articular imagem e texto em uma relação de complementaridade, permitindo ao estudante compreender fenômenos complexos por meio de diferentes modalidades semióticas. Além disso, Luchese *et al.* (2019) evidenciam que o uso da leitura de imagens no ensino médio, quando orientado por uma abordagem decolonial, possibilita aos alunos desenvolver uma leitura crítica do mundo e das representações visuais, desconstruindo hierarquias de saber e de olhar presentes na cultura visual contemporânea. Essa perspectiva dialoga com o entendimento de Rojo (2012) e Dionísio (2006) de que o letramento multimodal amplia o repertório interpretativo dos estudantes, ao situar o ato de ler como uma prática social que envolve múltiplas linguagens.

Aplicadas ao ensino da Tradução e Interpretação de Libras, tais práticas ganham relevância particular. A análise de imagens e cenas visuais permite explorar criticamente dimensões éticas, corporais e discursivas do trabalho tradutório, aproximando o estudante

SUMÁRIO

da complexidade das interações comunicativas em contextos reais. Dessa forma, a leitura de imagens atua como um dispositivo formativo multimodal, que estimula a reflexão sobre o corpo intérprete, as representações profissionais e os valores que orientam a prática tradutória em espaços sociais diversos.

METODOLOGIA

A pesquisa, de natureza qualitativa e interpretativa, ancora-se na perspectiva discursiva e multimodal de análise, buscando compreender como estudantes de Tradução e Interpretação de Libras constroem sentidos diante de representações visuais do trabalho do intérprete em contextos de saúde. O estudo foi desenvolvido no âmbito de uma disciplina voltada à interpretação em contextos comunitários, com ênfase no contexto da saúde, relacionando prática tradutória e interpretativa com as dimensões éticas e relacionais do exercício profissional. A atividade foi realizada com estudantes vinculados a essa disciplina, os quais constituíram o grupo participante da pesquisa, a partir de suas respostas orais e/ou escritas produzidas durante o encontro formativo.

Com o intuito de provocar reflexão crítica sobre o papel do tradutor e intérprete e seus modos de presença em espaços de vulnerabilidade comunicacional, foram criadas cinco imagens geradas por inteligência artificial (IA) generativa. Essas imagens representavam cenas de interação entre profissionais da saúde, pessoas surdas e intérpretes de Libras, sendo intencionalmente variadas entre condutas consideradas adequadas e inadequadas. O uso da IA visou não apenas à criação de um material visual acessível e didático, mas também à experimentação pedagógica da própria imagem como dispositivo multimodal de aprendizagem, capaz de acionar discursos, valores e percepções sobre ética, corpo e identidade profissional.

SUMÁRIO

As imagens utilizadas como material de análise foram criadas por meio do uso do ChatGPT (OpenAI, versão GPT-5, 2025), com o recurso de geração de imagens integrado. Foram produzidas cinco cenas ilustrativas representando situações de interpretação em contexto de saúde, a partir de prompts cuidadosamente elaborados para contemplar diferentes dimensões éticas e comportamentais da atuação do tradutor e intérprete de Libras (TILS).

Os prompts utilizados estão listados abaixo:

Quadro 1 – Lista dos prompts utilizados para a criação das imagens

Figura 1 – Ilustração digital em estilo editorial/cartum educativo. Consultório médico. Um médico conversa com um paciente surdo durante uma consulta. Atrás do paciente, o intérprete de Libras está cochichando com outro profissional da saúde, aparentando comentar informações da consulta. O paciente demonstra confusão e o médico com uma expressão de desaprovação. A cena representa uma quebra de confidencialidade e do sigilo profissional. Ambiente hospitalar limpo, cores suaves, sem texto.
Figura 2 – Ilustração digital em estilo editorial/cartum educativo. Consultório médico durante um exame ginecológico. Uma paciente está atrás de um biombo trocando de roupa para o exame, com apenas uma silhueta parcialmente visível, preservando sua dignidade. O intérprete de Libras está incorretamente posicionado, olhando em direção à paciente enquanto ela se troca. A médica demonstra expressão de desconforto diante da situação. A imagem deve representar uma conduta antiética relacionada à privacidade da paciente. Fundo claro, sem nudez explícita, finalidade educativa.
Figura 3 – Ilustração digital em estilo editorial, cartum semi realista, cores suaves e iluminação natural. Ambiente de consultório médico moderno, com fundo claro e poucos elementos. À esquerda, uma médica de jaleco branco conversa diretamente com um paciente surdo sentado à direita. Entre eles, um intérprete de Libras vestido com roupa social escura, postura profissional, realiza a interpretação voltado para o paciente. Todos mantêm contato visual adequado. A cena transmite respeito, acolhimento, acessibilidade e comunicação ética. Composição limpa, traços suaves, sem texto, alta resolução.
Figura 4 – Ilustração digital em estilo editorial/cartum semi realista. Consultório ginecológico iluminado, tons claros e ambiente acolhedor. Uma paciente surda está sentada na maca de exames, coberta adequadamente por um lençol, olhando para a médica. A médica, de jaleco branco, conversa diretamente com a paciente enquanto um intérprete de Libras permanece ao lado, discretamente posicionado, voltado para a paciente, realizando a interpretação. Ao fundo há um pôster anatômico do sistema reprodutor feminino. A cena demonstra ética, privacidade, respeito e acessibilidade. Ilustração limpa, sem texto.

SUMÁRIO

Figura 5 – Ilustração digital em estilo editorial/cartum semi realista. Sala de parto hospitalar iluminada. Uma mulher surda acaba de dar à luz e segura o recém-nascido sobre o peito. Duas profissionais da saúde utilizam roupas cirúrgicas azuis e máscaras. À esquerda encontra-se uma intérprete de Libras vestindo roupas sociais discretas, posicionada de forma a manter contato visual com a mãe surda enquanto interpreta as informações da equipe médica. A cena transmite acolhimento, emoção, humanização e acessibilidade durante o parto. Fundo claro, sem texto.

Fonte: os autores.

As cinco imagens geradas retratavam tanto condutas adequadas, evidenciando aspectos como postura profissional, vestimenta neutra, posicionamento espacial respeitoso dentro do consultório e conduta ética diante do paciente surdo, como também condutas inadequadas. Estas ambiguidades foram intencionalmente criadas para suscitar reflexão crítica, incluindo situações de indiscrição, violações de privacidade durante o atendimento, posicionamento incorreto dentro do espaço clínico e atitudes antiéticas em relação às informações do paciente.

Os prompts empregados na geração das imagens continham descrições detalhadas sobre o ambiente (consultório médico, presença de médico, paciente surdo e intérprete), o enquadramento visual (ângulo, disposição espacial e expressões corporais) e as características desejadas para cada tipo de conduta. As imagens resultantes foram revisadas pela pesquisadora, que selecionou aquelas mais adequadas aos objetivos pedagógicos da investigação.

O uso da inteligência artificial teve caráter instrumental e exploratório, voltado à criação de estímulos visuais para análise discursiva em sala de aula. As imagens não foram utilizadas como dados de treinamento do modelo, nem envolveram qualquer representação de pessoas reais, garantindo assim o cumprimento dos princípios éticos de pesquisa e de proteção de imagem.

As imagens foram apresentadas aos estudantes durante um encontro formativo, acompanhado de uma roda de conversa orientada

SUMÁRIO

por perguntas disparadoras, tais como: O que essa cena comunica sobre o papel do intérprete? Há algo ético ou antiético na forma como ele está posicionado? Que sentimentos ou valores a imagem desperta? As respostas foram registradas em formato textual e oral, compondo o corpus de análise do estudo. Os registros produzidos foram posteriormente lidos, organizados e agrupados por recorrência temática, de modo a identificar núcleos de sentido presentes nas falas dos participantes. Essa etapa buscou captar não apenas as interpretações explícitas dos participantes, mas também as representações implícitas sobre o trabalho tradutório e os modos de ver o corpo intérprete.

A análise foi conduzida com base em uma abordagem discursiva e semiótica, inspirada na Semiótica Social e na Análise Crítica do Discurso. A primeira, conforme Kress e van Leeuwen (2006), permitiu compreender a imagem como um recurso de significação dotado de estrutura visual e intencionalidade, enquanto a segunda, a partir de Fairclough (2001), possibilitou interpretar os enunciados dos estudantes como manifestações de posicionamentos e ideologias presentes na formação profissional. Inicialmente, os dados foram organizados por eixos temáticos recorrentes; em seguida, tais eixos foram interpretados discursivamente, buscando compreender como os estudantes constroem sentidos sobre ética, postura, corpo e profissionalismo em contextos de interpretação em saúde. O cruzamento dessas perspectivas favoreceu a identificação de eixos de sentido emergentes, agrupados em três dimensões interpretativas:

a. representações éticas e profissionais do intérprete;

b. percepções sobre corpo, presença e postura;

c. reflexões pedagógicas sobre o uso da imagem como ferramenta de formação crítica.

O percurso metodológico, portanto, não se limitou à análise do conteúdo verbal dos discursos, mas considerou o diálogo entre o visual e o enunciativo como campo de produção de sentidos. Ao

SUMÁRIO

assumir a imagem como disparadora de discurso, o estudo buscou compreender como o olhar e a linguagem se entrelaçam na constituição do habitus profissional do tradutor e intérprete de Libras, revelando modos de subjetivação, julgamento e reflexão ética que emergem da experiência formativa.

IMAGENS E DISCURSOS
ANÁLISE DOS DADOS

A análise das imagens utilizadas em sala de aula, criadas para representar situações de atendimento mediado por intérpretes de Libras em contextos de saúde, encontra respaldo teórico nos capítulos "Acesso à Saúde e línguas de sinais: o campo da tradução e interpretação intermodal nos serviços de saúde", de Carlos Henrique Rodrigues, e "Interpretação em Contextos de Saúde: reflexões sobre a interação entre o profissional da saúde, o intérprete e a pessoa surda", de Priscilla Ouverney Martins e Carlos Henrique Rodrigues. Ambos os textos discutem, sob diferentes perspectivas, o papel do intérprete de Libras na garantia dos direitos linguísticos e no equilíbrio comunicativo entre profissionais de saúde e usuários surdos, evidenciando a complexidade e as implicações éticas dessa atuação.

Rodrigues (2024) propõe que o direito à saúde seja entendido em articulação com o direito à língua, uma vez que o acesso à comunicação constitui um componente essencial da cidadania e da inclusão social. A ausência de mediação linguística adequada, segundo o autor, representa uma forma de violação dos direitos linguísticos e, portanto, de exclusão estrutural das pessoas surdas dos serviços públicos. Nesse sentido, o intérprete de Libras é compreendido não apenas como mediador linguístico, mas como agente político e ético, cuja presença assegura o exercício da autonomia comunicativa e o acesso pleno à informação. Ao tratar da interpretação como

uma prática intermodal, atravessada por dimensões linguísticas, culturais, cognitivas e interacionais, Rodrigues enfatiza que a atuação do intérprete requer uma postura profissional que combine competência técnica e sensibilidade ética, especialmente no que diz respeito à privacidade, à neutralidade e ao respeito à subjetividade da pessoa surda. Esses elementos encontram correspondência direta nas imagens analisadas, que exploram situações de acerto e erro no comportamento profissional, como o posicionamento adequado em relação ao paciente e o respeito aos limites de sua intimidade.

Martins e Rodrigues (2024), por sua vez, aprofundam a discussão sobre a dinâmica triádica que caracteriza a interação entre o profissional da saúde, o intérprete e a pessoa surda. Os autores argumentam que essa relação é marcada por assimetria comunicacional e institucional, cabendo ao intérprete o papel de equilibrar essa assimetria por meio de uma mediação linguística e cultural responsável. Essa mediação não se restringe à tradução literal de conteúdos, mas envolve a compreensão dos contextos, das terminologias e das intenções comunicativas de cada participante. A competência interpretativa específica exigida em contextos de saúde, portanto, abrange não apenas a proficiência linguística, mas também o domínio de terminologias médicas, a administração dos turnos de fala e a percepção das dimensões emocionais e éticas do atendimento. Os autores salientam que qualquer falha na mediação pode comprometer o diagnóstico, o tratamento e a segurança da pessoa surda, tornando a atuação do intérprete um fator determinante na qualidade da atenção à saúde.

Essas reflexões permitem compreender que a análise das imagens em sala de aula vai além da identificação de condutas corretas ou incorretas: trata-se de um exercício de leitura multimodal crítica que mobiliza os aspectos éticos, comunicacionais e políticos da prática interpretativa. As imagens, ao representar visualmente as tensões e dilemas da atuação do intérprete, entre neutralidade e empatia, visibilidade e descrição, técnica e ética, tornam-se instrumentos pedagógicos capazes de promover a reflexão sobre

SUMÁRIO

o corpo tradutor/intérprete como mediador de direitos. Essa dimensão multimodal, ao ser inserida na formação dos futuros intérpretes, contribui para a construção de uma consciência profissional reflexiva, alinhada com a perspectiva de que traduzir e interpretar em contextos de saúde é também participar ativamente de um processo de inclusão social e de afirmação de identidades linguísticas e culturais.

Dessa forma, as análises ancoradas nos dois capítulos reforçam que a prática da interpretação em contextos de saúde deve ser entendida como um espaço de interação intermodal e de negociação ética, no qual o intérprete atua como elo entre mundos linguísticos e epistemológicos distintos. O uso de imagens geradas por inteligência artificial, nesse contexto, configura-se como uma estratégia didática potente para a formação crítica e multimodal dos intérpretes, permitindo visualizar e discutir, de modo concreto, as tensões entre a teoria e a prática, entre a mediação técnica e a responsabilidade humana que permeiam o trabalho do intérprete de Libras nos serviços de saúde.

Figura 1 – Imagem criada a partir do prompt 1



Fonte: elaborada pelos autores com auxílio do ChatGPT, da OpenAI (2025).

A imagem demonstra um atendimento médico no qual o paciente surdo está sentado diante do profissional da saúde,

SUMÁRIO

enquanto duas outras pessoas permanecem atrás dele. Uma delas segura uma prancheta e a outra leva a mão à boca, o que pode significar um cochicho ou algo surpreendente sendo falado. A organização espacial da cena produz um sentido inicial de interferência de terceiros e de possível circulação indevida das informações compartilhadas durante a consulta. Além disso, a posição das pessoas ao fundo retira do paciente o controle visual sobre aquilo que ocorre atrás dele, aspecto particularmente significativo em uma interação que envolve uma pessoa surda. A presença de pessoas alheias ao atendimento e o cochicho entre elas representam a violação de princípios éticos fundamentais que regem a atuação do intérprete de Libras ("parece falar alguma coisa para o médico escondido, para que o surdo não faça leitura labial").

Entretanto, as respostas dos estudantes não foram homogêneas. Um dos participantes afirmou: "Está tudo certo, o intérprete está com roupas adequadas e está bem localizado". A formulação evidencia que sua leitura se concentrou nos elementos visíveis tradicionalmente associados à atuação do intérprete, especialmente a vestimenta e o posicionamento corporal. Ao empregar as expressões "roupas adequadas" e "bem localizado", o estudante mobiliza um discurso normativo sobre a aparência e a disposição espacial do profissional, mas não identifica a presença de terceiros, o cochicho ou a possível quebra de confidencialidade sugerida pela imagem.

Essa interpretação é relevante porque demonstra que o reconhecimento da ética profissional não ocorre automaticamente pela simples exposição a uma situação visual. O olhar do estudante seleciona determinados elementos e silencia outros. Na perspectiva de Kress e van Leeuwen (2006), a produção de sentidos depende da organização dos participantes, dos gestos, dos olhares e das relações espaciais representadas. Assim, embora a imagem apresente sinais visuais de interferência e falta de privacidade, o participante privilegia a vestimenta e a localização do intérprete como critérios principais para julgar a adequação da cena.

SUMÁRIO

Sob a perspectiva da Análise Crítica do Discurso, esse enunciado também revela uma representação de profissionalismo centrada no corpo visível do intérprete. Para Fairclough (2003), o discurso constitui modos de representar aspectos do mundo e, simultaneamente, de produzir identificações sociais. Ao afirmar que "Está tudo certo", o estudante constrói uma identidade profissional relacionada à correção da roupa e da posição, deixando em segundo plano dimensões como sigilo, privacidade e controle da informação. A ética, portanto, passa a ser reduzida a aspectos/comportamentos visíveis, sem abranger as relações de poder e vulnerabilidade presentes no atendimento.

Em outra resposta, entretanto, a cena foi interpretada como uma situação em que "pessoas sem qualificação" estariam atuando como intérpretes ou interferindo na consulta. O aluno defende que familiares, amigos ou pessoas sem formação não devem assumir essa função, pois podem transmitir informações incorretamente e comprometer a privacidade do paciente. Nesse enunciado, a escolha da expressão "intérprete profissional" estabelece uma oposição entre atuação qualificada e mediação informal. A profissionalidade é representada como garantia de fidelidade, clareza, segurança e proteção dos direitos da pessoa surda.

Essa segunda leitura amplia o julgamento da aparência e do posicionamento, relacionando a presença do intérprete à formação específica e à responsabilidade ética. Ainda assim, é importante considerar que a imagem não permite afirmar com segurança que as pessoas ao fundo estejam realizando uma interpretação sem qualificação. Essa conclusão constitui uma inferência do estudante. O dado mais evidente da composição visual é a presença de terceiros e a atitude do cochicho. Não há, dessa forma, como determinar se os sujeitos pertencem à família do surdo ou são intérpretes informais. Mais que isso, interessa compreender como o estudante preenche as ambiguidades da imagem com conhecimentos e preocupações construídos em sua formação.

SUMÁRIO

As diferentes interpretações mostram que a imagem não transmite um significado único. Enquanto um estudante percebe adequação com base na roupa e no posicionamento, outro reconhece problemas relacionados à qualificação, à privacidade e a como a interpretação está sendo realizada. Outros alunos ainda citam "problemas" como o posicionamento ("O intérprete não está do lado do médico..."); e com a vestimenta ("...acho que deveria está de máscara e com as roupas igual a do médico").

Essa divergência confirma o caráter situado da leitura visual: os participantes selecionam, hierarquizam e interpretam elementos da cena a partir de repertórios profissionais distintos. A imagem atua, assim, como disparadora de discursos que revelam tanto conhecimentos já consolidados quanto lacunas na compreensão da ética da interpretação em contexto de saúde.

A cena também nos permite questionar a vulnerabilidade da pessoa surda. Como os dois sujeitos estão posicionados atrás do paciente, ele não consegue acompanhar suas ações enquanto mantém a atenção voltada para o médico. Essa disposição espacial produz uma assimetria: os demais participantes observam o paciente e têm acesso à interação, enquanto ele não possui acesso visual completo ao que acontece ao redor ("...além disso, a posição das três pessoas pode ser ajustada para que todos consigam se ver bem"). Nesse contexto, a privacidade não se restringe ao dever de não divulgar informações, mas envolve a organização do espaço e a possibilidade de a pessoa surda reconhecer quem participa do seu atendimento e o que essas pessoas fazem ("O ideal é que o médico fale direto com o paciente, e o intérprete apenas traduza, sem virar o centro da conversa. É importante lembrar que o médico deve olhar e falar com o paciente, não com o intérprete. Assim, a pessoa surda se sente respeitada e tem mais autonomia...").

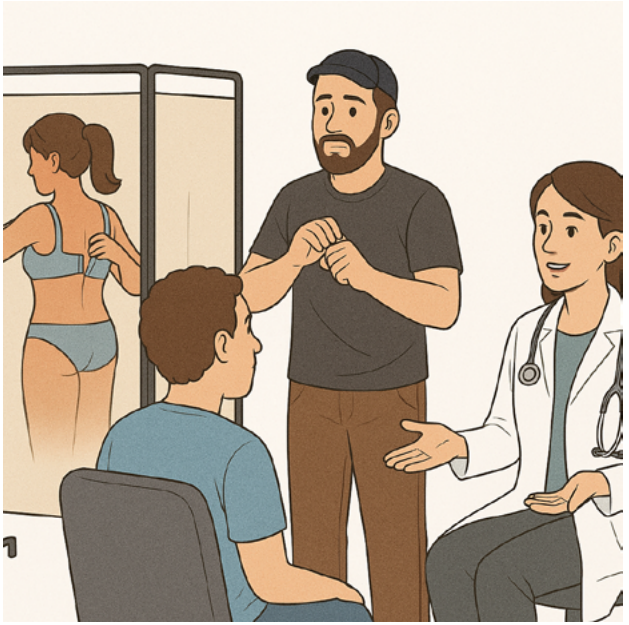
Jesus (2017) discute esse tipo de situação como reflexo de relações de poder e vigilância que atravessam o espaço médico,

SUMÁRIO

nas quais o corpo do intérprete pode assumir, involuntariamente, uma posição de autoridade simbólica. Essa configuração rompe a triangulação ética do diálogo entre profissional, intérprete e paciente, conforme apontam Martins e Rodrigues (2024), e compromete a simetria comunicacional que deve garantir a autonomia linguística da pessoa surda. Além disso, a ausência de protocolos formais de conduta, destacada por Weininger e Queiroz (2014), evidencia a precariedade da formação de intérpretes para o contexto da saúde. Essa falta de preparo faz com que o corpo intérprete se desloque da função de mediador para a de agente de ruído comunicativo, conforme analisa Martins e Rodrigues (2024). transformando a mediação intermodal em um processo de exposição e desrespeito à intimidade da pessoa atendida.

Vamos à segunda imagem:

Figura 2 – Imagem criada a partir do prompt 2



Fonte: elaborada pelos autores com auxílio do ChatGPT, da OpenAI (2025).

SUMÁRIO

A segunda imagem mostra uma cena de exame médico em que o intérprete se posiciona de modo inadequado, expondo o corpo da paciente e invadindo um espaço de intimidade. O médico fala com o parente, enquanto a paciente surda se troca em um biombo (não dá pra saber se o tecido do biombo é transparente e a paciente pode ser vista trocando de roupa, ou se a imagem apenas demonstra que a paciente está se trocando atrás do biombo enquanto uma conversa que pode ser importante acontece entre médico e acompanhante (que pode ser uma pessoa surda inclusive, já que o intérprete segue fazendo seu trabalho). A disposição dos participantes coloca o intérprete em proximidade com uma situação íntima e introduz a privacidade como aspecto central da leitura da cena.

Entre as respostas produzidas, destaca-se a afirmação de que "não é adequado um intérprete homem estar no mesmo recinto de uma paciente quase nua". Outro participante considera que o intérprete não deveria permanecer na sala durante o momento em que a paciente estivesse se trocando. Esses enunciados mobilizam discursos relacionados à intimidade, gênero e limites da presença profissional.

Por exemplo, a escolha da expressão "intérprete homem" mostra que a avaliação da cena não recai apenas sobre a função profissional, mas também sobre a identidade de gênero daquele que interpreta. A presença masculina é significada como elemento potencial de constrangimento diante da exposição do corpo feminino. Isso revela uma compreensão da ética vinculada à proteção da intimidade, embora também possa reproduzir a ideia de que o problema estaria exclusivamente no gênero do TILS. No contexto ético, independentemente do gênero, deve-se problematizar a preservação da intimidade do paciente.

Ao se destacar o gênero, o estudante articula uma determinada concepção de cuidado, vulnerabilidade e adequação. A análise crítica permite observar que esse discurso pode reconhecer

SUMÁRIO

a situação da exposição da paciente quanto deslocar o problema ético da organização do atendimento para o corpo do intérprete homem (Fairclough, 2003). Na perspectiva visual, Kress e van Leeuwen (2006) permitem considerar que a posição do intérprete, a distância entre os participantes e a exposição parcial do corpo produzem uma composição marcada por assimetria. A paciente possui menor controle sobre quem a observa e sobre a forma como seu corpo participa da cena. Dessa forma, o problema não é somente a presença do intérprete, mas também a organização espacial que não assegura à paciente controle, escolha e privacidade.

As respostas evidenciam que os estudantes reconhecem que, neste contexto, a intimidade faz parte da dimensão da ética profissional ("...porque o intérprete só deve estar presente quando for realmente necessário para traduzir a conversa entre o médico e a pessoa surda"). Ao mesmo tempo, mostram a necessidade de aprofundar a formação para que a privacidade também seja direito garantido da paciente e não apenas uma norma associada ao gênero do TILS. A imagem também possibilita discutir a negociação prévia (um dos alunos, por exemplo, diz que "...é importante organizar o atendimento...") com a pessoa surda, sua preferência quanto à permanência do profissional e a necessidade de adaptar a mediação às diferentes etapas do atendimento.

Essa configuração exemplifica o que Jesus (2017) descreve como ruptura ética e ausência de empatia corporal — momentos em que o intérprete, por falta de sensibilidade espacial e emocional, ultrapassa os limites da ética profissional. Rodrigues (2024) interpreta tais situações como falhas graves na mediação intermodal, uma vez que o intérprete, ao ocupar um espaço inadequado, desvirtua sua função de garantir os direitos linguísticos e a dignidade comunicativa da pessoa surda. Martins e Rodrigues (2024) complementam essa leitura ao propor o conceito de "ética da presença", que pressupõe uma atuação corporal consciente, em que o intérprete reconhece o valor simbólico e afetivo dos gestos, dos olhares e das distâncias físicas. Nessa

SUMÁRIO

perspectiva, a imagem evidencia o desafio de equilibrar técnica e sensibilidade, especialmente em contextos de vulnerabilidade. Weininger e Queiroz (2014), ao destacarem a importância de práticas formativas que envolvam simulações e reflexões sobre o espaço clínico, reforçam a relevância do uso dessas imagens como recurso pedagógico para o desenvolvimento de condutas éticas e espaciais adequadas.

Vamos à terceira imagem:

Figura 3 – Imagem criada a partir do prompt 3



Fonte: elaborada pelos autores com auxílio do ChatGPT, da OpenAI (2025).

Na terceira imagem, observa-se um cenário de atendimento em que a comunicação entre o profissional da saúde e a pessoa surda ocorre de forma fluida, com a mediação do intérprete posicionada de maneira ética e funcional. A interação parece estar ocorrendo naturalmente, e envolve todos os atores da cena. O intérprete ocupa uma posição central, voltado ao paciente, enquanto a médica

SUMÁRIO

permanece lateralmente. A composição parece favorecer a visibilidade dos sinais, mas também permite discutir quem ocupa o centro simbólico da interação.

Um dos alunos disse que considera que o intérprete está na "posição correta", porém com uma expressão excessivamente neutra. Uma imagem estática não consegue demonstrar de maneira concisa esse parâmetro linguístico da Libras, mas, para esta pesquisa, esse ponto ter sido levantado traz uma realidade importante: a valorização de uma língua expressada de maneira clara para que haja a compreensão do discurso. Outro aluno também destaca que o médico deve falar diretamente com a pessoa surda, evitando ser o "centro da conversa".

Essas observações mobilizam duas concepções de competência profissional. A primeira está relacionada à visibilidade: as mãos e o corpo do intérprete precisam ser claramente observados pelo paciente surdo. A segunda envolve a dimensão linguística do corpo, especialmente as expressões não manuais. Como já abordado anteriormente, o estudante reconhece que o rosto não é só uma manifestação emocional do TILS, mas participa da estrutura linguística e discursiva da Libras.

Contudo, a palavra "neutra" aparece em alguns comentários. No campo profissional, a neutralidade pode ser associada à imparcialidade; no campo linguístico, uma expressão neutra pode comprometer a construção do sentido. A partir disso, podemos compreender que pode haver uma tensão entre as duas representações do corpo do TILS: um corpo que não deve interferir indevidamente na interação e um corpo que precisa ser suficientemente expressivo para produzir linguisticamente o discurso.

Outra observação que surgiu entre os comentários dos alunos é que o médico deve falar diretamente com o paciente, deslocando o intérprete da posição de destinatário principal. Na perspectiva de Fairclough (2003), essa formulação constrói uma representação

SUMÁRIO

da pessoa surda como participante legítima da interação. Esse enunciado questiona uma prática institucional recorrente em que o profissional da saúde dirige as perguntas ao intérprete, diminuindo a agência do paciente.

O triângulo comunicativo formado entre os três atores da cena reflete o que Martins e Rodrigues (2024) descrevem como equilíbrio interacional, condição essencial para que o diálogo se mantenha simétrico e inclusivo. Nessa configuração, o intérprete assume a função de elo intermodal, articulando o discurso oral e o discurso sinalizado com neutralidade e clareza. Martins e Rodrigues (2024) contribuem para a compreensão dessa dinâmica ao tratar a intermodalidade como prática de mediação semiótica, na qual o corpo do intérprete atua como superfície de tradução entre modos expressivos distintos.

A centralidade do intérprete, visualmente, parece favorecer a comunicação e, ao mesmo tempo, ameaçar a relação direta entre médico e paciente. Dessa forma, analisar a imagem permite mostrar que o posicionamento adequado não depende apenas de estar "de frente" para a pessoa surda, mas de constituir um campo visual no qual todos consigam interagir sem que o intérprete substitua qualquer um dos interlocutores.

Esse equilíbrio também é discutido por Weininger e Queiroz (2014), que apontam a importância do posicionamento físico, da visibilidade e da naturalidade gestual como componentes técnicos da qualidade interpretativa. Por fim, conforme argumenta Jesus (2017), o intérprete, ao manter essa postura mediadora e respeitosa, cumpre seu papel de equalizar as vozes em interação, garantindo que a pessoa surda exerça sua autonomia comunicativa e não seja reduzida à condição de espectadora de seu próprio atendimento.

Assim, os discursos produzidos a partir desta terceira imagem revelam uma compreensão mais complexa da atuação, quando

SUMÁRIO

conseguimos discutir visibilidade, expressão facial, triangulação comunicativa e autonomia do paciente. A cena também favorece a discussão sobre como o intérprete pode estar visualmente presente sem assumir a centralidade relacional da consulta.

Vamos à quarta imagem:

Figura 4 – Imagem criada a partir do prompt 4



Fonte: elaborada pelos autores com auxílio do ChatGPT, da OpenAI (2025).

A quarta imagem retrata uma situação que envolve um exame clínico, na qual a médica realiza um procedimento físico enquanto a intérprete, posicionada lateralmente, sinaliza para a paciente surda.

Nesta imagem, a atenção de quase todos os estudantes recaiu sobre a vestimenta do intérprete e sobre a sua adequação ao ambiente clínico. Um dos alunos afirmou que, em lugares onde os procedimentos são realizados, é exigida a esterilização. Dessa forma o intérprete deveria utilizar roupas estéreis. Outro participante ainda considera que a intérprete deveria estar de máscara, como outros profissionais da saúde.

Essas respostas mobilizam um discurso de adequação institucional do corpo do TILS. A roupa deixa de ser apenas uma

SUMÁRIO

característica estética e passa a ser um elemento associado à segurança, higiene e reconhecimento do espaço clínico. Nesse sentido, os alunos indicam que um intérprete ético necessita conhecer as normas específicas de cada ambiente, incluindo o da saúde. Entretanto, a afirmação de que o intérprete deveria utilizar "as roupas iguais às do médico" precisa ser problematizada. O intérprete não integra necessariamente a equipe médica nem desempenha uma função clínica. Portanto, a adequação da vestimenta deve seguir, primariamente, as exigências da biossegurança do local, sem prejudicar o trabalho e a profissionalidade do TILS.

À luz de Fairclough (2003), a escolha da palavra "igual" constrói uma identificação institucional. O aluno, dessa forma, parece associar a legitimidade do intérprete à aproximação visual com a equipe da saúde. Essa representação pode produzir reconhecimento e segurança, mas também pode confundir funções e reforçar a ideia de que o intérprete pertence à equipe médica, e não de que atua como profissional da mediação linguística. Analisar visualmente a imagem (as outras também) também nos permite notar que o uso de roupas sem estampas e contrastantes com a cor da pele parece favorecer a percepção dos sinais, mas também podem ser insuficientes em ambientes cirúrgicos, salas de parto ou espaços que exigem equipamentos de proteção individual. É possível haver uma tensão entre visibilidade linguística e protocolos de segurança, a depender do contexto de atuação.

As respostas dos estudantes mostraram que estes percebem que a vestimenta é parte importante da ética profissional, mas ainda precisam distinguir "neutralidade visual", "biossegurança" e "identificação com a equipe médica". A formação pode explorar essas diferenças.

A configuração do atendimento também exemplifica a ética profissional descrita por Martins e Rodrigues (2024), que compreendem a atuação do intérprete como um ato de cuidado linguístico e social, essencial para o exercício dos direitos comunicativos da

SUMÁRIO

pessoa surda. O distanciamento físico adequado, aliado à concentração visual da intérprete, representa uma mediação ética e consciente, que evita interferências desnecessárias e preserva o foco da relação médico-paciente. Jesus (2013) analisa essa postura como um exercício de autocontrole profissional, em que o intérprete administra as próprias emoções e limites sem neutralizar completamente sua presença afetiva. A fidelidade comunicativa e a clareza gestual observadas na cena também dialogam com Weininger e Queiroz (2014), que ressaltam a importância da precisão linguística e da gestão visual do espaço clínico. Por fim, Martins e Rodrigues (2024) reforçam que o corpo do intérprete, ao atuar como mediador visual e ético, participa ativamente da construção de sentidos e do reconhecimento simbólico da pessoa surda enquanto sujeito de direitos e de linguagem.

Vamos à quinta imagem:

Figura 5 – Imagem criada a partir do prompt 5



Fonte: elaborada pelos autores com auxílio do ChatGPT, da OpenAI (2025).

SUMÁRIO

A quinta imagem nos apresenta uma mulher surda em situação de parto ou pós-parto, acompanhada por profissionais da saúde e por uma intérprete de Libras. Entre as respostas dos estudantes, aparece a preocupação com o posicionamento da intérprete em relação ao campo visual da mulher. Um deles observa que, por estar deitada e com a atenção voltada para o bebê, a paciente precisa visualizar a intérprete sem esforço. Também se destacou a necessidade de se considerar o conforto da mãe, respeitando a dinâmica da atuação da equipe médica. Outro reforça a necessidade de se pensar na esterilização das roupas do intérprete e de sua presença não se tornar um fator de risco à paciente surda.

Essa prática médica situada deixa claro que uma posição adequada em uma consulta convencional pode não funcionar em um parto, um procedimento emergencial ou diante de uma paciente que não consiga se movimentar livremente, por exemplo. Ou seja, o discurso dos estudantes evidenciou que a competência profissional de um intérprete também pode exigir capacidade de adaptação.

A imagem também aciona sentidos relacionados à empatia e ao cuidado. A intérprete participa de um momento emocionalmente intenso, mas precisa manter condições técnicas para realizar a interpretação. Essa tensão permite ultrapassar uma noção simplificada de neutralidade. Por exemplo, o profissional não precisa se tornar indiferente ao sofrimento ou à emoção do paciente; precisa administrar sua presença para não ocupar o protagonismo da experiência ou prejudicar o trabalho da equipe médica.

A grande maioria dos alunos insistiu que a equipe médica deveria falar diretamente com a paciente e que a intérprete deveria apenas mediar linguisticamente a interação. Há uma reafirmação da mulher surda como sujeito principal no atendimento e inclusive, no próprio parto. Ao se analisar a imagem de uma perspectiva multimodal, percebemos como o olhar, a orientação corporal e a distância precisam ser reorganizados diante da posição deitada da paciente

SUMÁRIO

("...é necessário ver o conforto da mãe e o espaço da equipe, ajustando a posição da intérprete para que todos consigam se ver"). Afinal, a comunicação não depende apenas da qualidade linguística dos sinais, mas das condições materiais que possibilitam vê-los. Ainda mais, se estamos contextualizando um ambiente emotivo, de dor e movimentação de profissionais, a acessibilidade visual precisa ser continuamente negociada.

O momento retratado na imagem é de carga simbólica e emocional intensa, já que é uma mulher surda segurando seu bebê recém-nascido, enquanto, ao mesmo tempo, estão profissionais da saúde e um intérprete na mesma cena. Martins e Rodrigues (2024) trazem o conceito de "ética da presença", materializado nessa cena. Ele compreende o ato interpretativo como uma prática de empatia e sensibilidade corporal, especialmente em contextos de vulnerabilidade. Ainda, Bez (2017) analisa esse tipo de situação como uma das mais desafiadoras para o intérprete, já que o mesmo precisa administrar emoções, pressões e responsabilidades éticas sem romper o equilíbrio comunicativo. Rodrigues (2024), por sua vez, reforça a dimensão dos direitos linguísticos nesse contexto, lembrando que o acesso à comunicação é parte integrante da dignidade humana e do direito à saúde. Por fim, Weininger e Queiroz (2014) chamam atenção para a necessidade de protocolos específicos e formação especializada para situações de emergência e parto, o que torna o uso pedagógico das imagens como uma ferramenta relevante para preparar intérpretes para atuarem com competência, ética e humanidade em ambientes hospitalares.

A cena mostra que a formação do TILS precisa incluir situações de alta sensibilidade e imprevisibilidade. Mais do que memorizar um posicionamento considerado "correto", o estudante precisa aprender a avaliar o ambiente, dialogar com a equipe e garantir que a paciente mantenha acesso à informação sem perder o protagonismo e a intimidade. A equipe médica também precisa compreender (um dos alunos disse "... ser orientada") a forma correta de se trabalhar

SUMÁRIO

com um intérprete de Libras, também entendendo todos os fatores que este contexto vulnerável pode apresentar, garantindo que a "paciente surda receba todas as informações de forma clara e segura".

Concordamos com Jesus (2017) ao dissertar que o intérprete, ao atuar como co-construtor de sentidos, não apenas traduz, mas viabiliza a agência comunicativa do sujeito surdo, equilibrando técnica e empatia. Martins e Rodrigues (2024) ampliam essa discussão ao compreender a mediação intermodal como uma prática afetiva e política, na qual o corpo do intérprete traduz não apenas enunciados, mas também emoções e relações humanas, tornando visível a ética da presença em um contexto de cuidado e reconhecimento.

CONCLUSÃO

A atividade pedagógica desenvolvida com cinco imagens criadas por inteligência artificial mostrou-se coerente com as demandas contemporâneas de formação crítica e multimodal de tradutores e intérpretes de Libras. Ao propor que os estudantes identificassem e analisassem aspectos éticos, comunicativos e interacionais presentes nas cenas, a prática permitiu aproximá-los da complexidade da interpretação em contexto de saúde para além da dimensão estritamente linguística. Nesse sentido, a experiência dialoga com a noção de mediação intermodal discutida por Rodrigues (2024) ao evidenciar que a atuação do intérprete envolve corpo, espaço, relações de poder, direitos linguísticos e responsabilidade ética (Fairclough, 2003).

Os resultados indicam que o uso das imagens favoreceu a leitura de discursos visuais e gestuais e estimulou reflexões sobre privacidade, sigilo, posicionamento, vestimenta, biossegurança, visibilidade dos sinais e autonomia das pessoas surdas. Essa experiência

SUMÁRIO

contribuiu para o desenvolvimento da consciência ética e reflexiva considerada fundamental para a atuação em contexto de saúde (Martins; Rodrigues, 2024). Ao mesmo tempo, as respostas dos estudantes revelaram ambiguidades e lacunas formativas, demonstrando que a compreensão do profissionalismo ainda pode ser reduzida, em alguns casos, à aparência ou posicionamento corporal do intérprete.

Assim, o uso das imagens geradas não se limitou à função de ilustração didática. As cenas atuaram como dispositivos de análise crítica, capazes de articular teoria e prática, corpo e linguagem, ética e técnica, além de tornar visíveis diferentes formas de compreender o trabalho interpretativo. Conclui-se que a imagem pode contribuir para a formação profissional do intérprete de Libras, desde que seu uso seja acompanhado por mediação teórica, debate coletivo e problematização das relações presentes nos contextos de saúde.

REFERÊNCIAS

DE CASTRO SOUZA, R. *et al.* **O uso do texto multimídia no processo de ensino e aprendizagem de estudantes do ensino médio. Missioneira**, v. 27, n. 4, p. 43-60, 2025.

DIONÍSIO, A. Gêneros multimodais e multiletramento. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.). **Gêneros textuais, reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora da UnB, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

JESUS, R. B. "**Ei, aquele é o intérprete de libras?**": atuação de intérpretes de libras no contexto da saúde. 2017. 241 p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

JOLY, M. **Introdução à análise da imagem**. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

SUMÁRIO

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images**: The Grammar of Visual Design. 2. ed. London: Routledge, 2006.

LUCHESE, C. C.; AGUIAR, J. M. de; SOUZA, L. L. de. Leitura de imagem no ensino médio: uma abordagem decolonial. *In*: BIASOLI, L. F.; MATOS, S. R. da L.; MACHADO, E. (org.). **Docência compartilhada**: caminhos do Pibid entre políticas e formação docente. Caxias do Sul: Educs, 2019. p. 62.

MANGUEL, A. **Lendo imagens**: uma história de amor e ódio. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARTINS, P. O.; RODRIGUES, C. H. Interpretação em contextos de saúde: reflexões sobre a interação entre o profissional da saúde, o intérprete e a pessoa surda. *In*: RODRIGUES, C. H.; MAIA, M. E. R. (Orgs.). **Traduções, culturas e comunidades**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2024. p. 219–239.

PAIVA, F. A. O gênero textual infográfico: leitura de um gênero textual multimodal por alunos da 1ª série do ensino médio. **Revista l@ el em (dis-) curso**, v. 3, n. 1, p. 87-101, 2011.

RIBEIRO, P. F. N. Multimodalidade Constitutiva e Estratégias Discursivas em Práticas de Leitura Mediada. **PERcursos Linguísticos**, 2021.

RODRIGUES, C. H. Acesso à saúde e línguas de sinais: o campo da tradução e interpretação intermodal nos serviços de saúde. *In*: RODRIGUES, Carlos Henrique; MAIA, M. E. R. (Orgs.). **Traduções, culturas e comunidades**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2024. p. 85–104.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-32.

WEININGER, J. M.; QUEIROZ, Mylene. Interpretação na área da saúde em Libras-Português: abordagem teórica, retrato da prática e tarefas para o futuro. *In*: QUADROS, R. M. de; WEININGER, M. J. (org.). **Estudos da língua brasileira de sinais III**. Florianópolis: Insular, 2014. p. 161-182.

SUMÁRIO

3

Tiago Coimbra Nogueira
Luciana Marques Vale

ASPECTOS CONCEITUAIS DA INTERPRETAÇÃO E SUA APLICAÇÃO AO CONTEXTO EDUCACIONAL

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-815-3.3

INTRODUÇÃO

A interpretação é uma atividade complexa, cognitiva, mas também social. São os intérpretes que permitem o acesso ao pensamento, o acesso às ideias, negociações e interação entre pessoas que não compartilham a mesma língua (Pereira, 2018; Vasconcellos, 2010; Coimbra Nogueira, 2016), e nessa direção, a interpretação é frequentemente compreendida como uma atividade cuja natureza permanece a mesma, ou seja, considera-se que o intérprete desempenha uma função relativamente estável, variando apenas o espaço institucional em que atua.

Essa compreensão encontra respaldo no fato de que a interpretação, em qualquer contexto, envolve a mediação linguística entre interlocutores de diferentes línguas. No entanto, conforme Jones (2002, p. 3), "a tarefa dos intérpretes é incutir significados em um texto para o público-alvo, e se necessário (e se possível), fornecendo as explicações, ou mesmo alterando as referências do falante original, desde que transmita para o público o sentido que o falante quis dizer". Essa explicação de Jones (2002) nos leva a entender que o intérprete, ao incutir significados em um texto coerentes com determinado público-alvo, deve considerar fatores contextuais presentes na interação comunicativa. Nesse sentido, neste capítulo, interessa-nos destacar aspectos conceituais que podem contribuir para o intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) no contexto de sala de aula, mais especificamente, a aquisição de conhecimento sobre as influências do contexto comunicativo nas demandas profissionais, nas decisões e nas competências mobilizadas.

Os Estudos da Interpretação (Pöchhacker, 2004; 2005; 2010; Pagura, 2003; Rodrigues, 2010; Santos, 2013; Cavallo; Reuillard, 2016; Cavallo, 2019) têm demonstrado que a atividade de interpretação não constitui uma prática homogênea, mas um conjunto de ações a serem desenvolvidas que assumem características distintas

SUMÁRIO

conforme a finalidade da interação, os participantes envolvidos, a organização institucional, as modalidades de comunicação e os objetivos do evento comunicativo. Cavallo e Reuillard (2016) ressaltam explicitamente que tradução e interpretação diferenciam-se não apenas pelas modalidades de realização, mas também pelos contextos e pelas configurações interacionais em que se desenvolvem, destacando, por exemplo, eventos científicos e acadêmicos, encontros políticos e empresariais, hospitais e tribunais.

Nesse sentido, interpretar uma conferência científica, uma audiência judicial, uma consulta médica ou uma aula em um contexto escolar implica que o intérprete irá enfrentar configurações interacionais substancialmente diferentes, que geram demandas específicas para o trabalho. Conforme Kalina (2000, p. 3), "o papel do intérprete pode variar dependendo da situação de interpretação em que se espera que ele desempenhe e, em algumas situações, a atitude e a competência do intérprete na interação podem ser tão cruciais quanto suas habilidades linguísticas". Este capítulo está ancorado nos fundamentos conceituais dos Estudos da Interpretação (EI) e dos Estudos da Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais (ETILS) e discute sua aplicação no contexto educacional.

Partindo da concepção integradora de Hurtado Albir (2001, 2011) e da distinção entre tradução e interpretação proposta por Pöchhacker (2004) e Rodrigues (2013, 2018), o capítulo apresenta a definição de interpretação como atividade cognitiva, ato comunicativo imediato e situação social específica (Coimbra Nogueira, 2024), evidenciando, por meio da comparação entre diferentes esferas de atuação (Pöchhacker, 2010; Cavallo; Reuillard, 2016). A partir dessa base teórica, o capítulo examina a sala de aula como uma situação social específica, caracterizada pela continuidade temporal da relação entre intérprete e turma, pela heterogeneidade discursiva entre disciplinas e pela particularidade de um destinatário que ainda está construindo o conhecimento, discutindo também as implicações cognitivas dessa configuração (Gile, 2009; Seeber, 2015) e a

SUMÁRIO

competência profissional exigida do Intérprete Educacional nesse contexto. Argumenta-se que a compreensão conceitual dos EI e ETILS oferece ao intérprete educacional que atua com uma língua de sinais instrumentos para nomear e analisar profissionalmente as demandas de sua atuação cotidiana.

O objetivo geral deste capítulo é apresentar uma discussão teórico-prática sobre a interpretação educacional enquanto situação social específica. Para isso, propõe-se uma análise desse contexto a partir de três dimensões: (i) o processo mental envolvido na interpretação; (ii) o público-alvo da interpretação; e (iii) a realização da interpretação em equipe, considerando o contexto escolar como uma situação social específica. A análise, de natureza qualitativa, ancora-se nos pressupostos da autoetnografia (Ellis; Bochner, 2000), articulando, de forma sistemática, a experiência pessoal dos pesquisadores com a fundamentação teórica dos EI.

É nesse horizonte que se insere a discussão proposta neste capítulo, voltada à compreensão dos fundamentos conceituais da interpretação no contexto educacional e das características que distinguem a atuação do intérprete educacional dos demais campos da prática interpretativa.

Esse capítulo está estruturado da seguinte forma: inicia-se com um referencial teórico para discutir os conceitos de tradução e interpretação. A partir do conceito apresentado, discute a interpretação por meio de três dimensões: cognitiva, o público-alvo e a interpretação em equipe.

SUMÁRIO

REFERENCIAL TEÓRICO

Ao longo da história dos Estudos da Tradução (ET), diferentes autores definiram a tradução enfatizando aspectos distintos

SUMÁRIO

do fenômeno, caracterizando-a ora como atividade entre línguas (Vinay; Darbelnet, 1958), ora como operação textual (Catford, 1965), ora como ato de comunicação (Nida; Taber, 1969; Hatim; Mason, 1990), ora como processo (Seleskovitch; Lederer, 1984). A própria polissemia do termo "tradução" contribui para essa diversidade conceitual. Bell (1991 *apud* Hurtado Albir, 2011, p. 40) distingue três acepções correntes do termo: processo, produto e conceito, distinção retomada por Munday (2012), que emprega o termo ora para designar o campo disciplinar ou o fenômeno em geral, ora o produto traduzido, ora o processo de produção da tradução.

