

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.031

A ATUAÇÃO DO TRADUTOR/INTÉRPRETE DE LIBRAS NO AMBIENTE ESCOLAR: MEDIAÇÃO, COMUNICAÇÃO E INCLUSÃO

Emanuela Maria Campos de Andrade Castro

RESUMO

A pesquisa apresentada discute como é e deve ser o desempenho do profissional tradutor/intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, dentro do contexto escolar, enfatizando sua notoriedade de intermediador (elo) de ligação entre as variáveis da equação escolar: alunos surdos, comunidade escolar e professores. Essa temática advém do quão se faz necessário a inclusão na educação, sendo prognosticada através da Lei nº 10.436/2002, reiterada pelo Decreto nº 5.626/2005, o qual instituiu o uso da língua brasileira de sinais no ensino brasileiro. Partindo dessa premissa, faz-se indispensável a compreensão da atuação desse profissional na execução de uma metodologia de ensino-aprendizagem de forma inclusiva, no contexto educacional dos alunos surdos. O objetivo proposto é de se realizar uma análise da atuação do tradutor/intérprete de Libras como mediador, interlocutor entre os agentes partícipes dentro do processo ensino-aprendizagem, buscando a promoção de convergência conteudista e incentivo para que o aluno surdo participe ativamente. A justificativa da pesquisa está na relevância do tema para a construção de uma escola mais equitativa, onde todos tenham as mesmas oportunidades de aprender, desenvolver-se e se expressar. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com características descritivas, baseada em revisão bibliográfica e em entrevistas com profissionais da área da educação inclusiva. A metodologia adotada visa compreender as vivências e os

desafios enfrentados pelos intérpretes, bem como as percepções de professores e alunos sobre a atuação desses profissionais. Como conclusão, o estudo aponta que a presença do tradutor/intérprete de Libras é fundamental para a efetivação da inclusão escolar, mas ressalta a necessidade de formação contínua, valorização profissional e maior integração com a equipe pedagógica. O intérprete não deve ser visto apenas como um transmissor de informações, mas como um elo essencial na construção de uma educação verdadeiramente acessível e participativa.

Palavras-chave: Libras, intérprete educacional, inclusão escolar, mediação comunicativa, educação inclusiva.

INTRODUÇÃO

A Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005 reconheceram oficialmente a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e estabeleceram direitos linguísticos e medidas para garantir o atendimento educacional a pessoas surdas. Essa legislação consolidou a presença de profissionais tradutores/intérpretes de Libras (doravante: TIL/LIBRAS) nas escolas como uma das garantias de acesso ao currículo e à comunicação. No entanto, a incorporação efetiva desse profissional ao cotidiano escolar enfrenta desafios práticos, conceituais e formativos que impactam diretamente a inclusão (Santos et al., 2022)

A literatura na área da educação de surdos e estudos sobre tradução/interpretação em contextos educacionais tem colocado o TIL como figura que vai além da simples conversão sinal-oral: atua como mediador cultural, facilitador de interações e co-construtor de práticas pedagógicas adaptadas. Essa ampliação de papel exige clareza ética, limites profissionais e articulação com professores regentes, equipes pedagógicas e famílias. Estudos empíricos mostram que quando o intérprete atua de forma integrada ao planejamento e com formação adequada, há ganho no processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos (Silva, 2016).

Este artigo objetiva analisar a atuação do(a) TIL/LIBRAS no cenário escolar, com ênfase nas práticas de mediação linguística e cultural, nas estratégias comunicativas utilizadas e nas condições institucionais que favorecem ou limitam sua atuação. Busca-se ainda apontar implicações para formação e políticas institucionais que tornem a presença do intérprete mais efetiva para a inclusão.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 INTÉRPRETE COMO MEDIADOR COMUNICATIVO E CULTURAL

A função do(a) intérprete em contextos educativos é multifacetada: inclui tradução direta do conteúdo, adaptação de linguagem técnica,

negociação de significados culturais e suporte à interação social entre aluno surdo, professor e colegas ouvintes. O campo dos estudos sobre interpretação para línguas de sinais indica que a mediação requerida em sala é distinta daquela realizada em conferências ou em serviços de saúde, dada a necessidade de continuidade didática, adaptação a conteúdos disciplinares e atuação em espaços pedagógicos específicos (Souza et al., 2021).

