

# DA INTERPRETAÇÃO À DOCÊNCIA: DESLOCAMENTOS PROFISSIONAIS DE INTÉRPRETES DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

*FROM INTERPRETING TO TEACHING: PROFESSIONAL SHIFTS OF LIBRAS  
INTERPRETERS IN DEAF EDUCATION*

## **Taynan Alécio da Silva**

Universidade Estadual de Maringá, Brasil  
Mestre em Educação e Pesquisador

## **Débora Gonçalves Ribeiro Dias**

Universidade Federal de São Carlos, Brasil  
Doutora em Educação Especial e Pesquisadora

## **Ramon Dias de Araújo**

Instituto Nacional de Educação de Surdos, Brasil  
Mestre em Educação Bilíngue e Pesquisador

## **Amarildo João Espíndola**

Universidade de Brasília, Brasil  
Doutor em Literatura e Pesquisador

DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i6.677>

Aceito em: 06.05.2026

**RESUMO:** Este artigo analisa os deslocamentos profissionais de intérpretes de Libras em direção à docência na educação de surdos, considerando as tensões entre mediação linguística, mediação pedagógica e identidade profissional. Parte-se do entendimento de que o intérprete educacional ocupa um lugar complexo no espaço escolar, pois, embora sua função principal seja garantir acessibilidade comunicacional entre Libras e Língua Portuguesa, sua atuação cotidiana frequentemente se aproxima de práticas pedagógicas. A discussão fundamenta-se em estudos sobre educação bilíngue, inclusão escolar, formação de tradutores-intérpretes e saberes docentes, destacando que a presença do intérprete, isoladamente, não garante aprendizagem plena ao estudante surdo. Defende-se que a qualidade da educação de surdos depende da articulação entre professores, intérpretes, estudantes, comunidade escolar e políticas bilíngues efetivas. O texto evidencia que muitos intérpretes buscam a docência como forma de ampliar sua atuação profissional, responder às demandas pedagógicas vivenciadas na escola e fortalecer práticas educacionais visualmente orientadas. Conclui-se que a passagem da interpretação à docência deve ocorrer por meio de formação específica, reconhecimento institucional e clareza das atribuições profissionais, evitando a sobreposição inadequada de funções e valorizando os saberes construídos na experiência interpretativa, na cultura surda, nas práticas colaborativas e na defesa do direito linguístico dos surdos brasileiros.

**PALAVRAS-CHAVE:** Intérprete de Libras. Educação de surdos. Docência. Mediação pedagógica. Identidade profissional.



**ABSTRACT:** This article analyzes the professional shifts of Libras interpreters toward teaching in deaf education, considering the tensions between linguistic mediation, pedagogical mediation, and professional identity. It assumes that the educational interpreter occupies a complex position within the school environment, since, although their main role is to ensure communicational accessibility between Libras and Portuguese, their daily practice often approaches pedagogical actions. The discussion is based on studies about bilingual education, school inclusion, translator-interpreter training, and teaching knowledge, emphasizing that the presence of the interpreter alone does not guarantee full learning for deaf students. The article argues that the quality of deaf education depends on the articulation among teachers, interpreters, students, the school community, and effective bilingual policies. It shows that many interpreters seek teaching as a way to expand their professional role, respond to pedagogical demands experienced at school, and strengthen visually oriented educational practices. It concludes that the transition from interpreting to teaching must occur through specific training, institutional recognition, and clear professional responsibilities, avoiding inappropriate overlapping of functions and valuing the knowledge built through interpreting experience, deaf culture, collaborative practices, and the defense of the linguistic rights of Brazilian deaf people.

**KEYWORDS:** Libras interpreter. Deaf education. Teaching. Pedagogical mediation. Professional identity.

## Introdução

A educação de surdos, no Brasil, tem sido atravessada por transformações políticas, linguísticas e pedagógicas que modificaram profundamente a presença da Libras no espaço escolar e, conseqüentemente, o lugar ocupado pelo tradutor-intérprete de Libras/Língua Portuguesa. A oficialização da Língua Brasileira de Sinais, por meio da Lei nº 10.436/2002, e sua posterior regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005, representaram marcos fundamentais para o reconhecimento da Libras como língua das comunidades surdas brasileiras e para a constituição de políticas voltadas à acessibilidade linguística. Nesse processo, a figura do intérprete de Libras passou a ocupar lugar central nos debates sobre inclusão, educação bilíngüe e escolarização de estudantes surdos, especialmente em contextos nos quais a presença desse profissional tem sido compreendida como condição para o acesso à comunicação, à informação e aos conteúdos curriculares.

Entretanto, a inserção do intérprete no espaço escolar não pode ser compreendida de maneira simplificada, como se sua atuação se restringisse à transposição linguística entre a Língua Portuguesa e a Libras. No contexto educacional, o trabalho interpretativo é atravessado por relações pedagógicas, curriculares, institucionais e culturais que deslocam a função desse profissional para além da mediação comunicativa imediata. Silva e Oliveira (2016) observam que a atuação do intérprete de Libras na escola envolve seu papel mediador no trabalho educativo e as condições concretas em que sua atividade profissional é realizada. As autoras destacam, ainda, que a formação desse profissional, quando direcionada à área educacional, precisa contemplar

não apenas a fluência em Libras, mas também aspectos relacionados à função da escola e ao papel da mediação pedagógica no processo de apropriação de conhecimentos pelo aluno surdo.