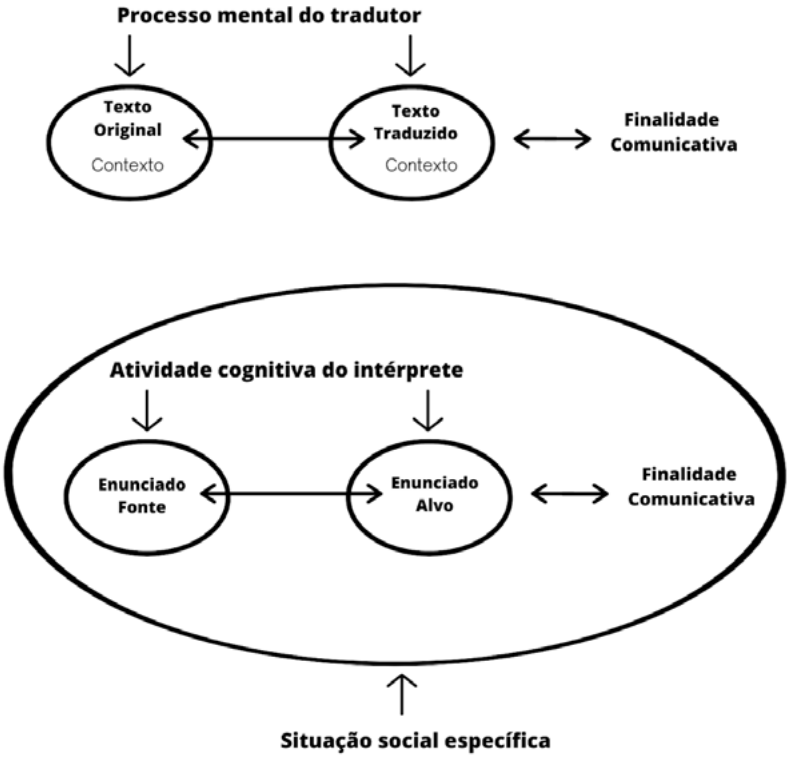
A diversidade terminológica e conceitual não deve ser entendida como sintoma de imprecisão teórica, mas como indício de que se está diante de um fenômeno complexo, passível de ser abordado a partir de perspectivas legitimamente distintas. Para os fins deste capítulo, adota-se como referência a concepção integradora proposta por Hurtado Albir (2001, 2011). Segundo a autora, a razão de ser da tradução reside na diferença entre línguas e culturas, e a tradução possui finalidade comunicativa ao dirigir-se a um destinatário que necessita da tradução por desconhecer a língua e a cultura em que o texto original foi formulado. Além disso, a tradução está condicionada por uma finalidade que varia conforme cada caso (Hurtado Albir, 2011, p. 28-29).

Segundo Hurtado Albir (2001, p. 41), a tradução é "um processo interpretativo e comunicativo que consiste na reformulação de um texto com os meios de outra língua e que se desenvolve em um contexto social e com uma finalidade determinada". Destaca-se, neste capítulo, a compreensão de 'contexto social' apresentada pela autora, pois fica evidente que o tradutor precisa interpretar o texto no contexto e na finalidade da tradução, para comunicar ao público-alvo as intenções comunicativas presentes no texto-fonte. Nesse sentido, o tradutor precisará analisar a finalidade comunicativa daquele texto, a ser dirigido a determinado público, observando as necessidades

dos destinatários e as características do encargo tradutório, de modo a obter soluções que atendam à comunicação e ao público-alvo.

Hurtado Albir (2001, p. 41) apresenta seu conceito para tradução por meio de três dimensões: (i) um ato de comunicação; (ii) uma operação entre textos; e (iii) um processo mental (Hurtado Albir, 2011). Nesse sentido, a tradução corresponde a um conhecimento especializado, pois se realiza pela atividade comunicativa, envolvendo a resolução de problemas e a tomada de decisões. Essa conceituação é denominada "concepção integradora da tradução", conforme representado na Figura 1.

Figura 1 – Concepção integradora da tradução



Fonte: Hurtado Albir (2001, p. 42); tradução de Gysel (2017).

SUMÁRIO

Essas três dimensões revelam-se também produtivas para a análise da atividade de interpretação, conforme se desenvolve a seguir. Em primeiro lugar, a interpretação é um ato de comunicação; sua existência decorre de uma necessidade comunicativa entre sujeitos que não compartilham plenamente as mesmas línguas ou os mesmos recursos linguístico-culturais, de modo que toda interpretação possui uma finalidade determinada e se dirige a destinatários específicos. Hurtado Albir (2011, p. 28-29) enfatiza justamente que a tradução possui finalidade comunicativa, dirige-se a um destinatário e está condicionada por uma finalidade que varia conforme a situação.

A 'finalidade comunicativa', como proposição, tem consequências relevantes para a interpretação educacional, ou seja, uma aula interpretada não existe para que determinado conteúdo simplesmente "passe" do português para a Libras ou da Libras para o português; a comunicação ocorre em uma situação cuja finalidade envolve ensino, aprendizagem, participação e construção de conhecimento. No contexto da sala de aula, há uma preocupação não só com a compreensão imediata da comunicação, mas também com o desenvolvimento intelectual e a aprendizagem do educando-alvo. Essa preocupação com a finalidade comunicativa tem gerado muitos debates, desde o início das investigações no Brasil sobre o papel do intérprete nesse contexto, suas funções e se o mais adequado não seria ser um professor-intérprete (Lacerda, 2002); alguns levantamentos e revisões sistemáticas auxiliam a encontrar trabalhos que abordam essa discussão (Santos, 2013; Albres; Lacerda, 2013; Albres; Prieto, 2021). Essas discussões que tentam expandir as atribuições muitas vezes se baseiam em uma concepção de tradução como transferência linguística, segundo a qual, se o intérprete foge desse papel, estaria exercendo outra atividade, a de docência, sem compreender o aspecto social, cultural e contextual que influencia as decisões do intérprete.

Em segundo lugar, isso nos leva a compreender o que Hurtado Albir (2011) denomina 'operação textual'. Com base em Hurtado Albir (2011), o intérprete não opera por substituição pontual entre palavras

de uma língua e palavras ou sinais de outra; ele opera, antes, sobre textos e discursos produzidos em situações comunicativas concretas. Para Hurtado Albir (2011), o texto constitui uma unidade significativa produzida pela atividade comunicativa humana, funcionando como um todo estruturado no qual coerência, coesão, progressão temática, gênero, função textual e convenções culturais participam da construção do sentido. Decorre que interpretar uma explicação de matemática não equivale a interpretar uma narrativa histórica, ainda que o intérprete domine plenamente o vocabulário empregado em ambos os casos. Tratando-se de textos com funções e organizações discursivas distintas, uma explicação, uma instrução para a realização de uma atividade, uma pergunta, uma argumentação e uma narrativa organizam a informação de modos diferentes, exigindo, por conseguinte, decisões de interpretação igualmente diferenciadas.

Nesse sentido, para Hurtado Albir (1999), os textos diferenciam-se por suas funções, convenções e atitudes ideológicas. A autora se apoia em Hatim e Mason (1990) para caracterizar os textos quanto aos tipos textuais, gêneros textuais e discursivos. Os textos são multifuncionais e, por isso, o intérprete precisa estar atento para identificar a função dominante e o foco secundário. Para a autora, há três funções prioritárias: textos expositivos, textos argumentativos e textos instrutivos, no entanto, não devem ser desconsiderados os textos narrativos e descritivos na formação de tradutores. Também é preciso considerar tanto os emissores quanto os receptores, bem como as formas linguísticas empregadas, conforme o gênero e as convenções vigentes.

Em terceiro lugar, a interpretação é uma atividade cognitiva, ou melhor, um processo mental. Hurtado Albir (2011) define a dimensão cognitiva da tradução como o processo mental complexo pelo qual o tradutor compreende o sentido do texto original e o reformula em outra língua, sendo esta uma das bases de sua "concepção integradora". Nesse sentido, a tradução configura um movimento mental contínuo de associações de ideias, deduções lógicas e tomadas

SUMÁRIO

de decisão, no qual o tradutor precisa, primeiro, interpretar o texto, o contexto e a finalidade da tradução para, só então, comunicar o sentido na língua-alvo, o que evidencia que a tradução não ocorre no plano da língua, mas no plano da fala (texto). Para realizar essa operação, o sujeito mobiliza a chamada "competência tradutória", definida por Hurtado Albir como um "saber-agir" que ultrapassa o conhecimento linguístico e envolve a resolução de problemas por meio de estratégias e procedimentos, conscientes ou inconscientes, verbais ou não verbais, voltados a um objetivo, que constituem o saber operatório ou procedimental, isto é, o saber "como" fazer. Essa perspectiva cognitiva, portanto, ressalta que traduzir exige do tradutor uma mobilização ativa de recursos mentais para processar informações e tomar decisões em tempo real.

Destaca-se ainda a compreensão do contexto em que, diferentemente da tradução, o texto-fonte pode ter sido produzido em um determinado contexto, que difere do contexto do texto-alvo e do público-alvo da tradução; na interpretação, esse contexto é o mesmo e traz implicações significativas para o processo.

No que se refere às três dimensões apresentadas (comunicativa, textual e cognitiva), elas não se sucedem, mas ocorrem de maneira integrada; o que queremos dizer é que não se interpreta, em um primeiro momento, como ato comunicativo, para, em seguida, operar textualmente e, só então, mobilizar processos mentais. As dimensões constituem, simultaneamente, o processo de interpretação em sua totalidade e, por meio dos procedimentos mentais que resultam em estratégias. Para Hurtado Albir (1999, p. 32) as estratégias são entendidas como:

> [...] procedimentos (conscientes e inconscientes, verbais e não verbais) direcionados para a realização de uma meta, que servem para resolver problemas encontrados no caminho e constituem o elemento essencial de todo o saber operativo ou procedimental (saber 'como' fazer algo) (Hurtado Albir, 1999, p. 32).

SUMÁRIO

Conforme visto, essas dimensões são compartilhadas pelos processos de tradução e de interpretação; no entanto, cabe indagar o que as diferencia. Uma resposta aparentemente simples consistiria em afirmar que a tradução opera com textos escritos e a interpretação com textos vocais ou sinalizados. Essa distinção, contudo, revela-se insuficiente, sobretudo quando se consideram as línguas de sinais e a diversidade atual nas formas de produção, de registro e de circulação textual.

Ao nosso entender, a diferença mais produtiva situa-se, antes, nas condições de operacionalização de cada atividade. Conforme Pöchhacker (2004), retomando Kade (1968), destaca-se uma característica fundamental na interpretação, o texto-fonte é apresentado uma única vez, e a produção do texto-alvo ocorre sob pressão do tempo, com possibilidades substancialmente reduzidas de revisão e correção. É justamente essa condição que permite compreender o 'imediatismo' como uma das propriedades constitutivas da interpretação. Coimbra Nogueira (2024) destaca três características: (i) apresentação única do texto-fonte, (ii) restrição das possibilidades de revisão e (iii) pressão temporal, como aspectos centrais da distinção entre tradução e interpretação.

De forma prática, ao traduzir um texto escrito, o profissional pode interromper sua atividade, retomar o início de um parágrafo, pesquisar determinada expressão, consultar fontes, reformular uma frase, revisar sua escolha e, posteriormente, modificar o texto produzido. Na interpretação, essas operações ocorrem sob condições substancialmente distintas, uma vez que o discurso-fonte permanece em curso enquanto o intérprete realiza seu trabalho (Coimbra Nogueira, 2016; 2024).

Rodrigues (2013, 2018) demonstra que essas diferenças não são apenas materiais, mas também cognitivas e operacionais. Na interpretação, diversos processos precisam ser administrados

SUMÁRIO

de forma simultânea e ininterrupta. O autor explica que o ritmo da atividade é determinado pelo produtor do discurso, e não pelo intérprete; o contato com os participantes é, em geral, direto; e as possibilidades de apoio externo e de revisão são consideravelmente mais limitadas do que na tradução escrita (Rodrigues, 2013; 2018). Ainda, o autor observa que, em razão da pressão temporal, o intérprete privilegia a comunicação do sentido em detrimento do refinamento da forma do texto-alvo, sem possibilidade de revisá-lo antes de sua recepção pelo público, e com acesso extremamente limitado a dicionários ou outros recursos de consulta (Rodrigues, 2013, 2018). A própria relação com o público, nesse sentido, também se modifica. Enquanto na tradução esse contato pode ser indireto ou mesmo inexistente, na interpretação ele tende a ser direto e efetivo, frequentemente com os participantes presentes durante a própria produção do texto interpretado.

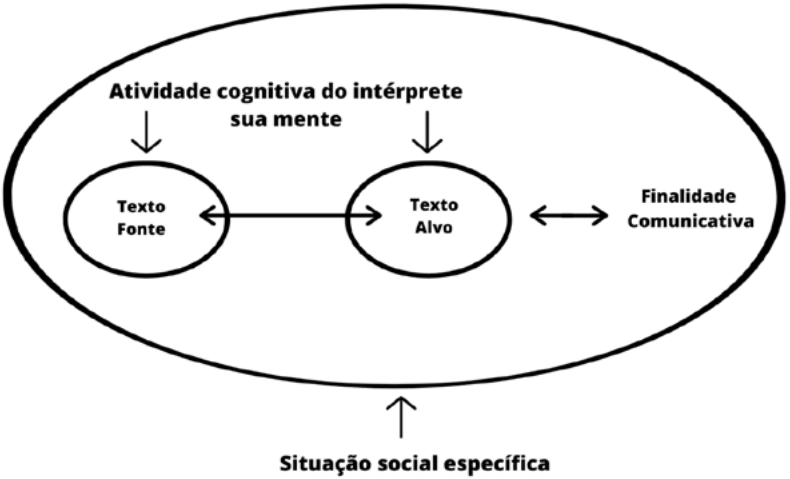
Seleskovitch e Lederer (2002) recorrem justamente à noção de imediatismo para caracterizar esse processo; conforme as autoras, o intérprete dispõe, em princípio, de uma única oportunidade de acesso ao discurso-fonte e precisa compreendê-lo de forma imediata para produzir sua interpretação; em situações dialógicas, é eventualmente possível solicitar repetição ou esclarecimento, o que, todavia, não elimina a exigência de uma compreensão rápida. Seleskovitch (1968) já descrevia o processo interpretativo a partir da compreensão do sentido. Segundo a autora, o intérprete apreende e analisa a mensagem, distancia-se das formas linguísticas específicas empregadas no texto-fonte e retém o sentido necessário à produção de uma nova formulação na língua-alvo, adequada ao destinatário. Essa perspectiva permite refutar uma concepção ainda corrente, entre leigos, segundo a qual interpretar entre uma língua de sinais e uma língua vocal equivaleria a substituir palavras por sinais ou sinais por palavras. Interpretar consiste, antes, em compreender e reformular sentidos em condições específicas de produção.

SUMÁRIO

Considerando os aspectos apresentados, sugerimos uma definição de interpretação para pensar o contexto educacional. A partir do diálogo entre Hurtado Albir (2001, 2011) e Pöchhacker (2004), Coimbra Nogueira (2024) propõe compreender a interpretação como:

> uma atividade cognitiva de um sujeito que efetua um complexo processo mental, um ato de comunicação que consiste na reformulação imediata de um texto produzido uma única vez em uma língua fonte em uma língua alvo, ocorrendo em uma situação social específica e com uma finalidade determinada, com poucas oportunidades de correções e revisões (Coimbra Nogueira, 2024, p. 108).

Figura 2 – Conceito de interpretação de Coimbra Nogueira (2024)



Fonte: elaborado por Coimbra Nogueira (2024, p. 110)

Essa definição articula três dimensões particularmente úteis para a reflexão que queremos apresentar neste capítulo em que cabe ressaltar a explicação de Coimbra Nogueira (2024, p. 110):

> Ao propor a concepção de interpretação acima, sugiro que ela seja entendida como integradora e abrangente, levando-se em consideração que a interpretação entre

SUMÁRIO

> línguas é um processo complexo e multifacetado, envolvendo habilidades cognitivas, entendimento enunciativo e sensibilidade situacional. O intérprete deve ser capaz de navegar com sucesso por todas essas dimensões para tomar suas decisões e realizar suas escolhas na busca por fornecer uma interpretação precisa e eficaz.

A noção conceitual de "situação social específica" merece destaque nesta discussão, pois toda interpretação pressupõe a existência de um sujeito que produz determinado discurso, de um público a quem esse discurso se dirige, de uma finalidade comunicativa específica, entre os participantes e de condições institucionais que regulam a interação (Coimbra Nogueira, 2024; Hurtado Albir, 2011). A situação social, portanto, não se limita ao cenário físico em que o intérprete se posiciona; constitui, em sentido estrito, a própria possibilidade de realização da comunicação. Conforme Coimbra Nogueira (2024, p. 110), "isso inclui fatores como o ambiente físico em que a interpretação ocorre, a finalidade da conversa e as expectativas culturais dos participantes".

É precisamente a partir dessa premissa que se torna possível compreender a interpretação educacional. Queremos defender que, se o contexto participa da constituição da interpretação, interpretar em uma sala de aula não corresponde à simples realização de uma interpretação "genérica" em um espaço escolar, mas, antes, corresponde à realização de uma atividade de interpretação condicionada pelas finalidades, pelos participantes, pelos gêneros discursivos, pelas relações e pelas práticas próprias do contexto educacional, assim, tudo que o intérprete analisa e auxilia na realização de seu trabalho e devem apoiar suas decisões (Kalina, 2000).

Compartilha-se, a título de ilustração, uma experiência de interpretação em que o professor explicava o revezamento no voleibol sem recorrer a qualquer recurso visual, *slide* ou imagem, apoiando-se exclusivamente na fala. Por mais que a interpretação

SUMÁRIO

buscasse apresentar visualmente o cenário descrito, a compreensão das posições, dos respectivos nomes e do momento em que ocorria a troca de posição durante a partida revelou-se particularmente difícil para a estudante. Diante dessa dificuldade, o intérprete solicitou o caderno da aluna, desenhou uma quadra, posicionou os jogadores esquematicamente e passou a explicar as trocas de posição à medida que o professor as apresentava. A partir desse recurso 'improvisado', o intérprete encontrou uma solução que sustentou sua atuação e conduziu a estudante a uma compreensão mais adequada dos conceitos e das regras apresentados. Essa situação demonstra que a finalidade comunicativa orienta as decisões do intérprete (Hurtado Albir, 2011) e que sua posição no contexto escolar, frequentemente sentado diante dos estudantes que acompanham a interpretação, condiciona diretamente o modo como ela é realizada.

Os espaços escolares constituem uma instituição organizada em torno de processos de ensino e de aprendizagem, de modo que praticamente a totalidade das interações nela produzidas encontra-se, em maior ou menor grau, atravessada por essa finalidade institucional. Essa característica evidencia um aspecto singular da interpretação no contexto escolar quando comparada a outros contextos interpretativos.

Em uma conferência, por exemplo, intérprete e participantes tendem a relacionar-se por um período limitado de algumas horas a alguns dias (Coimbra Nogueira, 2016). Na escola, ao contrário, a relação possui continuidade. O intérprete de língua de sinais no contexto educacional acompanha determinada turma ao longo de semanas, meses e, em certos casos, anos, aprendendo progressivamente as formas de participação dos estudantes, as características discursivas dos docentes, as rotinas institucionais, os conteúdos já ministrados e as expectativas associadas a cada disciplina.

SUMÁRIO

> O IE [intérprete educacional] tem a responsabilidade de proporcionar ao aluno surdo a compreensão e apreensão dos conteúdos de forma constante já que o acompanha ao longo do curso e pode perceber consequências de suas interpretações anteriores na construção de sentidos que são retomados nas aulas, diferentemente do intérprete de conferências, por exemplo, que passa pelos temas interpretados de forma efêmera já que após seu trabalho não acompanha necessariamente o sujeito surdo e tem um compromisso menos indelével com as consequências de sua interpretação (Santiago; Lacerda, 2021, p. 113).

A situação social específica da interpretação educacional possui, portanto, uma dimensão longitudinal que a distingue de contextos interpretativos de natureza pontual. Essa continuidade produz conhecimento contextual, por exemplo: uma referência feita pelo docente em determinada aula pode depender de uma explicação apresentada em aula anterior; uma interação espontânea entre estudantes pode retomar um acontecimento ocorrido meses antes; um conceito matemático pode pressupor outro apresentado anteriormente. Nesse sentido, a interpretação passa a integrar uma cadeia discursiva que se desenvolve ao longo de todo o processo educacional. Esse é um aspecto que caracteriza e singulariza essa atuação, no qual o intérprete não se prepara apenas antes da interpretação, mas também durante a própria interpretação.

> [O] IE [Intérprete educacional] tem a possibilidade de, durante a interpretação, interagir verbalmente com professores e alunos. Ressalta-se que na esfera acadêmica há a predominância da interpretação simultânea e em primeira pessoa, com indicação pronominal, ou seja, a apontação (com a mão ou com o direcionamento do olhar) com o intuito de indicar quem está falando, ou em situações em que há troca de turno de fala (Santiago; Lacerda, 2021, p. 113).

Nesse cenário, a escola constitui um espaço discursivamente heterogêneo. Ao longo de um único turno, o intérprete pode ser convocado para interpretar uma explicação matemática, uma narrativa

SUMÁRIO

histórica, uma experiência didática de ciências, uma discussão sobre literatura e uma conversa informal entre estudantes. Esses exemplos reproduzem parte da experiência e da atuação nesses contextos. A variação vocabular é apenas a manifestação mais visível de uma mudança bem mais complexa: a cada troca de disciplina, modificam-se, de forma imediata, os objetivos comunicativos, a organização textual, os conhecimentos pressupostos, as formas de participação esperadas, ou seja, os gêneros discursivos. É por isso que reduzir essa transição a uma questão de vocabulário é insuficiente para compreender a exigência que ela impõe ao intérprete. No ensino, essa passagem entre disciplinas ocorre em questão de minutos, o que obriga o profissional a reconfigurar simultaneamente seu repertório terminológico, sua leitura do propósito comunicativo da aula e suas expectativas quanto à forma como os alunos devem participar daquele gênero textual específico. A competência do intérprete educacional não pode ser avaliada apenas pelo domínio lexical de diferentes áreas, mas também pela capacidade de reconhecer e se adaptar, em tempo real, às diferentes lógicas discursivas que cada disciplina impõe. De acordo com Albres e Rodrigues (2018, p. 23), "as escolhas e tomadas de decisão que caracterizam os processos tradutórios e interpretativos são feitas com base em características contextuais, políticas e ideológicas".

Reconhecer essas especificidades não significa afirmar que há uma interpretação completamente diferente em cada espaço profissional. Há competências para a interpretação que se estendem a diferentes contextos, tais como: (i) domínio das línguas de trabalho, (ii) capacidade de compreensão e de produção discursiva, (iii) tomada de decisão, (iv) conhecimentos culturais, (v) estratégias de resolução de problemas e (vi) comportamento profissional. Entretanto, essas competências são mobilizadas de maneiras diferentes conforme a situação.

Kalina (2000), ao discutir a competência profissional do intérprete, destaca o fato de que diferentes contextos e situações

SUMÁRIO

requerem conhecimentos culturais e comunicativos específicos, conhecimento temático e capacidade de ampliar rapidamente os conhecimentos relevantes. Além disso, o profissional precisa mobilizar conhecimentos procedimentais para resolver problemas linguísticos, culturais e situacionais, e agir adequadamente diante das dificuldades que emergem durante a interpretação.

Isso ajuda a compreender por que a experiência em determinado contexto não garante automaticamente competência em outro, ou seja, um excelente intérprete de conferências pode precisar desenvolver novos conhecimentos e estratégias para atuar adequadamente em uma escola; da mesma maneira, um intérprete educacional experiente pode precisar desenvolver competências específicas antes de assumir uma cabine em uma conferência internacional. O que queremos destacar é que a língua permanece, mas a situação muda, e, quando a situação muda, mudam também as condições nas quais as competências precisam ser mobilizadas.

Essa questão pode ser compreendida à luz da dimensão textual da tradução proposta por Hurtado Albir (1999, p. 33; 2001, 2011), segundo a qual o texto constitui "uma unidade significativa [...], produto da atividade comunicativa humana [...], que funciona como um todo estruturado em macrounidades e microunidades funcionais" (Hurtado Albir, 1999, p. 33). Os textos possuem, assim, funções, convenções, gêneros e formas particulares de organização informacional, cabendo ao intérprete reconhecer tais características para reconstruir adequadamente os sentidos na língua-alvo. Conhecer os sinais correspondentes a "equação", "fotossíntese", "colonização" ou "metáfora" constitui, portanto, condição necessária, mas insuficiente. Exige-se do intérprete a compreensão de como tais conceitos são mobilizados em cada discurso específico e de que relação mantêm com o conteúdo pedagógico em curso. Diante dessa realidade, queremos apresentar uma discussão que aborde algumas dimensões: o processo mental envolvido, o público-alvo da interpretação e a realização da interpretação em equipe.

SUMÁRIO

A DIMENSÃO COGNITIVA DA INTERPRETAÇÃO EDUCACIONAL

> Se a interpretação constitui uma atividade cognitiva complexa, o contexto educacional impõe, adicionalmente, condições particulares ao gerenciamento dessa atividade. Gile (2009), por meio do Modelo dos Esforços (*Effort Models*), parte de duas premissas fundamentais: (a) a interpretação demanda um tipo de energia mental limitada; e (b) a interpretação consome uma parcela significativa dessa energia, por vezes excedendo a capacidade disponível, o que pode resultar em deterioração do desempenho (Gile, 2009). Nas palavras do autor, "as operações não automáticas retiram a capacidade de processamento de uma fonte com disponibilidade limitada [...]. Quando a capacidade de processamento disponível para uma tarefa específica é insuficiente, o desempenho cai" (Gile, 2009, p. 159).

Tal sobrecarga é frequentemente identificada na interpretação simultânea de conferências, na qual a alta velocidade do discurso, a densidade informacional, a terminologia especializada, a produção de números, de nomes próprios e de estruturas discursivas complexas tendem a intensificar a demanda de processamento (Gile, 2009). No ambiente escolar, todavia, a carga cognitiva assume uma configuração distinta e decorre da variação constante dos campos disciplinares ao longo da mesma jornada de trabalho. O intérprete, nesse contexto, pode migrar, em poucas horas, de conteúdos de matemática para os de ciências e, em seguida, para os de língua portuguesa, exigindo, a cada transição, a reorganização de conhecimentos, terminologias e expectativas discursivas.

Ademais, o discurso escolar nem sempre apresenta a linearidade característica de uma exposição de conferência. Isso significa que o docente interrompe determinada explicação para

SUMÁRIO

responder a uma pergunta; um estudante formula um comentário espontâneo; outro manifesta-se simultaneamente; o professor aponta para recursos visuais projetados ou registrados no quadro; ocorre interação entre os estudantes; a explicação anterior é retomada. Nesse sentido, o intérprete precisa gerenciar aspectos cognitivos que, conforme Seeber (2015) e Seeber e Kerzel (2012), na interpretação simultânea, a carga cognitiva depende da combinação e da distribuição das demandas de processamento, uma vez que a compreensão da língua-fonte e a produção na língua-alvo envolvem operações linguísticas que necessitam ser administradas concomitantemente.

Roy (2000) analisa em detalhe justamente essa dinâmica, com interrupções, sobreposições de fala e retomadas, em uma reunião entre um professor e um estudante surdo nos EUA. A situação social específica analisada pela autora corresponde ao par linguístico inglês-Língua de Sinais Americana (ASL) e a autora examina as trocas de turno em um evento interpretado face a face para oferecer uma definição de eventos interpretados, descrever o processo de tomada de turnos com um intérprete e explicar o papel do intérprete em termos de desempenho na interação, esse trabalho de Roy (2000) contribui para que os intérpretes entendam que a interpretação, longe de ocorrer de maneira neutra e não envolvida, envolve um interlocutor ativo e direto que está constantemente mudando de papéis, alinhando-se aos interlocutores primários e gerenciando o fluxo da conversa.

Assim, a demanda cognitiva a que o intérprete está exposto considera os fatores presentes na situação social específica e deve ser considerada ao longo de toda a interpretação, voltada ao público-alvo, que, na sala de aula, normalmente é o estudante. Na próxima seção abordaremos esse aspecto.

SUMÁRIO

INTERPRETAR PARA UM PÚBLICO-ALVO EM PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Uma característica que confere complexidade ao contexto educacional é que o destinatário da interpretação constitui, com frequência, um sujeito que se encontra, ele próprio, em processo de construção do conhecimento interpretado, ponto ao qual gostaríamos de dar destaque nesta análise. Conforme Hurtado Albir (2011, p. 28-29), a finalidade da tradução e, por extensão, da interpretação, está vinculada ao destinatário e varia conforme cada situação concreta. No contexto educacional, o destinatário é um estudante inserido em um processo formal de aprendizagem.

Em situações de interpretação de conferência, pressupõe-se que os participantes possuam algum grau de familiaridade prévia com o assunto tratado, a ponto de, segundo Pagura (2003), o próprio intérprete muitas vezes atuar diante de uma audiência de especialistas que dominam o assunto mais profundamente do que ele. Na escola, esse princípio é distinto. O docente apresenta conteúdo programático precisamente porque o estudante ainda necessita apropriar-se dele, essa situação modifica a configuração da situação comunicativa.

A partir dessa compreensão, emerge uma das questões mais delicadas relativas à atuação do intérprete no contexto educacional: qual é o limite entre interpretar e ensinar? Deve o intérprete reformular uma explicação que o estudante não compreendeu? Deve acrescentar esclarecimentos quando o docente emprega um conceito que pressupõe conhecimentos ainda não consolidados pelo aluno? Que estratégia adotar diante de um termo sem sinal conhecido pelo estudante? Até que ponto determinada adaptação favorece o acesso linguístico e, a partir de que ponto, passa a alterar a ação pedagógica conduzida pelo docente? Tais questões não comportam respostas simples; seu reconhecimento, contudo, é fundamental,

SUMÁRIO

pois evidencia que a atuação do intérprete educacional não pode ser reduzida à noção de "transposição para a Libras do que o professor enunciou". Configura-se, nesse sentido, uma tensão permanente entre a responsabilidade e a finalidade pedagógica que caracteriza a situação em que a interpretação se encontra.

Lacerda (2002) já argumentava que o intérprete precisa poder negociar conteúdos com o professor, revelar suas dúvidas e as questões do aprendiz e, por vezes, mediar a relação com o aluno, para que o conhecimento almejado seja construído, entre os membros do espaço escolar, sem uma fronteira rígida. Essa tensão não converte automaticamente o intérprete em docente, tampouco lhe atribui responsabilidade pela aprendizagem do estudante. Significa reconhecer que sua atuação profissional ocorre no interior de uma interação de natureza pedagógica e que as decisões que são interpretadas incidem diretamente sobre as condições de acesso do estudante ao discurso educacional, sendo essa uma compreensão que o profissional deve ter sobre o próprio trabalho.

Defendemos aqui não que o intérprete, no contexto educacional, assuma que seu trabalho tem um viés unicamente pedagógico, mas antes que compreenda que muitas das estratégias que venha a utilizar devem ser balizadas pela função comunicativa da situação social específica, função essa que pode ou não ter efeito na aprendizagem, mas que deve ser considerada intencionalmente pelo intérprete, a fim de qualificar a interpretação realizada.

QUANDO A INTERPRETAÇÃO É REALIZADA EM EQUIPE

Há ainda uma dimensão importante da atuação educacional que merece ser mencionada: em determinadas instituições e situações, dois ou mais intérpretes educacionais podem trabalhar conjuntamente, realizando revezamento e oferecendo apoio durante a interpretação.

SUMÁRIO

Embora parte importante da literatura sobre interpretação em equipe tenha se desenvolvido no contexto de conferências, alguns de seus conceitos também podem contribuir para a reflexão sobre a atuação educacional (Coimbra Nogueira, 2016; 2024). O trabalho em equipe não consiste apenas em dividir o tempo de interpretação; envolve monitoramento, preparação, negociação terminológica, reconhecimento da necessidade de apoio, oferta de apoio e avaliação conjunta da atuação. No trabalho de Coimbra Nogueira (2024), a interpretação em equipe é tratada como uma prática que exige competências específicas antes, durante e depois da situação interpretativa, identificando-se, entre outros aspectos, competências relacionadas à preparação, ao gerenciamento do processo, ao monitoramento ativo, ao reconhecimento e oferta de apoio e à avaliação da interpretação (Coimbra Nogueira, 2024).

O próprio conceito de apoio ultrapassa a compreensão de que ocorre apenas para a oferta de um termo esquecido, podendo ser mobilizado para a troca de informações, correções, confirmações, suporte entre colegas e para diferentes práticas colaborativas voltadas à qualidade da interpretação.

Pensar a dimensão da interpretação em equipe no contexto educacional suscita questões importantes, como, por exemplo: como os intérpretes se preparam conjuntamente para uma disciplina? Como negociam terminologia? Como realizam revezamentos? Como monitoram a interpretação do colega? Como oferecem apoio sem prejudicar a atenção do intérprete no turno? Como avaliam, conjuntamente, as situações ocorridas durante uma aula?

Coimbra Nogueira (2024) descreve que o trabalho em equipe está voltado à redução do desgaste físico e mental decorrente de longos períodos de atuação, bem como a uma competência profissional autônoma, que precisa ser ensinada, exercitada e negociada conforme as especificidades de cada contexto de atuação, o autor se baseia no modelo denominado “colaborativo e interdependente”

SUMÁRIO

proposto por Hoza (2010), segundo o qual a interpretação em equipe pressupõe uma cooperação profunda em todas as suas fases (antes, durante e depois do evento de interpretação).

A fase de preparação, indicada para ser realizada de forma conjunta, Coimbra Nogueira (2024), com base em Nascimento e Nogueira (2021) e em Setton e Dawrant (2016), defende que a apropriação do conteúdo a ser interpretado não deve ocorrer de forma isolada, mas por meio do compartilhamento de materiais de estudo, glossários e, sempre que possível, de momentos de treinamento conjunto entre os membros da equipe. No contexto educacional, contudo, essa preparação conjunta esbarra frequentemente na falta de formação específica para a interpretação em equipe. A pesquisa de Kelm (2021) demonstra que, historicamente, os intérpretes educacionais atuavam de forma solitária, o que os leva, diante da nova exigência de atuação em equipe, a combinarem esforços para lidar com as diferentes situações vivenciadas em sala de aula. A preparação conjunta para uma disciplina pode incluir o conhecimento prévio do planejamento do professor regente, dos conteúdos a serem trabalhados e das expectativas quanto à participação dos estudantes.

Diretamente relacionada à preparação está a negociação terminológica, apresentada por Coimbra Nogueira (2024) como uma habilidade de aquisição de conhecimento sobre os assuntos a serem interpretados. O autor recupera de Santos (2020) a recomendação de que os intérpretes busquem, previamente, uma espécie de *briefing* temático que contemple a padronização dos sinais entre os membros da equipe, procedimento que, aplicado ao contexto escolar, poderia corresponder ao alinhamento terminológico com o próprio professor regente, especialmente em disciplinas de conteúdo técnico ou especializado. A consistência no uso dos mesmos sinais para os mesmos termos ao longo da interpretação, apontada por Jensen (2006) como comportamento esperado da equipe, depende diretamente dessa negociação prévia; sem ela, a alternância entre os dois intérpretes

SUMÁRIO

tende a gerar incoerências terminológicas que podem comprometer a compreensão do estudante surdo ao longo da aula.

No que se refere à gestão do revezamento entre os intérpretes, Coimbra Nogueira (2024), a partir de Nascimento e Nogueira (2021), descreve um protocolo de sinalização não verbal para a passagem de turno, em que o intérprete na função de apoio indica ao colega, por meio de um gesto combinado previamente, que a troca pode ser realizada; o intérprete do turno, por sua vez, busca uma pausa natural no discurso-fonte para efetivar a passagem, evitando omissões ou perdas de conteúdo. A eficácia desse processo depende do quanto esse acordo foi construído com antecedência pela equipe. Na dissertação de Kelm (2021), especificamente voltada ao contexto do ensino superior, esse revezamento aparece associado à figura do intérprete de apoio, ou seja, aquele que assume o turno de interpretação sempre que a dinâmica da aula possibilitar, tipicamente em intervalos de vinte a trinta minutos.

O monitoramento entre os intérpretes durante a atuação constitui um aspecto importante da dimensão da interpretação em equipe. Coimbra Nogueira (2024) sistematiza, a partir de diferentes autores, um conjunto de comportamentos que caracterizam esse monitoramento de forma ativa, por exemplo na manutenção dos mesmos locais de referência espacial e da sequência lógica do discurso na língua-alvo (Napier; McKee; Goswell, 2006), e a manutenção de um contato visual frequente entre os membros da equipe, descrita por Hauser, Finch e Hauser (2008) como prática comum e predefinida no trabalho em equipe. Essa retomada do olhar funciona como um canal de comunicação, permitindo que o intérprete de apoio identifique sinais de hesitação, confusão ou dificuldade do colega e intervenha de maneira oportuna, sem que seja necessária uma interrupção verbal explícita.

A oferta de apoio, sem prejuízo da atenção do intérprete em atuação, talvez represente o ponto de maior refinamento técnico

SUMÁRIO

dessa prática. Cokely e Hawkins (2003) recomendam o estabelecimento prévio de um vocabulário comum de comportamentos de apoio (sinais, gestos ou palavras específicas), de modo que o intérprete do turno não precise dedicar esforço cognitivo adicional para decodificar a natureza da intervenção do colega. Hoza (2010), por sua vez, propõe uma tipologia que distingue apoios de melhoria, apoios de correção e formas de confirmação, distinção que permite à equipe calibrar a intensidade e a forma da intervenção conforme a gravidade da situação enfrentada. No contexto educacional, a pesquisa de Kelm (2021) oferece um exemplo particularmente ilustrativo dessa dinâmica: diante da perda de um termo registrado no quadro pelo professor, o intérprete de apoio aponta discretamente em sua direção, permitindo que o colega em atuação localize a informação e a retome junto ao estudante surdo, um apoio de natureza extraverbal, que preserva o fluxo da interpretação sem exigir a passagem do turno. Cabe destacar, ainda, que Russell (2008) associa essa monitorização rigorosa à agência do próprio intérprete, ao evidenciar que reconhecer a necessidade de uma pausa e solicitá-la de forma honesta e reflexiva constitui também uma competência a ser desenvolvida.

Brück (2011) descreve a importância da homogeneidade da equipe como fator que impacta diretamente a compreensão dos surdos, eventuais desalinhamentos na forma de produzir a interpretação entre os dois profissionais podem comprometer a recepção do conteúdo pelo estudante, o que reforça a necessidade de que essa avaliação conjunta deve ser prática cotidiana entre os intérpretes que atuam em uma mesma turma, e não apenas como resposta pontual a situações de conflito ou dificuldade.

Por fim, a avaliação conjunta das situações vivenciadas ao longo da atuação constitui a terceira fase. Coimbra Nogueira (2024) descreve a fase de pós-conferência, transponível ao momento pós-aula no contexto educacional, que completa o ciclo dessa

SUMÁRIO

competência. Bentley-Sassaman e Dawson (2012) argumentam que a discussão entre os membros da equipe sobre os aspectos bem-sucedidos e os passíveis de melhoria favorece a incorporação de novas estratégias em atuações futuras, articulando a experiência concreta vivida à reflexão crítica sobre a prática.

A compreensão de que a interpretação em equipe, como elemento que apoia a atuação e será mobilizada de forma distinta na situação social específica da sala de aula, contribui para que os intérpretes busquem caminhos de construção conjunta para realização de uma interpretação que seja coerente com as necessidades do contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi discutido, podemos afirmar que o intérprete continua sendo intérprete, mas o lugar onde interpreta não é apenas um lugar. Cada contexto configura uma determinada situação social específica (Coimbra Nogueira, 2024).

A concepção de interpretação adotada neste capítulo permite entender que a interpretação pode ser compreendida como uma atividade cognitiva, porque exige processamento, compreensão, tomada de decisão e produção linguística; como um ato comunicativo imediato, porque a reformulação ocorre sob pressão temporal e com poucas possibilidades de revisão; e como uma atividade realizada em uma situação social específica, porque os sentidos e as decisões interpretativas estão sempre relacionados aos participantes, às finalidades e às condições concretas da interação.

Quando essa concepção é transposta para a escola, algumas particularidades tornam-se mais visíveis. A interpretação

SUMÁRIO

educacional ocorre em uma situação social contínua, na qual intérprete e participantes compartilham experiências ao longo do tempo; envolve uma grande diversidade de gêneros, conteúdos e formas de interação; dirige-se a estudantes que estão construindo conhecimentos; e está inserida em uma instituição cuja finalidade é o ensino e a aprendizagem.

É justamente por isso que compreender conceitualmente a interpretação não constitui um exercício de "teoria pela teoria", pois os conceitos oferecem instrumentos para que o próprio intérprete compreenda e nomeie o que enfrenta cotidianamente. Quando se consegue afirmar que determinada dificuldade decorre da pressão temporal, da carga cognitiva, das características do gênero discursivo, da finalidade comunicativa, das condições de interação ou da configuração específica do contexto educacional, deixa-se de explicar os problemas apenas em termos individuais — "faltou um sinal", "não consegui acompanhar", "o aluno não entendeu" — e passa-se a analisar profissionalmente as condições nas quais a interpretação ocorre.

Essa mudança de perspectiva é relevante para a formação de intérpretes, a organização institucional do serviço e a definição de condições de trabalho adequadas. É necessário identificar quais conhecimentos, habilidades e atitudes um intérprete precisa mobilizar para interpretar adequadamente nesta situação social específica que se convencionou chamar de contexto educacional.

Essa identificação não termina nesse capítulo, mas abre caminho para futuras discussões, nas quais será necessário aprofundar justamente aquilo que torna o espaço educacional único. Nesse capítulo, buscou-se apresentar alguns aspectos do papel do intérprete educacional, sua relação com professores e estudantes, a preparação, o trabalho em equipe e as competências necessárias para atuar profissionalmente nesse contexto.

SUMÁRIO

Diante da discussão proposta, evidencia-se que a interpretação é indissociável das condições comunicativas e institucionais em que ocorre. As características do ambiente, os objetivos da interação, os papéis assumidos pelos participantes e as expectativas sociais acerca da atuação do intérprete influenciam diretamente as decisões tomadas durante o processo de interpretação. A esses espaços soma-se o ambiente educacional, cuja finalidade é promover o ensino e a aprendizagem, conferindo à interpretação características específicas da situação social.

A nosso entender, compreender a interpretação educacional requer, portanto, partir de uma compreensão mais ampla da própria atividade interpretativa. Somente a partir dessa base conceitual é possível examinar as especificidades da interpretação desenvolvida em instituições de ensino, nas quais a mediação linguística ocorre em um ambiente orientado à construção do conhecimento, ao desenvolvimento dos estudantes e à participação efetiva nos processos educativos.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Interpretação educacional como campo de pesquisa: estudo bibliométrico de publicações internacionais e suas marcas no campo nacional. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 1, n. 31, p. 179-204, 2013. DOI: https://doi.org/10.5007/2175-7968.2013v1n31p179.

ALBRES, Neiva de Aquino; PRIETO, Rosangela Gavioli. Pesquisas sobre o intérprete educacional (Libras-Português): um panorama nacional a partir de revisão sistemática. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 37, n. 2, p. 483-503, 2021. DOI: https://doi.org/10.14393/LL63-v37n2-2021-24.

SUMÁRIO

ALBRES, Neiva de Aquino; RODRIGUES, Carlos Henrique. As funções do intérprete educacional: entre práticas sociais e políticas educacionais. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 15-41, set./dez. 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/2176-457335335.

BENTLEY-SASSAMAN, Jessica; DAWSON, Christina. Deaf-Hearing Interpreter Teams: a teamwork approach. **Journal of Interpretation**, v. 22, n. 1, art. 2, 2012.

BRÜCK, Patricia. **Austrian perspectives of team interpreting**: the views of Deaf university students and their sign language interpreters. 2011. Dissertação (Master of Arts) – University of Applied Sciences Magdeburg-Stendal, Magdeburg, 2011.

CATFORD, J. C. **A linguistic theory of translation: an essay in applied linguistics**. London: Oxford University Press, 1965.

CAVALLO, Patrizia. **Reelaboração de um modelo de competência do intérprete de conferências**. 2019. Tese (Doutorado em Lexicografia, Terminologia e Tradução) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

CAVALLO, Patrizia; REUILLARD, Patrícia Chittoni Ramos. Estudos da Interpretação: tendências atuais da pesquisa brasileira. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 32, n. 1, p. 353-368, 2016. DOI: https://doi.org/10.14393/LL63-v32n1a2016-18.

COIMBRA NOGUEIRA, Tiago. **Intérpretes de Libras-Português no contexto de conferência**: uma descrição do trabalho em equipe e as formas de apoio na cabine. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

COIMBRA NOGUEIRA, Tiago. **Interpretação em equipe no contexto de conferência**: perfil profissional para formação de intérpretes de Libras-Português. 2024. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2024.

COKELY, Dennis; HAWKINS, Jennifer. Interpreting in teams: a pilot study on requesting and offering support. **Journal of Interpretation**, v. 11, n. 1, p. 49-93, 2003.

ELLIS, Carolyn; BOCHNER, Arthur P. Autoethnography, personal narrative, reflexivity: researcher as subject. *In*: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (org.). **Handbook of qualitative research**. 2. ed. Thousand Oaks: Sage, 2000.

SUMÁRIO

GILE, Daniel. **Basic concepts and models for interpreter and translator training**. 2. ed. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2009.

GYSEL, Edelweiss Vitol. **Competência tradutória e didática de tradução no contexto do curso de secretariado executivo**. 2017. 351 f. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

HATIM, Basil; MASON, Ian. **Discourse and the translator**. London: Longman, 1990.

HAUSER, Peter C.; FINCH, Karen L.; HAUSER, Angela B. (ed.). **Deaf professionals and designated interpreters**: a new paradigm. Washington, DC: Gallaudet University Press, 2008.

HOZA, Jack. **Team interpreting**: as collaboration and interdependence. Alexandria, VA: RID Press, 2010.

HURTADO ALBIR, Amparo. **Enseñar a traducir**: metodología en la formación de traductores e intérpretes. Madrid: Edelsa, 1999.

HURTADO ALBIR, Amparo. **Traducción y traductología**: introducción a la traductología. Madrid: Cátedra, 2001.

HURTADO ALBIR, Amparo. **Traducción y traductología**: introducción a la traductología. Madrid: Cátedra, 2011.

JENSEN, John B. **The strategic partnership in the conference interpreting booth**. Trabalho apresentado no Annual Meeting of the American Translators Association, New Orleans, Louisiana, 11 nov. 2006.

JONES, Roderick. **Conference interpreting explained**. 2. ed. Manchester: St. Jerome Publishing, 2002.

KADE, Otto. **Zufall und Gesetzmäßigkeit in der Übersetzung**. Leipzig: Verlag Enzyklopädie, 1968.

KALINA, Sylvia. Interpreting competences as a basis and a goal for teaching. **The Interpreters' Newsletter**, Trieste, n. 10, p. 3-32, 2000.

SUMÁRIO

KELM, Giliard Bronner. **O trabalho em equipe de intérpretes educacionais no ensino superior**: estratégias adotadas no processo de atuação. 2021. 147 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O intérprete educacional de língua de sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. *In*: LODI, Ana Cláudia Balieiro *et al.* (org.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

MUNDAY, Jeremy. **Introducing translation studies**: theories and applications. 3. ed. London; New York: Routledge, 2012.

NAPIER, Jemina; MCKEE, Rachel Locker; GOSWELL, Della. **Sign language interpreting**: theory and practice in Australia and New Zealand. Sydney: Federation Press, 2006.

NASCIMENTO, Vinícius; NOGUEIRA, Tiago Coimbra. Interpretação simultânea remota de Libras-Português em conferências durante a pandemia de Covid-19: dimensões de uma prática emergente. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 18, n. 4, p. 7006-7028, 2021. DOI: https://doi.org/10.5007/1984-8412.2021.e81143.

NIDA, Eugene A.; TABER, Charles R. **The theory and practice of translation**. Leiden: E. J. Brill, 1969.

PAGURA, Reynaldo. A interpretação de conferências: interfaces com a tradução escrita e implicações para a formação de intérpretes e tradutores. **DELTA**, São Paulo, v. 19, n. esp., p. 209-236, 2003.

PEREIRA, Maria Cristina Pires. Estudos da interpretação: quem tem medo das línguas de sinais? **Tradução em Revista**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 1-21, 2018. DOI: https://doi.org/10.17771/PUCRio.TradRev.34524.

PÖCHHACKER, Franz. **Introducing interpreting studies**. London: Routledge, 2004.

PÖCHHACKER, Franz. From operation to action: process-orientation in interpreting studies. **Meta**, v. 50, n. 2, p. 682-695, 2005. DOI: https://doi.org/10.7202/011011ar.

PÖCHHACKER, Franz. Interpreting studies. *In*: GAMBIER, Yves; VAN DOORSLAER, Luc (ed.). **Handbook of translation studies**. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2010. p. 158-172.