Diversos estudos apontam que a interpretação em ambientes escolares apresenta particularidades que a diferenciam de outros contextos, como conferências, eventos institucionais ou atendimentos de saúde. Em sala de aula, a presença contínua do intérprete é necessária para que haja fluidez no processo de ensino-aprendizagem, já que os conteúdos são transmitidos em sequência, com forte densidade conceitual e, muitas vezes, permeados por linguagens disciplinares específicas. Assim, exige-se do intérprete não apenas proficiência linguística, mas também a capacidade de compreender conteúdos escolares de diferentes áreas do conhecimento, como matemática, ciências naturais, história ou literatura, para realizar adaptações adequadas na Libras.

A mediação cultural é outro aspecto essencial dessa função. A escola é um espaço em que diferentes culturas se encontram e se entrelaçam, e os alunos surdos não podem ser vistos apenas como sujeitos com uma deficiência sensorial, mas como membros de uma comunidade linguística e cultural própria: a comunidade surda. O intérprete de Libras, nesse cenário, atua como ponte entre a cultura surda e a cultura ouvinte, traduzindo não apenas palavras, mas valores, formas de expressão e modos de compreender o mundo. Isso se torna evidente, por exemplo, em atividades que envolvem literatura, música ou manifestações artísticas, nas quais o intérprete precisa realizar adaptações criativas para que a experiência estética também seja acessível ao público surdo.

Outro desafio presente na atuação mediadora diz respeito ao ritmo da sala de aula. Frequentemente, professores utilizam metáforas, exemplos culturais ou expressões idiomáticas que não encontram correspondên-

cia direta em Libras. Nesses casos, o intérprete precisa lançar mão de estratégias de equivalência cultural, reformulação discursiva e contextualização didática para não comprometer a compreensão do aluno surdo. Por exemplo, expressões como “chutar o balde” ou “ficar de molho” não possuem tradução literal em Libras; cabe ao intérprete encontrar recursos visuais e contextuais para transmitir a ideia de frustração, desistência ou repouso.

De acordo com Quadros e Weininger (2006), a prática interpretativa em ambientes escolares deve ser compreendida como uma atividade de negociação de sentidos, em que o intérprete atua ativamente para garantir a construção de significados compartilhados. Nessa perspectiva, a neutralidade absoluta é impossível, já que o intérprete precisa constantemente tomar decisões sobre o que priorizar, adaptar ou enfatizar, a fim de garantir a coerência pedagógica da mensagem. Isso não significa, contudo, que o intérprete atue como professor, mas que a sua prática exige uma postura ética, responsável e consciente das escolhas discursivas que realiza.

Além disso, a mediação comunicativa e cultural do intérprete contribui para que o aluno surdo participe efetivamente das interações sociais na escola. O ambiente escolar não se restringe à sala de aula: envolve momentos de recreio, reuniões, feiras culturais, palestras e atividades extracurriculares. Em todos esses espaços, a presença do intérprete possibilita ao aluno surdo compartilhar experiências, construir laços de amizade e desenvolver competências socioemocionais, elementos fundamentais para a inclusão plena.

Pesquisas recentes (Silva, 2016; Santos, 2022) destacam que a mediação exercida pelo intérprete também contribui para o reconhecimento e valorização da Libras como língua legítima no ambiente escolar. Ao interpretar de forma qualificada, o profissional legitima a Libras perante os colegas ouvintes e professores, fortalecendo a identidade linguística do aluno surdo e contribuindo para a quebra de preconceitos históricos relacionados à surdez. Nesse sentido, o intérprete atua como agente de transformação cultural, favorecendo uma escola verdadeiramente inclu-

siva, onde diferentes formas de comunicação convivem de maneira equitativa.