Nesse sentido, discutir os deslocamentos profissionais de intérpretes de Libras em direção à docência significa analisar uma tensão constitutiva do próprio campo educacional: por um lado, o intérprete não é formalmente o professor regente da turma; por outro, sua presença cotidiana junto ao estudante surdo, sua participação nas dinâmicas de sala de aula e sua responsabilidade pela construção de sentidos no processo de ensino-aprendizagem fazem com que sua atuação se aproxime, em muitos momentos, de práticas pedagógicas. Essa aproximação não deve ser entendida como confusão automática de funções, mas como efeito de um contexto escolar em que a acessibilidade linguística, isoladamente, não garante a aprendizagem, a participação e o desenvolvimento acadêmico dos estudantes surdos.

A literatura da área tem demonstrado que o intérprete educacional ocupa uma posição complexa e, muitas vezes, ambígua. Giamlourengo e Lacerda (2021) afirmam que o tradutor-intérprete de Libras, ao atuar no contexto educacional, precisa construir saberes plurais, pois trabalha na interface entre processos tradutórios e processos de ensino-aprendizagem. Para as autoras, a formação continuada pode ampliar os modos de percepção profissional e favorecer conhecimentos específicos sobre educação de surdos, línguas e educação inclusiva, além de desenvolver maior consciência sobre seu papel nas relações pedagógicas. Tal perspectiva evidencia que o trabalho do intérprete educacional não se reduz à dimensão técnica da tradução/interpretação, mas exige compreensão do ambiente escolar como espaço de formação humana, produção de conhecimento e constituição de identidades.

A problemática deste artigo emerge exatamente desse ponto: quais fatores levam intérpretes de Libras, inseridos na educação de surdos, a deslocarem sua trajetória profissional da interpretação para a docência? A questão torna-se relevante porque muitos desses profissionais, ao vivenciarem a sala de aula, passam a perceber que a atuação com estudantes surdos demanda conhecimentos pedagógicos, domínio de estratégias visuais, compreensão da cultura surda, sensibilidade para a aquisição linguística dos alunos e diálogo constante com professores, gestores e famílias. Assim, a experiência interpretativa pode converter-se em porta de entrada para a docência, especialmente quando o profissional identifica a necessidade de participar mais diretamente do planejamento, da mediação didática e da construção de práticas bilíngues.

A atuação do intérprete educacional, conforme demonstram Giamlourengo e Lacerda (2021), envolve relações com alunos, professores, pares e demais profissionais da escola, bem como com o próprio desenvolvimento educacional dos estudantes surdos. As autoras citam Santos e Lacerda (2015), para quem a presença do intérprete nas escolas é indispensável, pois possibilita o acesso às informações e aos conteúdos ministrados ao aluno surdo, sendo também um elo na construção de sentidos e conhecimentos. Nessa direção, a simples presença do intérprete, embora necessária, não garante por si só a acessibilidade plena; é preciso que a organização educacional

seja revista para que o ensino e a aprendizagem tenham a língua de sinais como elemento central dos processos escolares.

Esse debate permite compreender que o deslocamento da interpretação à docência não ocorre de forma casual, mas se relaciona a lacunas estruturais presentes nas políticas de inclusão. Em muitas escolas, a inclusão do estudante surdo é organizada pela lógica da presença física na sala comum, acompanhada pelo intérprete de Libras, sem que haja necessariamente uma proposta bilíngue consolidada, materiais didáticos acessíveis em Libras, professores fluentes na língua de sinais ou planejamento pedagógico construído a partir da visualidade e da cultura surda. Pereira e Freitas-Reis (2023) apontam que, no Brasil, grande parte das escolas em que estudantes surdos se matriculam são caracterizadas como “escolas inclusivas” e não propriamente bilíngues. Nesse cenário, o tradutor-intérprete educacional torna-se fundamental para a acessibilidade linguística, mas seu papel não se resume apenas a verter de uma língua para outra.

A complexidade do trabalho interpretativo em contexto escolar decorre, portanto, das próprias condições em que se realiza a escolarização de estudantes surdos. Quando a escola não reorganiza suas práticas pedagógicas para contemplar a Libras como língua de instrução e de constituição subjetiva, recai sobre o intérprete uma série de expectativas que extrapolam sua função profissional. Em muitos casos, espera-se que ele explique conteúdos, adapte atividades, auxilie na compreensão de conceitos, acompanhe o desenvolvimento linguístico do aluno e, de modo informal, atue como referência pedagógica. Silva e Oliveira (2016) discutem que, em determinadas situações, ocorre transferência da responsabilidade de ensinar ao aluno surdo para o intérprete de Libras, fazendo com que o estudante passe a reconhecê-lo como responsável por seu processo de aprendizagem, dirigindo-se a ele para sanar dúvidas e tratando-o como tutor.

Tal fenômeno revela uma zona de tensão entre interpretação e docência. De um lado, é necessário preservar a especificidade profissional do intérprete, evitando que ele seja responsabilizado pelo planejamento, pela avaliação e pela condução pedagógica que cabem ao professor. De outro, é impossível ignorar que sua atuação no espaço escolar envolve decisões linguísticas, culturais e didáticas que interferem diretamente na aprendizagem. A interpretação educacional, diferentemente de outros contextos de atuação, ocorre em tempo prolongado, acompanha processos formativos contínuos e exige familiaridade com conteúdo curriculares, metodologias de ensino, desenvolvimento linguístico e relações escolares. Por isso, a fronteira entre interpretar e ensinar torna-se, muitas vezes, permeável.