SUMÁRIO

RODRIGUES, Carlos Henrique. Da interpretação comunitária à interpretação de conferência: desafios para formação de intérpretes de língua de sinais. *In*: **CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA**, 2., 2010, Florianópolis. Anais [...]. Florianópolis: UFSC, 2010.

RODRIGUES, Carlos Henrique. **A interpretação para a língua de sinais brasileira**: efeitos de modalidade e processos inferenciais. 2013. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

RODRIGUES, Carlos Henrique. Competência em tradução e línguas de sinais: a modalidade gestual-visual e suas implicações para uma possível competência tradutória intermodal. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 57, n. 1, p. 287-318, 2018.

ROY, Cynthia B. **Interpreting as a discourse process**. Oxford: Oxford University Press, 2000. (Oxford Studies in Sociolinguistics).

RUSSELL, Debra. Interpreter preparation conversations: multiple perspectives. *In*: RUSSELL, Debra; HALE, Sandra (ed.). **Interpreting in legal settings**. Washington, DC: Gallaudet University Press, 2008. p. 123-147.

SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O intérprete de Libras no contexto da pós-graduação: um olhar para o gênero do discurso. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 41, n. esp. 2, p. 107-127, ago./dez. 2021. DOI: https://doi.org/10.5007/2175-7968.2021.e85313.

SANTOS, Johnny César dos. **Interpretação individual e em equipe**: análise de perfil de tradutores e intérpretes de língua de sinais e uma proposta de estudo experimental. 2020. 121 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2020.

SANTOS, Silvana Aguiar dos. **Tradução/interpretação de língua de sinais no Brasil**: uma análise das teses e dissertações de 1990 a 2010. 2013. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SEEBER, Kilian G. Simultaneous interpreting. *In*: MIKKELSON, Holly; JOURDENAIS, Renée (ed.). **Routledge handbook of interpreting**. New York: Routledge, 2015. p. 79-95.

SEEBER, Kilian G.; KERZEL, Dirk. Cognitive load in simultaneous interpreting: model meets data. **International Journal of Bilingualism**, v. 16, n. 2, p. 228-242, 2012.

SELESKOVITCH, Danica. **L'interprète dans les conférences internationales**. Paris: Minard, 1968.

SELESKOVITCH, Danica; LEDERER, Marianne. **Interpréter pour traduire**. Paris: Didier Érudition, 1984.

SELESKOVITCH, Danica; LEDERER, Marianne. **Pédagogie raisonnée de l'interprétation**. 2. ed. corr. e ampl. Paris: Didier Érudition, 2002.

SETTON, Robin; DAWRANT, Andrew. **Conference interpreting**: a complete course. Amsterdam: John Benjamins, 2016.

VASCONCELLOS, Maria Lúcia. Tradução e Interpretação de Língua de Sinais (TILS) na Pós-Graduação: a afiliação ao campo disciplinar "Estudos da Tradução". **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 2, n. 26, p. 119-143, 2010. DOI: https://doi.org/10.5007/2175-7968.2010v2n26p119.

VINAY, Jean-Paul; DARBELNET, Jean. **Stylistique comparée du français et de l'anglais**. Paris: Didier, 1958.

SUMÁRIO

4

Abymael da Silva Pereira
Hudson Olinto Leite Ramos
Matheus do Amaral Lopes
Raquel dos Santos Sena

A TESSITURA DE UMA TRADUÇÃO ITERÁRIA AMAZÔNICA:

UM ESTUDO DE CASO EM PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES ANALÍTICAS

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-815-3.4

INTRODUÇÃO

O Brasil constitui-se como um dos países de maior diversidade cultural do mundo, reunindo um vasto patrimônio de manifestações populares que expressam diferentes modos de compreender, representar e narrar realidades. Literatura, música, dança, oralidade, festividades, culinária e tradições constituem formas de preservação da memória coletiva e de construção das identidades culturais. Nesse amplo cenário, as narrativas tradicionais da Amazônia ocupam lugar de destaque por condensarem elementos históricos, simbólicos e cosmológicos dos povos que habitam a região.

As lendas amazônicas configuram-se como um importante patrimônio da tradição oral brasileira. Transmitidas de geração em geração, essas narrativas articulam acontecimentos cotidianos e elementos sobrenaturais, fundindo realidade, imaginação e crenças populares. Personagens como o Boto, a Iara, a Vitória-Régia, Mapinguari, Cobra-Grande e o Curupira ultrapassaram os limites da oralidade regional para integrar o imaginário cultural brasileiro e, mais do que relatos fantásticos, constituem registros culturais que preservam saberes ancestrais, explicam fenômenos da natureza, reforçam valores comunitários e revelam formas particulares de compreender a relação entre o ser humano, os rios, a floresta e os seres encantados.

Sob essa perspectiva, a literatura desempenha papel fundamental na formação humana, pois possibilita o desenvolvimento da imaginação, da sensibilidade estética e da reflexão crítica sobre a realidade. Conforme defende Antônio Cândido (2011, p. 182), a literatura favorece "o exercício da reflexão, a aquisição do saber, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza e a percepção da complexidade do mundo e dos seres". Nessa concepção, o texto literário não se limita ao entretenimento, mas constitui um espaço privilegiado de produção de

SUMÁRIO

sentidos, permitindo que diferentes leitores construam interpretações próprias a partir de suas experiências sociais, culturais e históricas.

Essa dimensão humanizadora da literatura é reforçada pelo próprio Cândido (2004), ao afirmar que nenhuma sociedade pode prescindir da fabulação, pois ela integra a própria condição humana. Segundo o autor:

> Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte quatro horas [sic] do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. [...] Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura (Cândido, 2004, p. 174-175).

Desse modo, a literatura representa um direito cultural, favorecendo a construção da identidade, da memória e da experiência estética dos indivíduos. Entretanto, garantir esse direito implica refletir sobre o acesso das pessoas surdas às produções literárias brasileiras. Mesmo que nas últimas décadas tenham ocorrido avanços significativos na produção de traduções literárias para a Língua Brasileira de Sinais (Libras), ainda são reduzidos os estudos que investigam criticamente a qualidade dessas traduções, sobretudo quando se trata de obras que apresentam forte densidade cultural, como as lendas amazônicas.

No campo dos Estudos da Tradução, compreende-se que traduzir uma obra literária ultrapassa a simples substituição de palavras entre duas línguas. A tradução literária envolve a reconstrução dos efeitos estéticos, simbólicos, discursivos e culturais do texto de partida, exigindo do tradutor decisões interpretativas que preservem não apenas os conteúdos semânticos, mas também os aspectos formais responsáveis pela experiência literária da obra (Benjamin, 2008; Campos, 2013; Meschonnic, 2010). No caso específico da tradução

SUMÁRIO

SUMÁRIO

para Libras, esse desafio torna-se ainda mais complexo em razão das diferenças de modalidade entre uma língua oral-escrita e uma língua visual-espacial.

Nesse contexto, observa-se que determinadas traduções acabam reproduzindo estruturas do português, em detrimento das possibilidades expressivas da Libras. Tal procedimento pode comprometer elementos fundamentais da literariedade, como ritmo, poéticas, organização discursiva, recursos visuais e construção estética da narrativa, produzindo textos pouco naturais para o público surdo e reduzindo significativamente a potência artística da Libras.

Considerando que a literatura constitui um espaço de produção cultural e identitária, torna-se imprescindível analisar de que maneira essas traduções vêm sendo construídas, verificando como os recursos linguísticos da Libras são mobilizados para recriar os efeitos estéticos da obra original, preservando sua dimensão literária e cultural. Trata-se, portanto, de investigar a tessitura da tradução, entendida como o conjunto de escolhas linguísticas, discursivas, visuais e culturais que estruturam o texto traduzido.

É justamente nessa perspectiva que se insere o presente estudo. Ao propor um inicial estudo de caso sobre a tradução de uma obra literária amazônica para Libras, busca-se realizar primeiras aproximações analíticas voltadas à observação dos recursos tradutórios empregados, das escolhas lexicais, das estratégias discursivas e dos aspectos culturais presentes na tradução. A pesquisa dialoga com a crítica da tradução enquanto campo dos Estudos da Tradução e procura contribuir para o fortalecimento da Libras como língua de produção, circulação e crítica literária.

Além da relevância científica, este estudo apresenta importante contribuição social e cultural, uma vez que parte de uma perspectiva construída também por pesquisadores surdos, ampliando a representatividade da comunidade surda na produção de conhecimento sobre tradução literária. Ao analisar criticamente essas produções e propor

reflexões sobre possíveis alternativas tradutórias, pretende-se contribuir para o desenvolvimento de traduções literárias cada vez mais sensíveis às especificidades linguísticas, culturais e estéticas da Libras.

Dessa forma, o objetivo deste estudo consiste em analisar a tradução para Libras de uma obra literária amazônica, identificando elementos linguísticos, discursivos e culturais que caracterizam sua construção tradutória. Busca-se, especificamente, examinar criticamente determinadas escolhas tradutórias presentes na obra, discutir seus efeitos à luz dos Estudos da Tradução e apresentar propostas de retradução fundamentadas em princípios linguísticos, culturais e estéticos da Libras, contribuindo para o debate acerca da tradução literária de narrativas amazônicas destinadas aos surdos.

INTERCONEXÕES ENTRE A TRADUÇÃO LITERÁRIA E A LIBRAS

Discutir a tradução literária em Libras pressupõe, inicialmente, um breve retorno ao percurso histórico dos Estudos da Tradução. Durante longo período, a tradução foi concebida sob uma perspectiva formalista, centrada na equivalência linguística e na preservação do significado do texto de partida, privilegiando relações estritamente lexicais e estruturais entre as línguas envolvidas (Romão, 2010). A partir da década de 1970, contudo, esse paradigma passou a ser questionado em razão das contribuições de outras ciências, como as da Linguística Funcional, da Sociologia, da Antropologia Cultural e da Pragmática, deslocando o foco da tradução para sua dimensão comunicativa, cultural e discursiva. É nesse contexto que se consolida a Teoria Funcionalista da Tradução, segundo a qual o texto deixa de ser compreendido como uma sequência de palavras para ser concebido como uma ação comunicativa situada, cuja finalidade orienta todas as escolhas tradutórias.

SUMÁRIO

Sob essa perspectiva, traduzir significa produzir um novo texto capaz de desempenhar, na cultura de chegada, uma função comunicativa equivalente à exercida pelo texto de partida. Como observa Nord (2012, p. 2), "mesmo os primeiros tradutores da vertente alemã já concordavam que, sem uma análise adequada do texto, o tradutor nunca poderá compreender todos os seus aspectos — muito menos traduzi-los". A análise textual, portanto, constitui condição indispensável para qualquer processo tradutório comprometido com a funcionalidade da obra.

Essa compreensão desloca igualmente a atenção para a cultura. Traduzir não implica apenas conhecer dois sistemas linguísticos, mas compreender os universos socioculturais que lhes dão sustentação. Reiss e Vermeer (1996, p. 20) definem cultura como o "[...] conjunto de normas e convenções vigentes em uma sociedade, bem como todos os comportamentos que ela produz e os produtos resultantes desses comportamentos." Logo, se não conhece a cultura, não conhece a língua.

Desse modo, a competência tradutória pressupõe a capacidade de transitar entre diferentes sistemas culturais, reconhecendo que os sentidos são produzidos nas relações entre língua, sociedade e história. Nessa direção, Nord (1991) afirma que:

> O domínio da cultura de origem deve permitir-lhe reconstruir um destinatário, enquanto seu domínio da cultura de destino lhe permite antecipar as possíveis reações de um destinatário e, assim, verificar a adequação funcional da tradução que ele produz (Nord, 1991, tradução nossa).

No âmbito da tradução literária em Libras, importa verificar se a tradução consegue recriar, na língua de chegada, a experiência literária proposta pelo texto-fonte. Essa discussão encontra respaldo na concepção de Cultura Surda formulada por Strobel (2008, p. 24), segundo a qual "Cultura Surda é o jeito do surdo entender o mundo e modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o

SUMÁRIO

às suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas."

Traduzir literatura para Libras exige, portanto, compreender a experiência visual da comunidade surda e produzir uma narrativa que dialogue com seus referenciais culturais, respeitando a gramática viso-espacial da Libras e sua expressividade estética. Traduções excessivamente subordinadas à estrutura do português tendem a produzir enunciados marcados pelo chamado português sinalizado, comprometendo tanto a fluidez da narrativa quanto sua potência literária.

Essa perspectiva é reforçada por Santos (2016, p. 17), ao afirmar que "tratar da literatura surda envolve a discussão de, pelo menos, três aspectos principais: a identidade surda, a cultura surda e a língua de sinais como elementos constitutivos para o aparecimento de uma literatura surda" (Santos, 2016).

Nessa direção, o tradutor literário precisa estabelecer uma relação efetiva com a comunidade surda, compreendendo suas formas de produção discursiva, suas referências culturais e suas práticas narrativas. A competência tradutória, nesse contexto, não decorre apenas do domínio linguístico, mas também da vivência cultural. Em síntese, não se traduz literatura para Libras sem compreender a literatura produzida, apropriada e ressignificada pela própria comunidade surda.

A tradução literária em Libras demanda um conjunto articulado de habilidades e competências específicas. Somam-se a esses elementos competências linguístico-discursivas, interculturais e tradutórias, indispensáveis à construção de uma obra literária visualmente significativa (Silva; Bravim, 2019). Quando esses recursos não são considerados, a tradução aproxima-se excessivamente do texto-fonte e distancia-se da cultura surda, resultando em uma produção empobrecida do ponto de vista estético e comunicativo.

SUMÁRIO

Então, quem pode propor traduções de literaturas para Libras? Responde-se afirmando que há uma premissa inegociável na tradução literária: não se traduz para uma língua que não se habita. Habitar a Libras significa conhecer sua gramática, reconhecer sua cultura e, sobretudo, fruir sua literatura. Sem essa experiência, a tradução corre o risco de limitar-se à transposição de palavras, distante da tessitura estética que constitui a obra literária em língua de sinais. O óbvio, por vezes, precisa ser enunciado: quem não vivencia a Libras, não consome suas produções literárias sinalizadas e não se insere em seu universo cultural dificilmente estará apto a produzir traduções literárias que respeitem a riqueza estética, linguística e cultural dessa língua. O contato contínuo com as narrativas sinalizadas constitui condição indispensável para a construção de traduções que dialoguem efetivamente com a potência estética dessa língua. Ou seja, vivência e não somente fluência.

No contexto da Libras, essa distinção (fluências versus vivência) assume particular relevância, uma vez que o domínio de estruturas gramaticais, léxico e recursos visuais da língua não implica, necessariamente, a apropriação das práticas culturais, dos valores, das formas de interação e dos modos de significação constituídos pelo povo surdo. Traduzir uma obra para Libras requer mais do que fluência linguística: exige a capacidade de reconhecer como determinados sentidos, efeitos estéticos, referências culturais e construções discursivas são produzidos e experienciados na língua de chegada. Assim, a vivência linguístico-cultural não substitui a fluência, tampouco a competência tradutória, mas constitui uma dimensão que pode ampliar a capacidade do tradutor de perceber e produzir sentidos culturalmente situados.

Abrimos um espaço aqui, mesmo que de forma muito sucinta, para expor sobre Literatura em Libras e sua análise, que, para Sutton-Spence (2021), compreende a análise da literatura em Libras como um exercício de observação sistemática dos elementos que constituem a obra sinalizada. A autora ressalta que não existe

SUMÁRIO

um único modo legítimo de analisar essa produção, uma vez que diferentes perspectivas podem privilegiar aspectos linguísticos, sociais, culturais, políticos ou estéticos. Nesse processo, observar, descrever e interpretar tornam-se procedimentos fundamentais para identificar como os diferentes recursos da língua de sinais se articulam na construção dos sentidos e da experiência estética. Entre esses recursos, destacam-se o uso do espaço, as expressões não manuais, os classificadores, os movimentos corporais e a incorporação de personagens, cuja análise deve estar vinculada aos objetivos específicos da investigação (Sutton-Spence, 2021).

A análise de uma obra literária sinalizada não pressupõe a descrição exaustiva de todos os seus elementos, mas a seleção de aspectos considerados relevantes para o problema investigado. Desse modo, a análise pode concentrar-se em determinados recursos linguísticos, estruturais, corporais ou temáticos, permitindo compreender como esses elementos se relacionam e participam da constituição da obra como produção literária em Libras (Sutton-Spence, 2021).

É nessa perspectiva que se orienta a presente análise, que não se pretende esgotar as possibilidades interpretativas da obra, tampouco estabelecer uma leitura como única ou definitiva, mas identificar, a partir de recortes selecionados, elementos linguísticos, culturais e estéticos que interferem na construção da narrativa em Libras. As categorias analíticas estabelecidas emergem, portanto, do próprio contato com a obra traduzida e dos estranhamentos produzidos durante sua apreciação por pesquisadores surdos, constituindo-se como instrumentos para problematizar escolhas tradutórias e, posteriormente, propor possibilidades de retradução.

Traz-se à baila a retradução e seu papel aqui de relevância. Mesmo sendo um campo em consolidação, a retradução vem despertando crescente interesse nas últimas décadas, desde as contribuições pioneiras de Berman (1990), até as reflexões de Jean-René Ladmiral (2012), diversos autores procuram compreender a natureza e

SUMÁRIO

as finalidades da retradução. Apesar disso, a prática de retraduzir acompanha a própria história da tradução, sendo frequentemente utilizada para atualizar obras, reinterpretar escolhas tradutórias ou adequá-las às transformações linguísticas, culturais e históricas de novos públicos.

Como sintetiza Chevrel (2010, p. 14), "Retraduzir é de fato um ato de atualização de um texto, fundado em uma nova leitura e uma nova escritura". Essa concepção dialoga diretamente com o pensamento de Haroldo de Campos acerca da tradução como criação, particularmente com a noção de transcriação, segundo a qual a tradução de textos de natureza estética implica uma operação criativa sobre a própria materialidade do texto. Para Campos (2013), traduzir constitui também um exercício crítico e criador, no qual o tradutor precisa reconstruir, na língua de chegada, efeitos estéticos e poéticos que não se encontram necessariamente disponíveis por meio da simples correspondência lexical.

A perspectiva da transcriação mostra-se especialmente pertinente à tradução literária para Libras, uma vez que a passagem entre línguas de modalidades distintas exige mais do que a transferência de unidades linguísticas, mobilizando recursos próprios da modalidade viso-espacial, tais como o uso do espaço de sinalização, a expressão corporal e facial, a iconicidade, a incorporação e a exploração visual dos referentes.

Nessa direção, a retradução proposta neste estudo não é concebida como mera correção da tradução anteriormente realizada, mas como uma nova possibilidade de leitura, interpretação e criação em Libras. A partir de Chevrel (2010) e Campos (2013), compreende-se que retraduzir pode significar atualizar e recriar o texto a partir de outros referenciais linguísticos, culturais e estéticos. Assim, os trechos retraduzidos neste trabalho são entendidos como possibilidades de **transcriação literária em Libras**, nas quais se busca deslocar o foco da reprodução lexical para a construção de sentidos, imagens e efeitos estéticos próprios da língua de sinais.

SUMÁRIO

Logo, a retradução proposta neste estudo não pretende corrigir a tradução anteriormente produzida, mas oferecer uma nova possibilidade interpretativa, construída a partir de uma leitura fundamentada nas especificidades da Libras, da Cultura Surda e dos referenciais culturais amazônicos. Trata-se, portanto, de uma nova tessitura tradutória, orientada pelo diálogo entre literatura, cultura e visualidade, buscando ampliar as possibilidades de fruição estética da obra literária em Libras.

Dito isto, elucidamos que o presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa, desenvolvida por meio da estratégia metodológica do Estudo de Caso, que tem sua gênese na teoria-prática de experimentos de uma unidade formativa sobre Estudos da Tradução em Libras, na Universidade Federal do Amapá, que resultou, posteriormente, no Projeto Ateliê de Tradução na Amazônia, com práticas educativas, coletivas e culturais. A abordagem escolhida possibilita a investigação aprofundada de um objeto singular, permitindo compreender fenômenos específicos em seu contexto de ocorrência e produzir interpretações que contribuam para discussões mais amplas no campo dos Estudos da Tradução. Segundo Yin (2001), o estudo de caso caracteriza-se como:

> [...] investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. A investigação de estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse [...], beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados (Yin, 2001, p. 33).

Considera-se aqui como recente o desenvolvimento de pesquisas voltadas à tradução literária para a Libras, especialmente quando envolvem obras pertencentes ao patrimônio cultural amazônico. Então, para esse contexto, a adoção do estudo de caso

SUMÁRIO

justifica-se pela possibilidade de examinar, em profundidade, uma tradução específica, evidenciando aspectos linguísticos, culturais e estéticos que dificilmente seriam observados em abordagens de caráter mais abrangente.

Como corpus da pesquisa, selecionou-se a narrativa "O Boto Cor-de-Rosa", integrante da coletânea *Onze Histórias e um Segredo: desvendando as lendas amazônicas*, organizada por Taísa Aparecida Carvalho Sales (2016). A escolha da obra fundamentou-se em dois critérios principais: sua relevância como representante da literatura tradicional amazônica e a existência de uma versão traduzida para Libras, condição indispensável para a realização da análise comparativa entre o texto-fonte e o texto traduzido.

A investigação foi conduzida a partir da análise comparativa entre a narrativa original e sua tradução em Libras. Inicialmente, realizou-se a leitura integral da obra em língua portuguesa e a visualização completa do vídeo correspondente à tradução sinalizada. Em seguida, foram efetuadas sucessivas visualizações da tradução, tanto individualmente quanto em equipe, com o objetivo de identificar escolhas tradutórias, estratégias discursivas e recursos linguísticos empregados na construção do texto em Libras.

A análise foi orientada pelos pressupostos da tradução literária, compreendida como um processo de recriação estética e cultural. Dessa forma, privilegiou-se a observação de aspectos relacionados à expressividade da Libras, à organização discursiva da narrativa, ao emprego do espaço de sinalização, às expressões não manuais, às escolhas lexicais, à construção imagética e à preservação dos elementos culturais característicos da obra original.

Um aspecto metodológico relevante desta pesquisa refere-se à participação direta de dois pesquisadores surdos em todas as etapas do processo analítico. A presença desses pesquisadores conferiu ao estudo uma perspectiva linguística e cultural interna à cultura surda, permitindo que a avaliação da tradução fosse realizada

SUMÁRIO

a partir da experiência de usuários nativos da Libras. Decidiu-se que, durante as sessões de análise, sempre que determinado trecho produzia estranhamento linguístico, discursivo ou estético, na perspectiva dos surdos em questão, a exibição do vídeo era interrompida para discussão coletiva. Esses momentos constituíram o principal critério para a seleção dos excertos analisados ao longo do estudo, uma vez que revelavam pontos nos quais as escolhas tradutórias suscitavam questionamentos quanto à naturalidade da Libras, à representação da cultura surda ou à preservação dos efeitos literários da narrativa.

Após a identificação desses trechos, iniciou-se um processo de reflexão tradutória, no qual foram elaboradas propostas alternativas de tradução para Libras, ou seja, as retraduções que buscaram contemplar, simultaneamente, os aspectos linguísticos próprios da Libras, os elementos culturais (Surdos) e a dimensão estética característica do texto literário, preservando os efeitos narrativos e simbólicos da obra original.

Como etapa final da pesquisa, têm-se as gravações das propostas de retradução em Libras, possibilitando não apenas a descrição teórica das alternativas sugeridas, mas também sua materialização na Língua de Sinais. As novas versões serviram como instrumento de discussão e análise crítica das escolhas tradutórias inicialmente identificadas, permitindo evidenciar diferentes possibilidades de reconstrução literária em Libras.

Importa destacar que o objetivo desta investigação não consiste em estabelecer juízos de valor acerca da tradução analisada nem propor uma versão definitiva da obra. Ao contrário, este estudo parte do entendimento de que toda tradução literária constitui uma interpretação possível do texto de partida. Assim, as retraduções apresentadas configuram-se como exercícios críticos de análise tradutória, cujo propósito é ampliar as reflexões acerca das possibilidades de tradução literária em Libras e contribuir para o fortalecimento da crítica da tradução no âmbito da literatura amazônica destinada ao público surdo.

SUMÁRIO

Com base nesse percurso metodológico, foram estabelecidas categorias de análise que permitiram discutir aspectos linguísticos, culturais e estéticos da tradução investigada. Aqui chamar-se-á de Princípios, e não de "Regras", pois não é o objetivo ser normativo, e esses princípios propõem-se a auxiliar em futuras possíveis traduções. Esses Princípios Tradutórios dialogam com os Estudos da Tradução e expõem que não existe uma única forma correta de traduzir, mas propõem princípios decorrentes da refinada análise com olhar técnico e nativo. Veja a seguir:

Princípio 1 – Nomeação e identidade visual: Na Libras, a identificação de personagens vai além da simples reprodução do nome próprio. É prática recorrente na comunidade surda que pessoas recebam um sinal-nome, elemento que sintetiza características físicas, identitárias, sociais ou culturais e que passa a funcionar como marcador visual de identidade. Esse recurso favorece a fluidez discursiva, evita a repetição constante da datilologia e fortalece a construção referencial da narrativa.

Na tradução analisada, não foi atribuído um sinal específico à personagem Inaiê. Todas as ocorrências do nome foram produzidas por meio da sequência MULHER + ÍNDIA + I-N-A-I-Ê, mantendo a personagem permanentemente vinculada à datilologia. Na proposta de retradução, elaborou-se um sinal identitário para Inaiê, permitindo que a personagem adquirisse uma referência visual própria, favorecendo a coesão textual, a naturalidade narrativa e a valorização dos mecanismos referenciais característicos da Libras.

Princípio 2 – Escolha lexical e construção do sentido: A seleção lexical constitui uma das decisões mais relevantes do processo tradutório. Traduzir é a arte de selecionar unidades lexicais capazes de reproduzir a função comunicativa, os efeitos de sentido e as dimensões culturais presentes no texto de partida. Na tradução literária para Libras, as escolhas lexicais devem considerar não apenas o significado denotativo, mas também aspectos simbólicos, conotativos,

SUMÁRIO

pragmáticos e culturais. Um sinal lexicalmente equivalente pode revelar-se inadequado quando não reproduz os valores estéticos e culturais da narrativa. Nessa perspectiva, a retradução buscou privilegiar sinais que dialogassem com a cosmovisão amazônica e indígena presente na obra, preservando sua expressividade literária.

Princípio 3 – Ponto de articulação e valor referencial: Na Libras, o ponto de articulação constitui um dos parâmetros fonológicos responsáveis pela construção do significado dos sinais. Alterações nesse parâmetro podem modificar completamente a interpretação produzida pelo receptor. Determinados pontos de articulação carregam, ainda, forte carga cultural. O sinal "HORA" realizado sobre o pulso ou rosto, por exemplo, remete convencionalmente ao conceito de relógio, estando associado à concepção ocidental de tempo cronológico. Em narrativas ambientadas em povos originários, cuja organização temporal decorre dos ciclos naturais e não da medição mecânica do tempo, esse emprego pode produzir deslocamentos culturais indesejados. Na retradução, privilegiaram-se formas de representação temporal coerentes com a cosmovisão indígena apresentada pela obra.

Princípio 4 – Adequação cultural da tradução: A tradução literária pressupõe constante negociação entre línguas e principalmente culturas. Em Libras, esse princípio torna-se ainda mais evidente, pois muitos sinais incorporam referenciais próprios da cultura majoritária ocidental. Quando esses referenciais entram em conflito com a cultura representada na narrativa, cabe ao tradutor realizar reformulações que preservem a identidade cultural do texto-fonte. A imposição de elementos culturais externos pode produzir apagamentos simbólicos e comprometer a autenticidade da obra traduzida. Assim, a retradução procurou reconstruir os referentes culturais segundo a lógica narrativa dos povos originários retratados na obra literária.

Princípio 5 – Prosódia visual como recurso estético: A expressividade literária em Libras não reside apenas na escolha dos sinais,

SUMÁRIO

mas também na organização prosódica da narrativa. Expressões faciais, movimentos corporais, velocidade da sinalização, intensidade e ritmo constituem recursos fundamentais para a construção do efeito estético. Na literatura sinalizada, a prosódia visual desempenha função equivalente à entonação, ao ritmo e até à musicalidade presentes na literatura oral e escrita. Sua utilização adequada contribui para a construção das emoções, da tensão narrativa e da caracterização das personagens.

Princípio 6 – Coerência espacial referencial: O espaço de sinalização exerce papel equivalente ao sistema de referenciação textual das línguas orais. Ao estabelecer uma localização espacial para determinado personagem, essa referência deve ser preservada durante toda a narrativa. Na tradução literária, mudanças arbitrárias de localização e falta dos devidos processos anafóricos comprometem a coesão textual e dificultam o acompanhamento da história pelo receptor surdo. A retradução manteve rigorosamente a organização espacial previamente construída para cada personagem, assegurando continuidade discursiva.

Princípio 7 – Emprego criterioso de alofones: As variações fonológicas presentes na Libras, como os denominados alofones, constituem fenômeno natural da língua e enriquecem sua dinâmica comunicativa. Entretanto, em traduções literárias registradas em vídeo, seu emprego deve ocorrer de maneira consciente. Alterações excessivas dos parâmetros fonológicos podem comprometer a padronização da sinalização, reduzir a clareza do texto e interferir na recepção da obra. Assim, a retradução privilegiou formas lexicalmente estabilizadas, preservando a naturalidade sem comprometer a precisão linguística.

Princípio 8 – Representação simbólica dos referentes culturais: Na tradução literária, determinados referentes ultrapassam sua dimensão denotativa e assumem forte valor simbólico. O rio

SUMÁRIO

Amazonas, por exemplo, não representa apenas um acidente geográfico, mas um elemento constitutivo da identidade dos povos amazônicos. Nesses casos, o emprego de sinais genéricos revela-se insuficiente. A retradução buscou construir representações mais icônicas e culturalmente marcadas, capazes de comunicar não apenas o objeto físico, mas também sua relevância simbólica para as narrativas lendárias dos povos originários.

Princípio 9 – Clareza das expressões corporais: Na Libras, expressões corporais possuem um grande valor linguístico. Consequentemente, sua utilização deve ocorrer de forma precisa e coerente com a intenção comunicativa do texto. Movimentos (gestos) ambíguos podem conduzir a interpretações equivocadas, sobretudo em narrativas literárias, nas quais pequenas alterações expressivas modificam significativamente a construção imagética da cena. A retradução priorizou configurações corporais que reduzissem ambiguidades interpretativas.

Princípio 10 – Domesticação lexical orientada ao público-alvo: A seleção lexical deve considerar os conhecimentos linguísticos e culturais compartilhados pelo público receptor. A adoção de sinais pouco naturais ou funcionalmente inadequados compromete a recepção da narrativa. A retradução privilegiou escolhas lexicalmente mais próximas da experiência comunicativa da comunidade surda, preservando a equivalência funcional da obra.

Princípio 11 – Planejamento da simultaneidade: A simultaneidade constitui uma das principais potencialidades expressivas da Libras. Entretanto, seu emprego requer planejamento semântico rigoroso. Quando diferentes informações são produzidas simultaneamente sem adequada organização visual, aumenta-se o risco de interpretações concorrentes ou equivocadas. A retradução reorganizou esses momentos, preservando a riqueza visual sem comprometer a compreensão narrativa.

SUMÁRIO

Princípio 12 – Preservação da matriz cultural do texto-fonte: Toda tradução literária envolve escolhas culturais. Entretanto, quando a obra representa tradições orais, povos originários ou universos culturais específicos, a preservação dessas marcas torna-se elemento central do processo tradutório. Substituições aparentemente simples — como converter "nove luas cheias" em "nove meses" — produzem apagamentos culturais significativos, deslocando a narrativa para uma lógica ocidental que não corresponde ao universo representado. A retradução procurou preservar essas marcas culturais, compreendendo-as como elementos constitutivos da identidade da obra e de sua estética narrativa. O estrangeirismo faz com que o público leitor beba da cultura fonte e aprenda para além dos sinais.

Por fim, ressalta-se que esses 12 itens apresentados são fruto das observações da obra analisada. Sabendo do potencial deles para serem apresentados como uma proposição teórico-metodológica derivada do estudo, não se descartam aqui as grandes contribuições de importantes pesquisas na tradução literária em Libras e da literatura sinalizada, apontadas por grandes autores, podendo-se citar Rachel Sutton-Spence. Os princípios elencados constituem-se como contribuições para futuras traduções literárias em Libras, especialmente de obras que dialogam com contextos culturais, especificamente os amazônicos, contribuindo para os Estudos da Tradução.

ANÁLISE CRÍTICO-TRADUTÓRIA DA OBRA

As análises apresentadas nesta seção foram desenvolvidas a partir de uma perspectiva linguístico-cultural, fundamentada na experiência e na leitura crítica de pesquisadores, cuja vivência na Libras e na cultura surda constitui elemento central para a interpretação dos fenômenos tradutórios observados. Considerando que a obra analisada pertence ao universo das lendas amazônicas,

SUMÁRIO

buscou-se estabelecer um diálogo entre a literatura regional, a cultura dos povos originários e as especificidades linguísticas e culturais da Libras, compreendendo que a tradução literária se configura como um processo de mediação intercultural.

Para esta investigação, foram selecionados seis recortes da tradução da obra *O Boto Cor-de-Rosa*, por apresentarem ocorrências representativas das principais escolhas tradutórias observadas ao longo da narrativa. Cada excerto foi analisado à luz dos pressupostos teóricos discutidos anteriormente, privilegiando aspectos linguísticos, discursivos, culturais e estéticos envolvidos na construção da tradução literária em Libras. Como procedimento, optou-se inicialmente pela realização de uma produção integral dos trechos selecionados. Essa decisão tem dupla finalidade: preservar a identidade da profissional responsável pela tradução originalmente publicada e, sobretudo, deslocar o foco da investigação da avaliação individual do tradutor para a análise crítica das escolhas tradutórias.

RECORTE 1

Figura 1 – Recorte 1 da análise



Fonte: os autores.[1]

1 Disponível em: https://youtu.be/O0B-SXA97hI?si=AXA_yiT2HlVQE5ww. Acesso em: 28 set. 2026.

Refletir-se-á sobre nomeação, referenciação e construção da identidade em Libras. Na tradução analisada, a personagem central, Inaiê, é apresentada pela sequência MULHER + ÍNDIA + NOME + I-N-A-I-Ê e, ao longo da narrativa, retomada predominantemente pela forma genérica MULHER-ÍNDIA, inclusive nos processos anafóricos. Essa escolha, embora assegure a identificação referencial da personagem, não explora uma prática cultural e linguística recorrente na comunidade surda: a atribuição de sinais pessoais como forma de nomeação e reconhecimento identitário. Soma-se a isso a tradução do enunciado "Inaiê percebia o mundo de forma diferente", no qual, aproximadamente aos 0:01, emprega-se o sinal MUNDO, remetendo ao planeta, produzindo uma interpretação mais literal do que aquela sugerida pelo sentido conotativo do enunciado. Do mesmo modo, o emprego de VER, aos 0:03 e 0:07, parece privilegiar o sentido de constatação visual, distanciando-se das possibilidades semânticas de perceber, experienciar e compreender.

Na retradução, propõe-se um **SINAL-PESSOAL** para Inaiê, substituindo a recorrência da datilologia e da referenciação genérica, de modo a aproximar a construção da personagem das práticas de nomeação em Libras. Para o sentido de "mundo", opta-se por uma construção correspondente a **JEITO/FORMA DE SENTIR/ESSÊNCIA**, deslocando a tradução da materialidade do referente para a experiência subjetiva da personagem. O sinal relacionado a **VER** também é reformulado mediante o uso de ambas as mãos, movimento corporal, direcionamento do olhar e expressão não manual, recursos que ampliam a dimensão perceptiva e experiencial do enunciado. Aos 0:18, emprega-se ainda uma expressão reconhecida pelos pesquisadores como recorrente entre sinalizantes surdos, embora menos familiar a usuários de Libras como segunda língua com pouca vivência na comunidade surda.

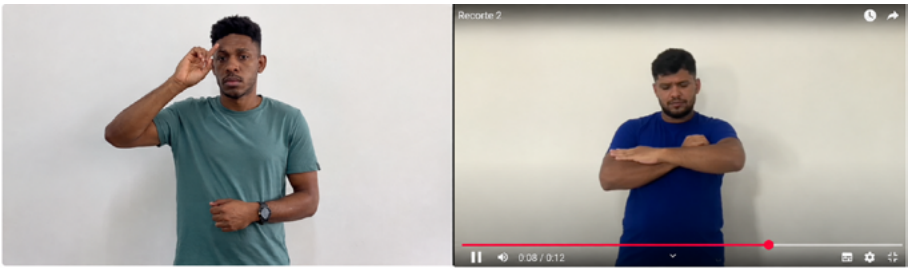
O recorte evidencia, portanto, que as escolhas tradutórias não se restringem à correspondência lexical, mas interferem na

SUMÁRIO

construção da identidade, na referenciação e nos efeitos estético-semânticos da narrativa. A retradução mobiliza, inclusive, a **adição** como estratégia de reformulação, incorporando elementos necessários à explicitação de sentidos na língua de chegada. Nesse movimento, privilegia-se não apenas o que foi linguisticamente enunciado no texto-fonte, mas aquilo que se pretende comunicar e fazer experienciar em Libras, reafirmando a tradução literária como processo de recriação linguística, cultural e estética.

RECORTE 2

Figura 2 – Recorte 2 da análise



Fonte: os autores.[2]

Têm-se a dimensão cultural e o ponto de articulação (fonomorfologia). Aqui, observa-se a utilização de um sinal para HORA cuja realização apresenta ponto de articulação no pulso. Embora a Libras apresente variações sociolinguísticas e diferentes possibilidades lexicais para a expressão de "hora", o estranhamento identificado pelos pesquisadores não se relaciona à variação linguística, mas ao valor referencial produzido pela escolha. Do ponto de vista fonomorfológico, a articulação no pulso remete metonimicamente ao relógio, aproximando o sinal da ideia de hora marcada pelo

2 Disponível em: https://youtu.be/RA3N5CbdRNs?si=7Uluy2K95WK152qE. Acesso em: 28 set. 2026.

instrumento, e não necessariamente das noções de duração, passagem do tempo ou ciclo temporal. Situação semelhante ocorre com o sinal empregado para DIARIAMENTE, articulado na lateral da testa, cuja configuração remete à referência aos dias da semana. Assim, a escolha tradutória tende a reproduzir o referente lexicalizado, sem considerar a dimensão cultural e simbólica implicada na narrativa sobre povos originários.

Na retradução, optou-se por uma construção visual que expressa a passagem do tempo por meio da sequência **DO NASCER AO PÔR DO SOL, DO NASCER AO PÔR DO SOL**, acompanhada do movimento **DESENVOLVER PARA FRENTE**, utilizado para construir o sentido de "diariamente". A escolha desloca a representação temporal do objeto relógio para um fenômeno natural — o percurso do sol —, estabelecendo maior aproximação com o universo cultural mobilizado pela narrativa.

Nesse caso, a tradução não busca reproduzir a unidade lexical correspondente a "hora", mas reconstruir, em Libras, a experiência temporal sugerida pelo texto-fonte.

O recorte evidencia, portanto, que a tradução literária exige atenção não apenas aos parâmetros linguísticos dos sinais, mas aos valores referenciais e culturais que eles mobilizam. Em uma obra que tematiza povos originários amazônicos, a representação do nascer e do pôr do sol funciona simultaneamente como recurso linguístico, imagético e estético, contribuindo para a construção da temporalidade narrativa. A retradução procura, assim, articular as possibilidades visuais e espaciais da Libras às referências culturais presentes no texto-fonte, evitando uma transposição lexical que, embora linguisticamente possível, poderia produzir um deslocamento cultural e enfraquecer a dimensão literária da obra.

SUMÁRIO

RECORTE 3

Figura 3 – Recorte 3 da análise



Fonte: os autores.[3]

Aqui têm-se retomada referencial, metaforização e prosódia visual. Neste trecho, a personagem Inaiê é novamente retomada pela sinalização genérica MULHER-ÍNDIA, evidenciando a ausência de um sinal-pessoal que funcione como marcador referencial ao longo da narrativa. No segmento "Inaiê andava, andava pela floresta", a tradução recorre ao sinal ANDAR em seu sentido denotativo, sem explorar a dimensão metafórica da ação, que, no contexto narrativo, está relacionada à reflexão e às experiências vivenciadas pela personagem. Observa-se, ainda, reduzida utilização de expressões não manuais e corporais, comprometendo a prosódia visual e, consequentemente, a dimensão estética da narrativa em Libras.

Outro aspecto identificado refere-se ao sinal **ENTENDER**, produzido em ponto de articulação distinto daquele convencionalmente associado ao sinal, configurando uma variação alofônica. Embora tais variações sejam possíveis no uso cotidiano da língua, sua ocorrência em uma tradução literária registrada requer maior

3 Disponível em: https://youtu.be/nCAnwUK_wog?si=K5GRWn341HDOkQ5k. Acesso em: 28 set. 2026.

controle, sobretudo quando pode produzir efeitos de informalidade ou afetar a precisão da produção.

Também se identifica uma escolha lexical de caráter literal para a expressão "o mundo que a rodeava". O sinal **MUNDO**, associado ao conceito de planeta, não contempla o valor conotativo da expressão no texto-fonte, que remete ao universo de experiências, relações e acontecimentos que constituíam a vida de Inaiê. A escolha, portanto, desloca o sentido metafórico presente na narrativa e reduz sua potencialidade literária. Na perspectiva da tradução literária, esse tipo de ocorrência evidencia a necessidade de considerar não apenas a correspondência lexical entre as línguas, mas os sentidos produzidos no contexto discursivo e os efeitos estéticos pretendidos pelo texto-fonte.

Na retradução, estabelece-se o sinal-pessoal de Inaiê como mecanismo de retomada referencial, garantindo maior coesão à narrativa. A repetição presente em "Inaiê andava, andava, andava pela floresta" é reconstruída por meio de recursos próprios da Libras, especialmente as marcações não manuais, a movimentação corporal e o uso das duas mãos para intensificar a ação e produzir efeito de repetição. Inicialmente, delimita-se o espaço narrativo e, posteriormente, desenvolvem-se as ações nesse espaço, explorando a incorporação e os recursos viso-espaciais da língua. Desse modo, a retradução desloca-se de uma correspondência predominantemente lexical para uma construção estética em Libras, buscando preservar não apenas o conteúdo, mas o efeito discursivo e literário produzido pela narrativa.

SUMÁRIO

RECORTE 4

Figura 4 – Recorte 4 da análise



Fonte: os autores.[4]

Aqui têm-se a construção temporal, a referenciação espacial e a descrição imagética. Neste recorte, a expressão "um dia" é traduzida de maneira próxima à estrutura do texto-fonte, resultando em uma sinalização predominantemente lexical. Embora a expressão desempenhe, na narrativa literária, a função de situar um acontecimento em um momento indeterminado do passado, sua tradução direta tende a privilegiar a correspondência formal em detrimento dos recursos discursivos e narrativos próprios da Libras. Na retradução, buscou-se reconstruir essa relação temporal de maneira mais integrada à organização espacial da narrativa, evitando uma correspondência meramente palavra-sinal.

Outro aspecto observado refere-se à referenciação espacial. Na retradução, inicialmente estabelece-se o referente em um ponto específico do espaço de sinalização para, posteriormente, desenvolver as ações relacionadas a esse personagem. Esse procedimento favorece a coesão referencial e permite ao receptor acompanhar visualmente a progressão dos acontecimentos, uma vez que o espaço passa a desempenhar função discursiva na construção da narrativa.

4 Disponível em: https://youtu.be/puXPLAGDyAc?si=rbD1mWi0sEft6_nE. Acesso em: 28 set. 2026.

A representação do rio também foi reelaborada. Enquanto a tradução utiliza uma sinalização genérica para "RIO", a retradução considera a especificidade cultural e simbólica do Rio Amazonas, cuja dimensão ultrapassa a simples referência a um curso d'água. Para tanto, recorre-se à descrição imagética, recurso característico das línguas de sinais que possibilita construir visualmente aspectos como extensão, proporção, forma e magnitude dos referentes. Assim, a escolha tradutória busca não apenas nomear o rio, mas fazê-lo emergir visualmente na narrativa, contribuindo para a construção do cenário amazônico e para a preservação de sua força simbólica no texto literário em Libras.

RECORTE 5

Figura 5 – Recorte 5 da análise



Fonte: os autores.[5]

Clareza expressiva, simultaneidade e descrição imagética. Neste trecho, a tradução apresenta inicialmente uma construção corporal que consiste em apoiar o rosto sobre a mão, empregada para representar a ideia de a personagem estar próxima ao solo, às margens do rio. Contudo, a configuração produz uma ambiguidade semântica, pois pode ser interpretada como a ação de dormir, comprometendo

5 Disponível em: https://youtu.be/KrMMsHsQSMQ?si=N7Ahti2Gqw_L5zdP. Acesso em: 28 set. 2026.

a clareza da cena. Em seguida, observa-se o uso do sinal **RESPONDER**, direcionado ao ouvido, para expressar o sentido de "OUVIR". Embora a escolha possa estabelecer uma relação semântica entre os conceitos, produz estranhamento na língua de chegada, evidenciando a necessidade de uma adaptação que considere os conhecimentos linguísticos e culturais do público receptor. Nesse sentido, a domesticação pode constituir uma estratégia pertinente, uma vez que desloca o foco da correspondência formal para a produção de sentidos funcionalmente adequados ao contexto da língua-alvo.

Outro aspecto relevante ocorre no uso da **simultaneidade** para representar Inaiê chorando enquanto um elemento se desloca à sua frente. A sobreposição dos sinais, entretanto, produz inicialmente uma interpretação ambígua do referente, que pode ser compreendido como um animal aquático, quando, na realidade, corresponde ao rio. A simultaneidade constitui um recurso linguístico e estilístico fundamental da Libras, mas sua utilização em textos literários requer planejamento semântico e espacial, de modo que a sobreposição de informações não comprometa a compreensão. Na sequência, a opção por sinalizar diretamente a ideia de que as lágrimas se misturam às águas do rio preserva a semântica do texto-fonte, porém mantém uma aproximação excessiva com sua estrutura verbal, resultando em uma construção mais literal.

Na retradução, a organização da cena é reelaborada por meio da **topicalização**, estabelecendo-se inicialmente o rio como referente e, posteriormente, inserindo-se os demais elementos narrativos. Essa reorganização favorece a progressão discursiva e torna mais evidente a relação entre os acontecimentos. As expressões faciais e corporais contribuem para a construção das nuances emocionais da personagem, ampliando a dimensão estética da narrativa. Além disso, a **descrição imagética** empregada para representar a mistura das lágrimas de Inaiê com as águas do rio possibilita condensar informações sem recorrer a uma sequência extensa de sinais.

SUMÁRIO

O recurso torna a cena mais fluida e visualmente expressiva, aproximando a produção das características da literatura sinalizada. Ao final, a retradução ainda incorpora visualmente o personagem mencionado na narrativa, ampliando a composição cênica e fortalecendo a construção imagética do texto literário em Libras.

RECORTE 6

Figura 6 – Recorte 6 da análise



Fonte: os autores.[6]

Preservação cultural, incorporação e equivalência estética. Neste recorte, observa-se a substituição da expressão "nove luas cheias" por "nove meses", escolha que, embora possa produzir uma correspondência temporal aproximada, provoca um apagamento cultural ao substituir uma referência vinculada à cosmologia e à experiência dos povos originários por uma convenção temporal ocidental. Trata-se, portanto, não apenas de uma alteração lexical, mas de uma mudança no sistema de referências culturais mobilizado pela narrativa.

Caso se optasse pela supressão da informação, haveria igualmente uma perda semântica; entretanto, a substituição por "nove

6 Disponível em: https://youtu.be/zU1iMeisVHs?si=X7G7Cy5H9lpRD4_T. Acesso em: 28 set. 2026.

meses" acrescenta ao texto de chegada uma referência cultural que não corresponde necessariamente àquela construída no texto-fonte. A questão torna-se ainda mais significativa diante do caráter multicultural da obra, cuja trajetória envolve uma narrativa amazônica de tradição oral, posteriormente registrada na escrita em língua portuguesa e, finalmente, transposta para uma língua de modalidade viso-espacial, a Libras.

Na retradução, optou-se pela incorporação, utilizando o próprio corpo como recurso de construção narrativa para representar visualmente as "nove luas cheias". A estratégia permite preservar o referente cultural sem recorrer à equivalência lexical direta, fazendo do corpo espaço de significação e ampliando a dimensão performática da literatura sinalizada. A escolha evidencia uma concepção de tradução que não se restringe à transferência de conteúdos entre línguas, mas considera os recursos semióticos disponíveis na língua de chegada.