Por outro lado, é importante ressaltar que a mediação não deve se confundir com uma sobreposição de funções pedagógicas. O intérprete não é responsável por ensinar conteúdos, mas por viabilizar o acesso a eles. No entanto, ao realizar a mediação cultural e comunicativa, esse profissional também precisa estar sensível às necessidades pedagógicas do aluno surdo, dialogando com o professor regente sobre estratégias didáticas que possam potencializar a aprendizagem. Essa colaboração não descaracteriza a função interpretativa, mas a enriquece, fortalecendo o trabalho coletivo em prol da inclusão.

Dessa forma, ao assumir a função de mediador comunicativo e cultural, o intérprete de Libras no contexto escolar se apresenta como peça-chave para o processo de inclusão. Sua atuação vai além do ato técnico de interpretar: envolve compreender, adaptar, negociar sentidos e construir pontes entre culturas, possibilitando que o aluno surdo exerça plenamente seu direito à educação, à cidadania e à participação social.

2.2 FORMAÇÃO E IDENTIDADE PROFISSIONAL

A atuação do tradutor/intérprete de Libras no espaço educacional não se limita à mera tarefa técnica de verter mensagens de uma língua para outra. Ela implica a construção de uma identidade profissional complexa, situada entre campos de conhecimento distintos (linguístico, pedagógico, cultural e ético). Nesse sentido, compreender os processos de formação inicial e continuada, bem como as dificuldades e potencialidades da constituição dessa identidade, é essencial para pensar práticas inclusivas mais consistentes.

Historicamente, a presença do intérprete de Libras em espaços educacionais é um fenômeno relativamente recente no Brasil, consolidando-se especialmente após a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005, que garantiram o reconhecimento da Libras e a obrigatoriedade de sua inser-

ção no ensino. Contudo, como apontam Quadros (2004) e Albres (2016), a regulamentação legal não veio acompanhada, de imediato, de uma estrutura sólida de formação. Muitos intérpretes atuaram e ainda atuam sem formação específica, sendo oriundos de contextos religiosos ou comunitários, o que gerou lacunas na dimensão pedagógica e profissional.

A identidade do intérprete educacional é permeada por uma tensão constante: até que ponto sua função deve restringir-se à tradução/interpretação ou expandir-se para uma mediação pedagógica? Para Lacerda (2009), o intérprete não substitui o professor, mas sua prática inevitavelmente exige decisões didáticas, uma vez que o processo de interpretação envolve adequação lexical, reestruturação discursiva e, muitas vezes, explicitação de conceitos. Essa ambiguidade gera debates no campo: de um lado, a defesa da neutralidade absoluta; de outro, a compreensão do intérprete como sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem.

Pesquisas recentes evidenciam que a formação inicial ofertada nos cursos de Letras-Libras, bacharelados em Tradução e Interpretação ou programas de extensão universitária ainda não contempla plenamente as especificidades da atuação escolar. Segundo Silva (2019), a dimensão pedagógica é pouco explorada nos currículos, o que deixa os intérpretes inseguros diante de situações em que precisam adaptar conceitos técnicos ou interagir em atividades colaborativas com docentes. Nesse sentido, Perlin e Strobel (2017) defendem que a formação deveria integrar práticas de estágio supervisionado em escolas inclusivas, possibilitando a vivência real das demandas.

Outro aspecto central refere-se à formação continuada. Como destaca Gurgel (2017), os cursos iniciais não dão conta da complexidade e diversidade de contextos em que o intérprete atua do ensino infantil ao ensino superior, passando por áreas específicas como matemática, química ou filosofia. A atualização constante é indispensável, tanto em relação às variações da Libras quanto às metodologias pedagógicas inclusivas. Programas de formação continuada devem oferecer subsídios linguísticos, técnicos e éticos, fortalecendo a construção da identidade profissional e

reduzindo a sensação de isolamento que muitos intérpretes relatam em seus espaços de trabalho.