Nesse ponto, é importante considerar que o deslocamento profissional da interpretação à docência pode ser compreendido como movimento de ampliação de identidade profissional. Muitos intérpretes, ao ingressarem no espaço escolar, passam a reconhecer a necessidade de formação pedagógica mais sistemática. A experiência com estudantes surdos permite que esses profissionais compreendam os limites de uma inclusão centrada apenas na mediação linguística. Assim, a busca pela docência pode representar tanto uma resposta às demandas vivenciadas no cotidiano escolar quanto uma tentativa de atuar de maneira mais direta na construção de

propostas educacionais bilíngues, visualmente orientadas e culturalmente comprometidas com a comunidade surda.

A docência, nesse contexto, não aparece como abandono da interpretação, mas como desdobramento possível de uma trajetória profissional marcada pela convivência com práticas escolares. O intérprete que se torna professor leva consigo saberes acumulados na mediação entre línguas, na observação das dificuldades comunicativas dos estudantes surdos, na relação com professores ouvintes e na compreensão das barreiras linguísticas produzidas pela escola. Esses saberes, quando articulados à formação docente, podem contribuir para práticas pedagógicas mais sensíveis à diferença surda. Contudo, para que esse deslocamento seja formativo e não apenas resultado de sobrecarga ou indefinição institucional, é necessário discutir os limites éticos, políticos e pedagógicos entre as atribuições do intérprete e as atribuições do professor.

Pereira e Freitas-Reis (2023), ao analisarem discursos de intérpretes educacionais de diferentes regiões do Brasil, identificaram quatro categorias para compreender a função desse profissional: colaborador no processo de inclusão, mediador cultural, conformador do estudante surdo e mediador linguístico. Os autores afirmam que a função do intérprete educacional possui desdobramentos que não podem ser ignorados, evitando tanto a indiferença quanto o assistencialismo excessivo nos processos de ensino e aprendizagem. Essa compreensão contribui para fundamentar a discussão proposta neste artigo, pois indica que o intérprete educacional ocupa um lugar ativo no processo escolar, embora esse lugar precise ser construído em diálogo com a instituição, com os professores, com os estudantes surdos e com a comunidade surda.

Portanto, o presente artigo parte do entendimento de que os deslocamentos profissionais de intérpretes de Libras para a docência estão vinculados à própria história recente da educação de surdos no Brasil. A regulamentação da profissão, a ampliação das matrículas de estudantes surdos em escolas e universidades, a expansão dos cursos de Letras-Libras, a luta pela educação bilíngue e a insuficiência de práticas pedagógicas acessíveis constituem elementos que atravessam essa trajetória. Silva e Oliveira (2016) recordam que, embora o Código Brasileiro de Ocupações já previsse funções relacionadas ao intérprete de língua de sinais, a regulamentação nacional da profissão ocorreu apenas com a Lei nº 12.319/2010, o que impulsionou concursos e processos seletivos específicos, especialmente na área educacional.

Diante disso, investigar o tema “Da interpretação à docência: deslocamentos profissionais de intérpretes de Libras na educação de surdos” justifica-se pela necessidade de compreender como esses profissionais constroem seus percursos, quais saberes são mobilizados em suas práticas, quais tensões enfrentam no espaço escolar e de que modo a experiência interpretativa pode produzir aproximações com a docência. O estudo também contribui para problematizar a ideia de que a presença do intérprete, por si só, resolve as demandas educacionais dos estudantes surdos. Ao contrário, a literatura demonstra que a acessibilidade linguística precisa estar articulada a um projeto pedagógico bilíngue, à formação docente, à valorização da Libras e ao reconhecimento da cultura surda como dimensão constitutiva da aprendizagem.

Assim, este artigo tem como objetivo analisar os deslocamentos profissionais de intérpretes de Libras em direção à docência na educação de surdos, considerando as tensões entre mediação linguística, mediação pedagógica e formação docente. Busca-se compreender como o cotidiano escolar produz aproximações entre o trabalho interpretativo e o trabalho pedagógico, sem desconsiderar as especificidades éticas e profissionais de cada função. Parte-se da hipótese de que esses deslocamentos revelam tanto a potência formativa da experiência dos intérpretes quanto as fragilidades institucionais da inclusão escolar quando esta não se organiza plenamente a partir dos princípios da educação bilíngue para surdos.

Dessa forma, a discussão proposta não pretende defender a substituição do professor pelo intérprete, nem naturalizar a sobreposição de funções no ambiente escolar. Pretende, antes, problematizar as condições que fazem com que intérpretes assumam, desejem ou sejam conduzidos a assumir práticas docentes. O foco está na análise crítica de um fenômeno recorrente na educação de surdos: a passagem de uma atuação centrada na interpretação para uma atuação orientada pela docência, pela formação pedagógica e pela produção de práticas educativas mais adequadas às especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos.