Nesse processo, a iconicidade, as expressões faciais e corporais, o uso do espaço e os classificadores contribuem para a reconstrução estética da cena, permitindo que o significado seja produzido visualmente. De modo geral, os seis recortes analisados evidenciam uma tensão recorrente entre a fidelidade ao conteúdo e a fidelidade à forma, especialmente significativa em uma tradução intermodal como a que envolve o português escrito e a Libras. A tradução analisada apresenta, em diferentes momentos, forte aproximação lexical e sintática com o texto-fonte, privilegiando aquilo que é dito em detrimento dos modos pelos quais esse dizer pode ser reconstruído na língua de sinais. A retradução, por sua vez, desloca o eixo da correspondência formal para uma equivalência estética, linguística e cultural, explorando recursos próprios da Libras e da literatura sinalizada. Nesse sentido, mais do que corrigir escolhas tradutórias, a retradução aqui proposta constitui uma possibilidade de (re)leitura da obra, na qual língua, cultura e estética são compreendidas como dimensões indissociáveis do processo tradutório.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar, sob uma perspectiva linguística, cultural e literária, as escolhas tradutórias empregadas na tradução para Libras da obra O Boto Cor-de-Rosa, buscando compreender em que medida tais escolhas contemplam as especificidades da Língua de Sinais, da cultura surda e da experiência visual e dos elementos culturais que constituem a narrativa amazônica. Como desdobramento da análise, realizou-se a retradução de trechos selecionados, não como forma de invalidar a tradução anteriormente realizada, mas como exercício analítico e propositivo, capaz de evidenciar outras possibilidades de construção dos sentidos na língua de chegada.

Os resultados demonstram que a tradução literária para Libras constitui uma prática que ultrapassa a correspondência lexical entre línguas. Nos recortes analisados, foram identificadas ocorrências nas quais a aproximação excessiva com a estrutura linguística do português produziu construções literais, comprometendo, em determinados momentos, a expressividade, a clareza referencial e a dimensão estética da narrativa. Também foram observadas questões relacionadas à ausência ou à insuficiência de expressões/marcações não manuais, ao uso pouco sistemático do espaço de sinalização, à manutenção de referentes, à escolha lexical, à simultaneidade e à representação de elementos culturalmente marcados. Tais aspectos evidenciam que, em uma tradução intermodal, é necessário reconstruir os sentidos por meio dos recursos semióticos e linguísticos próprios da língua de chegada.

A retradução mostrou-se, nesse percurso, um importante instrumento de reflexão sobre a própria prática tradutória. Ao recorrer a recursos como sinal-pessoal, topicalização, pergunta retórica, incorporação, descrição imagética, marcações espaciais, expressões faciais e corporais, iconicidade e simultaneidade planejada,

SUMÁRIO

buscou-se produzir uma narrativa que não apenas dissesse em Libras aquilo que estava escrito em português, mas que significasse literariamente em Libras. A diferença é fundamental: trata-se de deslocar o foco da reprodução da forma linguística do texto-fonte para a construção de uma experiência estética na língua de chegada.

Outro resultado relevante diz respeito à dimensão cultural da tradução. A análise evidenciou situações em que escolhas aparentemente equivalentes produziram deslocamentos ou apagamentos de referências vinculadas ao universo amazônico e aos povos originários. A substituição de elementos culturalmente marcados por referências pertencentes a outra matriz cultural demonstra que a equivalência lexical não assegura, por si só, equivalência cultural. Nesse sentido, traduzir uma narrativa amazônica para Libras implica reconhecer que língua e cultura não constituem dimensões separáveis do processo tradutório. A preservação cultural, portanto, não significa reproduzir mecanicamente os elementos do texto-fonte, mas reconstruí-los na língua de chegada de modo que seus valores simbólicos, estéticos e identitários permaneçam significativos para o público receptor.

A investigação também reforça a relevância colaborativa da experiência surda no processo de análise e produção de traduções literárias em Libras, desde que esses surdos dominem as competências tradutórias e literárias necessárias. A identificação de determinados estranhamentos tradutórios partiu justamente da experiência linguística e cultural dos pesquisadores surdos, cuja percepção não se restringe à fluência na língua, mas envolve vivências, práticas discursivas e pertencimento à comunidade que utiliza a Libras como língua. Nesse sentido, fluência linguística e vivência cultural não são conceitos equivalentes, especialmente quando se trata de produzir traduções, avaliar literatura ou tradução literária.

A partir da comparação entre a tradução analisada e a proposta de retradução, foram identificados fenômenos recorrentes que ultrapassam ocorrências isoladas. Esses fenômenos constituíram

SUMÁRIO

a base para a elaboração das categorias analíticas apresentadas neste estudo, que passam a funcionar não apenas como eixos interpretativos dos dados, mas também como possibilidades de reflexão sobre a prática da tradução literária em Libras. As categorias formuladas apontam para aspectos tais como nomeação e identidade visual, escolha lexical, referenciação espacial, adequação cultural, prosódia visual, uso de alofones, adequação morfológica, clareza expressiva, domesticação lexical, simultaneidade e preservação cultural.

Desse modo, as categorias aqui propostas não devem ser compreendidas como um conjunto fechado de regras ou como um modelo prescritivo capaz de determinar uma única forma correta de traduzir literatura para Libras. Constituem, antes, princípios orientadores para a reflexão sobre escolhas tradutórias, passíveis de ampliação, revisão e aprofundamento em pesquisas posteriores. Sua principal contribuição reside em evidenciar que determinadas escolhas linguísticas, aparentemente pontuais, podem produzir efeitos significativos sobre a compreensão, a estética e a representação cultural de uma obra literária sinalizada.

Por fim, reafirma-se que a tradução literária em Libras não pode ser reduzida à transferência de palavras, estruturas ou conteúdos entre línguas. Traduzir literatura é reconstruir sentidos, imagens, ritmos, personagens, espaços, emoções e referências culturais em outra língua e, no caso da Libras, em outra modalidade linguística. É, portanto, uma atividade simultaneamente linguística, cultural, estética e criativa. Nesse horizonte, a retradução aqui apresentada não representa apenas uma nova versão de determinados trechos, mas uma demonstração concreta de que há outras formas possíveis de dizer, significar e fazer literatura em Libras cada vez mais alinhada aos surdos.

Assim, parafraseando uma das aulas de Abymael Pereira no Ateliê de Tradução na Amazônia (2025), "Estar em Libras, nem sempre é estar para os Surdos", ou seja, traduzir para Libras nem sempre

SUMÁRIO

significa que traduziu para os surdos. Mas essa grande reflexão fica para outros estudos que já estão sendo ensaiados. Outrossim, mais do que identificar inadequações em uma tradução específica, este estudo procura contribuir para o fortalecimento dos Estudos da Tradução e da Literatura em Libras, defendendo a necessidade de práticas tradutórias que reconheçam a língua de sinais como língua de produção estética e literária. Afinal, quando se traduz para Libras, não se traduz apenas uma língua: traduz-se uma experiência de mundo, e essa experiência precisa encontrar, na língua de chegada, não somente equivalência de sentido, mas também espaço para existir, ser vista e ser vivida.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. A tarefa do tradutor. Tradução de Fernando Camacho. *In*: CASTELO BRANCO, Lúcia (org.). **A tarefa do tradutor, de Walter Benjamin**: quatro traduções para o português. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2008. p. 25-51.

BERMAN, Antoine. La retraduction comme espace de la traduction. **Palimpsestes**, Paris, n. 4, p. 1-7, 1990. DOI: 10.4000/palimpsestes.596.

CAMPOS, Haroldo de. Da tradução como criação e como crítica. *In*: TÁPIA, Marcelo; NÓBREGA, Thelma Médici (org.). **Haroldo de Campos**: transcriação. São Paulo: Perspectiva, 2013. p. 1-18.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2011. p. 169-191.

CHEVREL, Yves. Introduction: la retraduction – und kein Ende. *In*: KAHN, Robert; SETH, Catriona (dir.). **La retraduction**. Rouen: Publications des Universités de Rouen et du Havre, 2010. p. 11-21.

SUMÁRIO

LADMIRAL, Jean-René. Nous autres traductions, nous savons maintenant que nous sommes mortelles... *In*: MONTI, Enrico; SCHNYDER, Peter (org.). **Autour de la retraduction: perspectives littéraires européennes**. Paris: Orizons, 2012. p. 29-49.

MESCHONNIC, Henri. **Poética do traduzir**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Perspectiva, 2010.

NORD, Christiane. **Text analysis in translation**: theory, methodology and didactic application of a model for translation-oriented text analysis. Amsterdam: Rodopi, 1991.

NORD, Christiane. **Texto base-texto meta**: un modelo funcional de análisis pretraslativo. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, 2012.

REISS, Katharina; VERMEER, Hans J. **Fundamentos para una teoría funcional de la traducción**. Tradução de Sandra García Reina e Celia Martín de León. Madrid: Akal, 1996.

ROMÃO, Tito Lívio Cruz. Definições de tradução e evolução dos estudos tradutórios. *In*: MATTES, Marlene; THEOBALD, Pedro (org.). **Ensino e cultura contemporânea**. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 31-46.

SALES, Taisa Aparecida Carvalho; SOUZA, Dalmir Pacheco de Souza. **Onze histórias e um segredo**: desvendando as lendas amazônicas. Manaus: APOEMA, 2016. 300 p. ISBN 978-85-922321-1-5.

SANTOS, Almir Barbosa dos. **O suporte digital no ensino de língua portuguesa para a comunidade surda**: o caso da obra "As aventuras de Pinóquio em língua de sinais/português". 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.

SILVA, Arlene Batista; BRAVIM, Marcilene da Penha Gonçalves. A tradução de literatura infantil para Libras: a expressividade do corpo na produção de sentidos. **Belas Infiéis**, Brasília, v. 8, n. 3, p. 201-215, 2019. DOI: 10.26512/belasinfieis.v8.n3.2019.23082.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

SUTTON-SPENCE, Rachel. **Literatura em Libras**. Tradução de Gustavo Gusmão. 1. ed. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2021. 267 p. ISBN 978-65-990115-7-3.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

SUMÁRIO

5

Saionara Figueiredo Santos

SUSTENTABILIDADE E MEIO AMBIENTE:

RESSIGNIFICANDO CONCEITOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA O CONTEXTO PEDAGÓGICO E DAS COMUNIDADES SURDAS

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-815-3.5

INTRODUÇÃO

Pensar em como relacionar Ecologia e Meio Ambiente em um curso de formação de professores pode se tornar confuso se compreendermos que este é um espaço apenas para apresentação de conceitos ecológicos, leis ambientais, processos climáticos ou técnicas de tratamento de resíduos. Embora esses conteúdos sejam fundamentais, especialmente em um contexto marcado pela crise climática, pela degradação dos recursos naturais e pela necessidade de novas formas de organização social, a formação para a educação exige uma abordagem mais ampla. Isso significa que há a necessidade de se discutir as relações entre natureza, sociedade, cultura, território, linguagem e justiça socioambiental.

Nesse sentido, o estudo da Ecologia precisa ser articulado à Educação Ambiental, à sustentabilidade e à gestão ambiental, mas também aos sujeitos que participam dos processos educativos. Partindo dessa compreensão, este escrito tem como objetivo discutir, de maneira introdutória, conceitos da Educação Ambiental, ampliando o significado de Meio Ambiente para além da natureza. Em seguida, aborda-se a Educação Ambiental Crítica, a sustentabilidade, o território, a justiça ambiental, a gestão ambiental e os resíduos. Por fim, as discussões se aproximam do contexto da Libras, da comunidade surda e da tradução e interpretação, defendendo que uma Educação Ambiental comprometida com a participação social precisa ser também acessível, visual e construída com os sujeitos surdos.

SUMÁRIO

ECOLOGIA, MEIO AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE:
CONCEITOS INICIAIS

A Ecologia, enquanto campo de conhecimento, contribui para a compreensão das relações entre os seres vivos e os ambientes em que vivem. Seus conceitos permitem estudar ecossistemas, biodiversidade, relações ecológicas, fluxos de energia e matéria, equilíbrio ambiental e impactos provocados pelas ações humanas. Entretanto, neste artigo, estes conceitos não são apresentados de forma isolada, como se pertencessem apenas ao campo das ciências naturais. Eles precisam ser relacionados às condições concretas da vida social, aos modos de produção, ao consumo, às desigualdades, às formas de ocupação dos territórios e às práticas educativas.

A ideia de meio ambiente, portanto, não pode ser reduzida à natureza intocada ou às florestas e paisagens, por exemplo. Meio ambiente envolve também mobilidade, resíduos, relações sociais, formas de comunicação e os modos como diferentes grupos humanos produzem sentidos sobre o mundo. Essa compreensão permite o diálogo destes conceitos com a vida cotidiana. Torres (2010) contribui para essa ampliação ao defender uma Educação Ambiental crítico-transformadora que considera uma concepção globalizante de meio ambiente. Nessa perspectiva, o ambiente é compreendido a partir das relações entre aspectos naturais, sociais, culturais, econômicos e políticos. Desta forma, a sustentabilidade é pensada também quando pensamos na construção de condições de vida dignas, justas e democráticas, o que é fundamental na formação de professores e profissionais da educação brasileira, pois permite superar a fragmentação entre conteúdos ecológicos e realidade social.

SUMÁRIO

O livro "Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em Educação Ambiental na escola" também contribui para essa compreensão ao afirmar a importância de fugir da equação simplista 'ambiente = natureza'. A Educação Ambiental, nesse sentido, deve envolver o cuidado com a diversidade da vida como valor ético, político e pedagógico (Mello; Trajber, 2007). Ao reconhecer a diversidade da vida, reconhece-se também a diversidade dos sujeitos, das culturas, das línguas e dos modos de aprender. Esse ponto é especialmente importante quando se pensa na comunidade surda, pois a relação com o ambiente passa também pela experiência visual, pela Libras e pelas formas de participação linguística e cultural.

A sustentabilidade, por sua vez, precisa ser compreendida para além de um conjunto de atitudes individuais ou práticas de consumo consciente. Embora ações que envolvam esse conceito sejam relevantes, elas não dão conta sozinhas da complexidade da crise socioambiental. A sustentabilidade envolve escolhas coletivas, políticas públicas, gestão democrática, justiça social, respeito às diferenças e transformação dos modos de vida que produzem desigualdades e degradação ambiental.

No contexto da formação de professores, isso significa que é importante apresentar os conceitos ecológicos básicos, mas sempre articulados às perguntas: quem é afetado pelos problemas ambientais? Quem tem acesso à informação? Quem participa das decisões? Como os surdos acessam os debates sobre clima, resíduos, água, conservação e sustentabilidade? Como a Libras, a Educação e a Tradução e Interpretação aparecem nesses materiais didáticos de Educação Ambiental? Essas perguntas ajudam a elaborar um conhecimento situado, crítico e pedagogicamente comprometido.

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO AMBIENTAL:
DA SENSIBILIZAÇÃO À FORMAÇÃO CRÍTICA

Durante muito tempo, muitas práticas de Educação Ambiental foram organizadas com base na sensibilização, na preservação da natureza e na mudança de comportamentos individuais. Nessa perspectiva, atividades como visitas a parques, campanhas de reciclagem, palestras sobre economia de água e ações de limpeza de espaços naturais eram compreendidas como suficientes para formar uma consciência ambiental. Tais práticas podem ter valor educativo, mas se tornam limitadas quando não problematizam as relações sociais, econômicas, culturais e políticas que produzem os problemas ambientais.

Rodrigues (2010), ao analisar os estudos do meio pela lente da Educação Ambiental crítica, chama atenção para o risco de práticas centradas apenas no contato com uma natureza bela, frágil e distante. Segundo o autor, esse tipo de abordagem pode reforçar uma visão fragmentada entre ser humano e natureza, desconsiderando o meio urbano, o corpo e as relações sociais que constituem o ambiente. Assim, uma atividade em contato com a natureza não é automaticamente crítica ou transformadora. Ela precisa ser acompanhada de problematização, contextualização e reflexão sobre as contradições da realidade.

Essa crítica é importante para este momento de estudo, pois os futuros professores ou profissionais da educação já conhecem muitas orientações comportamentais ligadas à Educação Ambiental. Sabem que é importante economizar água, reduzir o consumo, separar resíduos e cuidar dos espaços coletivos. O desafio de qualquer formação voltada ao campo da educação é não apenas repetir essas orientações, mas compreender seus limites e ampliar a discussão. A Educação Ambiental crítica não despreza os comportamentos

SUMÁRIO

individuais, mas não se reduz a eles. Ela busca compreender as causas estruturais da degradação ambiental, os modelos de desenvolvimento, as desigualdades sociais e os conflitos que atravessam os territórios.

Layrargues e Puggian (2016) reforçam essa distinção ao aproximar a Educação Ambiental crítica da Justiça Ambiental. Para os autores, mais do que formar indivíduos ecologicamente conscientes, é necessário compreender os fundamentos da degradação ambiental na lógica econômica, geopolítica e ideológica do modelo social vigente. Essa compreensão permite perceber que os impactos ambientais não atingem todos os grupos da mesma forma. Populações pobres, comunidades tradicionais, povos indígenas, comunidades negras, pessoas com deficiência e outros grupos historicamente vulnerabilizados tendem a sofrer de maneira mais intensa os efeitos da degradação ambiental e da ausência de políticas públicas.

No caso da comunidade surda, a vulnerabilidade também pode aparecer na forma de barreiras comunicacionais e pedagógicas. Isso também é Educação Ambiental, afinal, estamos inseridos neste Meio Ambiente que compreende Sociedade e comunidades distintas. Por exemplo, um desastre ambiental (ou outro), uma campanha de saúde pública relacionada a alguma temática urgente, uma orientação específica sobre clima, enchente, doenças, parâmetros avaliativos e pedagógicos, podem não chegar adequadamente às pessoas surdas quando não há Libras, recursos visuais acessíveis ou mediação linguística qualificada. Desse modo, a Educação Ambiental compreende que o acesso à informação — o qual pode possibilitar a saúde, o conhecimento e a permanência neste planeta — consiste em uma questão de justiça socioambiental.

A formação de professores, portanto, deve superar a ideia de que Educação Ambiental é apenas uma prática de conscientização. Ela deve ser compreendida como um processo educativo permanente, interdisciplinar e político, voltado à leitura crítica da realidade

SUMÁRIO

e à construção de formas mais justas de viver nos territórios e comunidades. Isso inclui pensar quem participa das atividades, em que língua os conteúdos circulam, quais imagens são utilizadas, quais sujeitos são ouvidos e como a escola pode produzir práticas acessíveis e transformadoras.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA, SOCIEDADE E SUSTENTABILIDADE

A Educação Ambiental crítica no Brasil se formou em diálogo com diferentes campos teóricos e movimentos sociais. Lima (2009) mostra que essa perspectiva se constitui a partir do socioambientalismo, da ecologia política, da teoria crítica e do pensamento complexo. Essa trajetória indica que a Educação Ambiental não é apenas um conjunto de práticas escolares, mas um campo de disputas, interpretações e projetos de sociedade. Ao se diferenciar de abordagens conservacionistas, a Educação Ambiental crítica passa a problematizar os modos de desenvolvimento, os interesses econômicos, as relações de poder e os sentidos atribuídos à sustentabilidade.

Nesse debate, a sustentabilidade não pode ser tratada como uma palavra neutra. Em muitos discursos institucionais, ela aparece associada à eficiência, ao consumo verde, à inovação tecnológica ou à adaptação ao mercado. No entanto, uma abordagem crítica pergunta: sustentabilidade para quem? Sustentabilidade de qual modo de vida? Quem paga o custo ambiental do desenvolvimento? Quais grupos têm seus territórios sacrificados em nome do crescimento econômico? Essas perguntas deslocam a sustentabilidade de um plano apenas técnico para um plano ético e político.

Loureiro (2005) contribui com essa perspectiva ao defender uma Educação Ambiental voltada à práxis política e emancipatória.

SUMÁRIO

Para o autor, a Educação Ambiental transformadora deve enfatizar a participação cidadã, a ressignificação do ambiente e a transformação societária. Isso significa que a formação ambiental não deve se limitar à adaptação dos sujeitos à realidade existente, mas deve possibilitar que eles compreendam criticamente essa realidade e atuem para transformá-la.

Bomfim e Piccolo (2011) também ajudam a ampliar essa discussão ao aproximar a Educação Ambiental crítica dos conceitos de cultura e trabalho. Os autores defendem que a questão ambiental não pode ser compreendida sem considerar os conteúdos político-ideológicos presentes nas relações entre sociedade e natureza. Para eles, a Educação Ambiental precisa sair do patamar da higienização e da culpabilização simplista de todos, problematizando o consumismo, as desigualdades sociais e os principais responsáveis pela degradação ambiental. Essa contribuição é importante porque evita que esta temática responsabilize genericamente "o ser humano" pelos problemas ambientais, como se todos tivessem o mesmo poder de decisão e o mesmo impacto sobre a natureza.

A relação entre cultura, trabalho e meio ambiente permite pensar também o campo da tradução e interpretação de Libras. O trabalho de tradutores e intérpretes ocorre em ambientes concretos: salas de aula, eventos, transmissões audiovisuais, atendimentos públicos, contextos remotos, espaços de saúde, justiça, cultura e educação. Esses ambientes também produzem condições de sustentabilidade ou adoecimento. O "meio ambiente" da tradução e interpretação envolve iluminação, posicionamento corporal, uso de tecnologias, pausas, organização do trabalho, acessibilidade, qualidade visual, relações institucionais e reconhecimento profissional. Desse modo, estes escritos pretendem abrir espaço para pensar a sustentabilidade não apenas como cuidado com recursos naturais, mas também como cuidado com as condições de trabalho e de comunicação que tornam possível a participação da comunidade surda.

SUMÁRIO

Ao relacionar Educação Ambiental e tradução/interpretação, amplia-se o conceito de ambiente. O ambiente não é somente o espaço físico-natural; é também o espaço social, linguístico, visual e laboral no qual os sujeitos se constituem e atuam. Para intérpretes de Libras, por exemplo, um ambiente educativo sustentável deve considerar a ergonomia, a alternância de profissionais, as condições de visibilidade, a qualidade dos materiais, o planejamento prévio, o acesso ao conteúdo e o respeito à complexidade cognitiva e corporal da interpretação. Essa abordagem dialoga com uma Educação Ambiental crítica porque considera o trabalho, o corpo e a linguagem como dimensões da vida ambiental.

CLIMA, TERRITÓRIO E JUSTIÇA SOCIOAMBIENTAL

As mudanças climáticas são um dos temas centrais da contemporaneidade e aparecem em quaisquer textos referentes ao meio ambiente, principalmente por meio da descrição das dinâmicas do clima, dos fatores de alteração da temperatura da Terra e das ações de resposta aos efeitos do clima em contextos de território. Para a formação de professores, esse tema precisa ser trabalhado em duas dimensões: uma dimensão conceitual, relacionada à compreensão do clima, do efeito estufa, do aquecimento global e dos eventos extremos; e uma dimensão socioambiental, relacionada aos impactos desiguais desses fenômenos sobre diferentes populações.

A crise climática não é vivida de forma igual por todos. Problemas ambientais, de maneira geral, afetam com maior intensidade os grupos que possuem menos acesso a infraestrutura, renda, informação, moradia segura e políticas públicas. Por isso, falar

SUMÁRIO

de clima em uma perspectiva crítica exige novamente falar de território e de justiça socioambiental.

Layrargues e Puggian (2016) destacam que a Educação Ambiental crítica vem se aproximando da Justiça Ambiental, especialmente ao considerar conflitos ambientais concretos e grupos sociais vulnerabilizados. Essa aproximação permite compreender o território como espaço onde se materializam relações de poder, desigualdade, dominação econômica e resistência.

No contexto escolar, isso significa investigar como as mudanças climáticas aparecem na vida dos estudantes. Em algumas comunidades, o problema pode estar nas enchentes; em outras, na falta de saneamento; em outras, na poluição do ar, nas queimadas, no calor extremo, na escassez de água, no descarte inadequado de resíduos ou na insegurança alimentar. A abordagem por território permite que os conteúdos não sejam apresentados como abstrações distantes, mas como problemas que atravessam a vida cotidiana.

Para estudantes surdos, essa discussão precisa ser acessível em Libras e em linguagens visuais. É necessário perguntar se os conceitos de clima, aquecimento global, efeito estufa, adaptação, mitigação, risco, desastre, território e justiça ambiental possuem sinais consolidados, materiais visuais adequados e explicações acessíveis. Caso contrário, o professor precisa construir estratégias pedagógicas que não se limitem à tradução literal de termos técnicos, mas que favoreçam a produção de sentido. Mapas, fotografias, vídeos em Libras, infográficos, maquetes, linhas do tempo, registros do território e narrativas visuais podem contribuir para que estudantes surdos compreendam os fenômenos climáticos e suas relações com a vida social.

A comunidade surda também precisa ser considerada nas ações de resposta aos efeitos do clima. Alertas de emergência, campanhas de prevenção, informações sobre evacuação, cuidados

SUMÁRIO

com saúde e orientações sobre riscos ambientais devem estar disponíveis em Libras e em formatos visuais. Uma Educação Ambiental crítica e inclusiva precisa formar professores capazes de reconhecer essas demandas e de atuar para que a acessibilidade seja parte das políticas de cuidado ambiental.

GESTÃO AMBIENTAL, POLÍTICAS PÚBLICAS E RESÍDUOS

Pensar na importância desta temática aproxima a teoria da organização coletiva da vida social das pessoas. No entanto, é necessário cuidado para que a gestão ambiental não seja reduzida a um conjunto de normas técnicas ou procedimentos administrativos. Em uma perspectiva crítica, gestão ambiental envolve participação social, responsabilidade pública, planejamento coletivo, acesso à informação, controle social e justiça, avaliando sempre suas próprias condições de funcionamento, seus materiais, seus processos comunicacionais e suas barreiras de acessibilidade.

Essa perspectiva é importante porque a gestão para a sustentabilidade não acontece apenas em grandes políticas públicas; ela também se materializa em decisões escolares, projetos pedagógicos, participação estudantil, organização de espaços, produção de materiais e diálogo com a comunidade (Mello; Trajber, 2007).

No caso dos resíduos, por exemplo, é possível abordar conteúdos como geração, descarte, coleta seletiva, reciclagem, compostagem, logística reversa, reaproveitamento de materiais e redução do consumo. Entretanto, a abordagem crítica pergunta também: quem trabalha com resíduos? Quais corpos são expostos ao lixo? Quais desigualdades aparecem na coleta, no tratamento e na destinação final? Que materiais são consumidos na escola? Como estudantes

SUMÁRIO

surdos participam das campanhas e decisões sobre resíduos? Os materiais educativos sobre reciclagem e descarte estão disponíveis em Libras? Há glossários visuais sobre resíduos, compostagem e reaproveitamento?

Essas perguntas deslocam o tema dos resíduos de uma prática apenas comportamental para uma abordagem pedagógica mais ampla. A separação do lixo continua sendo importante, mas não basta. É preciso discutir consumo, trabalho, desigualdade, políticas públicas e participação. Também é necessário pensar o aproveitamento de materiais como possibilidade pedagógica visual, especialmente em contextos de educação de surdos. Materiais reaproveitados podem ser usados na construção de maquetes, mapas táteis-visuais, painéis, jogos, registros fotográficos, objetos de aprendizagem e recursos bilíngues em Libras e português.

A gestão ambiental em contextos de tradução e interpretação também merece atenção. Eventos, aulas, vídeos e atividades em Libras demandam planejamento visual e comunicacional. Um ambiente sustentável, do ponto de vista da acessibilidade, precisa garantir boa iluminação, enquadramento adequado, contraste, qualidade de imagem, tempo de preparação dos intérpretes, materiais antecipados, condições ergonômicas e participação dos sujeitos surdos na avaliação dos recursos produzidos. Assim, a gestão para a sustentabilidade se amplia para uma gestão da acessibilidade e da comunicação.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, CURRÍCULO E TEMAS GERADORES

Torres (2010) defende que a Pedagogia Freireana, quando pautada em temas geradores e na dinâmica de Investigação e

SUMÁRIO

Redução Temática, pode efetivar a Educação Ambiental crítico-transformadora na escola. Essa perspectiva parte da realidade dos sujeitos, de suas falas, experiências, contradições e problemas vividos. O currículo deixa de ser uma sequência fixa de conteúdos e passa a ser organizado em diálogo com a comunidade, sem abandonar os conhecimentos científicos, mas articulando-os aos problemas concretos do território.

A abordagem por temas geradores é especialmente potente. Em vez de privilegiar os conceitos abstratos, o professor pode partir de problemas vividos: a água da comunidade, o lixo da escola, o calor nas salas de aula, a falta de arborização, a enchente no bairro, o descarte de equipamentos eletrônicos, a alimentação escolar, a poluição sonora e visual, as barreiras de acessibilidade, a ausência de Libras em campanhas ambientais ou as condições de trabalho dos intérpretes. A partir desses temas, os conceitos de ecologia, clima, recursos, resíduos, conservação e sustentabilidade passam a fazer sentido.

Essa abordagem também permite integrar a comunidade surda desde o início. Um tema gerador não deve ser escolhido apenas pelo professor ou por materiais didáticos. Ele pode emergir das experiências dos estudantes surdos, dos intérpretes, dos professores bilíngues, das famílias e da comunidade. Por exemplo, um tema como "acesso visual à informação ambiental" pode gerar discussões sobre Libras, comunicação pública, direitos linguísticos, políticas ambientais, tecnologias, educação e justiça socioambiental. Um tema como "o corpo do intérprete e o ambiente de trabalho" pode gerar debates sobre sustentabilidade do trabalho, saúde ocupacional, ergonomia, organização institucional e acessibilidade.

A Abordagem Temática Freireana também ajuda a evitar que a Educação Ambiental se torne uma sequência de campanhas desarticuladas. Quando os temas são investigados e reduzidos pedagogicamente, eles permitem organizar conteúdos, práticas

SUMÁRIO

e avaliações de forma mais coerente. Assim, tais concepções podem formar professores para elaborar projetos de Educação Ambiental que articulem ciência, território, cultura, Libras, acessibilidade e participação social.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL, LIBRAS E SUJEITOS SURDOS

A aproximação entre Educação Ambiental, Libras e sujeitos surdos é uma das contribuições mais importantes para um contexto educacional voltado à formação de professores em contextos bilíngues. Se a Educação Ambiental crítica defende participação, diálogo, justiça e transformação social, ela precisa considerar as condições concretas de participação dos estudantes surdos. Não há participação plena sem acesso linguístico. Não há diálogo real se a Libras aparece apenas como adaptação posterior. Não há sustentabilidade educativa se os sujeitos surdos permanecem dependentes de materiais pensados exclusivamente para ouvintes.

Santos (2013), ao investigar os recursos imagéticos na produção de significação de um sujeito surdo no campo da Educação Ambiental, mostra que a relação entre imagem, Libras e significação é central na educação de surdos. A autora afirma, a partir de sua vivência como professora e intérprete de Libras, que o surdo depende da imagem para significar palavras e que a Libras é uma língua espaço-visual. Essa compreensão é fundamental para pensar práticas pedagógicas de Educação Ambiental, pois muitos conceitos ambientais são abstratos, técnicos ou pouco presentes no cotidiano linguístico dos estudantes.

Nesse sentido, a prática pedagógica vai além de traduzir o que está sendo dito; faz-se necessário criar contextos de sentido,

SUMÁRIO

usar imagens, vídeos, exemplos, experiências, mapas e situações concretas. A aprendizagem em Libras se fortalece quando o conceito é visualizado, problematizado e relacionado à experiência vivida. Santos (2013) também destaca o potencial dos recursos imagéticos como metodologia de ensino e aprendizagem em Educação Ambiental para surdos. Isso permite pensar que a imagem não deve ser vista como elemento decorativo ou acessório. Em contextos bilíngues, a imagem pode ser linguagem, metodologia e forma de pesquisa. Fotografias do território, vídeos em Libras, desenhos, ilustrações, mapas, registros de campo e produções audiovisuais podem constituir modos de produzir conhecimento ambiental.

Essa perspectiva é importante também para pensar a comunidade surda como produtora de conhecimentos sobre meio ambiente. Muitas vezes, materiais sobre Educação Ambiental são planejados por ouvintes, escritos em português e depois traduzidos para Libras, quando há recursos para isso. Porém, uma prática crítica e acessível precisa envolver sujeitos surdos na criação dos materiais, na escolha dos temas, na avaliação dos recursos visuais e na produção de narrativas ambientais em Libras. A comunidade surda não deve ser apenas destinatária da Educação Ambiental, mas participante ativa da construção de práticas e saberes.

Além disso, o contexto da tradução e interpretação de Libras permite ampliar a compreensão do ambiente e da sustentabilidade. O intérprete atua em diferentes espaços de mediação linguística e cultural. Quando interpreta temas ambientais, precisa lidar com conceitos técnicos, variações terminológicas, ausência de sinais, necessidade de explicitação visual e responsabilidade ética na circulação da informação. Assim, a formação ambiental de professores e intérpretes pode contribuir para a qualidade da acessibilidade em temas socioambientais, bem como para a sustentabilidade da profissão e do 'meio ambiente' de trabalho.

SUMÁRIO

VISUALIDADE, RECURSOS IMAGÉTICOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ACESSÍVEIS

Desde a aquisição da língua materna, há uma associação entre imagem e significação na experiência surda. Essa afirmação permite pensar que os recursos imagéticos podem potencializar a aprendizagem de conceitos ambientais, principalmente quando articulados à Libras e à realidade dos estudantes. Uma imagem de enchente, por exemplo, pode ser ponto de partida para discutir clima, território, moradia, saneamento, políticas públicas e justiça ambiental. Um vídeo em Libras sobre resíduos pode abrir debates sobre consumo, trabalho, reciclagem e gestão escolar. Um mapa visual do bairro pode revelar problemas ambientais e barreiras de acessibilidade (Santos, 2013).

As práticas pedagógicas acessíveis podem incluir diferentes estratégias: produção de vídeos em Libras sobre problemas ambientais locais; elaboração de glossários bilíngues de conceitos ecológicos; análise de fotografias do território; construção de maquetes sobre bacias hidrográficas, resíduos ou efeitos do clima; uso de infográficos visuais; rodas de conversa em Libras; saídas de campo com mediação bilíngue; produção de documentários; criação de mapas de risco ambiental acessíveis; oficinas de reaproveitamento de materiais; e projetos de intervenção na escola.

Essas práticas devem ser planejadas com atenção à qualidade visual. Em materiais em Libras, é necessário considerar iluminação, enquadramento, contraste, velocidade da sinalização, clareza conceitual, uso de imagens de apoio, legendas quando necessário e participação de pessoas surdas na revisão. Em aulas presenciais, é importante organizar o espaço de modo que todos possam ver o professor, o intérprete, os colegas e os materiais. A disposição da sala, a iluminação e o ritmo das interações interferem diretamente na aprendizagem.

SUMÁRIO

A visualidade também pode contribuir para a formação de professores ouvintes. Ao planejar aulas mais visuais, o professor não beneficia apenas estudantes surdos; ele amplia as formas de acesso ao conhecimento para toda a turma. A Educação Ambiental, por lidar com fenômenos complexos, ganha força quando utiliza diferentes linguagens: imagens, mapas, gráficos, vídeos, objetos, experiências, narrativas e registros do território. Essa pluralidade metodológica dialoga com a interdisciplinaridade e com a própria complexidade dos problemas socioambientais.

No contexto da tradução e interpretação, os recursos imagéticos também auxiliam o trabalho do intérprete. Materiais antecipados, glossários, imagens de apoio e roteiros visuais favorecem a preparação terminológica e conceitual. Quando o professor planeja visualmente a aula, o intérprete tem melhores condições de mediar os conteúdos em Libras. Assim, a acessibilidade não é uma etapa posterior, mas parte da gestão pedagógica da sustentabilidade.

O MEIO AMBIENTE DA TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LIBRAS

Embora este texto trate de Ecologia, Meio Ambiente, Educação Ambiental e Gestão para a Sustentabilidade, é possível e necessário aplicar seus fundamentos ao contexto da tradução e interpretação de Libras. O trabalho do tradutor e intérprete acontece em um ambiente que envolve corpo, linguagem, tecnologia, relações institucionais e condições materiais. Esse ambiente pode favorecer a participação da comunidade surda ou produzir barreiras.

Uma perspectiva crítica de Educação Ambiental permite compreender o trabalho como parte das relações socioambientais. Bomfim e Piccolo (2011), ao aproximarem cultura, trabalho

SUMÁRIO

e meio ambiente, ajudam a pensar que a questão ambiental não se restringe aos elementos naturais, mas envolve modos de vida e formas de organização social. Dessa forma, o ambiente da interpretação pode ser analisado a partir das condições de trabalho, da saúde, da comunicação, da acessibilidade e da sustentabilidade das práticas profissionais.

Em espaços educacionais, por exemplo, é comum que intérpretes atuem em salas com ausência de materiais prévios, excesso de tempo de interpretação sem revezamento, pouca compreensão sobre seu papel e sobrecarga física e cognitiva. Esses fatores compõem o meio ambiente de trabalho e interferem tanto na saúde do profissional quanto no acesso dos estudantes surdos ao conhecimento. Quando a aula trata de temas ambientais complexos, como clima, resíduos, legislação ou políticas de sustentabilidade, a ausência de planejamento prejudica ainda mais a mediação linguística.

Assim, este material pode contribuir para formar professores que compreendam o intérprete como parte da equipe pedagógica e não apenas como recurso de acessibilidade. O planejamento de uma aula ambiental acessível deve incluir a disponibilização antecipada de conteúdos, a construção de glossários, a escolha de imagens, a organização do espaço visual e o diálogo com estudantes surdos e intérpretes. Essa postura transforma o ambiente educativo em um espaço mais sustentável, no sentido social, pedagógico e comunicacional.

Também é possível pensar a tradução audiovisual em Libras como prática de Educação Ambiental. Vídeos educativos sobre clima, resíduos, conservação e sustentabilidade precisam considerar escolhas tradutórias, visualidade, enquadramento, presença do tradutor, uso de imagens, legendas e adequação ao público surdo. Nesse sentido, a comunidade surda pode contribuir com novas formas de narrar o meio ambiente. Narrativas sinalizadas, poesias em

SUMÁRIO

Libras, vídeos, mapas visuais, registros corporais e produções audiovisuais podem expressar percepções ambientais que nem sempre aparecem nos materiais escritos. Incorporar essas produções neste momento é uma forma de reconhecer a Libras como língua de ciência, educação, cultura e participação socioambiental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo deve ser compreendido como um espaço de formação crítica de professores e de reflexão sobre como Meio Ambiente e Sustentabilidade podem se aproximar do contexto pedagógico de maneira crítica e inteligente. O objetivo aqui não foi apenas apresentar conceitos ecológicos ou orientar comportamentos ambientalmente corretos, mas possibilitar que os futuros profissionais da Educação compreendam as relações entre sociedade, natureza, cultura, território, trabalho, linguagem e educação. Essa compreensão é indispensável para que a Educação Ambiental não se reduza a campanhas pontuais, mas se torne prática permanente, interdisciplinar e transformadora.

Os textos discutidos ao longo deste estudo mostram que a Educação Ambiental crítica se diferencia de abordagens conservacionistas e comportamentais por problematizar as causas estruturais da crise socioambiental. Lima (2009), Loureiro (2005), Torres (2010), Layrargues e Puggian (2016) e Bomfim e Piccolo (2011) contribuem para compreender que sustentabilidade, justiça ambiental, participação e transformação social são dimensões inseparáveis da formação ambiental. Rodrigues (2010) alerta para os limites de práticas que reforçam a separação entre ser humano e natureza. Santos (2013), por sua vez, amplia essa discussão ao demonstrar a importância dos recursos imagéticos, da Libras e da visualidade na produção de sentidos em Educação Ambiental com sujeitos surdos.

SUMÁRIO

Ao aplicar essa discussão ao contexto da comunidade surda, percebe-se que a Educação Ambiental precisa ser acessível desde sua concepção. Não basta traduzir materiais prontos. É necessário planejar práticas bilíngues, visuais e participativas, envolvendo estudantes surdos, professores, intérpretes e a comunidade. A Libras deve ser reconhecida como língua de produção de conhecimento ambiental, e os recursos imagéticos devem ser compreendidos como parte da metodologia, não como simples ilustração.

Da mesma forma, o meio ambiente da tradução e interpretação de Libras deve ser considerado na formação docente. Condições de trabalho, organização visual do espaço, planejamento pedagógico, acesso aos materiais, ergonomia, saúde e participação institucional compõem uma dimensão socioambiental da acessibilidade. Uma escola sustentável é também uma escola que cuida das condições de comunicação, de aprendizagem e de trabalho dos sujeitos que a constituem.

Portanto, espera-se que tais conhecimentos apoiem a formação de profissionais da educação capazes de articular conceitos de ecologia, clima, resíduos, conservação, gestão ambiental e legislação a práticas pedagógicas contextualizadas, críticas e acessíveis. Ao fazer isso, tais profissionais fortalecem uma Educação Ambiental comprometida com a vida, com a diversidade, com a justiça socioambiental e com a participação da comunidade surda na construção de conhecimentos e ações voltadas à sustentabilidade.

REFERÊNCIAS

BOMFIM, Alexandre Maia do; PICCOLO, Fernanda Delvalhas. Educação ambiental crítica: a questão ambiental entre os conceitos de cultura e trabalho. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 27, p. 184-195, jul./dez. 2011.

SUMÁRIO

LAYRARGUES, Philippe Pomier; PUGGIAN, Cleonice. Convergências na ecologia política: quando a educação ambiental abraça a luta por justiça ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 11, n. 2, p. 72-82, 2016.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 145-163, jan./abr. 2009.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1473-1494, set./dez. 2005.

MELLO, Soraia Silva de; TRAJBER, Rachel (coord.). **Vamos cuidar do Brasil**: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Brasília: Ministério da Educação: Ministério do Meio Ambiente: UNESCO, 2007.

RODRIGUES, Cae. Observando os "estudos do meio" pela lente da Educação Ambiental crítica. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 24, p. 503-517, jan./jul. 2010.

SANTOS, Saionara Figueiredo. Educação Ambiental: recursos imagéticos na produção de significação de um sujeito surdo. **2013. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental**, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2013.

TORRES, Juliana Rezende. Educação Ambiental Crítico-Transformadora e Abordagem Temática Freireana. **2010. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica**, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SUMÁRIO

6

Gláucio Castro Júnior

FUNDAMENTOS DA GESTÃO E DO PLANEJAMENTO ESCOLAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-815-3.6

INTRODUÇÃO

A gestão educacional constitui um dos pilares para a organização dos sistemas de ensino e para o funcionamento das instituições escolares, desempenhando papel decisivo na formulação de políticas, na organização pedagógica e administrativa e na implementação de ações que assegurem uma educação de qualidade. Mais do que coordenar processos administrativos, a gestão educacional envolve o planejamento, a tomada de decisões, o acompanhamento das práticas pedagógicas e a construção de ambientes escolares democráticos, participativos e comprometidos com o desenvolvimento integral dos estudantes. No contexto da Educação Bilíngue de Surdos, essa responsabilidade torna-se ainda mais ampla, pois requer que as ações de gestão estejam fundamentadas no reconhecimento da diversidade linguística e cultural da comunidade Surda e na garantia dos direitos educacionais previstos na legislação brasileira.

Com a promulgação da Lei nº 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, e, posteriormente, com a inclusão da modalidade de Educação Bilíngue de Surdos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), por meio da Lei nº 14.191/2021, consolidou-se o entendimento de que a Libras constitui a primeira língua das pessoas Surdas, enquanto a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, deve ser ensinada como segunda língua. Esse marco legal representa uma mudança paradigmática na organização dos sistemas educacionais, exigindo que a gestão escolar considere as especificidades linguísticas dos estudantes Surdos em todas as etapas do planejamento institucional, desde a elaboração do projeto político-pedagógico até os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem.

Entretanto, essa concepção é resultado de um longo processo histórico de transformação. Durante décadas, a educação de Surdos esteve fortemente influenciada por concepções clínico-terapêuticas

SUMÁRIO

que compreendiam a surdez como uma deficiência a ser corrigida, priorizando práticas voltadas ao desenvolvimento da oralidade e relegando a língua de sinais a um papel secundário (Rodrigues, 2008). Essa perspectiva repercutiu diretamente na organização das instituições escolares, nos currículos, nas metodologias de ensino e nos modelos de gestão, que, em grande parte, desconsideravam as especificidades linguísticas, culturais e identitárias da Comunidade Surda. Conforme destaca Skliar (1998), a história da educação de Surdos foi marcada pela predominância de uma lógica ouvinte, na qual as identidades Surdas eram frequentemente invisibilizadas em favor de modelos de normalização.

Nas últimas décadas, impulsionados pelas mobilizações da Comunidade Surda, pelos avanços das pesquisas em Linguística das Línguas de Sinais e pelos estudos na área da Educação Bilíngue, consolidou-se uma nova compreensão da surdez. Sob essa perspectiva, a surdez deixa de ser entendida exclusivamente como uma limitação biológica e passa a ser reconhecida como uma condição linguística, cultural e social. Como afirma Quadros (1997), a Educação Bilíngue de Surdos fundamenta-se no reconhecimento da Libras como língua de instrução, de interação e de constituição da identidade dos estudantes surdos, assegurando-lhes condições para a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita como segunda língua.

Essa mudança de paradigma exige uma profunda reorganização da gestão educacional. Não basta garantir o acesso físico dos estudantes Surdos às escolas; é necessário assegurar condições efetivas para sua permanência, participação e aprendizagem. Isso implica planejar políticas institucionais que contemplem a presença de professores bilíngues, tradutores e intérpretes de Libras-Português quando necessários, materiais didáticos acessíveis, tecnologias assistivas, ambientes linguisticamente adequados e processos avaliativos coerentes com as especificidades da educação bilíngue. Além disso, a gestão escolar deve promover a formação continuada das equipes pedagógicas e administrativas, fortalecendo

SUMÁRIO

uma cultura institucional comprometida com a inclusão, a acessibilidade e a valorização da diversidade linguística.

O planejamento educacional, nesse contexto, assume caráter estratégico. Trata-se de um processo contínuo de definição de objetivos, organização de recursos, estabelecimento de metas e avaliação de resultados, orientado pelos princípios da equidade. Planejar uma escola bilíngue significa considerar que estudantes Surdos e ouvintes possuem necessidades linguísticas distintas, exigindo ações pedagógicas diferenciadas para que todos tenham oportunidades reais de aprendizagem. Dessa forma, a equidade não corresponde ao tratamento uniforme de todos os estudantes, mas à oferta de condições adequadas para que cada um desenvolva plenamente suas potencialidades.

Outro aspecto essencial da gestão educacional refere-se ao monitoramento das políticas e práticas institucionais. O acompanhamento sistemático de indicadores relacionados ao acesso, à permanência, ao desempenho acadêmico, à participação da comunidade escolar e ao desenvolvimento linguístico dos estudantes permite identificar desafios e orientar processos de tomada de decisão baseados em evidências. Paralelamente, a avaliação institucional favorece a revisão permanente das práticas de gestão, fortalecendo mecanismos de transparência, participação coletiva e melhoria contínua da qualidade educacional.

Sob essa perspectiva, a gestão democrática constitui um princípio indispensável para a consolidação da Educação Bilíngue de Surdos. A participação ativa de estudantes, famílias, professores, profissionais da educação e representantes da Comunidade Surda contribui para que as decisões institucionais reflitam as demandas reais do contexto escolar e respeitem os direitos linguísticos e culturais dos sujeitos envolvidos. Assim, a construção de espaços participativos amplia o compromisso da escola com a justiça social, a acessibilidade e a equidade.

SUMÁRIO

Dessa forma, discutir gestão educacional na Educação Bilíngue de Surdos significa compreender que administrar uma instituição escolar vai muito além da organização de recursos materiais e humanos. Trata-se de construir políticas, práticas e processos capazes de assegurar o direito à educação em condições de igualdade de oportunidades, respeitando as especificidades linguísticas da Comunidade Surda e promovendo uma escola verdadeiramente democrática, acessível e comprometida com a formação integral de todos os estudantes. A gestão educacional, articulada ao planejamento, ao monitoramento e à avaliação, torna-se, portanto, elemento estratégico para a efetivação dos princípios da Educação Bilíngue de Surdos e para a consolidação de uma educação pautada na equidade, na qualidade e no reconhecimento da diversidade humana.