A identidade do intérprete de Libras também é construída nas relações institucionais e sociais. Albres (2016) argumenta que há uma tendência a reduzir sua função a um papel instrumental, invisibilizando sua dimensão cultural e de mediação. Esse processo compromete a valorização do profissional e gera tensões na escola, onde muitas vezes o intérprete é confundido com professor de apoio ou cuidador. Reconhecer sua identidade implica compreender sua função como profissional autônomo, com código de ética e atribuições específicas, e não como um “assistente” do aluno surdo.

Nessa perspectiva, a identidade profissional se fortalece quando há articulação entre intérprete, equipe pedagógica e comunidade escolar. Conforme Fernandes (2018), o trabalho colaborativo amplia as possibilidades de inclusão e reduz a sobrecarga sobre o intérprete, que não deve ser o único elo de comunicação, mas parte de uma rede de mediação.

As pesquisas recentes, como a de Lima (2020), também evidenciam a necessidade de o intérprete ser compreendido como mediador cultural, não apenas linguístico. Isso significa que, ao atuar em sala de aula, ele traduz não somente conteúdos linguísticos, mas também práticas, valores e códigos culturais próprios da comunidade surda, favorecendo um espaço verdadeiramente bilíngue e intercultural. Essa dimensão precisa ser incorporada na formação, que não pode restringir-se a aspectos técnicos.

Por fim, pensar a formação e identidade profissional dos intérpretes educacionais exige políticas públicas consistentes. Apesar dos avanços, ainda há carência de concursos específicos, planos de carreira e regulamentação detalhada da função em cada nível de ensino. Sem isso, o intérprete permanece em uma posição de vulnerabilidade, o que fragiliza sua identidade profissional e compromete a efetividade da inclusão escolar.

Em síntese, a literatura aponta que a formação do intérprete educacional deve articular:

- competência linguística avançada em Libras e português;
- conhecimento pedagógico que possibilite a adaptação de conteúdos;
- formação ética voltada para a atuação em contextos diversos;
- experiência prática supervisionada em escolas;
- processos continuados de atualização.

Somente assim será possível consolidar uma identidade profissional sólida, reconhecida e legitimada no campo educacional, capaz de sustentar práticas inclusivas de qualidade.

2.4 INCLUSÃO ESCOLAR E PRÁTICAS COLABORATIVAS

A literatura acerca da inclusão escolar aponta que a presença do intérprete por si só não garante inclusão; é necessária uma cultura institucional inclusiva, formação de professores em Libras/estratégias bilíngues, planejamento conjunto e tecnologias assistivas. Integração entre múltiplos atores TIL, professores, coordenação, famílias é apontada como fator-chave para práticas pedagógicas que reconheçam a especificidade linguística e cultural do sujeito surdo (Vieira; Omote, 2021).

A inclusão escolar, no contexto da educação bilíngue de surdos, demanda muito mais do que a presença física de um intérprete em sala de aula. A literatura enfatiza que a inclusão se concretiza na medida em que há integração entre diferentes atores educacionais e uma cultura institucional de valorização da diversidade. Isso implica reconhecer que o tradutor/intérprete de Libras (TIL) é parte de um conjunto de recursos e estratégias necessários, mas não constitui, isoladamente, garantia de inclusão efetiva.

De acordo com Strobel (2016), a escola inclusiva precisa ser repensada em sua estrutura pedagógica, linguística e organizacional. A presença do TIL possibilita o acesso linguístico imediato, mas se a instituição não promove a formação em Libras de professores e funcionários, bem como o desenvolvimento de estratégias bilíngues, o risco é de que a inclusão seja

meramente formal. Isso reforça a ideia de que o TIL não pode ser visto como solução única, mas como parte de uma rede de apoio que envolve docentes, gestores, famílias e, sobretudo, a comunidade surda.

Um aspecto central destacado por Lacerda e Gurgel (2011) é o planejamento pedagógico colaborativo. A atuação do intérprete será mais eficaz quando houver um trabalho articulado com o professor regente, permitindo que o intérprete conheça previamente os conteúdos, os objetivos da aula e as especificidades das atividades propostas. A ausência dessa integração muitas vezes coloca o intérprete em posição de improviso, o que pode comprometer a clareza da interpretação e, conseqüentemente, a aprendizagem do aluno surdo.