## Referencial teórico

### O intérprete educacional de Libras: entre a mediação linguística e a mediação pedagógica

A atuação do intérprete educacional de Libras situa-se em uma zona de complexidade que ultrapassa a compreensão tradicional da interpretação como simples transferência de enunciados entre duas línguas. No contexto da educação de surdos, esse profissional não apenas viabiliza a comunicação entre estudantes surdos e sujeitos ouvintes, mas também participa de relações pedagógicas, culturais, linguísticas e institucionais que interferem diretamente no processo de escolarização. Por essa razão, a literatura especializada tem indicado que o intérprete educacional precisa ser compreendido a partir de uma dupla dimensão: a mediação linguística, relacionada à acessibilidade comunicacional, e a mediação pedagógica, vinculada às condições de aprendizagem, participação e construção de conhecimentos pelo estudante surdo.

Silva e Oliveira (2016, p. 696), ao analisarem o trabalho do intérprete de Libras na escola, destacam que esse profissional atua em um espaço inclusivo marcado pela presença de alunos público-alvo da Educação Especial, tendo como foco a mediação no trabalho educativo e as condições concretas de sua atividade profissional. As autoras explicam que a consolidação dessa profissão ocorreu em diálogo com leis e documentos que reconheceram a Libras, regulamentaram a profissão e ampliaram a presença de intérpretes nos espaços educacionais. Entretanto, essa inserção institucional não eliminou os desafios relacionados à definição de suas atribuições, sobretudo quando sua atuação passa a ser confundida com práticas docentes.

A mediação linguística constitui a dimensão mais evidente da atuação do intérprete educacional. Trata-se da responsabilidade de tornar acessíveis, em Libras, os discursos produzidos em Língua Portuguesa no ambiente escolar e, inversamente, tornar acessíveis aos ouvintes as enunciações produzidas pelo estudante surdo em Libras. Nessa perspectiva, o intérprete é compreendido como profissional responsável por intermediar relações comunicativas entre sujeitos que não compartilham a mesma língua. Silva e Oliveira (2016, p. 698) apontam, com base em Lacerda e Góes (2002), Quadros (2003), Tuxi (2009), Martins (2008) e Albres (2015), que a função primordial do intérprete educacional de Libras é intermediar as relações estabelecidas entre o aluno surdo e os demais sujeitos presentes no contexto escolar.

Entretanto, essa mediação não é neutra nem mecânica. O intérprete educacional toma decisões linguísticas, discursivas e culturais no momento da interpretação. Ele precisa considerar o conteúdo curricular, o nível linguístico do estudante surdo, a especificidade da disciplina, os recursos visuais disponíveis, a organização da aula e os modos de interação entre professor, aluno surdo e demais estudantes. Assim, interpretar em sala de aula exige não apenas fluência em Libras e em Língua Portuguesa, mas também compreensão do processo pedagógico em curso. Pereira e Freitas-Reis (2023, p. 440) afirmam que o tradutor-intérprete educacional é fundamental para a acessibilidade linguística dos estudantes surdos, mas seu papel “não se resume apenas a versar de uma língua para outra”.

Essa afirmação é central para compreender a passagem da mediação linguística à mediação pedagógica. Em uma escola inclusiva, muitas vezes organizada pela lógica da presença física do estudante surdo em sala comum, a Libras aparece como recurso de acessibilidade, mas nem sempre como língua de instrução e de produção do conhecimento. Nesse cenário, a atuação do intérprete torna-se mais complexa, pois ele se vê diante de conteúdos planejados em Língua Portuguesa, metodologias predominantemente orais, materiais didáticos pouco visuais e professores que, em muitos casos, não dominam Libras. O intérprete, então, precisa negociar sentidos, adaptar escolhas linguísticas, criar estratégias visuais e auxiliar na circulação da informação.

A literatura aponta que a escola inclusiva frequentemente atribui ao intérprete uma função excessivamente ampla, como se sua presença fosse suficiente para garantir a inclusão e a aprendizagem do estudante surdo. Contudo, a inclusão não pode ser reduzida à presença do intérprete, pois envolve planejamento pedagógico, formação docente, materiais acessíveis, reconhecimento da Libras como língua de instrução, valorização da cultura surda e participação ativa do estudante surdo no processo escolar. Zancanaro Junior e Zancanaro (2016, p. 85) afirmam que a mera presença do intérprete de Libras não garante a aprendizagem, especialmente quando os estudantes surdos chegam à escola com domínio insuficiente da Libras e encontram um currículo estruturado prioritariamente em Língua Portuguesa.

Nesse ponto, torna-se necessário distinguir a atuação do intérprete educacional da função do professor regente. O professor é o responsável pelo planejamento, pela condução do ensino, pela avaliação da aprendizagem e pela organização didática dos conteúdos. O intérprete, por sua

vez, é responsável pela mediação linguística e pela acessibilidade comunicacional. Entretanto, no cotidiano escolar, essas fronteiras podem tornar-se instáveis. Silva e Oliveira (2016, p. 698) observam que, em muitos casos, ocorre uma transferência da responsabilidade de ensinar ao estudante surdo para o intérprete de Libras. Nessa configuração, o estudante passa a compreender o intérprete como responsável por sua aprendizagem, recorrendo a ele para sanar dúvidas e tratando-o como uma espécie de tutor.

Essa transferência de responsabilidade é problemática porque pode produzir dois efeitos. O primeiro é a desresponsabilização do professor regente, que passa a considerar que o estudante surdo pertence ao intérprete, e não à turma como um todo. O segundo é a sobrecarga do intérprete, que assume atribuições pedagógicas sem, necessariamente, ter tempo institucional, formação específica ou reconhecimento profissional para isso. Assim, a mediação pedagógica do intérprete precisa ser compreendida com cautela: ela existe como efeito da atuação no espaço escolar, mas não pode significar substituição da docência nem apagamento do papel do professor.