GESTÃO EDUCACIONAL:
CONCEITOS E FUNDAMENTOS

A gestão educacional pode ser compreendida como o conjunto de processos responsáveis pelo planejamento, organização, coordenação, acompanhamento e avaliação das ações desenvolvidas nos sistemas de ensino e nas instituições escolares. Trata-se de uma atividade estratégica que articula dimensões administrativas, pedagógicas, políticas, financeiras e sociais, tendo como finalidade assegurar condições que favoreçam o desenvolvimento institucional, a qualidade da educação e a garantia do direito à aprendizagem. Mais do que administrar recursos e cumprir normas, gerir uma instituição educacional significa criar condições para que todos os estudantes tenham acesso a uma educação que respeite suas características, potencialidades e necessidades específicas.

SUMÁRIO

No contexto da Educação Bilíngue de Surdos, essa compreensão adquire um significado ainda mais amplo. A gestão educacional não pode limitar-se à organização administrativa da escola ou à execução de políticas públicas de maneira uniforme. Ao contrário, deve reconhecer que os estudantes Surdos constituem uma comunidade linguística e cultural específica, cuja primeira língua é a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e cuja escolarização demanda práticas pedagógicas, organizacionais e institucionais compatíveis com essa realidade. Assim, a gestão educacional passa a desempenhar papel decisivo na garantia dos direitos linguísticos, na promoção da acessibilidade e na construção de ambientes escolares verdadeiramente bilíngues.

Segundo Libâneo (2018), a gestão educacional não deve ser reduzida a um conjunto de práticas burocráticas ou meramente administrativas. Para o autor, sua principal finalidade consiste em mobilizar pessoas, recursos, conhecimentos e processos em torno dos objetivos formativos da escola. Nessa perspectiva, toda decisão administrativa possui implicações pedagógicas, uma vez que interfere diretamente nas condições de ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. A gestão assume, portanto, uma dimensão eminentemente educativa, orientando a construção de um projeto institucional comprometido com a formação humana e com a qualidade social da educação.

Essa concepção torna-se particularmente relevante quando aplicada à Educação Bilíngue de Surdos. Em uma escola comprometida com os princípios da educação bilíngue, as decisões relacionadas à organização curricular, à distribuição de recursos, à contratação de profissionais, à formação continuada, à produção de materiais didáticos e à definição das estratégias pedagógicas precisam considerar a Libras como língua de instrução, de interação e de produção do conhecimento. Isso significa que a gestão escolar deve assegurar condições para que a língua de sinais esteja presente em todos

SUMÁRIO

os espaços institucionais, favorecendo a comunicação, a participação e a aprendizagem dos estudantes Surdos.

Paro (2016) amplia essa discussão ao defender a gestão democrática como um dos fundamentos da educação pública. Para o autor, democratizar a escola não significa apenas instituir conselhos ou criar espaços formais de participação. Trata-se de garantir que os diferentes sujeitos da comunidade escolar participem efetivamente dos processos de tomada de decisão, contribuindo para a construção coletiva do projeto educativo. No contexto da Educação Bilíngue de Surdos, esse princípio implica reconhecer o protagonismo das pessoas Surdas na definição das políticas e práticas escolares. A participação de estudantes Surdos, famílias, professores Surdos, lideranças da Comunidade Surda e especialistas em Libras torna-se essencial para que as decisões institucionais reflitam as demandas linguísticas e culturais desse grupo social.

Sob essa perspectiva, a gestão democrática fortalece o reconhecimento da surdez como diferença linguística e cultural, rompendo com modelos historicamente marcados pelo ouvintismo e pela centralidade da língua oral. Ao incorporar a Comunidade Surda nos processos decisórios, a escola amplia sua capacidade de construir práticas pedagógicas mais inclusivas, acessíveis e coerentes com os princípios da Educação Bilíngue de Surdos, promovendo uma cultura institucional baseada no respeito à diversidade e nos direitos humanos.

Lück (2009), por sua vez, destaca que a gestão educacional envolve a capacidade de articular pessoas, recursos, conhecimentos e objetivos comuns em favor da aprendizagem e do desenvolvimento institucional. Nessa concepção, o gestor deixa de exercer apenas funções administrativas para assumir uma liderança pedagógica, responsável por mobilizar a comunidade escolar, promover o trabalho colaborativo e criar condições para o aperfeiçoamento contínuo das práticas educativas. Essa liderança exige visão estratégica,

SUMÁRIO

capacidade de diálogo e compromisso com a construção de ambientes escolares participativos e acolhedores.

Na Educação Bilíngue de Surdos, essa liderança assume características próprias. O gestor precisa compreender os princípios da educação bilíngue, conhecer a legislação que assegura os direitos linguísticos da Comunidade Surda e desenvolver competências para organizar uma escola em que a Libras esteja efetivamente integrada às práticas pedagógicas e administrativas. Isso envolve planejar a presença de professores bilíngues e professores Surdos, garantir a atuação de tradutores e intérpretes de Libras-Português quando necessário, promover a formação continuada das equipes escolares, disponibilizar materiais didáticos acessíveis, incorporar tecnologias educacionais em Libras e assegurar que os processos de comunicação institucional sejam plenamente acessíveis aos estudantes Surdos e às suas famílias.

Além disso, a gestão educacional deve estabelecer mecanismos permanentes de monitoramento e avaliação das políticas institucionais voltadas à educação bilíngue. O acompanhamento de indicadores relacionados ao desenvolvimento linguístico, ao desempenho acadêmico, à permanência escolar, à participação da Comunidade Surda e à qualidade da acessibilidade permite identificar desafios, aperfeiçoar práticas e subsidiar processos de tomada de decisão fundamentados em evidências. Dessa forma, a avaliação deixa de assumir caráter meramente burocrático e transforma-se em instrumento de aprimoramento institucional e de promoção da qualidade da educação.

Nessa perspectiva, a gestão educacional ultrapassa sua função organizacional e passa a constituir um importante instrumento de promoção da equidade. Diferentemente da igualdade, que pressupõe oferecer as mesmas condições para todos, a equidade reconhece que estudantes possuem trajetórias, necessidades e condições distintas, exigindo respostas educacionais diferenciadas para

SUMÁRIO

que todos tenham oportunidades reais de aprendizagem e desenvolvimento. No caso dos estudantes Surdos, isso significa assegurar uma educação fundamentada na Libras, em práticas pedagógicas bilíngues, em currículos culturalmente sensíveis e em ambientes que valorizem a identidade e a Cultura Surda.

Assim, gerir uma instituição comprometida com a Educação Bilíngue de Surdos implica reconhecer que a acessibilidade linguística não constitui um recurso complementar, mas um direito fundamental. A efetivação desse direito depende de uma gestão que articule planejamento, participação, avaliação e compromisso político com a construção de escolas democráticas, inclusivas e linguisticamente acessíveis. Somente por meio dessa perspectiva será possível consolidar uma educação capaz de garantir não apenas o acesso dos estudantes Surdos à escola, mas também sua participação plena, seu desenvolvimento linguístico e acadêmico e o exercício de sua cidadania em condições de equidade.

GESTÃO EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

A Educação Bilíngue de Surdos fundamenta-se no reconhecimento de que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) constitui a primeira língua (L1) das pessoas Surdas e desempenha papel essencial no desenvolvimento cognitivo, linguístico, social, cultural e afetivo desses sujeitos. Nessa perspectiva, a aprendizagem ocorre por meio de uma língua plenamente acessível, permitindo que o estudante Surdo desenvolva competências linguísticas, construa conhecimentos e estabeleça relações significativas com o mundo. A Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, é ensinada como segunda língua (L2), respeitando as especificidades do processo

SUMÁRIO

de aquisição de uma segunda língua por sujeitos cuja língua natural é visual-espacial (Quadros, 1997).

Diversos estudos evidenciam que o acesso precoce à língua de sinais favorece não apenas o desenvolvimento da linguagem, mas também a formação da identidade, a interação social, o pensamento abstrato e o desempenho escolar dos estudantes Surdos (Quadros, 1997; Lacerda, 1998). Quando a criança Surda tem a oportunidade de conviver com usuários fluentes de Libras desde os primeiros anos de vida, amplia significativamente suas possibilidades de desenvolvimento cognitivo e de participação nos diferentes contextos sociais e educacionais. Por outro lado, a privação linguística decorrente da ausência de acesso à Libras pode comprometer o desenvolvimento global do estudante, repercutindo em sua aprendizagem, em sua autonomia e em sua inclusão social.

Sob essa perspectiva, a Educação Bilíngue de Surdos ultrapassa a dimensão metodológica e configura-se como uma proposta educacional fundamentada nos direitos linguísticos, na valorização da diversidade e no reconhecimento da Cultura Surda. Conforme afirma Skliar (1998), o bilinguismo não deve ser compreendido apenas como uma estratégia de ensino, mas como um projeto político, educacional e cultural que reconhece as pessoas Surdas como integrantes de uma comunidade linguística própria. Essa concepção rompe com modelos historicamente marcados pelo paradigma clínico-terapêutico, que compreendia a surdez como deficiência a ser corrigida, e passa a reconhecer a diferença linguística como um direito e uma condição legítima da experiência humana.

Essa mudança de paradigma produz impactos diretos sobre a gestão educacional. A implementação da Educação Bilíngue de Surdos exige muito mais do que a matrícula de estudantes Surdos em escolas comuns ou especializadas. Requer uma reorganização institucional capaz de assegurar que todos os processos administrativos, pedagógicos e organizacionais estejam alinhados aos

SUMÁRIO

princípios do bilinguismo, da acessibilidade e da equidade. Assim, a gestão escolar torna-se protagonista na criação de condições que garantam o direito dos estudantes Surdos à aprendizagem por meio da Libras, promovendo ambientes educacionais linguística e culturalmente acessíveis.

Nesse contexto, o planejamento institucional assume papel estratégico. O Projeto Político-Pedagógico (PPP), principal documento orientador da escola, deve incorporar explicitamente os princípios da Educação Bilíngue de Surdos, reconhecendo a Libras como língua de instrução, de interação e de produção do conhecimento. Além disso, cabe à gestão organizar o currículo, os processos de avaliação, as práticas pedagógicas e a formação das equipes escolares de forma coerente com os pressupostos da educação bilíngue. A contratação de professores bilíngues, professores Surdos, tradutores e intérpretes de Libras-Português, quando necessários, bem como a produção de materiais didáticos acessíveis e o investimento em tecnologias educacionais em Libras, constituem ações fundamentais para a consolidação desse modelo educacional.

Outro aspecto indispensável refere-se à promoção da participação da Comunidade Surda na vida escolar. Uma gestão comprometida com os princípios da educação democrática deve assegurar espaços permanentes de diálogo e tomada de decisão envolvendo estudantes Surdos, famílias, professores, lideranças Surdas e demais profissionais da educação. Essa participação fortalece o protagonismo da Comunidade Surda, amplia a legitimidade das decisões institucionais e contribui para a construção de políticas educacionais mais sensíveis às demandas linguísticas e culturais dos estudantes.

Nessa perspectiva, a Cultura Surda ocupa lugar central na organização da escola bilíngue. Conforme destaca Strobel (2008), a Cultura Surda compreende um conjunto de valores, práticas sociais, formas de comunicação, modos de interação e experiências compartilhadas que constituem a identidade coletiva das pessoas Surdas.

SUMÁRIO

Assim, a presença da Libras na escola não desempenha apenas uma função comunicativa; representa também o reconhecimento de uma língua, de uma cultura e de uma forma particular de compreender e significar o mundo. Valorizar a Libras significa fortalecer a identidade Surda, promover o sentimento de pertencimento e assegurar o reconhecimento social dessa comunidade.

Essa compreensão dialoga com Perlin (2004), ao afirmar que a identidade Surda é construída nas relações sociais, culturais e linguísticas vivenciadas pelos sujeitos ao longo de suas trajetórias. Desse modo, instituições que restringem o uso da Libras ou que a tratam apenas como recurso de acessibilidade acabam limitando oportunidades fundamentais para a constituição identitária, o desenvolvimento acadêmico e a participação social dos estudantes Surdos. Em contrapartida, escolas que reconhecem a Libras como língua legítima de circulação institucional favorecem a construção de ambientes mais inclusivos, democráticos e culturalmente respeitosos.

Por essa razão, uma gestão educacional comprometida com a Educação Bilíngue de Surdos deve assegurar que a Libras esteja presente em todos os espaços da vida escolar. Isso implica garantir acessibilidade comunicacional em salas de aula, reuniões pedagógicas, conselhos escolares, atividades culturais, eventos institucionais, serviços administrativos e demais processos que compõem o cotidiano da escola. A acessibilidade linguística deixa de ser compreendida como adaptação eventual e passa a constituir um princípio organizador da instituição, assegurando igualdade de oportunidades para a participação e o exercício da cidadania.

Além disso, a presença de profissionais Surdos nas diferentes funções educacionais representa um dos elementos mais importantes para a consolidação da educação bilíngue. Professores, gestores, pesquisadores, instrutores de Libras e demais profissionais Surdos contribuem significativamente para a construção de referências positivas, para o fortalecimento da identidade dos estudantes e para

SUMÁRIO

a valorização da Cultura Surda no ambiente escolar. Sua atuação amplia as possibilidades de interação em Libras, fortalece o protagonismo da Comunidade Surda e favorece a construção de práticas pedagógicas culturalmente contextualizadas.

Desse modo, a gestão educacional, quando orientada pelos princípios da Educação Bilíngue de Surdos, deixa de exercer exclusivamente funções administrativas e passa a atuar como instrumento de promoção dos direitos linguísticos, da equidade e da justiça social. Cabe à gestão escolar criar condições para que a Libras ocupe seu lugar como língua de instrução, de convivência e de produção do conhecimento, assegurando que estudantes Surdos tenham acesso a uma educação que respeite sua identidade, valorize sua cultura e favoreça seu pleno desenvolvimento acadêmico, linguístico e humano.

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

As políticas linguísticas compreendem o conjunto de princípios, normas, estratégias e ações formuladas pelo Estado e pelas instituições sociais com o objetivo de regular, promover e valorizar o uso das línguas em diferentes contextos. No campo educacional, essas políticas assumem papel estratégico ao orientar a organização dos sistemas de ensino, a elaboração dos currículos, a formação de profissionais e a definição de práticas pedagógicas que assegurem o direito à educação. No contexto da Educação Bilíngue de Surdos, as políticas linguísticas constituem um dos principais instrumentos para a garantia dos direitos linguísticos da Comunidade Surda, uma vez que reconhecem a Libras como língua de instrução, de interação e de produção do conhecimento.

SUMÁRIO

A consolidação dessas políticas resulta de um longo processo de mobilização da Comunidade Surda brasileira, de pesquisadores, educadores e movimentos sociais que reivindicaram o reconhecimento da surdez sob uma perspectiva linguística e cultural, rompendo com concepções historicamente baseadas no paradigma clínico-terapêutico. Esse movimento contribuiu para que a Libras deixasse de ser compreendida apenas como um recurso auxiliar de comunicação e passasse a ser reconhecida como uma língua natural, dotada de estrutura gramatical própria e fundamental para o desenvolvimento das pessoas Surdas.

No Brasil, importantes avanços legislativos consolidaram esse processo. A **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**, representou um marco histórico ao reconhecer oficialmente a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão das Comunidades Surdas brasileiras. Posteriormente, o **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**, regulamentou essa legislação, estabelecendo diretrizes para a difusão da Libras, a formação de professores, tradutores e intérpretes de Libras-Português, a oferta da disciplina de Libras nos cursos de formação docente e a promoção da acessibilidade linguística nos diferentes espaços educacionais.

Outro avanço significativo ocorreu com a promulgação da **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para instituir oficialmente a **Educação Bilíngue de Surdos** como modalidade de ensino. Esse marco legal fortalece o reconhecimento da especificidade linguística da Comunidade Surda ao estabelecer que a Libras constitui a primeira língua (L1) dos estudantes Surdos, enquanto a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, deve ser ensinada como segunda língua (L2). Mais do que uma alteração normativa, essa legislação reafirma o direito das pessoas Surdas a uma educação que respeite sua identidade linguística, cultural e social.

SUMÁRIO

Entretanto, a existência de dispositivos legais, embora indispensável, não assegura, por si só, a efetivação dos direitos educacionais. Entre o reconhecimento jurídico e a realidade vivenciada nas escolas existe um amplo conjunto de desafios relacionados à implementação das políticas públicas. A concretização da Educação Bilíngue de Surdos depende da atuação articulada dos sistemas de ensino, das instituições educacionais e, sobretudo, da gestão escolar, responsável por transformar os princípios legais em práticas pedagógicas e organizacionais efetivas.

Nesse contexto, a gestão educacional configura-se como um espaço privilegiado para a implementação das políticas linguísticas. Cabe aos gestores planejar ações que garantam a presença da Libras em todas as dimensões da vida escolar, promovendo sua utilização como língua de instrução, comunicação, interação e produção do conhecimento. Essa responsabilidade envolve desde a elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) até a organização curricular, a produção de materiais didáticos acessíveis, os processos de avaliação, a formação continuada dos profissionais da educação e a organização dos espaços institucionais.

Sob essa perspectiva, implementar políticas linguísticas significa muito mais do que disponibilizar serviços de tradução e interpretação. Conforme destacam Quadros e Karnopp (2004), reconhecer uma língua implica reconhecer também os sujeitos que a utilizam, sua cultura, sua identidade e seus modos próprios de construir conhecimento. Assim, uma escola comprometida com a Educação Bilíngue de Surdos deve assegurar que a Libras circule de forma legítima em todos os ambientes institucionais, tornando-se língua efetiva das práticas pedagógicas, das relações sociais e da gestão escolar.

Esse compromisso exige que a gestão educacional promova condições concretas para a consolidação do bilinguismo institucional. Entre essas ações destacam-se a contratação de professores bilíngues e de professores Surdos, a presença de tradutores

SUMÁRIO

e intérpretes de Libras-Português quando necessários, a produção de materiais pedagógicos em Libras, a utilização de tecnologias acessíveis, a organização de processos avaliativos compatíveis com as especificidades linguísticas dos estudantes surdos e a oferta permanente de formação continuada para toda a comunidade escolar. Essas medidas contribuem para transformar a Libras em elemento estruturante da organização pedagógica, e não apenas em um recurso complementar de acessibilidade.

Outro aspecto fundamental refere-se à participação da Comunidade Surda nos processos de planejamento e gestão das instituições educacionais. As políticas linguísticas tornam-se mais efetivas quando estudantes Surdos, famílias, professores Surdos, lideranças da Comunidade Surda e demais representantes desse grupo social participam ativamente da elaboração dos projetos institucionais, da definição das prioridades pedagógicas e da avaliação das ações desenvolvidas. Essa participação fortalece os princípios da gestão democrática, amplia a legitimidade das decisões escolares e favorece a construção de práticas educacionais mais sensíveis às necessidades linguísticas e culturais dos estudantes.

Além disso, a implementação das políticas linguísticas deve estar articulada aos princípios da equidade. Isso significa reconhecer que oferecer as mesmas condições para todos os estudantes não garante, necessariamente, igualdade de oportunidades. No caso da Educação Bilíngue de Surdos, a equidade pressupõe assegurar condições diferenciadas para que os estudantes Surdos tenham acesso ao currículo por meio de sua primeira língua, desenvolvam plenamente suas competências linguísticas e acadêmicas e participem da vida escolar em igualdade de condições com os demais estudantes.

Dessa forma, as políticas linguísticas e a gestão educacional constituem dimensões indissociáveis da Educação Bilíngue de Surdos. Enquanto as políticas públicas estabelecem os fundamentos legais e orientam a organização dos sistemas de ensino, a gestão

SUMÁRIO

escolar é responsável por transformar esses princípios em práticas concretas que assegurem ambientes educacionais acessíveis, democráticos e linguisticamente inclusivos. Garantir o direito à Libras significa garantir o direito à aprendizagem, ao desenvolvimento da identidade Surda, à participação social e ao exercício pleno da cidadania. Nesse sentido, uma gestão comprometida com os direitos linguísticos da Comunidade Surda torna-se elemento essencial para a construção de uma educação verdadeiramente bilíngue, equitativa e socialmente transformadora.

EQUIDADE NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS:
PRINCÍPIOS, MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

O planejamento educacional constitui um dos principais instrumentos de organização das ações pedagógicas e da gestão escolar, desempenhando papel fundamental na definição dos objetivos, na organização dos recursos, no estabelecimento de prioridades e na elaboração de estratégias que orientam o processo educativo. Longe de representar apenas uma etapa burocrática ou a elaboração de documentos formais, o planejamento caracteriza-se como um processo intencional, contínuo e reflexivo, por meio do qual gestores e professores analisam a realidade educacional, projetam ações e constroem condições que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes. Nesse sentido, planejar significa antecipar possibilidades, organizar percursos formativos e orientar decisões que contribuam para a efetivação do direito à educação (Rodrigues, 2015).

Na Educação Bilíngue de Surdos, o planejamento adquire uma dimensão ainda mais estratégica, pois precisa responder às especificidades linguísticas, culturais e pedagógicas dos estudantes Surdos.

SUMÁRIO

Organizar o trabalho educativo nesse contexto implica reconhecer que a Libras constitui a primeira língua (L1) desses estudantes e que sua presença deve orientar todas as etapas do processo educativo, desde a elaboração do currículo até a definição das metodologias de ensino, dos recursos didáticos, das práticas avaliativas e da organização dos espaços escolares. Assim, planejar uma educação bilíngue significa construir propostas que assegurem o acesso ao conhecimento por meio de uma língua plenamente acessível e que valorizem a cultura Surda como elemento constitutivo da formação humana.

Conforme destaca Libâneo (2018), o planejamento educacional não se limita à elaboração de planos de ensino, calendários ou cronogramas. Trata-se de um processo permanente de análise, reflexão, tomada de decisão, implementação e avaliação, que permite alinhar as ações pedagógicas às finalidades da educação e às necessidades concretas da comunidade escolar. Nessa perspectiva, planejar envolve compreender o contexto em que a escola está inserida, identificar desafios, estabelecer metas, selecionar estratégias de intervenção e acompanhar continuamente os resultados obtidos, promovendo os ajustes necessários ao longo do percurso educativo.

Quando essa concepção é aplicada à Educação Bilíngue de Surdos, torna-se evidente que o planejamento não pode ser elaborado a partir de modelos concebidos exclusivamente para estudantes ouvintes. As especificidades linguísticas da Comunidade Surda exigem uma reorganização das práticas pedagógicas e institucionais, fundamentada no reconhecimento da Libras como língua de instrução, de interação e de produção do conhecimento. Isso implica que o currículo, os materiais didáticos, as metodologias de ensino, os tempos e espaços escolares e os processos de avaliação sejam estruturados de modo a respeitar as formas de aprendizagem e de construção do conhecimento características dos estudantes Surdos.

Nesse contexto, a visualidade assume papel central no planejamento educacional. Diferentemente dos estudantes ouvintes,

SUMÁRIO

cuja aprendizagem ocorre predominantemente por meio de experiências auditivo-orais, os estudantes Surdos constroem conhecimentos principalmente a partir de experiências visuais. Conforme argumenta Campello (2008), a visualidade não representa apenas uma característica perceptiva, mas constitui um elemento estruturante da cognição, da comunicação e da aprendizagem das pessoas Surdas. Essa compreensão exige que o planejamento pedagógico incorpore recursos visuais, materiais bilíngues, tecnologias educacionais acessíveis, estratégias de mediação em Libras e ambientes organizados para favorecer a comunicação visual entre professores e estudantes.

Campello (2008) reforça essa perspectiva ao destacar que a pedagogia visual deve orientar a organização das práticas educativas destinadas aos estudantes Surdos. Dessa forma, o planejamento precisa contemplar o uso de imagens, vídeos em Libras, mapas conceituais, recursos multimodais, objetos digitais de aprendizagem e outras estratégias que potencializem a construção do conhecimento por meio da experiência visual. A adoção desses recursos não constitui uma adaptação metodológica isolada, mas um princípio pedagógico coerente com a natureza visual-espacial da Libras e com os processos de desenvolvimento linguístico da Comunidade Surda.

Além dos aspectos pedagógicos, o planejamento também deve contemplar dimensões relacionadas à organização institucional. Isso envolve prever a atuação de professores bilíngues e professores Surdos, garantir a presença de tradutores e intérpretes de Libras-Português quando necessários, organizar programas de formação continuada para os profissionais da educação, produzir materiais didáticos acessíveis, estabelecer estratégias de participação da Comunidade Surda e assegurar condições de acessibilidade comunicacional em todos os espaços da instituição. Essas ações demonstram que o planejamento não se restringe ao trabalho desenvolvido em sala de aula, mas orienta o funcionamento da escola como um todo.

SUMÁRIO

Outro aspecto essencial refere-se ao compromisso do planejamento com a equidade educacional. Planejar uma escola bilíngue não significa oferecer exatamente as mesmas condições para todos os estudantes, mas organizar práticas que reconheçam as diferenças linguísticas e culturais como fundamento da ação educativa. Sob essa perspectiva, a equidade traduz-se na adoção de estratégias capazes de garantir que os estudantes Surdos tenham acesso ao currículo, participem plenamente das atividades escolares e desenvolvam suas potencialidades em condições compatíveis com seus direitos linguísticos.

Assim, o planejamento educacional deixa de ser compreendido apenas como uma ferramenta administrativa ou organizacional e passa a constituir um instrumento político-pedagógico para a efetivação da Educação Bilíngue de Surdos. Ao articular objetivos, recursos, metodologias, avaliação e gestão sob a perspectiva dos direitos linguísticos, o planejamento contribui para a construção de ambientes educacionais mais acessíveis, democráticos e comprometidos com a valorização da Libras, da cultura Surda e da aprendizagem significativa dos estudantes Surdos. Dessa maneira, planejar significa assumir o compromisso de transformar princípios legais e pedagógicos em práticas concretas que assegurem uma educação bilíngue de qualidade, fundamentada na equidade, na participação e no reconhecimento da diversidade linguística e cultural.

A construção de uma Educação Bilíngue de Surdos comprometida com a qualidade social da educação exige que o conceito de equidade ultrapasse a ideia de igualdade de oportunidades. No contexto das políticas educacionais contemporâneas, equidade significa reconhecer que diferentes estudantes possuem diferentes necessidades e que, por essa razão, o sistema educacional deve oferecer condições diferenciadas para que todos tenham acesso, participação, aprendizagem e desenvolvimento em condições de justiça. Para os estudantes Surdos, esse princípio está diretamente relacionado

SUMÁRIO

ao reconhecimento da Libras como primeira língua (L1), da Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2) e da surdez como uma diferença linguística e cultural.

Essa compreensão encontra respaldo no **Marco Referencial de Equidade da Educação Bilíngue de Surdos**, documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS/SECADI). O documento estabelece princípios orientadores para a organização das políticas públicas e dos sistemas educacionais, reafirmando que a garantia do direito à educação das pessoas Surdas depende da promoção da equidade linguística, cultural, pedagógica e institucional. Nesse sentido, a equidade deixa de ser compreendida apenas como um princípio jurídico e passa a orientar a formulação, a implementação e a avaliação das políticas educacionais destinadas à Comunidade Surda.

PLANEJAMENTO EDUCACIONAL: PRINCÍPIOS DE EQUIDADE NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

O planejamento educacional constitui um processo sistemático, intencional e contínuo de organização das ações pedagógicas e institucionais, por meio do qual são definidos objetivos, metas, estratégias, recursos e mecanismos de acompanhamento capazes de orientar o desenvolvimento da educação. Mais do que estabelecer cronogramas ou elaborar documentos administrativos, o planejamento busca assegurar a coerência entre os princípios que fundamentam a proposta educacional e as práticas efetivamente desenvolvidas no cotidiano escolar. Nesse sentido, trata-se de um instrumento essencial para a organização da escola e para a promoção

SUMÁRIO

de uma educação comprometida com a qualidade, a inclusão e a equidade (Rodrigues, 2015).

Nessa perspectiva, Vasconcellos (2014) compreende o planejamento como um processo permanente de reflexão crítica sobre a realidade educacional e sobre as possibilidades de transformá-la. Planejar significa conhecer o contexto em que a instituição está inserida, identificar desafios, reconhecer potencialidades e estabelecer ações capazes de promover mudanças significativas. Essa compreensão rompe com uma visão meramente técnica do planejamento, atribuindo-lhe uma dimensão política e pedagógica orientada pela intencionalidade educativa.

Da mesma forma, Luckesi (2011) argumenta que o planejamento não deve ser reduzido ao cumprimento de exigências burocráticas ou à produção de documentos formais. Sua principal função consiste em orientar as práticas pedagógicas, favorecer a tomada de decisões conscientes e garantir que as ações desenvolvidas estejam alinhadas aos objetivos formativos da instituição. Planejar, portanto, significa fazer escolhas, definir prioridades e assumir compromissos éticos e políticos diante das necessidades educacionais existentes.

Quando essas concepções são aplicadas à Educação Bilíngue de Surdos, o planejamento assume um papel ainda mais estratégico. A organização das práticas educativas deve partir do reconhecimento de que os estudantes Surdos possuem direitos linguísticos específicos e que a Libras constitui sua primeira língua (L1). Dessa forma, planejar uma escola bilíngue implica criar condições para que a Libras esteja presente em todas as dimensões da vida escolar, orientando a organização curricular, a elaboração dos materiais didáticos, a definição das metodologias de ensino, os processos de avaliação, a formação continuada dos profissionais e a comunicação institucional. A Libras deixa de ser compreendida como um recurso complementar de acessibilidade para assumir a função de língua de instrução, interação e produção do conhecimento.

SUMÁRIO

Essa compreensão está diretamente relacionada aos princípios estabelecidos pelo **Marco Referencial de Equidade da Educação Bilíngue de Surdos**, documento que orienta a organização das políticas públicas voltadas à garantia dos direitos linguísticos da Comunidade Surda. O Marco Referencial parte do entendimento de que a igualdade formal, por si só, não assegura o direito à aprendizagem. Oferecer os mesmos recursos, metodologias e processos avaliativos a todos os estudantes pode perpetuar ou até ampliar desigualdades quando não são consideradas as especificidades linguísticas e culturais das pessoas Surdas. Assim, a equidade pressupõe reconhecer as diferenças como condição necessária para garantir oportunidades reais de acesso, participação e aprendizagem.

Entre os princípios que estruturam o documento, destaca-se o **direito linguístico**, entendido como o reconhecimento da Libras enquanto língua de instrução, de comunicação, de interação e de construção do conhecimento. Sob essa perspectiva, a Libras deve ocupar lugar central na organização dos processos educativos, estando presente no planejamento pedagógico, no currículo, nos materiais didáticos, nas práticas avaliativas, na gestão escolar e em todas as formas de comunicação institucional. Esse princípio reafirma que o acesso à educação bilíngue não depende apenas da presença de serviços de acessibilidade, mas da efetiva utilização da Libras como língua constitutiva da vida escolar.

Outro princípio fundamental refere-se ao **reconhecimento da identidade e da cultura Surda**. A Educação Bilíngue de Surdos pressupõe que a escola seja um espaço de valorização das experiências linguísticas, culturais e sociais da Comunidade Surda. Isso implica promover ambientes em que estudantes Surdos possam interagir com professores Surdos, profissionais bilíngues, usuários fluentes de Libras e outros membros da Comunidade Surda, fortalecendo sua identidade, ampliando o sentimento de pertencimento e favorecendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas culturalmente responsivas.

SUMÁRIO

O Marco Referencial também enfatiza o princípio da **acessibilidade linguística integral**, compreendida como condição indispensável para a efetivação dos direitos educacionais. Nessa perspectiva, a acessibilidade não deve restringir-se a adaptações pontuais ou ao atendimento de demandas específicas. Ao contrário, deve constituir um princípio organizador da instituição educacional, assegurando que todas as atividades pedagógicas, informações institucionais, reuniões, eventos escolares, materiais didáticos e processos administrativos sejam plenamente acessíveis em Libras. Dessa maneira, a acessibilidade linguística passa a integrar o planejamento institucional desde sua concepção, tornando-se parte estruturante da organização escolar.

Outro aspecto relevante destacado pelo documento refere-se à **participação da Comunidade Surda** nos processos de gestão, planejamento e tomada de decisão. A efetivação da Educação Bilíngue de Surdos depende da participação ativa de estudantes Surdos, famílias, professores, pesquisadores, lideranças Surdas e demais representantes da comunidade na construção das políticas institucionais. Esse princípio fortalece a gestão democrática ao reconhecer que decisões educacionais tornam-se mais legítimas, eficazes e coerentes quando elaboradas com aqueles que vivenciam cotidianamente as especificidades da educação bilíngue.

Por fim, o Marco Referencial apresenta o princípio da **qualidade com equidade**, segundo o qual a excelência educacional não pode ser avaliada exclusivamente por indicadores de desempenho acadêmico. Uma educação de qualidade para estudantes Surdos pressupõe garantir condições efetivas de acesso, permanência, participação, desenvolvimento linguístico, aprendizagem e construção da identidade cultural. Assim, avaliar a qualidade da Educação Bilíngue de Surdos significa analisar também a capacidade das instituições de assegurar ambientes linguisticamente acessíveis, práticas pedagógicas bilíngues, valorização da Libras e respeito aos direitos da Comunidade Surda.

SUMÁRIO

Dessa forma, o planejamento educacional e os princípios de equidade estabelecidos pelo Marco Referencial constituem dimensões inseparáveis da Educação Bilíngue de Surdos. Enquanto o planejamento organiza e orienta as ações institucionais, os princípios de equidade conferem sentido às decisões pedagógicas e administrativas, assegurando que toda a organização escolar esteja comprometida com a promoção dos direitos linguísticos, da participação democrática, da acessibilidade e da valorização da identidade e da cultura Surda. Planejar, nesse contexto, significa transformar os fundamentos legais e pedagógicos da educação bilíngue em práticas concretas capazes de garantir uma educação verdadeiramente inclusiva, equitativa e socialmente comprometida.

PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL, MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

A consolidação da Educação Bilíngue de Surdos depende de um planejamento institucional que ultrapasse os limites da sala de aula e alcance todas as dimensões da organização escolar. A efetivação dos direitos linguísticos das pessoas Surdas não se restringe às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, mas envolve decisões relacionadas à gestão, ao currículo, à formação de profissionais, à organização dos espaços educativos, à disponibilização de recursos e ao acompanhamento permanente das políticas institucionais. Nesse sentido, o planejamento constitui um instrumento estratégico para transformar os princípios da educação bilíngue em ações concretas que assegurem o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes Surdos.

SUMÁRIO

A organização institucional precisa estar fundamentada na compreensão de que a Libras é a primeira língua (L1) dos estudantes Surdos e, portanto, deve ocupar lugar central na construção do ambiente educacional. Isso implica que todas as decisões pedagógicas e administrativas sejam orientadas pelos princípios da equidade, da acessibilidade linguística e do reconhecimento da identidade e da cultura Surda. Assim, planejar uma instituição bilíngue significa organizar condições para que a Libras esteja presente nos processos de ensino, na comunicação institucional, nas atividades acadêmicas, nos espaços de convivência e nas relações estabelecidas entre todos os integrantes da comunidade escolar.

Nesse contexto, o **Projeto Pedagógico Institucional (PPI)** e o **Projeto Pedagógico de Curso (PPC)** constituem importantes instrumentos para a consolidação da Educação Bilíngue de Surdos. Esses documentos expressam a identidade da instituição, explicitam seus princípios filosóficos e pedagógicos, definem objetivos formativos e orientam a organização curricular e administrativa. Em instituições comprometidas com a educação bilíngue, o PPI e o PPC devem reconhecer explicitamente a Libras como língua de instrução, interação e produção do conhecimento, incorporando diretrizes que assegurem o desenvolvimento linguístico dos estudantes Surdos e a valorização da cultura Surda como componente constitutivo do processo educativo.

Além disso, esses documentos devem prever mecanismos que garantam a participação efetiva da Comunidade Surda na proposição, elaboração, implementação, acompanhamento e avaliação das políticas institucionais. A presença de estudantes Surdos, professores Surdos, pesquisadores, famílias e representantes da Comunidade Surda nos espaços colegiados fortalece a gestão democrática, amplia a legitimidade das decisões institucionais e contribui para que as políticas educacionais estejam alinhadas às necessidades reais dos sujeitos a quem se destinam.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

O planejamento institucional também envolve a organização dos recursos físicos, tecnológicos e pedagógicos necessários à implementação da Educação Bilíngue de Surdos. A disponibilidade de materiais didáticos bilíngues, vídeos em Libras, ambientes virtuais acessíveis, tecnologias assistivas, plataformas digitais bilíngues, recursos multimodais e estratégias de comunicação visual representa condição indispensável para o desenvolvimento de práticas pedagógicas coerentes com as especificidades linguísticas dos estudantes Surdos. Conforme destacam Sansão, Lima e Andrade (2022), a mediação pedagógica baseada em recursos visuais potencializa os processos de aprendizagem, evidenciando que a visualidade constitui um princípio estruturante da educação de estudantes Surdos e deve orientar tanto o planejamento quanto a organização dos ambientes educativos.

Entretanto, planejar não é suficiente. A efetivação das políticas de Educação Bilíngue de Surdos exige mecanismos permanentes de acompanhamento capazes de verificar se os princípios estabelecidos pela legislação e pelo **Marco Referencial de Equidade da Educação Bilíngue de Surdos** estão sendo concretizados nas práticas institucionais. Nesse cenário, o monitoramento da oferta educacional assume papel estratégico para subsidiar a gestão, orientar a tomada de decisões e promover a melhoria contínua da qualidade da educação.

MONITORAMENTO DA OFERTA EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

O monitoramento consiste em um processo contínuo e sistemático de acompanhamento das políticas públicas e das ações

desenvolvidas pelas instituições educacionais. Seu principal objetivo é produzir informações que permitam avaliar se os direitos linguísticos, educacionais e culturais dos estudantes Surdos estão sendo efetivamente garantidos pelos sistemas de ensino. Mais do que verificar resultados quantitativos, o monitoramento possibilita identificar desafios, reconhecer boas práticas e orientar intervenções capazes de fortalecer a Educação Bilíngue de Surdos.

Na perspectiva da equidade, o monitoramento deve ir além de indicadores tradicionais, como número de matrículas, taxas de aprovação ou índices de rendimento escolar. É necessário incorporar indicadores qualitativos que permitam analisar as condições reais de oferta da educação bilíngue e a qualidade dos serviços disponibilizados às pessoas Surdas.

Entre os principais aspectos que devem ser acompanhados destacam-se a oferta de escolas, classes e programas bilíngues; a disponibilidade de professores bilíngues, professores Surdos e tradutores e intérpretes de Libras-Português, quando necessários; a utilização da Libras como língua de instrução; a existência de materiais didáticos produzidos em Libras; a oferta de tecnologias educacionais acessíveis; a formação continuada dos profissionais da educação; as condições de acessibilidade comunicacional; a participação da Comunidade Surda nos processos de gestão; os indicadores de permanência, evasão e conclusão da escolarização; e o desenvolvimento linguístico e acadêmico dos estudantes Surdos.

O acompanhamento sistemático desses indicadores permite identificar desigualdades, subsidiar a formulação de políticas públicas, orientar investimentos e fortalecer processos de gestão baseados em evidências, contribuindo para a efetivação dos princípios da equidade e dos direitos linguísticos.

SUMÁRIO

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA PERSPECTIVA DA EQUIDADE

Articulada ao monitoramento, a avaliação institucional constitui um importante instrumento para o aperfeiçoamento da gestão educacional. Seu objetivo não consiste apenas em verificar resultados administrativos ou acadêmicos, mas compreender de que maneira a instituição organiza seus processos para assegurar uma educação bilíngue de qualidade, socialmente referenciada e comprometida com os direitos da Comunidade Surda.

Na Educação Bilíngue de Surdos, a avaliação institucional deve analisar diferentes dimensões da organização escolar. Entre elas destacam-se a coerência entre o Projeto Político-Pedagógico e os princípios da educação bilíngue; a presença da Libras nos espaços pedagógicos e administrativos; as políticas de formação continuada; a qualidade da acessibilidade comunicacional; a organização curricular; a disponibilidade de recursos tecnológicos acessíveis; os processos de avaliação da aprendizagem; a participação da Comunidade Surda na gestão escolar; e o clima institucional, considerando as relações interculturais estabelecidas entre estudantes Surdos e ouvintes.

Uma avaliação institucional comprometida com a equidade deve adotar metodologias participativas, envolvendo gestores, professores, estudantes Surdos, famílias, profissionais Surdos e representantes da comunidade. Essa participação fortalece os princípios da gestão democrática, amplia a legitimidade do processo avaliativo e favorece a construção coletiva de estratégias voltadas ao aprimoramento contínuo das práticas institucionais.

Sob essa perspectiva, a avaliação institucional deixa de assumir caráter classificatório ou meramente burocrático para constituir-se em um processo permanente de reflexão crítica sobre a realidade

SUMÁRIO

escolar, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação e para a consolidação de instituições cada vez mais acessíveis, inclusivas e linguisticamente responsivas.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA LINGUÍSTICA E CULTURAL DOS ESTUDANTES SURDOS

Entre os desafios mais significativos da Educação Bilíngue de Surdos destaca-se a construção de sistemas de avaliação da aprendizagem coerentes com os princípios do bilinguismo e da equidade. Historicamente, grande parte dos instrumentos avaliativos foi elaborada a partir de referenciais voltados aos estudantes ouvintes, desconsiderando que os estudantes Surdos constroem conhecimentos por meio de sua primeira língua. Como consequência, avaliações centradas exclusivamente na Língua Portuguesa escrita frequentemente avaliam limitações decorrentes da aprendizagem de uma segunda língua, e não os conhecimentos efetivamente desenvolvidos pelos estudantes.

Uma avaliação comprometida com a Educação Bilíngue de Surdos deve reconhecer que a Libras ocupa papel central na construção do conhecimento e, portanto, precisa estar presente também nos processos avaliativos. Avaliar, nesse contexto, significa acompanhar o desenvolvimento linguístico, cognitivo, acadêmico, social e cultural dos estudantes, produzindo informações capazes de orientar o ensino e promover aprendizagens significativas.

Nessa perspectiva, a avaliação deve assumir caráter diagnóstico, formativo e processual, acompanhando continuamente o percurso de aprendizagem dos estudantes, identificando avanços, dificuldades e potencialidades. O foco desloca-se da simples

SUMÁRIO

atribuição de notas para a compreensão do processo educativo e para a adoção de estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento integral do estudante Surdo.

Diversas estratégias podem contribuir para a construção de processos avaliativos coerentes com a Educação Bilíngue de Surdos, entre elas produções em Libras registradas em vídeo, apresentações individuais e coletivas em Libras, portfólios bilíngues, projetos interdisciplinares, resolução de problemas mediada por recursos visuais, autoavaliação em Libras, observação sistemática das interações linguísticas e avaliações escritas adaptadas às especificidades do ensino da Língua Portuguesa como segunda língua.

No caso da Língua Portuguesa escrita, os critérios avaliativos devem respeitar seu estatuto de segunda língua, considerando os processos próprios de aquisição de L2. Isso significa evitar comparações entre estudantes Surdos e ouvintes ou interpretações que atribuam diferenças linguísticas a limitações cognitivas. A avaliação deve reconhecer as especificidades do bilinguismo e valorizar os avanços individuais de cada estudante em seu processo de aprendizagem. Nessa mesma direção, Esteban (2001) argumenta que a avaliação precisa ser compreendida como prática investigativa. O professor deixa de ocupar a posição de mero julgador do desempenho dos estudantes e passa a atuar como pesquisador dos processos de aprendizagem, utilizando os resultados da avaliação para compreender necessidades, dificuldades e potencialidades presentes no contexto educativo.

Outro aspecto fundamental refere-se à participação de professores bilíngues e de profissionais Surdos na elaboração e validação dos instrumentos avaliativos. A experiência linguística, cultural e pedagógica desses profissionais contribui para a construção de avaliações mais justas, contextualizadas e compatíveis com as formas de aprendizagem da Comunidade Surda, fortalecendo a confiabilidade e a legitimidade dos processos avaliativos.

SUMÁRIO

A construção de uma educação comprometida com a equidade exige que os processos avaliativos reconheçam as diferenças linguísticas, culturais e educacionais presentes entre os estudantes. Embora, muitas vezes, os conceitos de igualdade e equidade sejam utilizados como sinônimos, ambos possuem significados distintos no campo educacional. Enquanto a igualdade pressupõe oferecer as mesmas oportunidades e condições para todos, a equidade implica reconhecer que os sujeitos possuem necessidades específicas e, por essa razão, demandam estratégias diferenciadas que lhes assegurem oportunidades reais de aprendizagem e desenvolvimento.

Na Educação Bilíngue de Surdos, a equidade está diretamente relacionada à garantia dos direitos linguísticos da Comunidade Surda. A Língua Brasileira de Sinais (Libras) constitui a primeira língua da maioria dos estudantes Surdos e representa o principal meio de acesso ao conhecimento, de interação social e de construção de significados. Consequentemente, os processos avaliativos precisam considerar essa realidade linguística, possibilitando que os estudantes demonstrem aquilo que aprenderam utilizando a língua em que efetivamente constroem seus conhecimentos.

Conforme argumenta Quadros (1997), a Libras desempenha papel central no desenvolvimento linguístico, cognitivo, social e cultural das pessoas Surdas. Desconsiderar essa condição nos processos avaliativos significa correr o risco de avaliar dificuldades relacionadas ao uso da Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2), e não os conhecimentos efetivamente construídos pelos estudantes ao longo de sua trajetória escolar. Em outras palavras, avaliações elaboradas exclusivamente em Língua Portuguesa podem produzir resultados que refletem barreiras linguísticas, e não necessariamente o nível de aprendizagem alcançado.

Nessa mesma direção, Lodi (2013) afirma que o reconhecimento dos direitos linguísticos pressupõe assegurar que a Libras ocupe posição legítima em todas as dimensões da vida escolar, incluindo os

SUMÁRIO

processos de avaliação. Quando a língua de instrução utilizada durante o ensino não corresponde à língua predominante nos instrumentos avaliativos, estabelece-se uma incoerência pedagógica que compromete tanto a validade da avaliação quanto o direito dos estudantes à demonstração de seus conhecimentos em condições de equidade.

Sob essa perspectiva, uma avaliação equânime não significa reduzir expectativas de aprendizagem, flexibilizar objetivos curriculares ou diminuir o nível de exigência acadêmica. Ao contrário, significa criar condições para que todos os estudantes possam demonstrar suas aprendizagens por meio de instrumentos compatíveis com suas experiências linguísticas e culturais. Assim, o compromisso com a equidade exige que professores, gestores e instituições reflitam continuamente sobre os objetivos da avaliação, os critérios utilizados e as metodologias adotadas para verificar a aprendizagem.

Dessa forma, a avaliação deixa de ser concebida apenas como mecanismo de mensuração do desempenho escolar e passa a constituir um instrumento de promoção dos direitos linguísticos, de valorização da diversidade e de fortalecimento da Educação Bilíngue de Surdos. Reconhecer que diferentes formas de expressão do conhecimento possuem igual legitimidade representa um passo fundamental para a construção de práticas avaliativas mais justas, democráticas e comprometidas com a aprendizagem de todos.

Assim, quando orientada pelos princípios da equidade e dos direitos linguísticos, a avaliação deixa de funcionar como mecanismo de seleção ou exclusão para assumir sua verdadeira função educativa: acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, orientar a prática pedagógica e assegurar que todos tenham oportunidades reais de aprender. Ao reconhecer a Libras como língua de produção do conhecimento, respeitar a cultura Surda e considerar as especificidades do desenvolvimento bilíngue, os processos avaliativos tornam-se instrumentos fundamentais para a promoção da qualidade da Educação Bilíngue de Surdos e para a efetivação do direito à educação.

SUMÁRIO

Conforme destaca Libâneo (2018), o desenvolvimento profissional dos educadores fortalece-se quando ocorre de forma articulada aos problemas concretos da prática pedagógica. Assim, os momentos de estudo e planejamento coletivo podem constituir importantes estratégias de formação interna, contribuindo para o aperfeiçoamento das ações educativas e para o fortalecimento de propostas pedagógicas comprometidas com a Libras, a visualidade e a Cultura Surda.

ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA E PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS:
RECURSOS, ACESSIBILIDADE, ACOMPANHAMENTO DAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES E GESTÃO DEMOCRÁTICA

A efetivação da Educação Bilíngue de Surdos depende de uma organização administrativa e pedagógica capaz de assegurar que os princípios da equidade, da acessibilidade e dos direitos linguísticos sejam incorporados ao funcionamento cotidiano das instituições educacionais. A qualidade da educação não está relacionada apenas às práticas desenvolvidas em sala de aula, mas também à forma como a escola organiza seus recursos humanos, materiais, tecnológicos, financeiros e pedagógicos para garantir condições efetivas de acesso, permanência, participação e aprendizagem dos estudantes surdos.