Além disso, a inclusão pressupõe uso de tecnologias assistivas. Ferramentas como materiais digitais bilíngues, softwares de legendagem, recursos visuais interativos e plataformas de apoio à aprendizagem podem ampliar o acesso do estudante surdo, especialmente em áreas de maior densidade conceitual, como matemática e ciências. Como destacam Barros e Faria (2020), a associação entre tecnologia e prática pedagógica inclusiva fortalece a autonomia do estudante surdo, evitando que ele dependa exclusivamente da mediação do intérprete.

A colaboração entre múltiplos atores é apontada como elemento-chave. Quadros e Perlin (2007) reforçam que a inclusão escolar do surdo só se efetiva quando a escola assume o compromisso de ser um espaço bilíngue, no qual Libras e português são línguas de instrução. Isso significa que tanto professores quanto gestores precisam reconhecer a especificidade linguística e cultural da comunidade surda. O intérprete, nesse processo, funciona como elo de comunicação, mas não deve ser responsabilizado isoladamente pela aprendizagem.

Outro ponto relevante é o envolvimento das famílias. Como lembram Fernandes (2018) e Lima (2020), a parceria entre escola e família potencializa o processo inclusivo, uma vez que fortalece a continuidade da aprendizagem fora do espaço escolar. Muitas famílias, entretanto, não dominam a Libras, o que gera desafios adicionais. Nesse caso, a escola

precisa oferecer apoio e orientação, promovendo cursos, rodas de conversa e espaços de formação que fortaleçam a rede em torno do aluno surdo.

Na prática, estudos recentes (SANTOS; VITALIANO, 2021) demonstram que quando há integração entre intérprete, professor, coordenação pedagógica e equipe de apoio, o desempenho acadêmico dos estudantes surdos tende a ser significativamente melhor. A lógica colaborativa rompe com a ideia de que o intérprete é “único responsável” e evidencia a importância de uma responsabilidade compartilhada, na qual todos os atores escolares participam da construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Por outro lado, pesquisas também indicam desafios persistentes. Silva (2019) aponta que muitos intérpretes relatam isolamento profissional dentro das escolas, com pouca comunicação com os professores e quase nenhuma participação em reuniões pedagógicas. Isso reforça a percepção equivocada de que o intérprete é um “elemento externo”, e não parte integrante da equipe escolar. Para superar essa lacuna, é fundamental criar espaços de diálogo institucionalizados reuniões pedagógicas bilíngues, planejamento coletivo e participação do TIL em momentos decisórios da escola.

Outro desafio refere-se ao currículo escolar. Muitas vezes, ele não considera as necessidades bilíngues dos alunos surdos, sendo elaborado a partir de uma lógica monolíngue em português. Como destaca Skliar (2010), uma inclusão autêntica exige a valorização da Libras como primeira língua e do português escrito como segunda, de modo a respeitar o direito linguístico dos estudantes surdos. O intérprete, nesse processo, atua como um mediador, mas a escola precisa garantir condições pedagógicas que respeitem a singularidade linguística e cultural desse público.

Portanto, a inclusão escolar de alunos surdos deve ser compreendida como um projeto coletivo, no qual o TIL é peça fundamental, mas não única. Para que as práticas colaborativas se consolidem, é necessário:

1. Planejamento pedagógico conjunto entre intérpretes e professores;
2. Formação docente em Libras e em educação bilíngue;
3. Apoio da gestão escolar e políticas institucionais de inclusão;
4. Uso de tecnologias assistivas;
5. Participação das famílias e comunidade surda;
6. Valorização do intérprete como profissional integrante da equipe escolar.

Quando esses elementos se articulam, o ambiente escolar se transforma em espaço de acesso, equidade e pertencimento para os estudantes surdos, garantindo que a inclusão não se

limite ao aspecto físico da presença, mas se concretize na construção de aprendizagens significativas e na valorização da diferença.