A relação entre intérprete e professor regente deve ser pautada pela colaboração. Quando o professor planeja suas aulas considerando a presença do estudante surdo, compartilha previamente conteúdos com o intérprete, utiliza recursos visuais e dialoga sobre estratégias de ensino, a interpretação tende a ocorrer de forma mais qualificada. Silva e Oliveira (2016, p. 703) destacam que o acesso prévio aos objetivos e conteúdo da aula permite ao intérprete esclarecer dúvidas, receber orientações e dialogar com professor e coordenação pedagógica sobre o desenvolvimento do estudante surdo. Nessa perspectiva, o planejamento não é um privilégio, mas uma condição de qualidade para a interpretação educacional.

A ausência desse planejamento, por outro lado, coloca o intérprete em situação de improviso. Sem acesso prévio ao conteúdo, ele precisa interpretar conceitos desconhecidos, resolver lacunas terminológicas em tempo real e lidar com conteúdo abstratos sem apoio visual. Isso é especialmente grave em áreas como matemática, ciências, história, geografia e disciplinas técnicas, nas quais muitos termos não possuem sinais amplamente consolidados ou exigem contextualização conceitual. A mediação linguística, nesse caso, depende de uma base pedagógica mínima, pois não se interpreta adequadamente aquilo que não foi compreendido em sua estrutura conceitual.

A especificidade da atuação do intérprete educacional também aparece no estudo de Pereira e Freitas-Reis (2023), que analisaram respostas de 53 intérpretes de diferentes regiões do Brasil. A partir da análise de conteúdo, os autores identificaram quatro categorias relacionadas à função do intérprete educacional: colaborador no processo de inclusão, mediador cultural, conformador do estudante surdo e mediador linguístico (Pereira; Freitas-Reis, 2023, p. 442). Esses dados demonstram que os próprios intérpretes reconhecem a pluralidade de sua atuação, indicando que a função não se restringe ao ato linguístico de interpretar, mas envolve dimensões culturais e formativas.

A categoria de mediador linguístico é a mais frequente, o que confirma a centralidade da acessibilidade comunicacional. Entretanto, a presença das categorias de mediador cultural e conformador indica que o intérprete educacional ocupa um lugar ampliado no processo escolar. Como mediador cultural, esse profissional contribui para a aproximação entre cultura surda e cultura ouvinte, favorecendo o reconhecimento da Libras, das identidades surdas e das formas visuais de aprender. Como conformador, participa indiretamente da formação do estudante surdo, na medida em que suas escolhas interpretativas podem facilitar ou dificultar a compreensão dos conteúdos.

Pereira e Freitas-Reis (2023, p. 443) observam que a mediação comunicativa é importante no trabalho do intérprete educacional, mas sua atuação também pode viabilizar um ambiente inclusivo por meio da acessibilidade linguística, do apoio à adaptação de materiais didáticos e da valorização da cultura surda no espaço escolar. Essa compreensão permite afirmar que a mediação pedagógica do intérprete não se confunde com ministrar aulas, mas se expressa em ações colaborativas que favorecem a aprendizagem do estudante surdo.

A citação direta a seguir evidencia a complexidade dessa atuação:

“Além dos conhecimentos necessários para que sua interpretação evite omissões, acréscimos ou distorções de informações de conteúdo, ele deve estar atento às apreensões feitas pelos alunos surdos” (Pires; Nobre, 2004, p. 34 apud Lacerda, 2013, p. 87).

O intérprete educacional não atua apenas no plano linguístico formal. Ele precisa acompanhar os modos como os estudantes surdos compreendem, participam e se apropriam dos conteúdos. No entanto, a citação também exige cuidado interpretativo: estar atento à aprendizagem não significa assumir a função docente, mas colaborar para que o professor compreenda as necessidades linguísticas e pedagógicas do estudante surdo. Nesse sentido, a mediação do intérprete pode orientar práticas pedagógicas mais adequadas, sem substituir a responsabilidade do professor regente.

Zancanaro Junior e Zancanaro (2016, p. 87) reforçam essa perspectiva ao afirmarem que o intérprete educacional intermedeia relações entre aluno surdo, professor regente e demais alunos ouvintes, devendo estabelecer parceria com o professor. Para os autores, o intérprete pode contribuir com adaptações, recursos visuais e estratégias pedagógicas, mas o ensino dos conteúdos permanece sob responsabilidade do professor regente. Trata-se, portanto, de uma atuação colaborativa, na qual o intérprete participa da acessibilidade pedagógica, mas não ocupa o lugar institucional da docência.

A tensão entre mediação linguística e mediação pedagógica torna-se ainda mais evidente quando os estudantes surdos apresentam domínio insuficiente da Libras. Em muitos contextos, crianças surdas chegam à escola sem terem tido contato precoce com a língua de sinais, especialmente quando pertencem a famílias ouvintes que desconhecem a Libras. Nesse caso, o intérprete encontra um desafio adicional: como interpretar conteúdos escolares para

um estudante que ainda está em processo inicial de aquisição da própria língua de instrução? Zancanaro Junior e Zancanaro (2016, p. 89) relatam situações em que intérpretes fluentes em Libras percebiam que os estudantes surdos compreendiam pouco o que era sinalizado, pois ainda não dominavam a estrutura da língua de sinais.