Nesse contexto, a gestão escolar assume uma função estratégica, pois é responsável por articular as políticas públicas, os marcos legais e as necessidades da comunidade escolar, transformando diretrizes normativas em ações concretas. A organização institucional deve estar comprometida com a construção de ambientes linguística e culturalmente acessíveis, nos quais a Libras ocupe

SUMÁRIO

lugar central como língua de instrução, comunicação, interação e produção do conhecimento. Assim, administrar uma instituição que oferta Educação Bilíngue de Surdos significa promover condições que respeitem a identidade Surda e garantam o exercício pleno do direito à educação.

ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA PARA A GARANTIA DA ACESSIBILIDADE

A dimensão administrativa da gestão educacional compreende o planejamento, a coordenação e a distribuição dos recursos necessários ao funcionamento da instituição. Na Educação Bilíngue de Surdos, essa organização deve ser orientada pelos princípios da equidade, reconhecendo que estudantes surdos possuem necessidades linguísticas específicas que demandam investimentos diferenciados para assegurar igualdade de oportunidades.

Nesse sentido, a distribuição dos recursos deve considerar, entre outros aspectos, a contratação de professores bilíngues, professores Surdos, tradutores e intérpretes de Libras-Português, quando necessários, além de profissionais especializados capazes de atuar nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Também cabe à gestão garantir programas permanentes de formação continuada, possibilitando que toda a equipe escolar compreenda os fundamentos da Educação Bilíngue de Surdos, os direitos linguísticos e as especificidades do desenvolvimento dos estudantes Surdos.

A organização administrativa envolve ainda o planejamento dos recursos financeiros destinados à produção e aquisição de materiais didáticos bilíngues, tecnologias assistivas, plataformas digitais acessíveis, equipamentos audiovisuais, ambientes virtuais em Libras e demais recursos que favoreçam a aprendizagem por meio

SUMÁRIO

da experiência visual. A gestão eficiente desses recursos representa condição indispensável para que os princípios da acessibilidade sejam efetivamente incorporados ao cotidiano escolar.

Além da gestão financeira, a administração escolar deve assegurar que os processos internos de comunicação também sejam acessíveis. Informações institucionais, reuniões, eventos, atendimentos às famílias, orientações pedagógicas e procedimentos administrativos precisam estar disponíveis em Libras, garantindo que estudantes Surdos, profissionais Surdos e familiares usuários da língua de sinais participem plenamente da vida institucional. A acessibilidade comunicacional deixa, assim, de ser compreendida como uma adaptação eventual e passa a integrar a própria estrutura organizacional da escola.

ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

A organização pedagógica constitui outro elemento fundamental para a consolidação da Educação Bilíngue de Surdos. Seu objetivo consiste em estruturar o currículo, as metodologias de ensino, os processos avaliativos e as práticas educativas de modo coerente com os princípios do bilinguismo e da equidade.

Nesse contexto, a Libras deve ocupar posição central na elaboração das propostas pedagógicas, sendo reconhecida como língua de instrução em todas as áreas do conhecimento. O currículo precisa contemplar não apenas os conteúdos previstos para a Educação Básica ou para o Ensino Superior, mas também aspectos relacionados ao desenvolvimento linguístico em Libras, à aprendizagem da Língua Portuguesa escrita como segunda

SUMÁRIO

língua e à valorização da história, da cultura e da identidade da Comunidade Surda.

A organização pedagógica também exige que as metodologias de ensino estejam fundamentadas na visualidade, característica que constitui um dos principais elementos dos processos de aprendizagem dos estudantes Surdos. Recursos visuais, materiais multimodais, vídeos em Libras, objetos digitais de aprendizagem, mapas conceituais, recursos gráficos e tecnologias educacionais devem integrar o planejamento das atividades, favorecendo a mediação pedagógica e ampliando as possibilidades de construção do conhecimento.

Outro aspecto relevante refere-se à articulação entre os diferentes profissionais envolvidos no processo educativo. Professores, professores Surdos, tradutores e intérpretes de Libras-Português, coordenadores pedagógicos e gestores precisam atuar de forma integrada, compartilhando responsabilidades no planejamento, na execução e na avaliação das práticas pedagógicas. Essa atuação colaborativa fortalece a coerência entre os objetivos institucionais e as necessidades educacionais dos estudantes Surdos.

ATENDIMENTO ÀS NORMAS DE ACESSIBILIDADE

A acessibilidade constitui um direito fundamental assegurado pela legislação brasileira e um dos princípios estruturantes da Educação Bilíngue de Surdos. No entanto, sua implementação exige uma abordagem ampla, que ultrapasse as adaptações arquitetônicas e incorpore dimensões linguísticas, comunicacionais, pedagógicas, tecnológicas e atitudinais.

SUMÁRIO

Na perspectiva da educação bilíngue, a acessibilidade linguística assume papel prioritário. Isso significa garantir que a Libras esteja presente em todos os espaços da instituição, permitindo que estudantes Surdos tenham acesso às informações, aos conteúdos curriculares e aos processos administrativos por meio de sua primeira língua. Essa condição envolve a produção de materiais bilíngues, a utilização de recursos tecnológicos em Libras, a presença de profissionais qualificados e a organização de ambientes que favoreçam a comunicação visual.

A acessibilidade pedagógica também merece destaque. Os processos de ensino precisam ser organizados considerando as especificidades linguísticas dos estudantes Surdos, utilizando metodologias compatíveis com a aprendizagem visual e assegurando que os instrumentos de avaliação respeitem o desenvolvimento bilíngue dos estudantes.

Da mesma forma, é indispensável promover a acessibilidade atitudinal, eliminando barreiras decorrentes de preconceitos, estereótipos ou concepções capacitistas que possam limitar a participação da Comunidade Surda na vida escolar. Construir uma cultura institucional baseada no respeito à diversidade linguística constitui uma responsabilidade compartilhada por toda a comunidade educativa.

O atendimento às normas de acessibilidade constitui um dos pilares para a efetivação do direito à educação das pessoas Surdas. No contexto da Educação Bilíngue de Surdos, a acessibilidade não se limita à eliminação de barreiras arquitetônicas ou à disponibilização de recursos tecnológicos, mas abrange, sobretudo, a garantia da acessibilidade linguística, condição indispensável para que estudantes Surdos tenham acesso ao currículo, às informações institucionais e às interações que compõem o cotidiano escolar. Nesse cenário, a atuação do tradutor e intérprete de Libras-Português representa um importante mecanismo de promoção da acessibilidade comunicacional e de fortalecimento da participação dos estudantes Surdos nos diferentes espaços educacionais.

SUMÁRIO

A legislação brasileira reconhece a acessibilidade linguística como um direito das pessoas Surdas e estabelece responsabilidades para os sistemas de ensino quanto à disponibilização de profissionais qualificados. A **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**, reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, representando um marco na consolidação dos direitos linguísticos da Comunidade Surda. Posteriormente, o **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**, regulamentou essa lei e determinou que as instituições educacionais assegurem condições para o acesso das pessoas Surdas à educação por meio da Libras, prevendo, entre outras medidas, a atuação de tradutores e intérpretes de Libras-Português nos diferentes níveis e modalidades de ensino, quando necessária.

Outro importante avanço ocorreu com a promulgação da **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**, que regulamentou a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Essa legislação reconhece oficialmente a profissão, estabelece suas atribuições e reforça a importância desse profissional na mediação linguística entre usuários da Libras e da Língua Portuguesa. A regulamentação representou uma conquista significativa para a Comunidade Surda e para os próprios profissionais da área, conferindo maior segurança jurídica e contribuindo para a qualificação dos serviços de tradução e interpretação.

Além disso, a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015)** fortaleceu esse conjunto de garantias ao estabelecer que a acessibilidade constitui um direito fundamental e que o poder público deve assegurar a oferta de recursos de comunicação, informação e tecnologia capazes de promover a participação das pessoas com deficiência em igualdade de oportunidades. No caso das pessoas Surdas, a presença de tradutores e intérpretes de Libras-Português integra esse conjunto de medidas voltadas à eliminação das barreiras comunicacionais.

SUMÁRIO

No contexto da Educação Bilíngue de Surdos, entretanto, é importante compreender que a atuação do tradutor e intérprete de Libras-Português deve ser analisada à luz dos princípios do bilinguismo. Diferentemente do que muitas vezes se supõe, a presença desse profissional, embora extremamente importante, **não substitui o ensino realizado diretamente em Libras por professores bilíngues ou por professores Surdos**. A Educação Bilíngue de Surdos fundamenta-se no reconhecimento da Libras como primeira língua (L1) dos estudantes Surdos e como língua de instrução. Assim, sempre que possível, o processo de ensino deve ocorrer diretamente em Libras, sem depender da mediação interpretativa.

Nessa perspectiva, o tradutor e intérprete de Libras-Português exerce uma função complementar e altamente especializada. Sua atuação é indispensável em situações nas quais ocorre interação entre usuários da Libras e usuários da Língua Portuguesa que não compartilham uma mesma língua, promovendo a acessibilidade comunicacional e garantindo que estudantes Surdos tenham acesso às informações produzidas em português e que suas manifestações em Libras sejam compreendidas pelos demais participantes do processo educativo.

Sua presença torna-se particularmente relevante em reuniões pedagógicas, atividades institucionais, eventos acadêmicos, atendimentos às famílias, ações administrativas, palestras, seminários, atividades de extensão, processos seletivos e em diferentes contextos nos quais a comunicação entre Surdos e ouvintes precisa ser assegurada. Da mesma forma, em escolas inclusivas nas quais o professor regente não é usuário fluente de Libras, o tradutor e intérprete desempenha papel essencial para garantir a comunicação entre docente e estudante, possibilitando o acesso aos conteúdos curriculares e favorecendo a participação nas atividades escolares.

É importante destacar, entretanto, que o tradutor e intérprete não assume funções docentes. Conforme estabelecem o Decreto

SUMÁRIO

nº 5.626/2005 e a Lei nº 12.319/2010, sua atribuição consiste na mediação linguística entre Libras e Língua Portuguesa, preservando o sentido da mensagem produzida pelos interlocutores. A responsabilidade pelo planejamento pedagógico, pela elaboração das atividades, pela condução das aulas e pela avaliação da aprendizagem permanece sob responsabilidade do professor. Confundir essas funções compromete tanto a qualidade da interpretação quanto o próprio processo educativo.

Na Educação Bilíngue de Surdos, a atuação do tradutor e intérprete deve integrar uma equipe multiprofissional articulada, composta por gestores, professores bilíngues, professores surdos, coordenadores pedagógicos e demais profissionais envolvidos na organização escolar. Essa atuação colaborativa favorece o planejamento conjunto das atividades, amplia a qualidade da mediação linguística e fortalece a construção de práticas educacionais coerentes com os princípios da educação bilíngue.

Sob a perspectiva da equidade, a presença do tradutor e intérprete de Libras-Português representa uma importante estratégia para eliminar barreiras comunicacionais e ampliar a participação da Comunidade Surda nos diferentes espaços educacionais. Sua atuação possibilita que estudantes Surdos, familiares Surdos, professores Surdos e demais usuários da Libras tenham acesso às informações institucionais em igualdade de condições, fortalecendo os princípios da gestão democrática e da acessibilidade comunicacional.

Contudo, é fundamental reafirmar que a garantia do direito à Educação Bilíngue de Surdos não pode ser reduzida à simples disponibilização de tradutores e intérpretes. A efetivação desse direito exige uma organização institucional que reconheça a Libras como língua de instrução, promova a presença de professores bilíngues e professores Surdos, assegure materiais didáticos em Libras, desenvolva práticas pedagógicas fundamentadas na visualidade e construa ambientes linguística e culturalmente acessíveis. Nesse conjunto de ações, o tradutor e intérprete de Libras-Português desempenha

SUMÁRIO

um papel imprescindível para a promoção da acessibilidade, contribuindo para que a comunicação ocorra de forma plena, respeitando os direitos linguísticos da Comunidade Surda e fortalecendo a qualidade da Educação Bilíngue de Surdos.

INDICADORES DE ACOMPANHAMENTO DAS TRAJETÓRIAS ESCOLARES

A promoção da equidade exige que os sistemas educacionais acompanhem continuamente as trajetórias escolares dos estudantes Surdos, produzindo informações que subsidiem o planejamento, a gestão e a avaliação das políticas públicas.

As trajetórias escolares não se resumem aos resultados obtidos em avaliações ou às taxas de aprovação. Elas abrangem todo o percurso educacional do estudante, incluindo o acesso à escola, a permanência, o desenvolvimento linguístico, a participação nas atividades pedagógicas, o progresso acadêmico, a conclusão das etapas de ensino e a continuidade dos estudos.

Nesse contexto, os indicadores educacionais tornam-se importantes instrumentos de gestão. Eles permitem identificar desigualdades, reconhecer avanços e orientar ações destinadas à melhoria da qualidade da Educação Bilíngue de Surdos.

Entre os principais indicadores que podem ser acompanhados destacam-se:

1. acesso dos estudantes Surdos à Educação Bilíngue desde a Educação Infantil;

2. idade de aquisição e desenvolvimento da Libras;

SUMÁRIO

3. permanência e frequência escolar;

4. taxas de evasão, retenção e conclusão dos estudos;

5. desenvolvimento linguístico em Libras e em Língua Portuguesa escrita;

6. desempenho acadêmico nas diferentes áreas do conhecimento;

7. participação em atividades escolares, culturais e científicas;

8. acesso a recursos de acessibilidade;

9. participação das famílias no processo educativo;

10. continuidade da escolarização e ingresso na educação superior ou no mundo do trabalho.

Entretanto, esses indicadores devem ser interpretados à luz das especificidades linguísticas e culturais da Comunidade Surda. Comparações diretas entre estudantes Surdos e ouvintes, sem considerar suas diferentes trajetórias de aquisição linguística, podem produzir análises equivocadas e reforçar desigualdades. Por essa razão, os processos de monitoramento precisam incorporar indicadores qualitativos que permitam compreender as condições concretas de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes Surdos.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E EQUIDADE NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

Outro princípio indispensável para a organização da Educação Bilíngue de Surdos é a gestão democrática. Prevista na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a gestão democrática pressupõe a participação

SUMÁRIO

efetiva da comunidade escolar na construção, implementação e avaliação das políticas educacionais.

Na Educação Bilíngue de Surdos, esse princípio adquire significado ainda mais amplo. Garantir a participação democrática implica assegurar que estudantes Surdos, famílias, professores Surdos, pesquisadores, tradutores e intérpretes de Libras-Português e representantes da Comunidade Surda participem dos processos de tomada de decisão, contribuindo para a definição das prioridades institucionais e para a organização das práticas pedagógicas.

Essa participação fortalece o reconhecimento da Libras como língua institucional, amplia o protagonismo da Comunidade Surda e contribui para a construção de políticas educacionais mais coerentes com as necessidades dos estudantes. Além disso, favorece a transparência da gestão, amplia o compromisso coletivo com a qualidade da educação e fortalece a corresponsabilidade entre escola, famílias e sociedade.

Sob a perspectiva da equidade, a gestão democrática não significa apenas oferecer espaços formais de participação, mas garantir que todos tenham condições reais de exercer sua voz em igualdade de oportunidades. Isso implica disponibilizar informações em Libras, assegurar acessibilidade comunicacional nas reuniões e processos deliberativos e reconhecer que a diversidade linguística constitui um valor fundamental para a construção de instituições educacionais democráticas.

Dessa forma, a organização administrativa e pedagógica, a distribuição equitativa dos recursos, a implementação das normas de acessibilidade, o acompanhamento das trajetórias escolares e a gestão democrática constituem dimensões inseparáveis da Educação Bilíngue de Surdos. Quando articuladas aos princípios dos direitos linguísticos, da participação e da equidade, essas dimensões fortalecem a capacidade das instituições educacionais de promover

SUMÁRIO

uma educação verdadeiramente bilíngue, acessível e comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes Surdos, assegurando-lhes não apenas o direito de estar na escola, mas o direito de aprender, participar e construir sua cidadania em condições de justiça e igualdade de oportunidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao final deste capítulo, no qual percorremos um caminho de estudos e reflexões sobre três pilares essenciais para a consolidação da Educação Bilíngue de Surdos: a gestão educacional, o planejamento e a avaliação. Ao longo desse percurso, buscamos compreender que esses elementos não atuam de forma isolada, mas constituem dimensões interdependentes que orientam a organização dos sistemas de ensino, das instituições educacionais e das práticas pedagógicas comprometidas com os direitos linguísticos da Comunidade Surda.

As discussões desenvolvidas evidenciaram que uma educação bilíngue de qualidade exige muito mais do que o reconhecimento legal da Libras ou a presença de recursos de acessibilidade. Ela demanda uma gestão comprometida com a equidade, um planejamento capaz de reconhecer as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes Surdos e processos avaliativos que respeitem as diferentes formas de construção e expressão do conhecimento. Em outras palavras, exige instituições que compreendam a Libras como língua de instrução, valorizem a cultura Surda e organizem seus espaços, práticas e políticas para garantir o pleno exercício do direito à educação.

Ao estudarmos a gestão educacional, refletimos sobre seu papel na implementação de políticas linguísticas, na organização

SUMÁRIO

dos recursos humanos e pedagógicos e na construção de ambientes educacionais democráticos, acessíveis e culturalmente responsivos. Compreendemos que a gestão escolar não se limita à administração de recursos, mas constitui um processo de liderança pedagógica capaz de mobilizar pessoas, conhecimentos e ações em favor de uma educação comprometida com a inclusão, a participação e a aprendizagem.

Em seguida, analisamos a importância do planejamento como instrumento que orienta as ações educativas e possibilita transformar princípios em práticas concretas. Planejar, na perspectiva da Educação Bilíngue de Surdos, significa organizar intencionalmente condições para que a Libras esteja presente em todos os espaços da instituição, fortalecendo a visualidade, a acessibilidade linguística, a participação da Comunidade Surda e a construção de experiências educativas coerentes com o bilinguismo.

Por fim, discutimos a avaliação como um processo contínuo de acompanhamento da aprendizagem e de qualificação das práticas pedagógicas. Refletimos sobre a necessidade de superar modelos avaliativos centrados exclusivamente na Língua Portuguesa escrita, reconhecendo a Libras como língua legítima de produção e demonstração do conhecimento. Também destacamos a importância do monitoramento das políticas educacionais, da avaliação institucional e da utilização de indicadores capazes de subsidiar decisões voltadas ao fortalecimento da Educação Bilíngue de Surdos.

Entretanto, as reflexões apresentadas neste capítulo não esgotam a complexidade do tema. A Educação Bilíngue de Surdos constitui um campo em permanente construção, alimentado pelas contribuições da Comunidade Surda, pelos avanços das pesquisas científicas e pelas experiências desenvolvidas nas escolas, universidades e demais espaços educativos. Por isso, mais do que oferecer respostas definitivas, este capítulo buscou estimular uma postura investigativa, crítica e comprometida com a transformação das práticas educacionais.

SUMÁRIO

Esperamos que os conhecimentos compartilhados ao longo deste percurso contribuam para fortalecer sua atuação profissional, ampliando seu olhar sobre a gestão, o planejamento e a avaliação na perspectiva dos direitos linguísticos e da equidade. Que as discussões aqui desenvolvidas inspirem novas reflexões, promovam mudanças em sua prática cotidiana e reforcem o compromisso com a construção de ambientes educacionais cada vez mais acessíveis, democráticos e acolhedores para os estudantes Surdos.

REFERÊNCIAS

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. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 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: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de Surdos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 4 ago. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

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: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 2 set. 2010.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015.

SUMÁRIO

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visualidade na educação de Surdos**. 2008. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Pedagogia visual/sinal na educação dos Surdos. *In*: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis (org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007. p. 100-131.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 35. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 70–83, abr. 2000. DOI: 10.1590/S0101-32622000000100006.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; CAETANO, Juliana Fonseca. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos Surdos. *In*: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (org.). **Tenho um aluno Surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de Surdos**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 185-200.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2018.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para Surdos e políticas linguísticas. *In*: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (org.). **Letramento, bilinguismo e educação de Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 49-70.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Planejamento e avaliação na escola**: articulação e necessária determinação ideológica. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SUMÁRIO

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. Identidades Surdas. *In*: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 51-73.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de Surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de. **Políticas linguísticas e educação de Surdos**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2019.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RODRIGUES, Carlos Henrique. **Surdez e Surdos no Brasil**: uma análise cultural das práticas de inclusão e exclusão. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

RODRIGUES, Maria Cecília Prates. **Planejamento e avaliação de projetos sociais em organizações sociais**. Rio de Janeiro: Estratégia Social, 2015.

SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

STROBEL, Karin Lilian. **As imagens do outro sobre a Cultura Surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 24. ed. São Paulo: Libertad, 2014.

SUMÁRIO

7

Marcos Luchi

FORMAÇÃO INICIAL E FORMAÇÃO CONTINUADA DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL DE LIBRAS-PORTUGUÊS:

CONTINUIDADES, APROFUNDAMENTOS E EMERGÊNCIAS FORMATIVAS

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-815-3.7

INTRODUÇÃO

A atuação de intérpretes de Libras-Português na educação aparece de forma explícita em diferentes matrizes curriculares de cursos superiores de formação de tradutores e intérpretes. As ementas analisadas por Luchi (2019) registram, conforme o curso, conteúdos relacionados aos papéis do intérprete em sala de aula, à mediação do conhecimento, à constituição do intérprete educacional, às relações com estudantes surdos e instituições de ensino, à prática interpretativa em contextos educacionais e ao estágio nesses espaços.

Luchi (2019) investigou os cursos superiores de formação de tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa institucionalizados no Brasil entre 2005 e 2015. O estudo realizou levantamento das matrizes curriculares e analisou os conteúdos expressos nas ementas com base nas subcompetências do modelo PACTE. Entre os cursos identificados estavam os bacharelados da UFSC nas modalidades a distância e presencial, além de cursos da UFG, UFRJ, UFRR, UFES, UFSCar e UFRGS. Para a UFSC, Luchi (2019) registra que o curso EaD iniciou a oferta em 2008 e o presencial em 2009, e informa que os PPCs utilizados na análise apresentavam matrizes idênticas.

A formação inicial, contudo, não constitui o único momento em que conhecimentos profissionais são desenvolvidos. Berger, Ampessan e Luchi (2026), no Estado da Arte da produção recuperada sobre formação continuada de tradutores e intérpretes de línguas de sinais até 31 de dezembro de 2025, delimitam um corpus analítico verificável de 22 estudos e descrevem um campo heterogêneo, no qual aparecem mentoria, supervisão, cursos de extensão, especialização, formação em serviço, modalidades on-line ou híbridas e percursos de especialização contextual.

O presente estudo aproxima esses dois conjuntos documentais, mas restringe a comparação ao intérprete educacional. Não se

SUMÁRIO

pretende avaliar toda a formação superior de tradutores e intérpretes, nem toda a produção sobre formação continuada. O objeto é a relação entre os conhecimentos destinados à atuação interpretativa na educação previstos na formação inicial e os conteúdos, demandas ou dispositivos formativos que reaparecem na formação continuada relacionada ao contexto educacional.

A questão central é: como a formação continuada de intérpretes educacionais complementa, aprofunda ou amplia os conhecimentos destinados à atuação no contexto educacional presentes na formação inicial em cursos superiores de tradução e interpretação de Libras-Português? O objetivo consiste em descrever e analisar as relações entre essas duas etapas formativas sem assumir previamente que a formação continuada decorra de insuficiências da graduação.

DELIMITAÇÃO DO CORPUS E PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS

O estudo adota abordagem documental e comparativa. O primeiro conjunto de dados é constituído pelas ementas de cursos superiores analisadas por Luchi (2019). Para esta investigação, essas ementas são retomadas a partir de um novo recorte: selecionam-se somente conteúdos que relacionam explicitamente o tradutor/intérprete à atuação na esfera educacional. Não se reproduz, portanto, a classificação geral de subcompetências realizada na tese; utiliza-se o material documental nela analisado para responder a uma questão específica sobre a formação do intérprete educacional.

O critério de inclusão exige vínculo explícito entre atuação interpretativa e educação. São incluídas ementas que mencionam interpretação educacional, intérprete educacional, sala de aula, contexto escolar, espaços educacionais, relações entre intérprete

SUMÁRIO

e estudantes ou instituições de ensino, mediação realizada pelo intérprete, práticas de interpretação em contextos educacionais ou estágio de interpretação nesses espaços. Disciplinas gerais sobre educação de surdos, educação bilíngue, políticas educacionais ou escolarização não são incluídas quando a ementa não estabelece essa relação com a atuação do intérprete.

Além do corpus histórico de Luchi (2019), são incorporados dois documentos posteriores da UFSC para observar transformações curriculares: o currículo 2012.1 do Bacharelado em Letras Libras, modalidade presencial, e o currículo 2020.2 do Bacharelado em Letras Libras, modalidade EaD.

O segundo conjunto de dados é delimitado a partir de Berger, Ampessan e Luchi (2026). O Estado da Arte recuperou 656 ocorrências bibliográficas, produziu 519 registros mestres na deduplicação preliminar e restringiu a síntese analítica aos 22 estudos cujo conteúdo pôde ser verificado e que atendiam ao recorte de formação posterior ou paralela à formação inicial. Para o presente estudo, selecionam-se apenas produções do corpus que se vinculam explicitamente ao contexto educacional.

A relação entre os dois conjuntos é examinada por quatro categorias operacionais. Continuidade refere-se a conteúdos presentes na formação inicial e retomados em processos posteriores. Aprofundamento designa situações em que um conteúdo já previsto na graduação passa a ser trabalhado a partir de problemas, experiências ou acompanhamento profissional. Atualização/especialização refere-se à reorganização de conhecimentos diante de contextos, níveis de ensino ou demandas profissionais específicas. Emergência formativa identifica conteúdos ou dispositivos que aparecem de modo explícito na formação continuada sem correspondência igualmente explícita nas ementas selecionadas da formação inicial. As categorias descrevem relações documentais e não constituem escala de qualidade.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

FORMAÇÃO INICIAL:
DISCIPLINAS RELACIONADAS À ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL

A análise da formação inicial destinada à atuação do intérprete educacional toma como ponto de partida todos os cursos superiores de formação de tradutores e intérpretes de Libras-Português analisados por Luchi (2019), examinando, em cada matriz curricular, as disciplinas cujas ementas estabelecem relação explícita entre a formação profissional e a atuação na esfera educacional. Para o presente estudo, esse corpus é ampliado com a incorporação de duas matrizes curriculares posteriores da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), correspondentes ao Bacharelado em Letras Libras presencial, currículo 2012.1, e ao Bacharelado em Letras Libras na modalidade EaD, currículo 2020.2, permitindo observar também alterações ocorridas na formação destinada à atuação educacional após as configurações curriculares examinadas por Luchi (2019). Nesse recorte, são consideradas disciplinas que abordam o intérprete educacional, a interpretação em sala de aula, os contextos escolares e educacionais, a mediação realizada pelo intérprete, as relações com estudantes e instituições de ensino, as práticas interpretativas e os estágios desenvolvidos nesses espaços. A apresentação dos dados é organizada por instituição e, quando pertinente, por modalidade e currículo/ano, distinguindo-se os dados provenientes da análise de Luchi (2019) daqueles incorporados documentalmente no presente estudo. Inicialmente, são apresentadas as matrizes do Bacharelado em Letras Libras da UFSC nas modalidades EaD, com oferta iniciada em 2008, e presencial, criado em 2009, analisadas por Luchi (2019), seguindo-se os demais cursos que compuseram sua investigação e, posteriormente, as duas configurações curriculares da UFSC acrescentadas ao corpus deste estudo.

UFSC – BACHARELADO EM LETRAS LIBRAS EAD (2008) E PRESENCIAL (2009), MATRIZES ANALISADAS

Luchi (2019) informa que os PPCs utilizados para o Bacharelado em Letras Libras EaD, cuja oferta iniciou em 2008, e para o Bacharelado presencial, criado em 2009, apresentavam matrizes idênticas. Nessa configuração curricular, a disciplina Tradução e Interpretação da Língua de Sinais I inclui a mediação do conhecimento por meio do intérprete e os papéis do intérprete de língua de sinais em sala de aula. A própria análise de Luchi (2019) identifica a sala de aula como contexto educacional explicitado pela ementa.

A delimitação é importante porque o Laboratório de Interpretação presente nessa matriz não é incluído apenas por ser disciplina prática de interpretação. O critério deste estudo exige que a ementa vincule a atuação interpretativa à educação. Assim, para os currículos UFSC EaD 2008 e presencial 2009 analisados por Luchi (2019), a disciplina selecionada é Tradução e Interpretação da Língua de Sinais I.

UFRJ – BACHARELADO EM LETRAS-LIBRAS

Na UFRJ, Laboratório de Tradução e Interpretação de Libras LP I apresenta teoria e prática de tradução e interpretação Libras-Português-Libras em contextos educacionais e explicita interpretação educacional e tradução de materiais didático-pedagógicos. Luchi (2019) identifica o contexto educacional como enfoque da disciplina.

Também integra o corpus o Estágio Supervisionado em Interpretação de Libras e Língua Portuguesa. A ementa prevê realização de estágio em interpretação de Libras/Português e planejamento compartilhado com o campo de estágio nos níveis Fundamental, Médio e Superior. Luchi (2019) interpreta esses níveis de ensino como

SUMÁRIO

contexto educacional para a realização da interpretação. O estágio posterior voltado à tradução, embora permaneça nos mesmos níveis de ensino, não é incluído no presente recorte porque o objeto desta investigação é a atuação do intérprete educacional.

UFG – BACHARELADO EM LETRAS: TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO EM LIBRAS/PORTUGUÊS

No conjunto de ementas analisado por Luchi (2019), não foi selecionada disciplina da UFG pelo critério específico deste estudo. A decisão não significa ausência de conhecimentos potencialmente mobilizáveis na educação, mas apenas que, entre as ementas examinadas para este recorte, não se identificou formulação que relacione explicitamente a atuação do intérprete ao contexto educacional nos termos adotados pela pesquisa.

UFES – BACHARELADO EM LETRAS LIBRAS

Na UFES, Tradução e Interpretação nos Espaços Educacionais I explicita discussão e debates sobre a atuação do tradutor-intérprete de língua de sinais em espaços educacionais, contextos e fundamentos educacionais e a constituição do intérprete educacional. Luchi (2019) caracteriza esses conteúdos como diretamente relacionados à formação profissional especializada no contexto indicado pela ementa.

UFRR – BACHARELADO EM LETRAS/LIBRAS

Na UFRR, Interpretação de Língua de Sinais I aborda o papel do intérprete de língua de sinais na sala de aula, a definição de "intérprete-pedagógico" na educação de surdos, a mediação do conhecimento e os diferentes espaços de atuação. Luchi (2019) descreve a

SUMÁRIO

disciplina como predominantemente composta por conhecimentos declarativos sobre tradução e interpretação no contexto educacional.

A matriz inclui ainda Estágio em interpretação da Língua de Sinais Brasileira e Língua Portuguesa: contexto escolar, cuja ementa prevê realização de estágio em interpretação da Língua de Sinais Brasileira e Língua Portuguesa no contexto de sala de aula. Nesse caso, o contexto educacional é delimitado como espaço de realização da prática supervisionada (Luchi, 2019).

UFSCAR – BACHARELADO EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO EM LIBRAS/LÍNGUA PORTUGUESA

Na UFSCar, a formação relacionada à esfera educacional é organizada em uma sequência de três disciplinas. Tradução e Interpretação na Esfera Educacional I focaliza a atuação do intérprete junto à comunidade surda infantil nos espaços sociais educacionais, a relação entre intérprete e alunos surdos e entre intérprete e instituições de ensino, além de atividades práticas voltadas às necessidades da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I (Luchi, 2019).

Tradução e Interpretação na Esfera Educacional II mantém os eixos de atuação, relações institucionais e atividades práticas, agora voltados à comunidade surda infantojuvenil e às necessidades do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Tradução e Interpretação na Esfera Educacional III desloca o foco para a comunidade surda adulta em instituições de Ensino Superior, contemplando relações entre intérprete, estudantes surdos e instituições e práticas voltadas às necessidades desse nível (Luchi, 2019).

Essa sequência permite observar que a formação inicial pode diferenciar a interpretação educacional conforme níveis de ensino e públicos, em vez de tratar o contexto educacional como categoria homogênea.

SUMÁRIO

UFRGS – BACHARELADO EM LETRAS, HABILITAÇÃO TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LIBRAS

Na UFRGS, Estudos de Interpretação I inclui história dos estudos da interpretação, constituição profissional, aspectos legais, interpretação comunitária e papéis em diferentes espaços de atuação, distinguindo explicitamente intérprete generalista e intérprete educacional. Luchi (2019) registra que a disciplina aborda o papel e os espaços de atuação desses perfis.

Prática em Interpretação de Libras I prevê aplicação teórica e prática de interpretação Português-Libras-Português em contextos educacionais. Prática de Interpretação em Libras II dá continuidade à prática e mantém os contextos educacionais como referência dos exercícios interpretativos. As duas disciplinas são incluídas porque a relação entre prática de interpretação e esfera educacional está expressa nas ementas (Luchi, 2019).

UFSC: TRANSFORMAÇÕES CURRICULARES POSTERIORES AO RECORTE HISTÓRICO DE LUCHI (2019)

A comparação interna entre matrizes da UFSC requer separação rigorosa dos documentos. Os currículos EaD 2008 e presencial 2009 foram analisados por Luchi (2019). O currículo presencial 2012.1 e o currículo EaD 2020.2 são incorporados diretamente ao presente estudo. A distinção permite observar mudanças na maneira como a atuação educacional é nomeada e distribuída curricularmente.

SUMÁRIO

BACHARELADO EM LETRAS LIBRAS PRESENCIAL, CURRÍCULO 2012.1

No currículo 2012.1 do Bacharelado presencial em Letras Libras, Estudos da Interpretação I, com 72 horas-aula, aborda a constituição do profissional intérprete de língua de sinais, aspectos legais e papéis em diferentes espaços de atuação, distinguindo intérprete generalista e intérprete educacional (UFSC, 2012).

No mesmo currículo, Laboratório em Interpretação I, também com 72 horas-aula, prevê aplicação teórica e prática de interpretação Português-Libras-Português em contextos educacionais, com prática como componente curricular (UFSC, 2012).

Entre as disciplinas optativas, Interpretação Educacional, com 72 horas-aula, aborda características dos públicos envolvidos na interpretação educacional, ética e seus reflexos na carreira, posturas, atitudes, decisões e encaminhamentos nas relações de trabalho, demandas e papéis dos diferentes profissionais envolvidos na educação de surdos e documentos norteadores dos intérpretes educacionais (UFSC, 2012). A condição optativa é mantida na análise, pois sua presença na matriz não equivale à obrigatoriedade de cursá-la.

UFSC – BACHARELADO EM LETRAS LIBRAS EAD, CURRÍCULO 2020.2

No currículo 2020.2 do Bacharelado EaD em Letras Libras, Prática de Interpretação I, com 72 horas-aula, explicita prática de interpretação Português-Libras/Libras-Português na esfera educacional, características dos múltiplos contextos educacionais de atuação, demandas dos intérpretes, interação em sala de aula, atuação do intérprete educacional e ensino-aprendizagem mediado por esse profissional (UFSC, 2020).

SUMÁRIO

Nesse currículo, Estudos da Interpretação I não é incluída apenas por tratar de espaços de atuação de maneira geral, pois o critério adotado exige referência explícita à esfera educacional. A seleção preserva, assim, o mesmo procedimento aplicado aos demais cursos.

FORMAÇÃO CONTINUADA DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL

Berger, Ampessan e Luchi (2026) descrevem a formação continuada de tradutores e intérpretes de línguas de sinais como campo heterogêneo, no qual a aprendizagem profissional se prolonga para além da formação inicial e se relaciona às demandas situadas dos contextos de atuação. No corpus geral do Estado da Arte, aparecem mentoria, supervisão, cursos de extensão, especialização, formação em serviço, modalidades on-line ou híbridas e especialização contextual.

Para o recorte educacional, o Estado da Arte inclui trabalhos explicitamente relacionados a intérpretes educacionais, entre eles Maroney, Freesburg e Gish (1998), sobre formação em serviço para intérpretes educacionais em regiões rurais e remotas; Bentley-Sassaman, Houser e Morrison (2014), sobre *boot camp* e mentoria de intérpretes educacionais; Mazacotte (2021), sobre formação continuada no contexto educacional do Paraná; Martins (2021), sobre a proposta do CAS-DF na formação continuada do intérprete que atua no contexto educacional; e Weirick (2021), sobre supervisão e apoio ao intérprete educacional. Giamlourenço (2021) integra o corpus de formação continuada recuperado por Berger, Ampessan e Luchi (2026) e focaliza desenvolvimento profissional por meio da Educação a Distância.

A síntese de Berger, Ampessan e Luchi (2026) mostra que os estudos mais aderentes à formação continuada organizam a aprendizagem a partir de problemas reais, decisões interpretativas,

SUMÁRIO

necessidades percebidas, análise de performances, acompanhamento e feedback. Para a presente investigação, esses elementos são mobilizados apenas quando podem ser relacionados ao subconjunto educacional do corpus, evitando transferir resultados de saúde, justiça, saúde mental, trauma ou outros domínios para a interpretação educacional.

RELAÇÕES ENTRE FORMAÇÃO INICIAL E FORMAÇÃO CONTINUADA

A continuidade aparece quando a atuação educacional permanece como objeto de formação em momentos distintos da trajetória profissional. Na formação inicial, encontram-se papéis do intérprete em sala de aula, constituição do intérprete educacional, relações com estudantes e instituições, prática em contextos educacionais e estágio escolar (Luchi, 2019; UFSC, 2012; UFSC, 2020). Na formação continuada, o próprio intérprete educacional permanece como público de ações de formação em serviço, mentoria, formação institucional e supervisão, conforme o corpus recuperado por Berger, Ampessan e Luchi (2026).

Continuidade não é tratada como repetição. A presença de um tema na graduação não implica seu esgotamento, assim como seu reaparecimento na formação continuada não demonstra, por si só, deficiência da formação inicial.

O aprofundamento é observado quando conteúdos previstos inicialmente passam a ser retomados a partir da experiência profissional. A formação inicial introduz papéis, mediação, relações institucionais, prática interpretativa e estágio. Berger, Ampessan e Luchi (2026) mostram, no plano geral da formação continuada,

SUMÁRIO

a valorização de acompanhamento, feedback, reflexão sobre a prática e análise de performances. Quando esses dispositivos são empregados com intérpretes educacionais, o conhecimento deixa de ser apenas antecipado curricularmente e passa a ser examinado em relação a situações efetivamente vivenciadas no trabalho.

Essa categoria deve ser interpretada com cautela: as ementas informam o conteúdo prescrito da graduação, mas não permitem reconstruir integralmente as práticas pedagógicas realizadas em cada disciplina. Do mesmo modo, o Estado da Arte sintetiza a produção recuperada e não autoriza generalização para toda formação continuada existente.

A especialização é visível já na formação inicial quando o contexto educacional é diferenciado internamente. Na UFSCar, as disciplinas distribuem a atuação entre Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Ensino Superior; na UFRJ, o estágio menciona os níveis Fundamental, Médio e Superior; no currículo EaD 2020.2 da UFSC, Prática de Interpretação I menciona múltiplos contextos educacionais (Luchi, 2019; UFSC, 2020).

Na formação continuada, o corpus educacional recuperado por Berger, Ampessan e Luchi (2026) também é situado: há estudos vinculados a regiões rurais e remotas, ao contexto educacional do Paraná, a instituições e propostas formativas específicas e à supervisão de intérpretes educacionais. A comparação sugere que a especialização pode decorrer não apenas do domínio "educação", mas das configurações institucionais e profissionais que existem dentro dele.

Mentoria, supervisão e acompanhamento profissional aparecem explicitamente na literatura de formação continuada recuperada por Berger, Ampessan e Luchi (2026). Nas ementas selecionadas da formação inicial, por outro lado, predominam conteúdos sobre papéis, prática, estágio, relações institucionais, mediação

SUMÁRIO

e interpretação em contextos educacionais. Não se identificam, nesse recorte ementário, mentoria e supervisão continuadas como eixos equivalentes.

A formulação precisa permanecer documental: a ausência desses termos nas ementas não demonstra que práticas de acompanhamento não tenham ocorrido nos cursos. O resultado indica somente que tais dispositivos ganham explicitação no corpus de formação continuada, enquanto não aparecem com a mesma centralidade nas ementas selecionadas da formação inicial.

A observação das diferentes matrizes curriculares da UFSC acrescenta uma dimensão temporal à análise. Nos currículos do Bacharelado em Letras Libras, modalidade EaD com oferta iniciada em 2008 e modalidade presencial criada em 2009, analisados por Luchi (2019), a atuação do intérprete no contexto educacional é contemplada em Tradução e Interpretação da Língua de Sinais I, cuja ementa aborda a mediação do conhecimento e os papéis do intérprete de língua de sinais em sala de aula.

No Bacharelado presencial, currículo 2012.1, a referência ao intérprete educacional aparece em Estudos da Interpretação I; a prática em contextos educacionais é explicitada em Laboratório em Interpretação I; e Interpretação Educacional figura como disciplina optativa (UFSC, 2012). No Bacharelado EaD, currículo 2020.2, Prática de Interpretação I explicita esfera educacional, múltiplos contextos educacionais, interação em sala de aula, atuação do intérprete educacional e ensino-aprendizagem mediado por esse profissional (UFSC, 2020).

A comparação não autoriza afirmar uma evolução linear ou superioridade de uma matriz sobre outra. Ela demonstra uma mudança documental na forma de nomear e distribuir conteúdos relacionados à atuação educacional. Por essa razão, toda afirmação sobre a UFSC deve ser vinculada à modalidade e ao currículo/ano correspondente.

SUMÁRIO

SÍNTESE COMPARATIVA

Quadro 1 – Relações analíticas entre formação inicial e formação continuada do intérprete educacional

Eixo	Formação inicial	Formação continuada	Relação
Papéis profissionais	Sala de aula; intérprete educacional; intérprete-pedagógico; relações com instituições	Ações dirigidas a intérpretes educacionais e desenvolvimento profissional situado	Continuidade / aprofundamento
Prática interpretativa	Laboratórios, práticas e atividades em contextos educacionais	Formação em serviço, acompanhamento, feedback e análise da prática no corpus recuperado	Aprofundamento
Estágio e inserção no campo	Estágio em sala de aula e em níveis de ensino	Formação posterior ou paralela à formação inicial vinculada ao exercício profissional	Continuidade
Níveis e contextos educacionais	Educação Infantil ao Ensino Superior; múltiplos contextos educacionais	Experiências formativas situadas em contextos e instituições específicos	Atualização / especialização
Mentoria e supervisão	Sem explicitação equivalente nas ementas selecionadas	Mentoria, supervisão e apoio aparecem no corpus de formação continuada	Emergência formativa

Fonte: elaborado com base em Luchi (2019), UFSC (2012; 2020) e Berger, Ampessan e Luchi (2026).

O quadro não estabelece equivalência automática entre conteúdos nem atribui causalidade entre formação inicial e formação continuada. Sua função é organizar as relações observáveis nos documentos e permitir que a comparação ultrapasse uma leitura binária de presença e ausência.

SUMÁRIO

DISCUSSÃO

Os documentos analisados mostram que a formação do intérprete educacional já integra diferentes currículos de graduação, embora com formas de inserção distintas. Em algumas matrizes, o contexto educacional aparece dentro de disciplina geral de tradução e interpretação; em outras, constitui laboratório, prática, estágio ou sequência de disciplinas especializadas. Essa diversidade impede que a formação inicial seja tratada como bloco homogêneo (Luchi, 2019).

A incorporação dos currículos posteriores da UFSC reforça essa necessidade de precisão. O currículo presencial 2012.1 explicita o intérprete educacional em Estudos da Interpretação I, situa a prática em contextos educacionais em Laboratório em Interpretação I e oferece Interpretação Educacional como optativa. O currículo EaD 2020.2 concentra, em Prática de Interpretação I, referências à esfera educacional, aos múltiplos contextos, à interação em sala de aula e ao ensino-aprendizagem mediado pelo intérprete (UFSC, 2012; UFSC, 2020).

A formação continuada recuperada por Berger, Ampessan e Luchi (2026) introduz outra temporalidade formativa. O profissional já pode estar inserido em situações de trabalho e, nesse cenário, acompanhamento, feedback, mentoria, supervisão e formação em serviço tornam-se dispositivos possíveis para reorganizar conhecimentos. O Estado da Arte caracteriza a formação continuada, em seu corpus geral, como processo articulado à carreira, à experiência e às demandas do trabalho.

A comparação, portanto, não sustenta uma oposição simples entre graduação e formação continuada. A presença de formação posterior não pode ser convertida automaticamente em evidência de lacuna curricular. Parte dos conhecimentos profissionais exige retomada porque as condições de atuação se modificam, porque

SUMÁRIO

os níveis de ensino e instituições apresentam demandas distintas ou porque determinadas situações só podem ser analisadas plenamente quando o profissional dispõe de experiência concreta.

Ao mesmo tempo, a comparação identifica diferenças documentais. Mentoria e supervisão são explicitadas na produção sobre formação continuada, enquanto não aparecem como eixos centrais nas ementas selecionadas da graduação. Esse dado não permite afirmar que a graduação desconheça acompanhamento ou feedback; permite afirmar que esses dispositivos assumem visibilidade específica na produção recuperada sobre desenvolvimento profissional.

A categoria de trajetória formativa permite, assim, relacionar momentos sem fundi-los. A formação inicial antecipa conhecimentos, papéis, práticas e experiências supervisionadas; a formação continuada pode retomá-los diante de problemas profissionais, aprofundá-los, especializá-los ou organizar novos dispositivos de acompanhamento. O foco desloca-se de uma pergunta sobre suficiência para uma pergunta sobre relações entre etapas formativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo examinou como a formação continuada de intérpretes educacionais complementa, aprofunda ou amplia conhecimentos destinados à atuação no contexto educacional presentes na formação inicial em cursos superiores de tradução e interpretação de Libras-Português. O recorte documental mostrou que a formação inicial já contempla conteúdos específicos sobre atuação educacional em diferentes instituições e configurações curriculares, incluindo papéis em sala de aula, constituição do intérprete educacional, relações com estudantes e instituições, prática interpretativa, diferenciação por níveis de ensino e estágio em contexto escolar (Luchi, 2019).

SUMÁRIO

A análise também mostrou que a formação inicial precisa ser situada historicamente. No caso da UFSC, os currículos EaD 2008 e presencial 2009 analisados por Luchi (2019) não devem ser confundidos com o currículo presencial 2012.1 ou com o currículo EaD 2020.2. As matrizes posteriores tornam explícitos outros modos de nomear e organizar a formação relacionada à interpretação educacional (UFSC, 2012; UFSC, 2020).

No âmbito da formação continuada, Berger, Ampessan e Luchi (2026) identificam, no corpus recuperado, modalidades como formação em serviço, mentoria, supervisão, cursos, especialização e Educação a Distância. No subconjunto educacional, encontram-se estudos dirigidos a intérpretes educacionais e a contextos específicos de atuação. A relação com a graduação pode assumir continuidade, aprofundamento, atualização/especialização ou emergência formativa.

A principal implicação analítica é que complementaridade não deve ser empregada como sinônimo de correção de deficiência. A formação continuada pode complementar a graduação porque trabalha conhecimentos sob outras condições temporais e profissionais: com experiência acumulada, inserção institucional e demandas concretas. Em outros casos, pode explicitar dispositivos que não aparecem nas ementas iniciais, como mentoria e supervisão.

Os resultados permanecem limitados ao conteúdo documental efetivamente examinado. Ementas registram prescrições curriculares e não permitem inferir integralmente o que ocorre nas aulas; o Estado da Arte de Berger, Ampessan e Luchi (2026) também delimita suas conclusões ao corpus recuperado e verificável. Estudos posteriores poderão confrontar ementas, planos de ensino, bibliografias, atividades de estágio, programas de formação continuada e relatos de profissionais, ampliando a análise da trajetória formativa do intérprete educacional.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

BENTLEY-SASSAMAN, Jessica; HOUSER, Sue Ann; MORRISON, Brian. Educational interpreting boot camp: intensive mentoring outcomes. *In*: CONFERENCE OF INTERPRETER TRAINERS BIENNIAL CONFERENCE, 2014, Portland. **Our roots**: the essence of our future: conference proceedings. Portland, OR: Conference of Interpreter Trainers, 2014. p. 31-44.

BERGER, Daniel Godinho; AMPESSAN, João Paulo; LUCHI, Marcos. Formação continuada de tradutores e intérpretes de línguas de sinais: do estado da arte ao que os tradutores e intérpretes da educação básica almejam da formação continuada. *In*: AMPESSAN, João Paulo; LUCHI, Marcos (org.). **Formação de tradutores e intérpretes de Libras-português na educação básica**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2026. (Série Formação de Tradutores e Intérpretes de Libras-Português na Educação Básica, v. 3).