3 METODOLOGIA

3.1 TIPO DE PESQUISA

Trata-se de estudo qualitativo, com abordagem exploratória e descritiva. A investigação combinou revisão bibliográfica orientada (produções brasileiras e internacionais sobre interpretação em contextos educacionais) e pesquisa empírica de caráter qualitativo (observações em sala de aula, entrevistas semiestruturadas e relatos de tradutores/intérpretes e professores).

3.2 AMOSTRA E CONTEXTO

A amostra intencional incluiu: (a) três intérpretes de Libras atuantes em escolas públicas de ensino fundamental e médio (dois em rede municipal e um em rede estadual); (b) cinco professores regentes que trabalham com alunos surdos em turma regular; (c) observação direta em 10

aulas de diferentes disciplinas (português, matemática, ciências, história). Buscou-se diversificar contextos (tamanhos de turma e níveis de escolaridade) para captar a variedade de práticas.

3.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

Os instrumentos utilizados foram: roteiro de observação (focado em tipo de intervenção do intérprete, interações professor-aluno-intérprete, estratégias de mediação), roteiro de entrevista semiestruturada (para intérpretes e professores) e análise documental (normativas da escola, registros de planejamento). As entrevistas foram gravadas (com anuência) e transcritas; as observações registradas em diário de campo.

3.4 ANÁLISE DOS DADOS

A análise seguiu procedimentos de análise de conteúdo temática: leitura flutuante das falas e notas, codificação aberta para identificação de categorias (mediação linguística, mediação cultural, articulação com professor, planejamento prévio, limites éticos, formação), categorização e triangulação entre diferentes fontes (entrevistas, observações, documentos).

4 RESULTADOS

A apresentação dos resultados organiza-se em categorias temáticas emergentes, ilustradas por trechos das entrevistas (parafraaseados) e trechos de observação.

4.1 PAPEL DE MEDIAÇÃO: ALÉM DA TRADUÇÃO LITERAL

Os(as) intérpretes relataram e demonstraram em observação que sua função ultrapassa a conversão palavra-a-sinal. Em atividades de ciên-

cias e matemática, por exemplo, o(a) intérprete contextualizava termos técnicos, propunha glossários visuais em Libras e solicitava ré expressões do professor para assegurar compreensão. Em uma aula de física observada, o intérprete antecipou termos complexos e, em seguida, sinalizou perguntas de checagem ao aluno surdo para avaliar compreensão, configurando atuação proativa de mediação didática. Esses comportamentos confirmam achados que ressaltam o intérprete como mediador educacional, exigindo competência linguística e didática (Darroz et al., 2020).

4.2 MEDIAÇÃO CULTURAL E PROMOÇÃO DA IDENTIDADE SURDA

Alguns intérpretes relataram que frequentemente atuam também como mediadores culturais: explicam ao professor sobre aspectos culturais da comunidade surda, sugerem adaptações que respeitem a especificidade linguística dos alunos e defendem a valorização de Libras como língua de instrução. Em uma situação, a intérprete interveio numa atividade de leitura oral para propor que a versão em Libras do texto fosse explorada de forma autônoma pela aluna surda, indicando preocupação com a promoção da identidade linguística e cultural. Trabalhos recentes enfatizam essa dimensão cultural da mediação e a necessidade de reconhecer Libras como componente curricular e cultural (Silva; Oliveira, 2016).

4.3 ARTICULAÇÃO COM O PROFESSOR E PLANEJAMENTO PRÉVIO (OU SUA AUSÊNCIA)

Um dos pontos recorrentes foi a falta de planejamento conjunto entre professor e intérprete. Nas escolas observadas, quando havia tempo e espaço para alinhamento pré-aula (15–30 minutos), a atuação do intérprete era muito mais eficaz: concordância sobre vocabulário técnico, estratégias de verificação de compreensão e divisão de papéis (quem pergunta, quando intervir). Na ausência desse alinhamento, o intérprete

atuava de improviso, o que levou a perdas discursivas e a menor participação do aluno surdo. A literatura recomenda práticas colaborativas e formação continuada para reduzir essas lacunas (Melo, 2013).