Esse dado mostra que a mediação linguística depende do desenvolvimento linguístico do estudante. Quando a criança surda não possui domínio suficiente da Libras, o intérprete precisa recorrer a imagens, gestos, desenhos, exemplos concretos e estratégias visuais para favorecer a compreensão. Em tais situações, a interpretação aproxima-se de uma mediação pedagógica porque o profissional não apenas traduz enunciados, mas busca construir condições mínimas de sentido. Ainda assim, é importante reafirmar que essa situação revela uma lacuna estrutural da política educacional: a criança surda precisa ter acesso precoce à Libras, a professores bilíngues, a pares surdos e a práticas pedagógicas visualmente orientadas.

A mediação pedagógica, portanto, não deve ser entendida como atribuição exclusiva do intérprete, mas como responsabilidade compartilhada no interior de uma proposta educacional bilíngue. A escola precisa reconhecer que o estudante surdo não aprende apenas porque há alguém interpretando em sala. Ele aprende quando a Libras é reconhecida como língua de produção do conhecimento; quando o professor planeja considerando a visualidade; quando os materiais são acessíveis; quando há interação com pares; quando a avaliação respeita sua condição linguística; e quando o intérprete pode atuar em parceria com a equipe pedagógica.

Silva e Oliveira (2016, p. 699) afirmam que, ao trabalhar com estudantes surdos no espaço escolar, o intérprete de Libras passa a ter compromisso com a construção do conhecimento desses alunos, interpondo-se como mediador nesse processo. Para as autoras, uma vez inserido na escola, o trabalho de tradução, interpretação e o trabalho docente, de certa maneira, articulam-se na atuação desse profissional, produzindo novas configurações. Essa formulação é fundamental para o presente artigo, pois permite compreender que o intérprete educacional atua em um campo híbrido, situado entre a linguagem e a pedagogia, entre a acessibilidade e o currículo, entre a comunicação e a aprendizagem.

Contudo, essa articulação não elimina a necessidade de delimitação profissional. O intérprete educacional não pode ser transformado em professor substituto, cuidador, auxiliar de sala ou responsável exclusivo pelo estudante surdo. Pereira e Freitas-Reis (2023, p. 443) alertam que é necessário ter clareza sobre os limites da atuação do intérprete, pois, historicamente, a ausência desses limites fez com que esse profissional assumisse funções assistencialistas que caberiam ao professor, à equipe pedagógica, à família ou à instituição. Assim, reconhecer a dimensão pedagógica da interpretação educacional não significa naturalizar a sobreposição de funções.

A formação do intérprete educacional precisa considerar essa complexidade. A fluência em Libras e em Língua Portuguesa é indispensável, mas não suficiente. É necessário que esse profissional compreenda fundamentos da educação de surdos, políticas linguísticas, cultura

surda, desenvolvimento linguístico, ensino bilíngue, recursos visuais, ética profissional e relações pedagógicas. Silva e Oliveira (2016, p. 709) afirmam que a formação do intérprete educacional deve contemplar conhecimentos relativos à interpretação da língua de sinais e ao trabalho pedagógico, embora ressaltem que, mesmo tendo papel fundamental na aprendizagem do estudante surdo, o intérprete não é o professor do aluno, cabendo ao professor regente conduzir o ensino.

Desse modo, a formação do intérprete educacional deve superar uma perspectiva generalista. O contexto escolar possui demandas próprias: acompanhamento contínuo do estudante, contato com diferentes disciplinas, necessidade de planejamento, participação em reuniões, diálogo com professores, mediação de conflitos linguísticos e culturais, além de envolvimento com processos avaliativos e curriculares. Por isso, a formação precisa articular competência linguística, competência tradutória, competência cultural e compreensão pedagógica.

Também é necessário considerar que a mediação cultural realizada pelo intérprete educacional possui grande importância na educação de surdos. O estudante surdo não é apenas um aluno que “não ouve”; é sujeito de uma experiência visual, pertencente a uma comunidade linguística e cultural. A Libras, nesse sentido, não é um recurso auxiliar, mas língua constitutiva de identidade, pensamento, interação e aprendizagem. Quando o intérprete atua como mediador cultural, ele contribui para que a escola compreenda a surdez não apenas pela ausência auditiva, mas como diferença linguística e cultural.

Pereira e Freitas-Reis (2023, p. 443) afirmam que a escola e a sala de aula são espaços multiculturais, nos quais circulam diferentes formas de linguagem, línguas, identidades e expressões culturais. Nesse contexto, a Libras aparece como forte expressão do ser surdo e da cultura surda, marcada por lutas sociais em busca de reconhecimento legal e inclusão nos processos educacionais. Assim, a mediação do intérprete também envolve a defesa de práticas escolares que reconheçam a cultura surda e não reduzam o estudante surdo à condição de deficiente a ser integrado à norma ouvinte.

A partir dessa discussão, pode-se afirmar que o intérprete educacional de Libras atua em uma fronteira sensível entre a mediação linguística e a mediação pedagógica. Sua função primeira é garantir acessibilidade comunicacional, mas o contexto escolar o coloca diante de demandas formativas que exigem colaboração pedagógica, sensibilidade cultural e compromisso ético com o desenvolvimento do estudante surdo. Essa atuação deve ocorrer em parceria com o professor regente e com a equipe escolar, evitando tanto a redução do intérprete a um instrumento técnico de tradução quanto sua transformação em professor substituto.