GIAMLOURENÇO, Priscila Regina Gonçalves de Melo. **Formação continuada e desenvolvimento profissional do tradutor e intérprete de língua de sinais na Educação a Distância** (EaD). 2021. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

LUCHI, Marcos. **A institucionalização de cursos superiores de formação de tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa no Brasil no decênio 2005/2015**: o que os cursos esperam de seus alunos? 2019. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

MARONEY, Elisa; FREESBURG, John; GISH, Sandra. Effective in-service for rural and remote educational interpreters. *In*: Conference Of Interpreter Trainers, 12., 1998. **Celebrating excellence, celebrating partnership: proceedings** [...]. 1998. p. 164-219.

MARTINS, Lira Matos. **O intérprete de língua de sinais que atua no contexto educacional**: a proposta do CAS-DF na formação continuada desse profissional. 2021. 150 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

MAZACOTTE, Roberto Bernal. **A formação continuada e o tradutor intérprete de Libras/Português no contexto educacional do Paraná**. 2021. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). Currículo do curso 441 – Letras Libras – Língua Brasileira de Sinais – Bacharelado. Currículo 2012.1. Florianópolis: UFSC, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). Currículo do curso 715 – EaD Libras – Língua Brasileira de Sinais – Bacharelado. Currículo 2020.2. Florianópolis: UFSC, 2020.

WEIRICK, Whitney R. The educational interpreter supervision and support survey: part 1. **American Annals of the Deaf**, v. 166, n. 3, p. 284-308, 2021. DOI: 10.1353/aad.2021.0031.

SUMÁRIO

8

Daniel Godinho Berger
João Paulo Ampessan
Marcos Luchi

FORMAÇÃO CONTINUADA DE TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LÍNGUAS DE SINAIS:

DO ESTADO DA ARTE AO QUE OS TRADUTORES E INTÉRPRETES DA EDUCAÇÃO BÁSICA ALMEJAM DA FORMAÇÃO CONTINUADA

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-815-3.8

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

A formação continuada de tradutores e intérpretes de línguas de sinais pode ser examinada tanto a partir do conhecimento produzido sobre o tema quanto das demandas manifestadas pelos próprios profissionais em seus contextos de atuação. Nessa perspectiva, este estudo articula duas dimensões complementares: inicialmente, apresenta um Estado da Arte da produção recuperada até 2025, buscando identificar como a formação continuada desses profissionais tem sido concebida, organizada e investigada; posteriormente, desloca a análise para as demandas formativas expressas por tradutores e intérpretes vinculados ao contexto educacional, examinando o que esses profissionais almejam aprofundar em seus percursos de formação. A aproximação entre essas duas dimensões permite colocar em diálogo o que a literatura tem produzido e aquilo que emerge das experiências e necessidades declaradas pelos participantes, possibilitando analisar convergências, distanciamentos e demandas ainda presentes na formação continuada de tradutores e intérpretes de línguas de sinais.

PARTE I
ESTADO DA ARTE

A profissionalização da tradução e da interpretação de línguas de sinais produz uma questão que não se encerra na formação inicial: como os profissionais ampliam, atualizam e reorganizam conhecimentos e competências ao longo da atuação? A literatura recuperada mostra que essa questão aparece sob denominações diversas — formação continuada, desenvolvimento

profissional, *continuing professional development*, formação em serviço, mentoria, supervisão, especialização, oficinas e treinamento especializado — e em contextos profissionais igualmente diversos. Essa dispersão terminológica dificulta a identificação de um campo de produção quando a busca se limita à expressão literal "formação continuada".

O estudo foi orientado por duas perguntas: P1 — O que tem sido produzido sobre formação continuada de tradutores e intérpretes de línguas de sinais até 2025? P2 — Como essa formação continuada tem sido concebida, organizada e investigada pela literatura? A distribuição temporal foi tratada como dimensão de P1. O objetivo foi caracterizar a produção recuperada, identificar modalidades formativas e contextos de atuação, examinar tendências e convergências e delimitar lacunas demonstráveis no corpus.

O emprego da expressão estado da arte, neste texto, refere-se ao mapeamento analítico da produção efetivamente recuperada e verificável pelo protocolo. Não se atribui ao corpus o estatuto de totalidade da produção existente. Essa distinção é necessária porque duas fontes de grande volume, BDTD e OASISBR, tiveram contagens históricas registradas, mas seus registros individuais não puderam ser preservados; o Google Scholar também não foi executado após a identificação de limite técnico de consulta. Assim, as conclusões descrevem o conhecimento identificado no corpus recuperado, e não a inexistência de estudos fora dele.

MÉTODO

Foi adotado um desenho de Estado da Arte orientado por protocolo previamente congelado, com buscas multilíngues em português, inglês e espanhol e limite temporal superior em 31

SUMÁRIO

de dezembro de 2025, sem definição de ano inicial. As famílias de busca combinaram descritores do profissional com termos relativos à formação continuada, modalidades formativas e competências profissionais. A lógica geral foi mantida entre as bases, com adaptações de sintaxe documentadas quando impostas pelas interfaces.

A coleta efetivamente preservada reuniu 656 ocorrências: Scopus (91), Web of Science Core Collection (48), Portal de Periódicos CAPES (192), SciELO (17), ERIC (38), Catálogo de Teses e Dissertações CAPES (211), anais de eventos (38) e literatura não indexada da FEBRAPILS (21). Os registros de BDTD e OASISBR não foram incorporados ao total, embora tenham existido contagens históricas de 402 e 818 ocorrências, respectivamente, porque os registros individuais não foram extraídos e preservados. A busca no Google Scholar foi interrompida antes da execução definitiva após a constatação de truncamento silencioso de consultas longas.

Foram admitidos artigos científicos, teses, dissertações, trabalhos completos em anais, livros e capítulos com conteúdo on-line suficiente para análise e outros trabalhos acadêmicos verificáveis. Foram considerados elegíveis estudos sobre tradutores e/ou intérpretes de línguas de sinais que investigassem formação posterior ou paralela à formação inicial, incluindo desenvolvimento profissional, aperfeiçoamento, atualização, treinamento profissional, extensão, oficinas, mentoria, supervisão e desenvolvimento de competências ao longo da atuação. Foram afastados estudos exclusivamente de formação inicial, trabalhos sem relação suficiente com aprendizagem ou desenvolvimento profissional, menções incidentais aos profissionais, documentos sem procedência verificável, resumos sem texto completo e materiais sem conteúdo suficiente.

A deduplicação foi realizada por DOI, título normalizado, autoria e ano, seguida de conferência de casos limítrofes. A primeira consolidação produziu 519 registros mestres a partir das 656

SUMÁRIO

ocorrências. Uma auditoria posterior identificou resíduos de duplicação associados sobretudo a títulos traduzidos e entradas marcadas como segunda ocorrência. Por isso, 519 é mantido neste manuscrito como número operacional da primeira deduplicação, sem ser apresentado como número definitivo de publicações existentes. Para a síntese qualitativa, somente foram utilizados estudos cujo título, resumo ou texto completo pôde ser verificado e cuja aderência ao objeto foi confirmada.

A matriz analítica considerou ano, país/contexto, tipo documental, modalidade de formação, contexto profissional, desenho ou natureza do estudo e achados relacionados às duas perguntas de pesquisa. As categorias foram construídas a partir das recorrências do corpus verificável, evitando transformar ausência de recuperação em ausência de produção.

Tabela 01 – Processo de seleção dos estudos

Etapa	Quantidade	Observação
Ocorrências brutas preservadas	656	Soma dos eventos de recuperação efetivamente persistidos.
Registros mestres após deduplicação preliminar	519	Número operacional; auditoria posterior encontrou resíduos de duplicação.
Corpus analítico verificável	22	Estudos com aderência confirmada e conteúdo suficiente para síntese.
BDTD/OASISBR	0 incorporados	1.220 ocorrências históricas não entraram porque os registros individuais não foram preservados.
Google Scholar	0 incorporados	Busca definitiva não executada após limitação técnica documentada.

Fonte: os autores.

A diferença entre os registros mestres e o corpus analítico não representa, em todos os casos, exclusões por texto completo: parte dos registros permaneceu sem conteúdo suficiente para decisão definitiva, especialmente no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, cuja interface utilizada forneceu predominantemente título e metadados. Para preservar a rastreabilidade, esses casos não foram convertidos artificialmente em exclusões. O corpus de 22 estudos corresponde, portanto, ao conjunto cuja elegibilidade pôde ser positivamente demonstrada nesta etapa.

CARACTERIZAÇÃO DO CORPUS

O corpus analítico verificável reuniu 22 estudos publicados entre 1998 e 2023. A distribuição por períodos foi: 1990–1999, 1 estudo; 2000–2009, 5 estudos; 2010–2019, 8 estudos; 2020–2025, 8 estudos. A concentração recente não autoriza afirmar inexistência de produção anterior, mas indica que, no material recuperado, a formação continuada ganha maior visibilidade a partir dos anos 2010 e se diversifica na década seguinte.

Há forte presença de produção dos Estados Unidos, especialmente em anais da Conference of Interpreter Trainers, ao lado de um núcleo brasileiro que se torna mais visível entre 2018 e 2021. Também aparecem experiências transnacionais e contextos de Gana, Reino Unido e Austrália. Os contextos educacional e de saúde concentram parte importante das investigações, mas o corpus inclui ainda formação para interpretação jurídica, trauma, liderança, trabalho geral e desenvolvimento de carreira.

SUMÁRIO

Tabela 02 – Caracterização do corpus analítico verificável

Autor(es)	Ano	Contexto	Tipo	Modalidade	Âmbito
Maroney, Freesburg e Gish	1998	EUA	anais	formação em serviço	educacional
Dean e Pollard	2001	EUA	artigo	desenvolvimento profissional supervisionado	geral/saúde mental
Elliott	2002	EUA	anais	mentoria intensiva e desenvolvimento de habilidades	geral
Dean, Pollard e English	2004	EUA	anais/relatório	observação-supervisão	saúde mental
Winston	2006	EUA	anais	mentoria	transição e carreira
Wiesman e Forestal	2006	EUA	anais	programas de mentoria	transição e carreira
Smith	2014	EUA	artigo	prática reflexiva/TAP	geral
Bentley-Sassaman, Houser e Morrison	2014	EUA	anais	boot camp + mentoria	educacional
Swabey, Laurion, Patrie e Ramirez	2016	EUA	anais	trajetória de carreira/competências	saúde
Nascimento	2018	Brasil	artigo	especialização/autoconfrontação	geral
Lee, Winston, Monikowski e Wiesman	2018	EUA/Reino Unido	anais	CPD on-line	geral
Maroney *et al.*	2018	EUA/Gana	anais	formação de curta duração	geral
Napier *et al.*	2018	Austrália	anais	formação especializada baseada em evidências	jurídico
Bancroft e Allen	2018	EUA	anais	formação especializada	trauma/ serviços públicos
Filietaz e Silva	2020	Brasil	artigo	curso de extensão/oficinas	geral
Nascimento	2021	Brasil	artigo	especialização/autoconfrontação	geral
Mazacotte	2021	Brasil	dissertação	formação continuada	educacional
Giamlourenço	2021	Brasil	tese	EaD/pesquisa-intervenção	educacional/IFES
Martins	2021	Brasil	dissertação	formação institucional/CAS	educacional
Weirick	2021	EUA	artigo	supervisão e apoio	educacional
Trine *et al.*	2023	Gana/EUA	anais	modelo híbrido	geral/liderança
Sheneman	2023	EUA	anais	desenvolvimento profissional/mentoria	geral

Fonte: os autores.

SUMÁRIO

FORMAÇÃO PROFISSIONAL E REPERCUSSÕES NA ATUAÇÃO EDUCACIONAL

Embora determinados estudos identificados na literatura não tenham como objeto central a formação continuada de TILS e, por essa razão, não componham o corpus analítico específico deste Estado da Arte, suas discussões sobre a formação profissional oferecem elementos importantes para compreender demandas que se prolongam ao longo da atuação na educação básica. Nessa perspectiva, formação e atuação não constituem dimensões isoladas, uma vez que conhecimentos, competências e lacunas construídos nos percursos formativos repercutem diretamente nas condições em que o profissional interpreta, toma decisões e se relaciona com os diferentes agentes do contexto educacional.

Antonio, Mota e Kelman (2015), ao investigarem a formação e a atuação de intérpretes educacionais, evidenciam que o conhecimento da língua de sinais, isoladamente, não esgota as exigências do exercício profissional no espaço escolar. A discussão desenvolvida pelos autores aproxima formação e prática ao considerar conhecimentos linguísticos, culturais, pedagógicos, éticos e disciplinares, bem como a necessidade de planejamento conjunto no contexto educacional. A contribuição do estudo, para a discussão aqui proposta, está em demonstrar que a preparação do intérprete repercute diretamente na forma como esse profissional responde às demandas pedagógicas e relacionais encontradas em sala de aula.

Silva e Vasconcellos (2019), por sua vez, discutem a formação do intérprete educacional de Libras-Português a partir de uma perspectiva orientada por competências. Ao aproximarem essa formação das contribuições teórico-metodológicas do Grupo PACTE, as autoras ampliam a compreensão da preparação profissional para

SUMÁRIO

além do domínio linguístico, mobilizando dimensões relacionadas à competência tradutória e à organização de propostas formativas voltadas às especificidades da interpretação educacional. Embora o estudo não investigue propriamente um processo de formação continuada, sua contribuição permite compreender que as exigências da atuação educacional demandam conhecimentos e competências que precisam ser desenvolvidos, aprofundados e reelaborados ao longo da trajetória profissional.

Rieger (2016) evidencia de maneira particularmente clara a relação entre formação e atuação ao investigar a preparação do intérprete de Libras para o ensino de Ciências e as lacunas que se manifestam no trabalho em sala de aula. O estudo chama atenção para dificuldades relacionadas aos conteúdos científicos, à terminologia especializada e à construção de repertórios necessários à interpretação de conceitos específicos. Nesse sentido, as lacunas observadas na atuação tornam visível que a formação profissional não pode ser compreendida de maneira desvinculada dos campos disciplinares nos quais o TILS passa a atuar. Ainda que a pesquisa não tenha como objeto exclusivo a formação continuada, seus resultados ajudam a compreender por que determinadas necessidades de aperfeiçoamento e especialização emergem durante o exercício profissional.

Em direção semelhante, Jordão (2013) investiga o que intérpretes de Libras do Sudeste Goiano dizem sobre sua formação e atuação. A pesquisa evidencia percursos formativos marcados por limitações e problematiza concepções que aproximam o simples conhecimento de sinais da preparação necessária para interpretar profissionalmente no ambiente educacional. Ao relacionar aquilo que os intérpretes receberam em sua formação às dificuldades percebidas no exercício da profissão, o estudo permite identificar necessidades que permanecem depois do ingresso no campo de trabalho e que podem demandar aprofundamento posterior. Sua contribuição,

SUMÁRIO

portanto, reside menos na análise de uma ação específica de formação continuada e mais na explicitação de demandas profissionais que ajudam a compreender a necessidade de continuidade formativa.

Considerados em conjunto, esses estudos não devem ser confundidos com as pesquisas que investigam diretamente programas, cursos ou processos de formação continuada analisados neste Estado da Arte. Sua contribuição situa-se em outro plano: permitem compreender por que determinadas necessidades de desenvolvimento profissional emergem ou permanecem durante a atuação dos TILS na educação básica. Antonio, Mota e Kelman (2015) evidenciam a articulação entre formação e dinâmica pedagógica; Silva e Vasconcellos (2019) enfatizam uma formação orientada por competências e pelas especificidades da interpretação educacional; Rieger (2016) explicita demandas de conhecimento especializado vinculadas aos conteúdos disciplinares; e Jordão (2013) evidencia repercussões de percursos formativos insuficientes sobre a atuação. Desse modo, sem ampliar artificialmente o corpus específico da formação continuada, essas pesquisas contribuem teoricamente para compreender a continuidade formativa como resposta a demandas que se manifestam e se transformam no próprio exercício profissional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO — P1: O QUE TEM SIDO PRODUZIDO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LÍNGUAS DE SINAIS ATÉ 2025?

Em resposta à P1 a produção recuperada mostra que a formação continuada de tradutores e intérpretes de línguas de sinais não constitui uma modalidade única. Ela se distribui por um continuum

SUMÁRIO

que vai de ações breves e focalizadas — oficinas, formação em serviço e treinamentos especializados — a percursos mais extensos de especialização, mentoria, supervisão e programas institucionais. A heterogeneidade terminológica acompanha diferenças de finalidade, duração, público e vínculo institucional.

Os estudos mais antigos do corpus verificável já apresentam uma preocupação com a qualificação de profissionais em exercício. Maroney, Freesburg e Gish (1998) discutem formação em serviço para intérpretes educacionais em regiões rurais e remotas; Dean e Pollard (2001) articulam análise do trabalho, estresse e desenvolvimento profissional; Elliott (2002) examina desenvolvimento de habilidades entre intérpretes avançados; Dean, Pollard e English (2004) descrevem observação-supervisão com intérpretes certificados em saúde mental. Nessa fase, a formação continuada aparece fortemente associada à necessidade de superar lacunas entre qualificação formal e exigências concretas do trabalho.

A mentoria constitui uma linha persistente. Winston (2006) a apresenta tanto como estratégia de transição ao trabalho quanto como mecanismo de crescimento de profissionais experientes. Wiesman e Forestal (2006) deslocam a discussão para o desenho de programas capazes de responder à distância entre graduação e qualificação. Em 2014, Bentley-Sassaman, Houser e Morrison descrevem um boot camp com desenvolvimento direcionado de habilidades e mentoria individual para intérpretes educacionais. A recorrência dessa modalidade sugere que a formação continuada é frequentemente concebida como processo relacional e acompanhado, e não apenas como acumulação de cursos.

Outra tendência é a especialização por contexto. A saúde mental aparece na proposta de observação-supervisão de Dean, Pollard e English (2004); a interpretação em saúde é organizada como trajetória de competências no Career Lattice de Swabey

SUMÁRIO

et al. (2016); a interpretação jurídica aparece na formação baseada em evidências para atuação com jurados surdos discutida por Napier *et al.* (2018); e a formação informada pelo trauma é tematizada por Bancroft e Allen (2018). A especialização contextual desloca a pergunta formativa de 'como interpretar' para 'que conhecimentos, decisões, comportamentos e competências são necessários neste domínio específico.'

No Brasil, o corpus recuperado evidencia maior densidade recente. Nascimento (2018; 2021) investiga intérpretes experientes em situação de especialização e utiliza autoconfrontação para produzir reflexão sobre a atividade. Filietaz e Silva (2020) analisam um curso de extensão universitária organizado em doze oficinas. Mazacotte (2021) focaliza a formação continuada de TILS no contexto educacional do Paraná. Giamlourenço (2021) desenvolve pesquisa-intervenção em EaD com TILS de instituições federais de ensino superior e identifica necessidades formativas em dimensões específica, educacional e profissional. Martins (2021) examina a formação continuada de intérpretes educacionais no âmbito do CAS-DF. Esses estudos tornam mais explícita a expressão 'formação continuada' e ampliam a discussão sobre institucionalização, necessidades formativas e relação entre formação e contexto de trabalho.

A modalidade tecnológica também ganha centralidade. Lee *et al.* (2018) questionam a oposição simplificada entre presencial e on-line no desenvolvimento profissional e defendem que a qualidade depende do desenho pedagógico e do engajamento. A tese de Giamlourenço (2021) mostra a EaD como possibilidade de aproximar profissionais geograficamente dispersos e articular reflexão, troca e prática. Trine *et al.* (2023), por sua vez, analisam um modelo híbrido de desenvolvimento profissional e liderança em Gana, combinando atividades on-line e presenciais.

SUMÁRIO

RESULTADOS E DISCUSSÃO — P2:
COMO ESSA FORMAÇÃO CONTINUADA TEM SIDO CONCEBIDA, ORGANIZADA E INVESTIGADA PELA LITERATURA?

Em resposta à P2 a literatura concebe a formação continuada principalmente como processo situado, reflexivo e cumulativo. Não predomina a ideia de uma etapa compensatória isolada. Nos estudos mais aderentes, o desenvolvimento profissional é relacionado à experiência de trabalho, ao acompanhamento por pares ou especialistas, à análise da própria performance e à aprendizagem de conhecimentos específicos para contextos de maior complexidade.

A primeira forma de organização identificada é a formação em serviço. Ela aparece em programas destinados a intérpretes educacionais e em intervenções que utilizam o próprio contexto profissional como fonte de problemas, materiais e critérios de aprendizagem. A segunda é a mentoria, que introduz acompanhamento individual ou coletivo, feedback e progressão de habilidades. A terceira é a supervisão, especialmente evidente na saúde mental e no contexto educacional, em que a análise sistemática da atividade oferece um espaço para tomada de decisão, avaliação de habilidades e reflexão ética.

A quarta forma é a formação por cursos estruturados. No corpus brasileiro, extensão universitária, especialização e EaD funcionam como dispositivos institucionais de formação continuada. Filietaz e Silva (2020) mostram a organização em oficinas; Nascimento (2018; 2021) analisa uma especialização com intérpretes experientes; Giamlourenço (2021) articula curso virtual, fóruns e pesquisa-intervenção; Martins (2021) focaliza ações de formação no CAS-DF. A organização institucional não elimina a centralidade

SUMÁRIO

da experiência: ao contrário, os estudos tendem a valorizar a articulação entre conteúdos e problemas do trabalho.

A quinta forma é a especialização por domínio. Saúde, saúde mental, educação, justiça e trauma exigem repertórios que ultrapassam competência linguística geral. Swabey *et al.* (2016) organizam progressão profissional em interpretação em saúde; Dean, Pollard e English (2004) associam formação a observação de contextos reais e supervisão; Napier *et al.* (2018) vinculam treinamento jurídico a evidências produzidas em pesquisa; Bancroft e Allen (2018) trabalham conteúdos relacionados a trauma. Nesses estudos, competência é tratada como combinação de conhecimentos, habilidades, decisões e compreensão contextual.

A sexta forma é a prática reflexiva. Smith (2014) discute protocolos de pensamento em voz alta para explicitar processos decisórios; Nascimento (2018; 2021) utiliza autoconfrontação; Trine *et al.* (2023) empregam reflexão sobre experiências de desenvolvimento profissional. A reflexão deixa de ser apenas uma recomendação abstrata e passa a constituir procedimento formativo e, em alguns casos, também método de investigação.

TENDÊNCIAS DA PRODUÇÃO, CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS

Três tendências se destacam. A primeira é a passagem de ações de atualização genérica para modelos de desenvolvimento profissional mais situados. Os estudos mais recentes descrevem necessidades vinculadas a contextos, trajetórias e funções profissionais específicas. A segunda é a valorização de modalidades relacionais — mentoria, supervisão, comunidades de prática e feedback — que reconhecem o caráter social da aprendizagem profissional. A terceira

SUMÁRIO

é a expansão de formatos mediados por tecnologia, seja para superar distâncias geográficas, seja para sustentar redes de formação entre profissionais e formadores.

Também se observa crescente articulação entre formação e pesquisa. Em vez de apenas descrever cursos, parte da literatura utiliza pesquisa-intervenção, análise qualitativa, autoconfrontação e avaliações de resultados para compreender como os profissionais aprendem e quais necessidades emergem da prática. Essa aproximação é particularmente importante porque desloca a avaliação da formação da mera satisfação dos participantes para questões de aprendizagem, tomada de decisão e transformação da prática.

Há convergência em torno da insuficiência de conceber a qualificação profissional como encerrada com a formação inicial. Mesmo quando partem de problemas distintos, os estudos reconhecem que contextos de trabalho produzem demandas novas e que a competência precisa ser atualizada e aprofundada. Também converge a valorização do feedback e da reflexão sobre desempenho: mentoria, supervisão, autoconfrontação e protocolos reflexivos são diferentes operacionalizações de uma mesma orientação para tornar a prática analisável.

As divergências aparecem principalmente no modo de organizar essa continuidade. Alguns estudos privilegiam programas formais e institucionalizados; outros descrevem modelos mais flexíveis, oficinas ou mentorias. Há trabalhos que enfatizam desenvolvimento de habilidades interpretativas e outros que ampliam o foco para ética, liderança, conhecimento contextual, relações de poder, tomada de decisão e identidade profissional. A tecnologia também é tratada de modos distintos: em alguns estudos, constitui meio de acesso; em outros, transforma a própria arquitetura da formação.

Outra diferença reside no estatuto da avaliação. Alguns trabalhos apresentam dados de participantes e resultados formativos,

SUMÁRIO

enquanto outros são predominantemente propositivos ou reflexivos. Essa heterogeneidade limita comparações diretas de efetividade. O corpus oferece evidências de múltiplas formas de organizar formação continuada, mas não permite estabelecer uma hierarquia de modelos.

SÍNTESE DO ESTADO DA ARTE

Até 31 de dezembro de 2025, o conhecimento identificado mostra a formação continuada de tradutores e intérpretes de línguas de sinais como campo heterogêneo, porém organizado por um princípio recorrente: a aprendizagem profissional continua depois da formação inicial porque as exigências da interpretação são situadas, mutáveis e dependentes de contextos de atuação. A literatura recuperada não sustenta uma definição única de formação continuada; em seu lugar, apresenta um conjunto de dispositivos que cumprem funções semelhantes de atualização, aprofundamento, especialização e reflexão sobre a prática.

A produção analisada mostra que cursos e oficinas permanecem relevantes, mas não esgotam o campo. Mentoria e supervisão ocupam posição importante porque permitem acompanhamento, feedback e análise da atividade. A especialização por domínio responde à complexidade de contextos como educação, saúde, saúde mental, justiça e trauma. A EaD e os modelos híbridos ampliam possibilidades de acesso e colaboração, especialmente quando os profissionais estão dispersos geograficamente.

No plano epistemológico, os estudos mais densos tratam a experiência profissional como fonte de conhecimento. A formação é organizada a partir de problemas reais, decisões interpretativas, necessidades percebidas e análise de performances. Isso aproxima

SUMÁRIO

desenvolvimento profissional e prática reflexiva. Ao mesmo tempo, a literatura ainda apresenta fragmentação: iniciativas são frequentemente locais, metodologias de avaliação são heterogêneas e os efeitos de longo prazo permanecem pouco demonstrados.

No corpus brasileiro, a produção recente evidencia uma passagem de discussões gerais sobre formação para investigações explicitamente centradas na continuidade formativa de TILS em exercício. Extensão universitária, especialização, ações institucionais e EaD aparecem como espaços de desenvolvimento profissional. A literatura internacional recuperada amplia esse quadro ao enfatizar mentoria, supervisão, especializações contextuais, progressão de carreira e modelos híbridos.

O Estado da Arte identificado, portanto, não aponta para um modelo único a ser replicado. Ele evidencia um campo em que formação continuada é concebida como processo articulado à carreira, à experiência e às demandas do trabalho. A principal agenda de pesquisa que emerge é avançar da descrição de iniciativas para a investigação sistemática de seus efeitos, condições de sustentabilidade, transferibilidade entre contextos e relação com trajetórias profissionais.

PARTE II
DEMANDAS FORMATIVAS DOS TRADUTORES E INTÉRPRETES NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A primeira parte deste estudo permitiu caracterizar a produção recuperada sobre formação continuada de tradutores e intérpretes de línguas de sinais até 2025, identificando modalidades, contextos, tendências e convergências. A segunda parte

SUMÁRIO

desloca o eixo analítico da produção acadêmica para as demandas declaradas por cursistas vinculados à formação em tradução e interpretação de Libras, com atenção específica àqueles que indicaram o contexto educacional como principal espaço de atuação. O movimento analítico proposto não contrapõe literatura e experiência profissional. Ao contrário, procura colocar em relação aquilo que a produção recuperada tem investigado e aquilo que os participantes indicam desejar aprofundar em seus percursos de formação continuada.

Essa passagem permite examinar a formação continuada em duas direções complementares. A primeira corresponde ao conhecimento já produzido sobre desenvolvimento profissional, mentoria, supervisão, especialização, extensão, formação em serviço, educação a distância e formação contextualizada. A segunda corresponde às necessidades formativas enunciadas pelos próprios participantes de um curso de extensão, sobretudo em relação à atuação educacional. O interesse analítico recai, portanto, sobre as aproximações e distanciamentos entre o campo investigado pela literatura e as demandas que emergem do contexto formativo.

A expressão contexto educacional é mantida porque corresponde à categoria utilizada no questionário. Embora parte das alternativas temáticas se refira explicitamente à Educação Básica, os dados não permitem afirmar que todos os respondentes que selecionaram o contexto educacional atuem exclusivamente nesse nível de ensino. Por essa razão, a análise distingue o que foi efetivamente informado pelos participantes daquilo que pode ser relacionado às demandas da Educação Básica a partir das alternativas apresentadas no instrumento.

SUMÁRIO

PROCEDIMENTOS DE ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O conjunto empírico é constituído por 222 respostas registradas no questionário aplicado aos cursistas em 2026. O instrumento reuniu informações sobre perfil dos participantes, formação inicial e complementar, experiência em tradução e interpretação de Libras, contexto e vínculo de atuação, avaliação do curso de extensão em andamento, dificuldades de participação, percepção de alinhamento entre o conteúdo formativo e o cotidiano profissional, intenção de realizar novos cursos de extensão e temáticas desejadas para aprofundamento.

Para esta segunda parte, os dados foram organizados conforme as próprias categorias do questionário, evitando a criação de classificações externas ao instrumento quando as respostas fechadas já ofereciam categorias analíticas suficientes. Inicialmente, apresenta-se o conjunto dos 222 respondentes, permitindo caracterizar o universo de cursistas. Em seguida, aprofunda-se a análise dos 159 participantes que assinalaram exatamente “Educacional” como seu principal contexto de atuação. Essa delimitação possibilita observar as demandas associadas ao campo educacional sem converter respostas de outros contextos em dados educacionais.

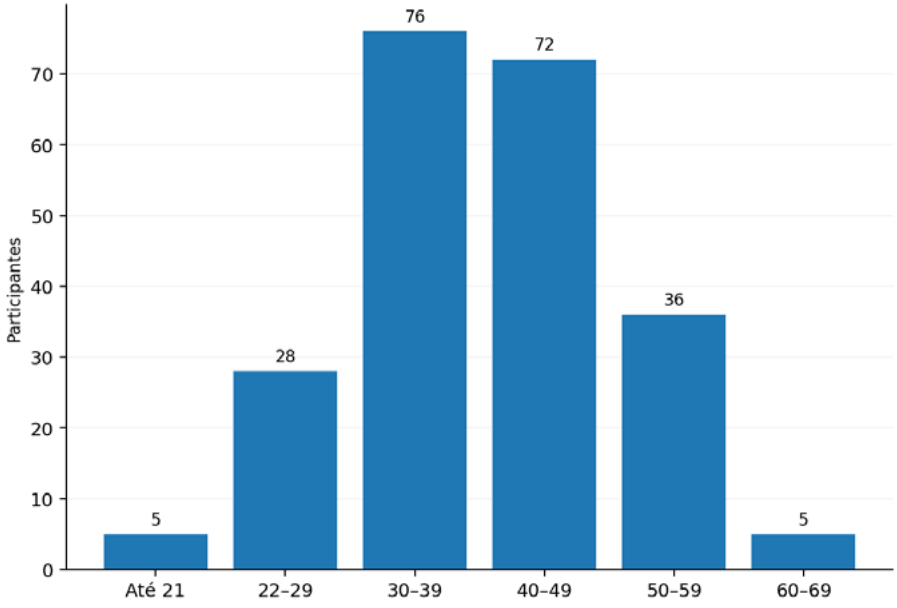
Há uma particularidade que deve ser preservada na interpretação. Entre os 159 participantes que assinalaram o contexto educacional como principal, 38 também registraram, em outra questão, não possuir experiência como tradutor/intérprete. Essa aparente tensão entre respostas não foi corrigida nem eliminada, pois o questionário registra autodeclarações em perguntas distintas. O dado pode refletir diferentes compreensões de atuação, inserção em formação, experiências ainda não reconhecidas pelo participante como exercício profissional ou simplesmente modos distintos

de interpretar as perguntas. Assim, a análise mantém as respostas tal como registradas e evita transformar essa diferença em inferência sobre a trajetória individual dos cursistas.

PERFIL FORMATIVO DOS PARTICIPANTES

No conjunto de 222 respondentes, 202 se identificaram como ouvintes e 20 como surdos. A distribuição etária concentrou-se entre 30 e 49 anos: 76 participantes tinham entre 30 e 39 anos e 72 entre 40 e 49 anos. Outros 36 estavam entre 50 e 59 anos, 28 entre 22 e 29 anos, cinco tinham até 21 anos e cinco estavam entre 60 e 69 anos. Trata-se, portanto, de um grupo composto majoritariamente por adultos em diferentes momentos de trajetória formativa e profissional.

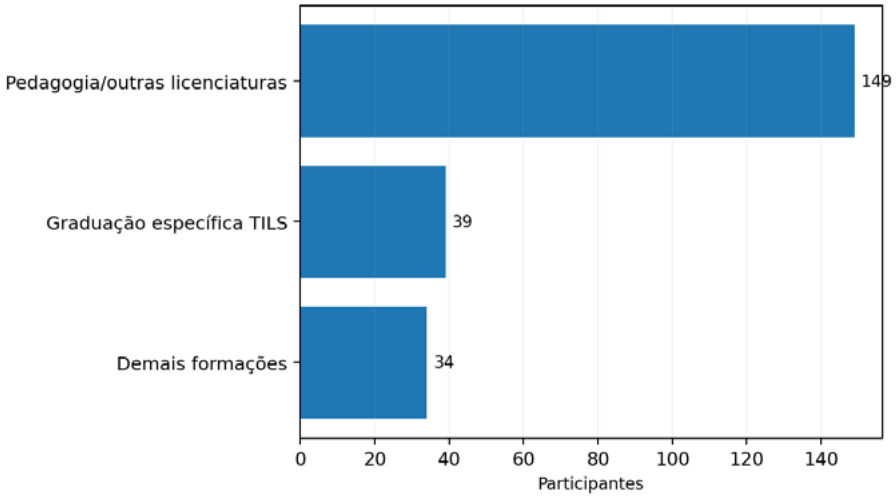
Gráfico 01 – Distribuição dos participantes por faixa etária



Fonte: elaborado pelos autores.

A formação inicial apresenta concentração nas áreas educacionais. Entre os 222 participantes, 149 informaram graduação em Pedagogia ou outras licenciaturas e 39 indicaram graduação específica para atuação como tradutor/intérprete de Libras. As demais respostas distribuíram-se entre Letras, Letras Libras, Pedagogia Bilíngue e outras formações. Esse perfil é relevante para a leitura das demandas posteriores, porque evidencia que a formação continuada reúne participantes provenientes tanto de percursos educacionais quanto de percursos especificamente orientados à tradução e à interpretação.

Gráfico 02 – Formação inicial dos participantes



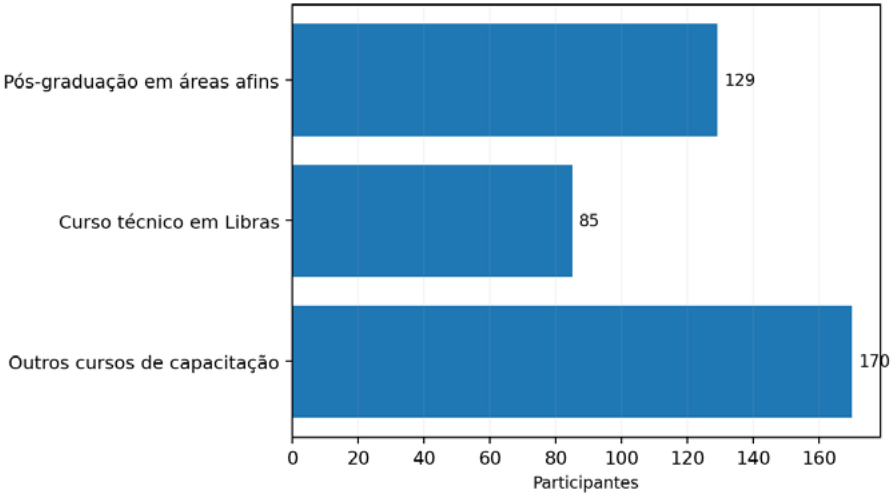
Fonte: elaborado pelos autores.

A presença de formação complementar anterior é expressiva. Dos 222 respondentes, 129 informaram possuir pós-graduação em Libras, educação bilíngue, cultura surda, tradução/interpretação de Libras ou áreas afins; 85 declararam possuir curso técnico em Libras; e 170 afirmaram já ter participado de outros cursos de capacitação relacionados à tradução e interpretação. Quanto à carga

SUMÁRIO

horária acumulada de formação continuada anterior ao curso em andamento, 62 indicaram 360 horas ou mais; 30, de 180 a 359 horas; 30, de 121 a 180 horas; 19, de 91 a 120 horas; 23, de 41 a 90 horas; e 15, até 40 horas. Quarenta e três participantes assinalaram não possuir curso anterior sobre tradução ou interpretação de Libras.

Gráfico 03 – Formação complementar dos participantes

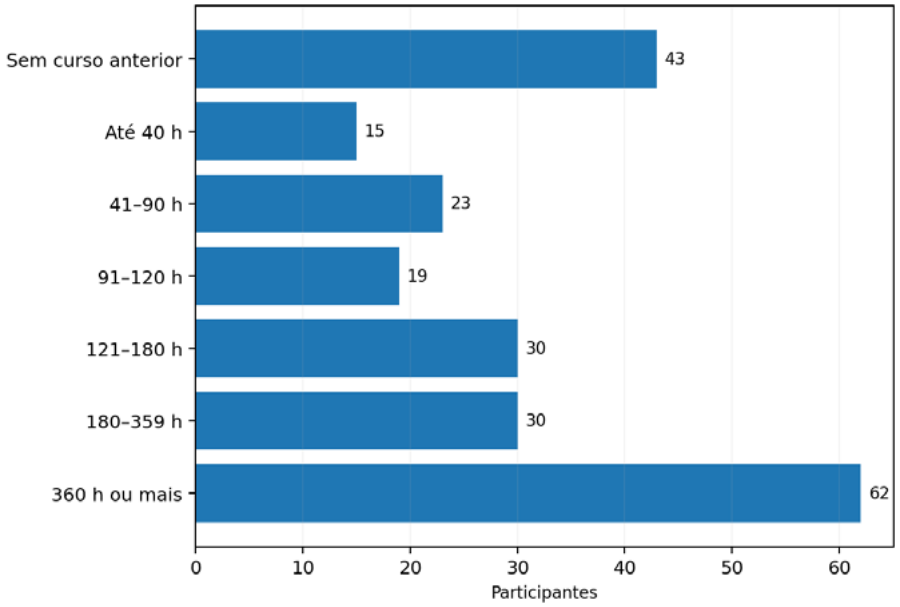


Fonte: elaborado pelos autores.

Os dados mostram, desse modo, que a procura pelo curso de extensão não se restringe a participantes sem formação complementar. Há presença simultânea de cursistas com percursos extensos de capacitação e de participantes que ainda não haviam realizado cursos anteriores. Essa heterogeneidade desloca a formação continuada de uma lógica exclusivamente compensatória: o interesse por novos percursos aparece também entre pessoas que já acumularam carga horária expressiva de formação.

SUMÁRIO

Gráfico 04 – Carga horária acumulada de formação continuada anterior ao curso



Fonte: elaborado pelos autores.

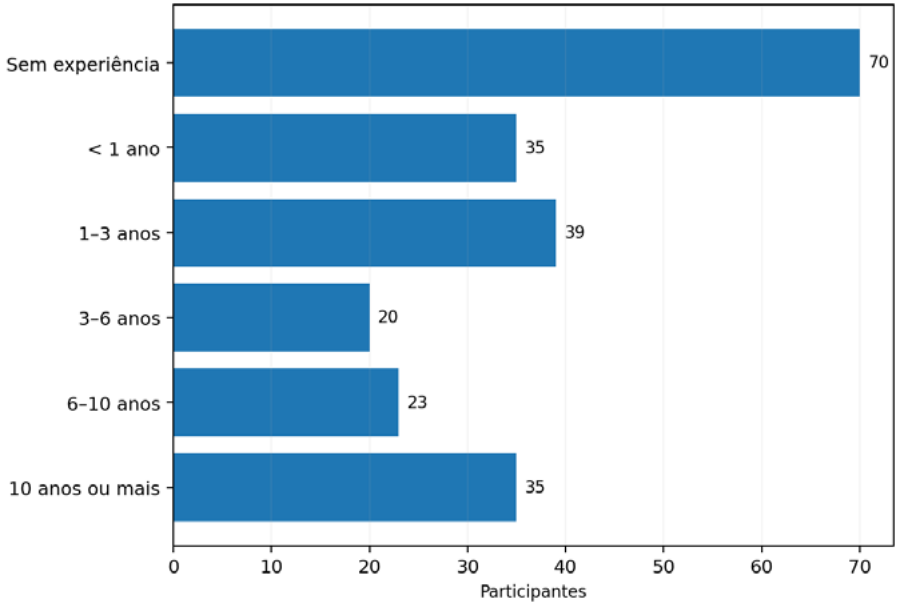
EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL E CENTRALIDADE DO CONTEXTO EDUCACIONAL

A experiência declarada como tradutor/intérprete também é heterogênea. No conjunto total, 70 participantes informaram não possuir experiência; 35 tinham menos de um ano; 39, de um a três anos; 20, de três a seis anos; 23, de seis a dez anos; e 35, dez anos ou mais. A coexistência de iniciantes, profissionais em estágios

SUMÁRIO

intermediários e participantes com trajetória superior a uma década oferece um dado relevante para pensar a formação continuada como processo que atravessa diferentes momentos da carreira.

Gráfico 05 – Tempo de experiência declarado como tradutor/intérprete de Libras

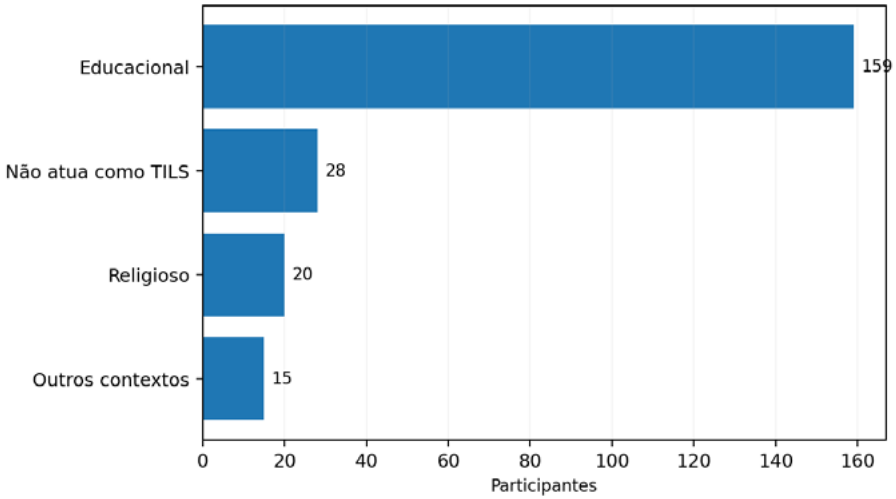


Fonte: elaborado pelos autores.

O contexto educacional apresenta a maior frequência entre as respostas sobre principal espaço de atuação: 159 dos 222 participantes o selecionaram. Outros 28 declararam não atuar como tradutor/intérprete e 20 indicaram o contexto religioso, enquanto as demais respostas se distribuíram entre saúde e outros contextos. O mesmo movimento aparece quando se pergunta pelo primeiro contexto de atuação: 104 participantes indicaram o educacional e 50 o religioso, além de 57 que informaram não possuir experiência. Quando o questionário solicita o contexto que mais contribuiu para a formação profissional, 144 participantes selecionaram o educacional.

SUMÁRIO

Gráfico 06 – Principal contexto de atuação declarado pelos participantes



Fonte: elaborado pelos autores.

Esses três indicadores — contexto principal, primeiro contexto e contexto percebido como formativo — situam a educação em posição recorrente nas trajetórias declaradas. A recorrência não significa homogeneidade profissional, mas evidencia que o espaço educacional funciona simultaneamente como lugar de ingresso, de exercício e de aprendizagem profissional para parcela expressiva dos participantes.

Entre os 159 participantes que assinalaram exatamente o contexto educacional como principal, 145 se identificaram como ouvintes e 14 como surdos. Cento e nove informaram formação inicial em Pedagogia ou outras licenciaturas e 32 graduação específica para atuação como tradutor/intérprete de Libras. Noventa e sete declararam possuir pós-graduação nas áreas indicadas pelo questionário, 57 possuíam curso técnico em Libras e 123 já haviam participado de outros cursos de capacitação relacionados à tradução e interpretação.

SUMÁRIO

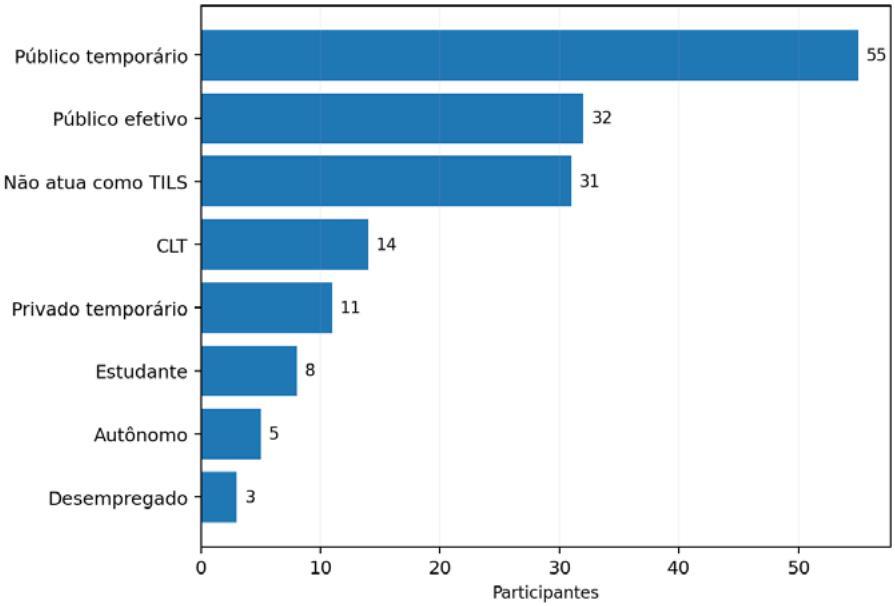
Nesse subconjunto educacional, 41 participantes registraram 360 horas ou mais de formação continuada anterior; 23, de 180 a 359 horas; 22, de 121 a 180 horas; 15, de 91 a 120 horas; 19, de 41 a 90 horas; e 11, até 40 horas. Vinte e oito assinalaram não possuir curso anterior sobre tradução ou interpretação de Libras. A distribuição reforça que o interesse em continuidade formativa atravessa diferentes níveis de experiência acumulada.

INSERÇÃO PROFISSIONAL E CONDIÇÕES DE ATUAÇÃO

No grupo que indicou o contexto educacional como principal, 94 participantes assinalaram o serviço público como área de atuação, 20 indicaram a iniciativa privada e 45 marcaram a alternativa segundo a qual não atuavam como tradutor/intérprete de Libras. Quanto à situação funcional, 55 se declararam funcionários públicos temporários, 32 funcionários públicos efetivos, 14 celetistas com registro em carteira, 11 funcionários de empresa privada com contrato temporário, cinco autônomos, oito estudantes, três desempregados e 31 assinalaram não atuar como tradutor/intérprete.

SUMÁRIO

Gráfico 07 – Situação funcional dos participantes do contexto educacional



Fonte: elaborado pelos autores.

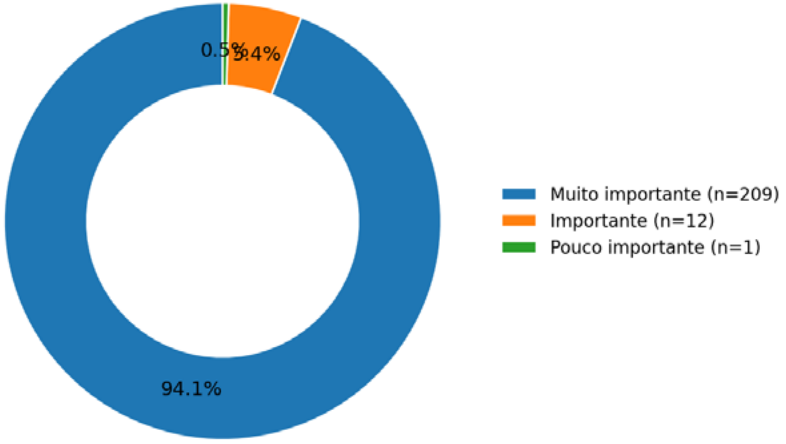
A distribuição funcional evidencia que a formação continuada alcança participantes submetidos a vínculos distintos de trabalho. Essa diversidade deve ser considerada na organização das ações formativas, uma vez que disponibilidade de tempo, estabilidade institucional, acesso a recursos e possibilidade de participação podem variar conforme a situação funcional. O próprio questionário registra essa dimensão quando investiga as dificuldades encontradas durante o curso.