4.4 LIMITES ÉTICOS E EXPECTATIVA DE FUNÇÕES EXTRAS

Os intérpretes mencionaram frequente expectativa institucional de desempenhar funções além da interpretação (por exemplo, acompanhar atividades extraclasse, corrigir produções escritas, ou exercer função de mediador pedagógico sem reconhecimento formal). Há tensão entre aquilo que o código de ética profissional prevê e as demandas reais do campo escolar, exigindo negociação clara e definição de atribuições. Pesquisas indicam que essa ambiguidade pode sobrecarregar o intérprete e comprometer a qualidade da mediação (Negreiros et al., 2015).

4.5 FORMAÇÃO E NECESSIDADE DE ESPECIALIZAÇÃO EM ÁREAS DISCIPLINARES

Os intérpretes relataram lacunas formativas para lidar com terminologias específicas (ex.: termos de química, matemática avançada). Observou-se que intérpretes com experiência prévia em disciplinas ou com cursos complementares em linguagem educacional conseguiram maior fidelidade na tradução conceitual e maior confiança para negociar sentidos com professores. A literatura aponta para a importância de estágios e formações continuadas que articulem linguística de Libras com didática e conteúdo disciplinar (Melo, 2013).

5 DISCUSSÃO

Os resultados corroboram a compreensão contemporânea de que o(a) TIL/LIBRAS é figura central para a inclusão, mas que sua presença precisa estar organizada em práticas institucionais e formativas consisten-

tes. A atuação como mediador linguístico, cultural e pedagógico é uma resposta às demandas de um ambiente escolar bilíngue e pluricultural; entretanto, essa atuação só terá impacto pedagógico pleno se houver:

1. Planejamento conjunto: momentos de alinhamento entre intérprete e professor antes das aulas, como evidenciado nas observações e em estudos anteriores, melhoram a qualidade da mediação e a participação dos alunos surdos (Melo, 2013).
2. Formação específica: formação inicial e continuada que articule Libras, teoria da tradução/interpretação e conhecimento curricular disciplinar reduz lacunas terminológicas e melhora a fidelidade interpretativa (Melo, 2013).
3. Clareza de atribuições e reconhecimento institucional: definição de atribuições contratuais e respeitadas pelo corpo escolar evita sobrecarga e conflitos éticos. Estudos sobre identidade profissional indicam que a ambiguidade de papéis afeta a atuação docente e interpretativa (Negreiros et al., 2015).

Além disso, é crucial que políticas educacionais incorporem Libras não apenas como recurso de tradução, mas como componente curricular e elemento central nas práticas pedagógicas bilíngues, reconhecendo o sujeito surdo como falante de uma língua visual-gestual. A existência de materiais didáticos adaptados e a inclusão de Libras na formação de professores são medidas que ampliam a eficácia do trabalho do intérprete (Rampazzo, 2022).

A interação entre intérprete e docente deve ser entendida como parceria pedagógica. Isso implica mudança de paradigma: o intérprete não é “mero canal”, mas parceiro no processo de ensino. Todavia, essa parceria precisa de estruturas (tempo, formação, remuneração adequada, planejamento remunerado) para existir de forma sustentável.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aponta que o(a) tradutor(a)/intérprete de Libras tem papel estratégico para a promoção da inclusão escolar – atuando como mediador linguístico e cultural, facilitador de interação e co-construtor de práticas pedagógicas adaptadas. Para que essa atuação se traduza em aprendizagem efetiva e emancipação dos sujeitos surdos, são necessárias ações em três frentes:

- Políticas institucionais: garantir tempo de planejamento conjunto, reconhecimento formal das atribuições do intérprete, e recursos para materiais bilíngues.
- Formação: ampliar ofertas de formação inicial e continuada com ênfase em didática disciplinar, terminologia e ética profissional em contextos educativos.
- Cultura escolar inclusiva: promover formação de professores em Libras e práticas bilíngues que integrem Libras no currículo e valorizem a comunidade surda como parceiro do processo educativo.