Portanto, compreender o intérprete educacional de Libras exige reconhecer a complexidade da educação de surdos no Brasil. Em contextos inclusivos ainda marcados pela centralidade da Língua Portuguesa, pela insuficiência de práticas bilíngues e pela pouca formação docente em Libras, o intérprete torna-se peça fundamental para a participação do estudante surdo.

Entretanto, sua atuação só alcança qualidade quando inserida em um projeto pedagógico mais amplo, no qual a responsabilidade pela aprendizagem não é individualizada no intérprete, mas assumida coletivamente pela escola.

Em síntese, o intérprete educacional de Libras é mediador linguístico porque possibilita o trânsito entre Libras e Língua Portuguesa; é mediador cultural porque aproxima experiências surdas e ouvintes; e participa da mediação pedagógica porque suas escolhas interpretativas influenciam a apropriação dos conhecimentos escolares. Todavia, essa participação deve ser compreendida como colaboração, e não como substituição da docência. A qualidade da educação de surdos depende, portanto, da articulação entre professor, intérprete, estudante surdo, comunidade escolar e políticas bilíngues efetivas, capazes de reconhecer a Libras como língua de ensino, interação e produção de conhecimento.

### Da interpretação à docência: deslocamentos profissionais, saberes docentes e identidade profissional

A discussão sobre os deslocamentos profissionais de intérpretes de Libras em direção à docência exige compreender que a atuação interpretativa, quando inserida no espaço educacional, não se realiza em um campo neutro ou exclusivamente linguístico. Ao contrário, o intérprete educacional de Libras atua em uma zona de fronteira entre a tradução/interpretação, a mediação cultural, a acessibilidade linguística e os processos pedagógicos que constituem a escolarização de estudantes surdos. Essa fronteira produz tensões, ampliações de função, redefinições identitárias e, em muitos casos, trajetórias profissionais que conduzem intérpretes à formação docente e à atuação como professores de Libras, professores bilíngues, docentes de Atendimento Educacional Especializado ou pesquisadores da educação de surdos.

O deslocamento da interpretação à docência não deve ser entendido como simples mudança de cargo ou função. Trata-se de um processo mais amplo, marcado pela experiência cotidiana em sala de aula, pelo contato direto com estudantes surdos, pela observação das lacunas pedagógicas da escola inclusiva e pela percepção de que a acessibilidade linguística, embora fundamental, não é suficiente para assegurar aprendizagem. A presença do intérprete, isoladamente, não garante que o estudante surdo compreenda os conteúdos, participe das interações e se aproprie criticamente dos conhecimentos escolares. Por isso, muitos intérpretes passam a buscar formação pedagógica, licenciaturas, cursos de Letras-Libras, especializações em educação de surdos e outras formas de qualificação que lhes permitam atuar para além da mediação linguística.

A literatura especializada indica que o intérprete de Libras, no contexto educacional, assume uma posição atravessada por demandas plurais. Giamloureño e Lacerda (2021, p. 653) afirmam que o tradutor-intérprete de Libras que atua na educação precisa constituir “saberes e conhecimentos plurais”, uma vez que sua atuação ocorre na interface entre os processos tradutórios e os processos de ensino e aprendizagem. Essa formulação permite compreender

que a experiência interpretativa na escola não se limita ao domínio técnico de duas línguas, mas exige conhecimentos sobre currículo, planejamento, cultura surda, educação bilíngue, desenvolvimento linguístico e mediação pedagógica.

A passagem da interpretação à docência, nesse sentido, pode ser compreendida como resultado da ampliação dos saberes profissionais construídos no exercício da interpretação educacional. Ao acompanhar aulas, interações, avaliações, explicações docentes e dificuldades enfrentadas pelos estudantes surdos, o intérprete passa a acumular um conjunto de conhecimentos situados. Esses saberes não são idênticos aos saberes docentes formalmente constituídos, mas se aproximam deles, pois envolvem compreensão de estratégias didáticas, percepção das necessidades de aprendizagem, organização visual da informação e conhecimento das barreiras linguísticas que atravessam o currículo.

A atuação do intérprete educacional, portanto, produz uma experiência formativa. Ao interpretar conteúdos escolares, o profissional não apenas traduz enunciados; ele interpreta conceitos, reorganiza sentidos, lida com lacunas terminológicas e acompanha a forma como o estudante surdo responde ao que está sendo trabalhado. Essa experiência pode gerar inquietações pedagógicas e levar o intérprete a questionar os limites de sua atuação. Desse modo, o deslocamento para a docência emerge como possibilidade de intervir mais diretamente no planejamento, na escolha de metodologias, na elaboração de materiais acessíveis e na construção de práticas bilíngues.

Silva e Oliveira (2016, p. 695) destacam que, embora o intérprete de Libras não seja o professor do aluno, seu trabalho na escola precisa estar envolvido com a ação educativa e deve ser planejado colaborativamente com o professor regente. Essa afirmação evidencia uma tensão central: o intérprete não ocupa formalmente o lugar da docência, mas sua atuação educacional é inseparável das condições pedagógicas em que a interpretação ocorre. Quando há planejamento conjunto, diálogo entre professor e intérprete e reconhecimento da Libras como língua de acesso ao conhecimento, a atuação interpretativa tende a favorecer a participação do estudante surdo. Quando esse diálogo não ocorre, o intérprete é frequentemente colocado em situação de improviso, assumindo responsabilidades que pertencem à instituição escolar.