SUMÁRIO

A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO DEMANDA PERSISTENTE

A avaliação do curso de extensão em andamento apresenta concentração nas categorias de maior importância. No conjunto de 222 participantes, 209 o avaliaram como "Muito importante", 12 como "Importante" e um como "Pouco importante". Entre os 159 participantes do contexto educacional, 151 o classificaram como "Muito importante", sete como "Importante" e um como "Pouco importante". Assim, 158 dos 159 participantes desse subconjunto situaram o curso nas duas categorias positivas de importância.

Gráfico 08 – Importância atribuída ao curso de extensão em andamento



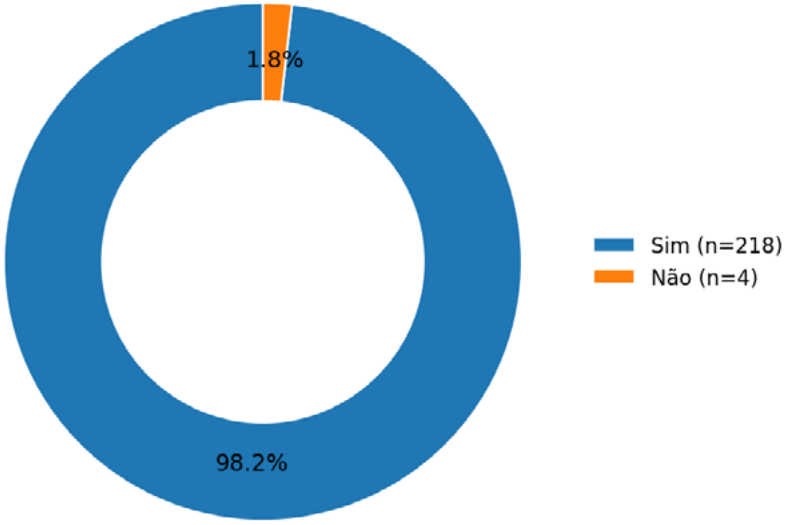
Fonte: elaborado pelos autores.

A intenção de continuidade é igualmente expressiva. Entre todos os respondentes, 218 declararam intenção de realizar outros cursos de extensão para aprimorar a atuação profissional como tradutor e intérprete de Libras, enquanto quatro responderam negativamente. No subconjunto educacional, 156 dos 159 participantes,

SUMÁRIO

correspondentes a 98,1%, manifestaram intenção de realizar novos cursos de extensão. O dado permite identificar a continuidade formativa não apenas como categoria teórica presente na literatura, mas como demanda explicitamente declarada pelos participantes.

Gráfico 09 – Intenção de realizar outros cursos de extensão

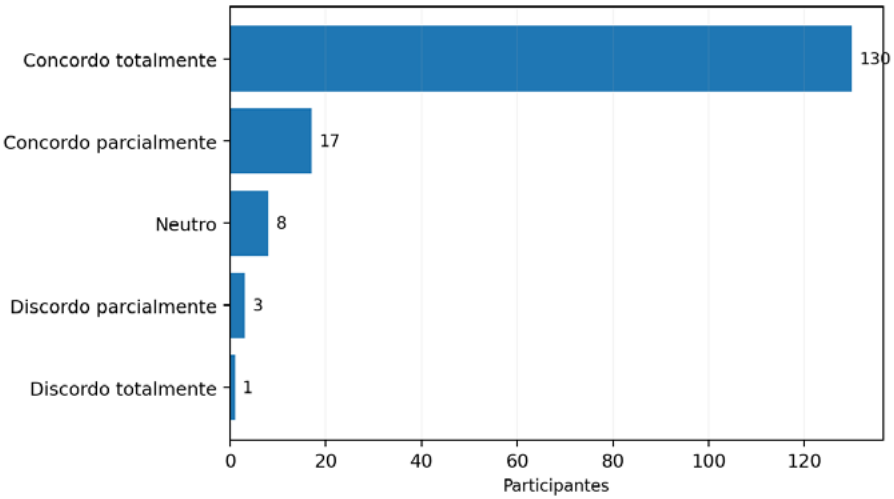


Fonte: elaborado pelos autores.

A percepção de pertinência do conteúdo para o trabalho educacional também se concentra nas respostas de concordância. Entre os 159 participantes do contexto educacional, 130 concordaram totalmente que o conteúdo do curso se encontrava alinhado às necessidades do cotidiano profissional de tradutores e intérpretes que atuam no contexto educacional; 17 concordaram parcialmente; oito permaneceram neutros; três discordaram parcialmente; e um discordou totalmente. Somadas, as duas categorias de concordância correspondem a 147 participantes, ou 92,5% do subconjunto.

SUMÁRIO

Gráfico 10 – Percepção de alinhamento do curso às necessidades do cotidiano profissional no contexto educacional



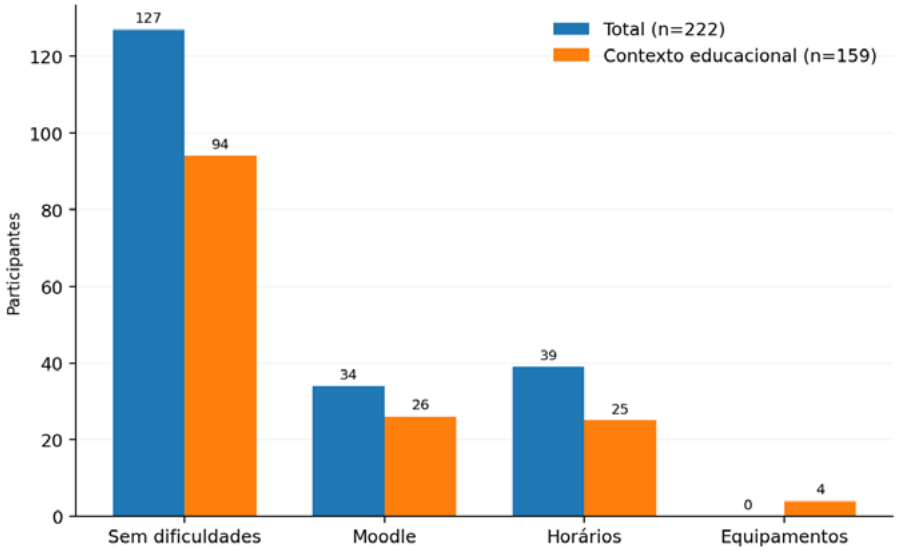
Fonte: elaborado pelos autores.

CONDIÇÕES DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA FORMAÇÃO

As dificuldades declaradas ajudam a compreender que o interesse em formação continuada não elimina obstáculos para sua realização. No conjunto total, 127 participantes afirmaram não ter encontrado dificuldades. Entre os demais, destacaram-se a conciliação de horários, indicada por 39 participantes, e a utilização das ferramentas do Moodle, indicada por 34. Também foram registradas dificuldades de compreensão dos conteúdos, inadequação de equipamentos pessoais de acesso e respostas pontuais relacionadas à rotina, comunicação, fluência em Libras, acesso a grupos e desejo de maior presença de atividades práticas ou encontros síncronos.

SUMÁRIO

Gráfico 11 – Principais dificuldades declaradas na realização do curso



Fonte: elaborado pelos autores.

No subconjunto educacional, 94 participantes declararam não ter encontrado dificuldades. Entre aqueles que registraram obstáculos, 26 indicaram utilização das ferramentas do Moodle e 25 conciliação de horários. Quatro mencionaram equipamentos pessoais inadequados e três dificuldade de compreensão dos conteúdos, além de respostas individuais sobre rotina, comunicação, acesso e organização das atividades. Os dados mostram que a continuidade formativa envolve não somente a definição de conteúdos, mas também condições concretas de participação.

Essa dimensão é especialmente relevante quando se considera que parte da literatura recuperada na primeira etapa discute formação on-line, educação a distância e modelos híbridos. A ampliação do acesso proporcionada por formatos mediados por tecnologia não elimina, por si só, dificuldades relacionadas ao domínio

SUMÁRIO

das plataformas, à disponibilidade temporal e aos equipamentos utilizados. Os dados do questionário permitem, portanto, acrescentar uma dimensão operacional às discussões sobre desenho formativo.

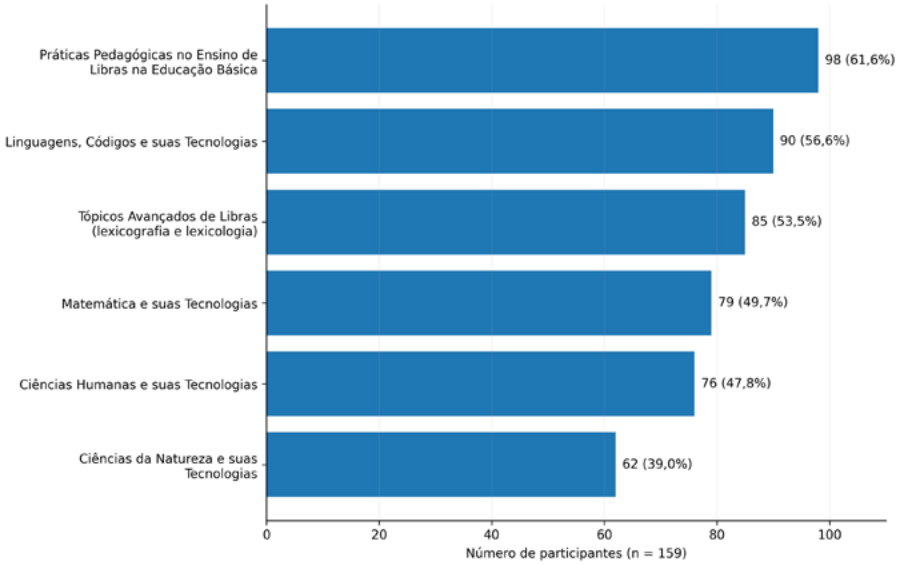
O QUE OS PARTICIPANTES DESEJAM APROFUNDAR NA FORMAÇÃO CONTINUADA

A questão diretamente relacionada às expectativas de aprofundamento solicitou que os participantes indicassem temáticas de interesse para a formação continuada no contexto educacional. As alternativas oferecidas pelo instrumento foram: Tópicos Avançados de Libras, com ênfase em lexicografia e lexicologia; práticas de tradução e interpretação de Libras/Língua Portuguesa em Ciências Humanas e suas Tecnologias; práticas de tradução e interpretação em Matemática e suas Tecnologias; práticas de tradução e interpretação em Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; práticas de tradução e interpretação em Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Práticas Pedagógicas no Ensino de Libras na Educação Básica.

No conjunto dos 222 respondentes, a temática mais assinalada foi Práticas Pedagógicas no Ensino de Libras na Educação Básica, presente em 145 respostas, correspondentes a 65,3% do total. Em seguida aparecem as práticas de tradução e interpretação na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, com 129 indicações (58,1%), e Tópicos Avançados de Libras, com 116 (52,3%). As práticas relacionadas às Ciências Humanas foram indicadas por 99 participantes (44,6%); Matemática, por 98 (44,1%); e Ciências da Natureza, por 75 (33,8%). Duas respostas abertas registraram interesse por todas as temáticas sem reproduzir individualmente as alternativas.

SUMÁRIO

Gráfico 12 – Temáticas desejadas para aprofundamento na formação continuada



Fonte: elaborado pelos autores.

Quando se considera apenas o subconjunto de 159 participantes que assinalou "Educacional" como principal contexto de atuação, mantém-se a mesma tendência geral. Práticas Pedagógicas no Ensino de Libras na Educação Básica foi indicada por 98 participantes (61,6%). As práticas de tradução e interpretação na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias foram indicadas por 90 (56,6%); Tópicos Avançados de Libras, por 85 (53,5%); Matemática e suas Tecnologias, por 79 (49,7%); Ciências Humanas e suas Tecnologias, por 76 (47,8%); e Ciências da Natureza e suas Tecnologias, por 62 (39,0%).

A distribuição das escolhas permite identificar duas direções articuladas. A primeira corresponde ao interesse por conhecimentos relacionados à própria língua e às práticas pedagógicas, expresso nas categorias de Tópicos Avançados de Libras e Práticas Pedagógicas no Ensino de Libras. A segunda corresponde à necessidade de

SUMÁRIO

aprofundamento da tradução e interpretação em áreas disciplinares específicas da escolarização: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Assim, a demanda formativa não aparece concentrada em uma competência genérica de interpretação, mas distribuída entre conhecimento linguístico, dimensão pedagógica e especialização por domínio de conhecimento.

Entre os participantes do contexto educacional, mais da metade indicou interesse em Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, enquanto aproximadamente metade selecionou Matemática. Ciências Humanas e Ciências da Natureza também aparecem com frequências expressivas. O conjunto sugere que os participantes reconhecem diferenças entre interpretar em contextos disciplinares distintos e demandam formação capaz de tratar essas especificidades.

Essa demanda encontra correspondência direta na discussão de Rieger (2016), incorporada à primeira parte deste estudo. Ao investigar a preparação do intérprete de Libras para o ensino de Ciências, a autora evidencia dificuldades relacionadas aos conteúdos científicos, à terminologia especializada e à construção de repertórios necessários à interpretação de conceitos específicos. No questionário, o interesse por Ciências da Natureza, Matemática, Ciências Humanas e Linguagens amplia empiricamente essa questão: a necessidade de especialização disciplinar não se limita a um único componente curricular, mas atravessa diferentes áreas do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:
DO QUE SE TEM PRODUZIDO AO QUE SE DESEJA APRENDER

A articulação entre o Estado da Arte e os dados do questionário permite responder à questão que orienta a segunda parte deste estudo: o que os participantes vinculados ao contexto

SUMÁRIO

educacional almejam aprofundar em sua formação continuada? Entre os 159 participantes que assinalaram o contexto educacional como principal, as demandas distribuíram-se entre práticas pedagógicas, aprofundamento da Libras e especialização da tradução e interpretação segundo áreas curriculares. A maior frequência correspondeu às Práticas Pedagógicas no Ensino de Libras na Educação Básica, seguidas por Linguagens, Tópicos Avançados de Libras, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. A distribuição evidencia que as expectativas não se concentram em uma competência genérica, mas articulam conhecimentos linguísticos, pedagógicos e disciplinares relacionados às condições concretas da atuação educacional.

Essa configuração amplia a leitura produzida pelo Estado da Arte. A literatura recuperada mostra que a formação continuada tende a ser concebida de maneira situada, vinculada à prática, à especialização, ao acompanhamento profissional e às transformações das demandas de trabalho. Formação em serviço, mentoria, supervisão, cursos de extensão, especialização, EaD, modelos híbridos e especialização contextual constituem diferentes formas de organizar o desenvolvimento profissional. Os participantes, por sua vez, conferem maior precisão aos conteúdos que desejam aprofundar nesses percursos: práticas pedagógicas, conhecimentos linguísticos e repertórios necessários à tradução e à interpretação em áreas curriculares específicas. Desse modo, literatura e dados empíricos convergem na compreensão de que as necessidades profissionais não se encerram na formação inicial, embora cada conjunto de dados ilumine dimensões distintas do fenômeno.

A demanda por continuidade é reforçada pela intenção de realizar novas formações. No conjunto dos 222 respondentes, 218 declararam intenção de participar de outros cursos de extensão e, entre os 159 participantes do contexto educacional, 156, correspondentes a 98,1%, manifestaram essa intenção. Essa procura não se restringe a participantes sem experiência ou sem formação

SUMÁRIO

anterior: também está presente entre cursistas com pós-graduação, cursos técnicos, elevada carga horária acumulada de capacitação e longa experiência profissional. Por isso, os dados não permitem reduzir a formação continuada a uma função compensatória ou à simples acumulação de cursos. A diversidade das trajetórias e das temáticas selecionadas situa a continuidade como possibilidade de aprofundamento, atualização e especialização ao longo da carreira, em convergência com o caráter cumulativo e contextual identificado na literatura.

O contexto educacional ocupa posição recorrente nas trajetórias declaradas: foi indicado como principal espaço de atuação por 159 participantes, como primeiro contexto profissional por 104 e como contexto considerado mais contributivo para a formação profissional por 144. Essa recorrência ajuda a compreender a concentração das demandas em práticas pedagógicas e conteúdos disciplinares. Ao mesmo tempo, o grupo não constitui uma categoria profissional homogênea. Há diferenças de formação inicial, carga horária de capacitação, tempo de experiência, vínculo funcional e condições de participação. Essa heterogeneidade aproxima os dados empíricos de uma das lacunas identificadas no Estado da Arte: a necessidade de investigar de modo mais sistemático como estágios de carreira, perfis profissionais e condições de trabalho se relacionam com necessidades formativas específicas.

A integração dos dois momentos do estudo permite compreender a formação continuada no contexto educacional por meio de três dimensões articuladas: os conteúdos a serem aprofundados, as formas de organização do percurso formativo e as condições concretas de participação. O questionário oferece maior precisão sobre a primeira e a terceira dimensões, ao registrar interesses temáticos e dificuldades relacionadas, entre outros aspectos, à conciliação de horários, ao uso de ferramentas e às condições de acesso. O Estado da Arte oferece repertório para a segunda, ao apresentar diferentes dispositivos de desenvolvimento profissional e indicar a recorrência

SUMÁRIO

de acompanhamento, feedback, reflexão sobre a prática e especialização por contexto. A relação entre essas dimensões desloca a discussão da mera existência de ações de formação para questões sobre quais conhecimentos são demandados, por quais profissionais, em quais momentos da trajetória, por meio de quais dispositivos e sob quais condições de acesso e acompanhamento.

Quanto aos conteúdos, as escolhas dos participantes mostram uma articulação entre conhecimentos sobre a língua, práticas pedagógicas e especialização disciplinar. Práticas Pedagógicas no Ensino de Libras na Educação Básica, práticas de tradução e interpretação em Linguagens, Tópicos Avançados de Libras, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza compõem um conjunto de demandas que se relaciona diretamente às especificidades do trabalho educacional. Antonio, Mota e Kelman (2015), Silva e Vasconcellos (2019), Rieger (2016) e Jordão (2013), embora não investiguem diretamente processos de formação continuada, oferecem elementos para compreender como conhecimentos linguísticos, pedagógicos, tradutórios e disciplinares repercutem na atuação. Os estudos diretamente relacionados à formação continuada, por sua vez, apresentam possibilidades distintas de organização do desenvolvimento profissional. A aproximação desses dois planos permite compreender por que determinadas necessidades permanecem ou emergem durante a atuação e como podem ser incorporadas a percursos formativos posteriores.

A análise preserva, contudo, os limites dos dados produzidos. O questionário registra autodeclarações e contém respostas que não são inteiramente convergentes entre si, como a indicação simultânea do contexto educacional como principal e da ausência de experiência profissional. Essas respostas foram mantidas tal como registradas, sem inferências sobre trajetórias individuais. Além disso, a questão sobre temáticas de aprofundamento apresentou categorias previamente definidas, de modo que os resultados expressam escolhas realizadas dentro do conjunto de alternativas disponibilizado.

SUMÁRIO

Também se deve distinguir percepção e impacto: a importância atribuída ao curso, a percepção de alinhamento entre conteúdos e cotidiano profissional e a intenção de participar de novas formações não constituem medidas de transformação do desempenho profissional. Do mesmo modo, as limitações do Estado da Arte — especialmente a não incorporação dos registros individuais de BDTD e OASISBR e a não execução definitiva do Google Scholar — exigem que as conclusões permaneçam circunscritas ao corpus efetivamente recuperado e verificável.

Esses limites delimitam possibilidades de continuidade investigativa. Estudos posteriores podem acompanhar participantes longitudinalmente, comparar necessidades segundo tempo de experiência, formação e vínculo profissional, examinar efeitos de diferentes modalidades formativas e investigar como conhecimentos desenvolvidos em cursos, mentorias, supervisões ou outros dispositivos são mobilizados em situações reais de tradução e interpretação. As áreas curriculares indicadas pelos participantes também podem ser examinadas separadamente, relacionando demandas terminológicas, conceituais, tradutórias e pedagógicas. Essa agenda permitiria aproximar a investigação das condições em que a aprendizagem profissional se transfere para a atuação, dimensão ainda pouco demonstrada no corpus analisado.

Nos limites do estudo, a articulação entre o que tem sido produzido e o que os participantes desejam aprender permite compreender que a formação continuada desejada no contexto educacional não se apresenta como atualização indiferenciada. Ela se orienta por necessidades situadas: aprofundar conhecimentos de Libras, compreender dimensões pedagógicas e desenvolver repertórios para traduzir e interpretar conhecimentos disciplinares específicos. A literatura recuperada acrescenta que esses conteúdos podem ser trabalhados por diferentes dispositivos de desenvolvimento profissional, associados ao acompanhamento, à reflexão sobre a prática, à especialização contextual e à mediação tecnológica. Assim,

SUMÁRIO

o percurso desenvolvido no capítulo, do mapeamento da produção às demandas declaradas pelos cursistas, situa a formação continuada simultaneamente como objeto de investigação acadêmica e como necessidade expressa no próprio contexto formativo.

O deslocamento do que se tem produzido para o que se deseja aprender evidencia, portanto, uma agenda de formação e pesquisa centrada na relação entre trajetória profissional, contexto de atuação, conhecimento especializado, organização dos percursos formativos e condições de participação. Nessa perspectiva, a continuidade formativa acompanha as mudanças das demandas profissionais e dos contextos nos quais a tradução e a interpretação de línguas de sinais são realizadas. A articulação entre modalidades formativas, conteúdos demandados e condições concretas de acesso oferece, assim, uma base para investigações que examinem não apenas a oferta de formação, mas também sua relação com diferentes momentos da carreira e com as especificidades do trabalho educacional.

REFERÊNCIAS

BANCROFT, Marjory A.; ALLEN, Katharine. Walk on the wild side: training trauma-informed interpreters for signed and spoken languages—in the same classroom. *In*: Conference Of Interpreter Trainers Biennial Conference, 2018, Salt Lake City. **Reaching new heights in interpreter education: mentoring, teaching, and leadership: proceedings** [...]. Salt Lake City: Conference of Interpreter Trainers, 2018. p. 368–383.

BENTLEY-SASSAMAN, Jessica; HOUSER, Sue Ann; MORRISON, Brian. Educational interpreting boot camp: intensive mentoring outcomes. *In*: CONFERENCE OF INTERPRETER TRAINERS BIENNIAL CONFERENCE, 2014, Portland. **Our roots**: the essence of our future: conference proceedings. Portland, OR: Conference of Interpreter Trainers, 2014. p. 31–43.

DEAN, Robyn K.; POLLARD, Robert Q. Application of demand-control theory to sign language interpreting: implications for stress and interpreter training. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v. 6, n. 1, p. 1-14, 2001. DOI: 10.1093/deafed/6.1.1.

SUMÁRIO

DEAN, Robyn K.; POLLARD, Robert Q.; ENGLISH, Mark A. Observation-supervision in mental health interpreter training. *In*: MARONEY, Elisa M. (ed.). CIT: Still Shining After 25 Years. **Proceedings of the 15th National Convention of the Conference of Interpreter Trainers**. Monmouth: CIT, 2004. p. 55-75.

ELLIOTT, Marlene. Skill development for advanced interpreters: an attempt to unlock the puzzle. *In*: SWABEY, Laurie A. (ed.). **New designs in interpreter education**: proceedings of the 14th National Convention of the Conference of Interpreter Trainers. St. Paul, MN: Conference of Interpreter Trainers, 2002. p. 95–106.

FILIETAZ, Marta Rejane Proença; SILVA, Rosilene Lima da. A formação do tradutor e intérprete da Língua de Sinais/Língua Portuguesa em um curso de extensão. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 5, e2012780, p. 1–14, 2020. DOI: 10.3895/rtr.v5n0.12780.

GIAMLOURENÇO, Priscila Regina Gonçalves de Melo. **Formação continuada e desenvolvimento profissional do tradutor e intérprete de língua de sinais na Educação a Distância (EaD)**. 2021. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

LEE, Robert G.; WINSTON, Betsy; MONIKOWSKI, Christine; WIESMAN, Lynne. Face to face vs. screen to screen: re-envisioning online continuing professional development for interpreters. *In*: WINSTON, Betsy; LEE, Robert G.; MONIKOWSKI, Christine (ed.). **Reaching new heights in interpreter education**: mentoring, teaching, and leadership: proceedings of the 2018 Biennial Conference of the Conference of Interpreter Trainers. Salt Lake City, UT: Conference of Interpreter Trainers, 2018. p. 315–324.

MARONEY, Elisa; FREESBURG, John; GISH, Sandra. Effective in-service for rural and remote educational interpreters. *In*: CONFERENCE OF INTERPRETER TRAINERS. **Proceedings** [...]. 1998.

MARONEY, Elisa *et al.* Reaching Ghanaian interpreters through ongoing short-term training. *In*: WINSTON, Betsy; MONIKOWSKI, Christine; LEE, Robert G. (ed.). **Reaching New Heights in Interpreter Education**: Mentoring, Teaching, & Leadership. Salt Lake City: Conference of Interpreter Trainers, 2018.

MARTINS, Lira Matos. **O intérprete de língua de sinais que atua no contexto educacional**: a proposta do CAS-DF na formação continuada desse profissional. 2021. 150 f. Dissertação – Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

SUMÁRIO

MAZACOTTE, Roberto Bernal. **A formação continuada e o tradutor intérprete de Libras/Português no contexto educacional do Paraná**. 2021. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2021.

NAPIER, Jemina; RUSSELL, Debra; HALE, Sandra; SPENCER, David; SAN ROQUE, Mehera. Evidence-based training for legal interpreters to work with deaf jurors. *In*: WINSTON, Betsy; MONIKOWSKI, Christine; LEE, Robert G. (ed.). **Reaching new heights in interpreter education**: mentoring, teaching, and leadership: proceedings of the 2018 Biennial Conference of the Conference of Interpreter Trainers. Salt Lake City, UT: Conference of Interpreter Trainers, 2018. p. 256–275.

NASCIMENTO, Vinícius. O eu-para-mim de intérpretes de língua de sinais experientes em formação. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 104-122, 2018. DOI: 10.1590/2176-457335494.

NASCIMENTO, Marcus Vinicius Batista. Alteridades, discursos e saberes na formação de intérpretes de Libras-Português experientes. **Belas Infiéis**, Brasília, v. 10, n. 2, p. 1-26, 2021. DOI: 10.26512/belasinfieis.v10.n2.2021.28504.

SHENEMAN, Naomi. Infusing critical lenses in the interpreter education and professional development: reflections of a DeafDisabled interpreter educator. *In*: WORLD ASSOCIATION OF SIGN LANGUAGE INTERPRETERS CONFERENCE, 2023, Jeju, South Korea. **Shaping our world for a better future**: proceedings of the WASLI 2023 Conference. Geneva: World Association of Sign Language Interpreters, 2023.

SMITH, Amanda. Think aloud protocols: viable for teaching, learning, and professional development in interpreting. **Translation & Interpreting**, v. 6, n. 1, p. 128-143, 2014. DOI: 10.12807/ti.106201.2014.a07.

SWABEY, Laurie; LAURION, Richard; PATRIE, Carol; RAMIREZ, Rosa. Using a career lattice to chart a path to competency in healthcare interpreting. *In*: CONFERENCE OF INTERPRETER TRAINERS BIENNIAL CONFERENCE, 2016. **Out of the gate, towards the triple crown**: research, learn, & collaborate: proceedings of the 2016 Biennial Conference. Conference of Interpreter Trainers, 2017.

TRINE, Erin; DZEANI, Phinehas; FOBI, Joyce; MARONEY, Elisa; FOBI, Daniel. Reflections on professional development for interpreters in Ghana: a hybrid approach to better shape the future. *In*: WORLD ASSOCIATION OF SIGN LANGUAGE INTERPRETERS CONFERENCE, 2023, Jeju, South Korea. **Shaping our world for a better future**: proceedings of the WASLI 2023 Conference. [S. l.]: World Association of Sign Language Interpreters, 2023. p. 228 et seq.

SUMÁRIO

WEIRICK, Whitney R. The educational interpreter supervision and support survey: part 1. **American Annals of the Deaf**, v. 166, n. 3, p. 284-308, 2021. DOI: 10.1353/aad.2021.0031.

WIESMAN, Lynne; FORESTAL, Eileen. Effective practices for establishing mentoring programs. *In*: CONFERENCE OF INTERPRETER TRAINERS. **Proceedings** [...]. 2006.

WINSTON, Betsy. Effective practices in mentoring: closing the gap and easing the transition. *In*: CONFERENCE OF INTERPRETER TRAINERS. A New Chapter in Interpreter Education: Accreditation, Research, & Technology. **Proceedings** [...]. San Diego: CIT, 2006.

ANTONIO, Luiz Cláudio Oliveira; MOTA, Paola Rodrigues; KELMAN, Celeste Azulay. A formação do intérprete educacional e sua atuação em sala de aula. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. 3, p. 1032-1051, 2015. DOI: 10.21723/riaee.v10i3.8105.

JORDÃO, Uiara Vaz. **O que dizem os intérpretes de Libras do Sudeste Goiano sobre formação e atuação**. 2013. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

RIEGER, Camila Paula Effgen. **A formação do intérprete de Libras para o ensino de Ciências**: lacunas refletidas na atuação do TILS em sala de aula. 2016. 85 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2016.

SILVA, Keli Simões Xavier; VASCONCELLOS, Maria Lúcia Barbosa de. A formação do intérprete educacional de Libras-Português: reflexões a partir das contribuições da proposta didática do PACTE. **Belas Infiéis**, Brasília, v. 8, n. 1, p. 119–144, 2019. DOI: 10.26512/belasinfieis.v8.n1.2019.12986.

SUMÁRIO

SUMÁRIO

SOBRE OS ORGANIZADORES

Daniel Godinho Berger

Doutor em Educação (2022, PPGE/UFSC) e mestre em Educação (2009, PPGE/UFSC), na linha de Ensino e Formação de Educadores. Licenciado em Geografia (1995, UFSC) e especialista em Educação de Jovens e Adultos na modalidade Proeja Médio (CEFET, 2007). Professor aposentado da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos (EPEJA/PPGE/UFSC).

CV: http://lattes.cnpq.br/1618551921086609

E-mail: dgberger@gmail.com dgberger@gmail.com

João Paulo Ampessan

Licenciado em Letras Libras (2012), mestre em Linguística (2015) e doutor em Estudos da Tradução (2025) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É professor adjunto da UFSC, vinculado ao Departamento de Libras, com atuação no curso de Letras Libras e em atividades de ensino, pesquisa e extensão. Sua trajetória acadêmica concentra-se nos estudos do léxico das línguas de sinais, especialmente nas áreas de Lexicologia, Lexicografia e Semântica Lexical, em interface com a Linguística, os Estudos da Tradução, a Escrita de Sinais (SignWriting) e o ensino de Libras. Coordena o Grupo de Pesquisa em Lexicologia, Lexicografia e Línguas de Sinais (GLEXIS) e integra o Grupo de Pesquisa em Iconicidade e Línguas de Sinais (GILS), da UFSC. Desenvolve e participa de projetos de pesquisa voltados à descrição e à investigação do léxico e da Lexicografia das línguas de sinais, entre eles "Semântica Lexical da Libras: Reflexões Teóricas e Metodológicas", "Semântica Lexical na Libras: Desdobramentos Empíricos", "Lexicografia da Libras – LibrasLEX", "Toponímia em Libras: Regiões Catarinenses" e "Parâmetros para a Construção de um Dicionário Trilíngue Contrastivo Espanhol-Português-Libras para Estudantes Brasileiros Universitários". Seus interesses de pesquisa abrangem Semântica Lexical da Libras, dicionários e outras obras lexicográficas, e-Lexicografia, corpora, iconicidade e motivação lexical, variação e mudança lexical, onomástica e recursos lexicográficos digitais.

Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/3392494019608347

E-mail: joamp29@gmail.com

Marcos Luchi

Sou professor adjunto na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Possuo doutorado (2019) e mestrado (2013) em Estudos da Tradução, além de graduação em Letras Libras (2012) pela UFSC. Sou graduado em Psicologia (2026) pelo Centro Universitário Estácio de São José, Santa Catarina, e especialista em Psicanálise (2026). No âmbito da gestão acadêmica na UFSC, exerci 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 passei o ano cedido ao Ministério da Educação como Coordenador-Geral de Avaliação e Supervisão de Programas Educacionais Bilíngues da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Tenho experiência nas áreas de Interculturalidades, Linguística e Estudos da Interpretação/Tradução envolvendo línguas de sinais. Integrei o projeto Inventário da Língua Brasileira de Sinais, projeto que deu continuidade à 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. Desde 2017 integro a Comissão de Assessoramento Técnico-Pedagógico em Língua Brasileira de Sinais (Libras) para Exames e Avaliações da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Líder do Grupo de Pesquisa Iconicidade e Línguas de Sinais, certificado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq e vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com atuação em pesquisas sobre semiologia e iconicidade nas línguas de sinais, descrições imagéticas, linguística de corpus e anotação de fenômenos icônicos, bem como tradução e interpretação de estruturas de alta iconicidade.

Lattes: https://lattes.cnpq.br/4628524951000332

E-mail: marcosluchi@gmail.com

SUMÁRIO

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Abymael da Silva Pereira

Professor de Estudos da Tradução e Linguística Aplicada do Departamento de Letras e Arte da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e coordenador do Curso de Letras Libras da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Brasileira de Sinais, Tradução e Interpretação de Libras-Português, Linguística da Língua de Sinais e Tradução Literária. 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 e Formador de Programas e Projetos universitários (UNIFAP), entre eles o Programa de Extensão de Estudos da Tradução e Interpretação de Libras-Português, Formação de Tradutores e Intérpretes de Libras, Projeto Ateliê de Tradução na Amazônia, e do Curso Básico de Tradução para Surdos. Atuou como Técnico em Políticas Educacionais na Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS) no Ministério da Educação. Tradutor e não somente intérprete de Libras. Coordenou inúmeras traduções de Provas e Editais, especialmente das bancas do Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos (CEBRASPE/CESPE).

Lattes: http://lattes.cnpq.br/7962202443810103

E-mail: abymaeldasilvapereira@gmail.com

Gláucio 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 Varlibras) 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

SUMÁRIO

Hudson Olinto Leite Ramos

Mestrando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLET) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), graduado em Letras Libras pela UNIFAP, é integrante do Projeto de Extensão Ateliê de Tradução na Amazônia da UNIFAP. Atua como Professor do Centro de Atendimento ao Surdo do Amapá (CAS-SEED).

Lattes: http://lattes.cnpq.br/0429237982510031

E-mail: hudsonolinton21@gmail.com

José Ednilson Gomes de Souza Júnior

Atualmente é Professor no Departamento de Libras (LSB) do Centro de Comunicação e Expressão (CCE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e no Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução (PGET) da mesma universidade. Também é tradutor e intérprete, com Mestrado em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB) e doutorado em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e em Tradução e Estudos Interculturais pela Universitat Autónoma de Barcelona (UAB). Participa ativamente de grupos de pesquisa, como o InterTrads – Grupo de Pesquisas em Interpretação e Tradução de Línguas de Sinais (UFSC – Brasil) e o FORTI – Formación en Traducción e Interpretación (UAB – Espanha). Entre 2011 e 2019, exerceu os cargos de Representante Regional e Vice-Presidente da World Association of Sign Language Interpreters (WASLI). Atualmente, representa a mesma organização junto à International Organization for Standardization (ISO) e é membro do Grupo de Trabalho de Acessibilidade da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Lattes: http://lattes.cnpq.br/0519894675464006

E-mail: jose.souza.junior@ufsc.br

Luciana Marques Vale

Mestra em Estudos da Tradução pela Universidade de Brasília. Pós-graduada em Tradução/Interpretação em Libras pela Universidade do Tuiuti - Unintese (Especialização). Advogada, com experiência nas áreas do direito civil e trabalhista. Servidora Pública Federal da Universidade de Brasília, atua como tradutora e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, com experiência em tradução e interpretação de Libras para Português e vice-versa em contexto midiático, de conferência e comunitário. Além de experiência em cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu*. Pesquisadora na área de Tradução e Interpretação da LSB. Leciona nas áreas de Linguagens com ênfase em tradução e Interpretação de textos (acadêmicos, políticos, jurídicos e afins) para Língua Brasileira de Sinais.

CV: http://lattes.cnpq.br/1335841621563778

E-mail: lucianainterprete@gmail.com

SUMÁRIO

Matheus de Amaral Lopes

Técnico em Tradução e Interpretação de Libras-Português pelo Centro de Ensino Profissionalizante do Amapá, graduado em Licenciatura em Letras Libras pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), integrante do Projeto de Extensão Ateliê de Tradução na Amazônia da UNIFAP

E-mail: matheusamaralopes693@gmail.com

Raquel dos Santos Sena

Graduada em Letras Libras pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva pela FATECH. Atua como professora da Sala de Recursos Multifuncionais pela Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC) e Intérprete de Libras da Secretaria de Estado da Educação do Pará (SEDUC/PA). Possui experiência nas áreas de Libras, Tradução e Interpretação Libras-Português e Educação Bilíngue de Surdos.

E-mail: kelsenna07@gmail.com

Saionara Figueiredo Santos

Pós-doutora pela Universidade de Buenos Aires (UBA), onde desenvolveu pesquisas em Estudos de Gênero e Estudos da Tradução, com foco no tema O Corpo da Mulher Tradutora e Intérprete de Línguas de Sinais. Doutora em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Mestra em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e Graduada em Pedagogia pela Universidade das Américas. Atualmente, é professora na área de Tradução no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) Câmpus Palhoça Bilíngue, atuando também como Tradutora e Intérprete de Língua de Sinais Brasileira (Libras). Integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos (NEPES), o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI), o Grupo de Pesquisa InterTrads e o Grupo de Trabalho Nacional das Línguas Indígenas de Sinais (GP LIS e GT LIS), vinculado à Década Internacional das Línguas Indígenas no Brasil. Desenvolve ações voltadas à educação bilíngue, Feminismos, Interseccionalidades, Comunidade TILS, Corpos Tradutores e Intérpretes de Libras, Sustentabilidade do Trabalho TILS, além de pesquisar a promoção dos direitos linguísticos e a valorização das identidades surdas e indígenas.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/1435988679423230

E-mail: saionara.figueiredo@ifsc.edu.br

SUMÁRIO

Tiago Coimbra Nogueira

Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Chefe de Departamento de Línguas Modernas (DLM) (2025-2027) do Instituto de Letras (IL) onde atua na área de Tradução e Interpretação de Língua Brasileira de Sinais (Libras-Português). Doutor em Estudos da Tradução (2024), com tese premiada pela ABRAPT (2024), mestre na mesma área (2016) e bacharel em Letras-Libras (2012) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), trabalha desde 2007 como tradutor, intérprete e guia-intérprete, com experiência em contextos comunitários, educacionais, culturais e de conferências. Integra os grupos de pesquisa como o Núcleo de Estudos de Tradução Olga Fedossejeva (NET) e PEDITRADI - Pedagogia e Didática da Tradução e Interpretação (UFSC/CNPq). Atual editor-chefe do periódico Cadernos de Tradução da UFRGS e vice-presidente da Associação Profissional de Intérpretes de Conferência (APIC). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (POET) da Universidade Federal do Ceará (UFC).

CV: http://lattes.cnpq.br/9405741881258053

E-mail: ticoimbrails@gmail.com

SUMÁRIO

SUMÁRIO

ÍNDICE REMISSIVO

A

acessibilidade comunicacional 170, 177, 186, 187, 194, 196, 198, 199, 202

adensamento metodológico do perfilamento 17, 18, 19, 35, 38

Análise Crítica do Discurso 44, 50, 55

avaliação da aprendizagem 187, 188, 199, 206

avaliação institucional 162, 187, 204

C

classificadores 112, 132

competência interpretativa 52

comunidade surda 107, 110, 117, 120, 123, 137, 139, 141, 143, 146, 147, 150, 152, 154, 155, 157, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 169, 171, 172, 174, 175, 176

contexto educacional 11, 12, 14, 72, 73, 74, 82, 83, 84, 88, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 151, 210, 211, 213, 214, 215, 216, 218, 220, 221, 223, 224

contextos de saúde 11, 43, 47, 51, 52, 53, 69, 70

corpo do intérprete 57, 59, 61, 62, 65, 68, 150

cultura surda 109, 110, 114, 116, 121, 133, 137, 167, 168, 169, 171, 176, 178, 181, 183, 184, 191, 192, 203, 207, 248, 272

D

declaração de deficiência 19, 30, 31, 32

declaração de neurodivergência 35, 36

descrição imagética 128, 129, 130, 133

desenvolvimento linguístico 162, 166, 167, 177, 182, 184, 186, 188, 190, 194, 200, 201

desenvolvimento profissional 14, 192, 218, 222, 224, 226, 230, 231, 237, 238, 239, 240, 241, 244, 245, 262, 264, 265, 267

direitos linguísticos 51, 59, 67, 68, 150, 162, 164, 166, 168, 171, 175, 178, 180, 181, 183, 186, 187, 190, 191, 192, 193, 197, 200, 202, 203, 205, 274

distribuição territorial 17, 19, 27

E

Ecologia 13, 139, 140, 144, 150, 154, 157, 158

Educação Ambiental 11, 13, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 151

Educação Ambiental crítica 139, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 151, 156, 157, 158

Educação Básica 11, 14, 16, 17, 32, 33, 39, 194, 226, 229, 235, 237, 245, 246, 259, 260, 262, 264, 271

Educação Bilíngue de Surdos 11, 13, 17, 33, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 178, 179, 180

emergências formativas 14, 209

equidade 162, 163, 166, 167, 169, 171, 174, 175, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 190, 191

escolaridade 17, 18, 19, 22

escolhas tradutórias 13, 108, 109, 112, 113, 115, 116, 122, 123, 124, 132, 133, 135, 155

Estado da Arte 14, 209, 211, 218, 220, 223, 225, 226, 228, 229, 230, 235, 237, 243, 244, 261, 262, 263, 265

Estudos da Interpretação 12, 72, 73, 99, 101, 216, 217, 218, 221, 223, 271

Estudos da Tradução 12, 69, 73, 74, 99, 100, 101, 102, 103, 106, 107, 108, 114, 117, 121, 136, 226, 270, 271, 272, 273, 274, 275

ética profissional 42, 54, 59, 64

experiência visual 13, 110, 133, 141, 177, 194

F

faixa etária 19, 248

finalidade comunicativa 75, 77, 83, 84, 97

formação continuada 11, 13, 14, 22, 162, 164, 166, 173, 174, 177, 180, 186, 187, 193, 208, 209, 210, 211, 218, 219, 220

formação de professores 139, 140, 141, 143, 146, 149, 151, 154, 172

formação em serviço 209, 218, 219, 222, 223, 225, 230, 234, 238, 240, 245, 262

SUMÁRIO

formação inicial 13, 14, 22, 38, 208, 209, 210, 211, 212, 215, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 229, 231, 242, 243, 246, 248, 252

formação profissional 12, 15, 50, 69, 212, 214, 235, 236, 252, 263

G

gestão ambiental 13, 139, 148, 149, 157

gestão democrática 141, 162, 165, 174, 182, 184, 187, 192, 199, 201, 202, 207

gestão educacional 13, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 173, 174, 187, 193, 203

gestão escolar 153, 160, 161, 165, 169, 171, 173, 175, 181, 187, 192, 204, 206

I

IE, ver intérprete educacional 85

inteligência artificial 12, 41, 42, 47, 49, 53, 68

interpretação 11, 12, 13, 14, 29, 33, 34, 38, 40, 41, 42, 43, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 53

interpretação educacional 12, 34, 74, 77, 83, 85, 88, 97, 98, 210, 213, 215, 217, 219, 221, 223, 225, 236, 237

interpretação em contextos de saúde 11, 51, 53, 70

interpretação em equipe 74, 88, 92, 93, 94, 96, 99

interpretação intermodal 51, 70

interpretação simultânea 85, 88, 89, 101

intérprete de Libras 34, 42, 48, 49, 51, 53, 54, 66, 68, 69, 102, 151, 196, 198, 199, 200, 226, 236, 248, 251, 252, 253, 255, 261, 268, 269, 272, 274

intérprete educacional 13, 14, 74, 85, 86, 87, 91, 97, 98, 99, 101, 208, 209, 210, 212, 214, 216, 217, 218, 219, 221, 222, 223, 224, 226, 235

J

justiça ambiental 13, 139, 143, 147, 153, 156, 158

justiça socioambiental 139, 143, 146, 147, 150, 157

L

Libras 11, 12, 13, 14, 16, 17, 34, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 51

Língua Brasileira de Sinais, ver Libras 71, 72, 106, 164, 167, 172, 190, 197, 205, 227, 271, 272, 273, 274, 275

literatura sinalizada 119, 121, 131, 132

M

matrizes curriculares 14, 209, 212, 221

mediação linguística 42, 51, 52, 64, 72, 98, 143, 152, 155, 197, 199

meio ambiente 13, 138, 139, 140, 143, 145, 146, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158

mentoria e supervisão 221, 222, 224, 225, 243

multimodalidade 12, 41, 45, 46, 70

N

narrativa amazônica 132, 133, 134

neurodivergência 18, 35, 36, 37, 38, 39

O

organização administrativa 164, 192, 193, 202

organização pedagógica 13, 160, 174, 194, 195

P

planejamento educacional 162, 175, 176, 177, 178, 179, 183

planejamento escolar 11, 13

planejamento institucional 13, 160, 169, 182, 183, 185

políticas linguísticas 171, 173, 174, 204, 206, 207

práticas pedagógicas 151, 153, 157, 160, 164, 165, 166, 167, 169, 171, 173, 176, 180, 182, 183, 185, 195, 199, 202, 203, 204, 220, 259, 260, 261, 262, 263, 264

preservação cultural 131, 134, 135

processo mental 12, 74, 76, 78, 82, 87

processos avaliativos 13, 161, 174, 181, 188, 189, 190, 191, 194, 203

prosódia visual 118, 119, 126, 135

público-alvo 12, 72, 74, 75, 76, 79, 88, 89, 90, 120

R

raça ou etnia 17, 18, 19, 29, 30

recursos imagéticos 151, 152, 153, 154, 156, 157, 158

rede de ensino 18, 23, 24, 25

referenciação espacial 128, 135

resíduos 13, 139, 140, 141, 142, 147, 148, 149, 150, 153, 155, 157, 232

retradução 13, 108, 112, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135

SUMÁRIO

S

sala de aula 12, 33, 46, 49, 51, 52, 72, 73, 77, 83, 90, 93, 96, 178, 183, 192, 209, 211, 212, 213, 214, 215, 217, 219, 221, 222, 223, 224, 235, 236, 269

saúde mental 219, 234, 238, 240, 241, 243

Semiótica Social 50

sexo 17, 18, 19, 21

situação social específica 12, 73, 74, 82, 83, 85, 89, 91, 96, 97

sujeitos surdos 13, 140, 149, 151, 152, 157, 206

sustentabilidade 13, 138, 139, 140, 141, 144, 145, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 244, 274

T

temas geradores 149, 150

TILS, ver tradutores e intérpretes de Libras-Português 41, 48, 58, 59, 61, 64, 67, 103, 235, 236, 237, 239, 244, 269, 274

trabalho em equipe 12, 92, 94, 98, 99, 101

tradução e interpretação de Libras-Português 14, 210, 224, 272, 274

tradução intermodal 132, 133

tradução literária 11, 12, 106, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 124, 125, 127, 133, 134, 135, 272

tradução literária em Libras 108, 109, 110, 116, 121, 122, 135

tradutores e intérpretes de Libras-Português 11, 13, 14, 17, 39, 161, 166, 169, 172, 174, 177, 186, 193, 195, 197, 202, 212, 226

tradutores e intérpretes de línguas de sinais 11, 14, 209, 218, 226, 229, 230, 237, 238, 243, 244

trajetórias escolares 192, 200, 202

V

vínculo com a rede de ensino 18, 25

visualidade 114, 153, 154, 155, 157, 176, 177, 185, 192, 195, 199, 204, 206

VOLUME 3

www.pimentacultural.com

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

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
GOVERNO FEDERAL
BRASIL
UNIÃO E RECONSTRUÇÃO
UFSC
DIRETORIA DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, DIVERSIDADE E INCLUSÃO
pimenta cultural