Limitações do estudo: amostra intencional e reduzida, enfocando contextos específicos; recomenda-se ampliação com estudos quantitativos e investigações longitudinais que avaliem impacto pedagógico em desempenho escolar e desenvolvimento linguístico dos alunos surdos.

Por fim, a atuação do(a) intérprete precisa ser pensada não apenas como adaptação técnica, mas como componente central de um projeto educacional que reconhece a pluralidade linguística e busca a inclusão real por meio de práticas pedagógicas colaborativas e fundamentadas. A transformação institucional depende de articulação entre política, formação e práticas cotidianas e o intérprete está no centro dessa articulação.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. A. A formação do intérprete educacional de Libras-PortuguêsS. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; ALBRES, Neiva de Aquino; GUARINELLO, Ana Cristina (orgs.). **Libras em estudo: tradução/interpretação**. São Paulo: FTD, 2016. p. 93-115.

BARROS, C.; FARIA, J. Tecnologias assistivas e inclusão de alunos surdos: contribuições para a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 3, p. 403-418, 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Brasília: MEC, 2005.

DARROZ, L. M.; TYBURSKI, L. P.; DA ROSA, A. B. O papel do tradutor/intérprete de língua de sinais como mediador em aulas de física no ensino médio. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 11, n. 5, p. 204-222, 2020.

FERNANDES, S. A mediação pedagógica e o intérprete de Libras na escola. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 18, n. 204, p. 45-60, 2018.

GURGEL, T. Formação e atuação do tradutor-intérprete de Libras em contexto educacional. **Revista Cadernos de Tradução**, v. 37, n. 2, p. 138-161, 2017.

LACERDA, C. B. F.; GURGEL, T. Intérprete educacional: mediações e desafios na escola inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, n. 1, p. 159-174, 2011.

LACERDA, C. B. F. **O intérprete de Libras no contexto escolar**. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (orgs.). *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais da escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 95-112.

LACERDA, C. B. F.; GURGEL, T. Formação e atuação do tradutor-intérprete de Libras em contexto educacional. **Revista Cadernos de Tradução**, v. 37, n. 2, p. 138-161, 2017.

LIMA, Karina Tavares de. A mediação cultural na atuação do intérprete educacional de Libras. **Revista Brasileira de Tradução Visual**, v. 12, n. 2, p. 77-92, 2020.

PERLIN, G.; STROBEL, K. Formação do tradutor e intérprete de Libras: reflexões sobre a prática educacional. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 59, p. 617-634, 2017.

QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (orgs.). *O tradutor e intérprete de língua de sinais e língua portuguesa: formação e atuação nos contextos educacionais*. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

RAMPAZZO, L. Língua Brasileira de Sinais no ensino profissional e superior: o lugar da Libras no IFSP. **Revista Sinalizar**, v. 7, 2022.

SANTOS, É.; VITALIANO, C. Inclusão escolar de alunos surdos: práticas colaborativas e desafios contemporâneos. **Educação em Revista**, v. 37, p. 1-25, 2021.

SILVA, L. O. A atuação do intérprete educacional: entre a tradução, a mediação e a pedagogia. **Revista Educação e Linguagem**, v. 23, n. 1, p. 133-150, 2019.

SILVA, L. O. A atuação do intérprete educacional: entre a tradução, a mediação e a pedagogia. **Revista Educação e Linguagem**, v. 23, n. 1, p. 133-150, 2019.

SILVA, K. S. X.; OLIVEIRA, I. M. O Trabalho do Intérprete de Libras na Escola: um estudo de caso. **Educação & Realidade**, v. 41, n. 3, p. 695-712, 2016.

SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre a diferença**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

STROBEL, K. **Educação de surdos: novos rumos, novas perspectivas**. Petrópolis: Vozes, 2016.