Essa sobreposição de funções é um dos fatores que explicam o deslocamento profissional de intérpretes para a docência. Em muitas escolas, o professor regente não domina Libras, não recebeu formação adequada sobre educação de surdos e não planeja suas aulas considerando a visualidade, a cultura surda e as especificidades linguísticas do estudante. Nesses casos, o intérprete passa a ser visto, pelo aluno e pelos demais profissionais, como aquele que “sabe Libras”, “entende o surdo” e “consegue explicar”. Assim, a função interpretativa vai sendo ampliada informalmente até tocar o campo da docência.

Zancanaro Junior e Zancanaro (2016, p. 83) observam que, em determinados contextos, o intérprete educacional apoia o professor no planejamento de atividades e no desenvolvimento de estratégias pedagógicas, priorizando recursos visuais. Os autores destacam que as atribuições

do intérprete são diferenciadas porque ele atua como mais um profissional em sala de aula para mediar a comunicação com o educando surdo e, em algumas situações, “também assume uma pequena parte de professor regente”. Essa formulação é importante porque explicita a instabilidade das fronteiras entre interpretar e ensinar no cotidiano escolar. Pode-se, portanto, afirmar: “o IE apoia o professor no planejamento das atividades” (Zancanaro Junior; Zancanaro, 2016, p. 83).

Essa afirmação, embora breve, indica que a prática interpretativa educacional não ocorre de forma isolada. Ela se articula ao planejamento, às escolhas metodológicas e às estratégias de ensino. Entretanto, a colaboração não deve ser confundida com substituição. O intérprete pode contribuir com o planejamento, sugerir recursos visuais, antecipar dificuldades terminológicas e dialogar com o professor sobre a acessibilidade do conteúdo, mas a responsabilidade pela docência permanece sendo do professor.

A complexidade dessa relação também aparece nos estudos de Pereira e Freitas-Reis (2023), que analisam o papel do tradutor-intérprete educacional de Libras/Português. Os autores identificam que esse profissional pode ser compreendido como mediador linguístico, mediador cultural, colaborador no processo de inclusão e conformador do estudante surdo. Essa classificação permite compreender que a identidade profissional do intérprete educacional é composta por múltiplas dimensões. Ele não é apenas o sujeito que transpõe enunciados de uma língua para outra; ele participa de relações formativas e de processos institucionais que afetam diretamente a experiência escolar do estudante surdo.

A seguir ilustra essa complexidade: “o tradutor-intérprete educacional de Língua Brasileira de Sinais (Libras)/Português é fundamental em um espaço educacional que busca ser inclusivo a surdos” (Pereira; Freitas-Reis, 2023, p. 439).

Essa passagem demonstra que a presença do intérprete educacional está ligada à própria possibilidade de construção de uma escola inclusiva. Contudo, a inclusão não pode ser reduzida à presença física desse profissional. Quando a escola transfere para o intérprete a responsabilidade pela aprendizagem do estudante surdo, produz-se uma distorção de sua função. O intérprete torna-se central não porque a escola é bilíngue, mas porque a escola ainda não se reorganizou plenamente para garantir a educação bilíngue.

Nesse cenário, a docência surge, para muitos intérpretes, como caminho de afirmação profissional. Ao perceberem as limitações de sua atuação quando restrita à interpretação, esses profissionais buscam ocupar lugares nos quais possam planejar, ensinar, avaliar e produzir conhecimento de modo mais direto. A docência, então, não representa necessariamente abandono da interpretação, mas ampliação de uma trajetória construída na mediação entre línguas, sujeitos e saberes. O intérprete que se torna docente leva para a sala de aula conhecimentos acumulados sobre acessibilidade, Libras, visualidade, interação surdo-ouvinte e barreiras comunicacionais.

A construção da identidade profissional do intérprete educacional é marcada por essa tensão. De um lado, há uma identidade vinculada ao campo da tradução e interpretação, com

princípios éticos, técnicos e linguísticos próprios. De outro, há uma identidade em aproximação com o campo pedagógico, construída no contato cotidiano com a escola, com os estudantes surdos e com as demandas educacionais. Essa dupla pertença pode gerar conflitos, mas também produz saberes relevantes para a educação de surdos.

Cunha, Gonzalez e Castro (2023) afirmam que a formação de intérpretes de Libras no âmbito acadêmico ainda é uma questão polêmica, especialmente porque a oficialização da profissão ocorreu de forma tardia, mesmo após a regulamentação da presença desse profissional nas instituições de ensino. Essa observação permite compreender que a identidade profissional do intérprete de Libras foi sendo construída em meio a processos recentes de reconhecimento legal, formação universitária e institucionalização do trabalho. Por isso, muitos intérpretes que hoje atuam na educação tiveram trajetórias formativas diversas, iniciadas em comunidades surdas, espaços religiosos, movimentos sociais, cursos livres, formação prática e, posteriormente, formação acadêmica.

Jung e Albres (2024) também contribuem para essa discussão ao apontarem que a constituição dos intérpretes pioneiros de línguas de sinais no Brasil ocorreu nas comunidades surdas, onde a formação se dava por meio da experiência e da constituição alteritária. Essa perspectiva histórica é fundamental, pois mostra que a identidade do intérprete de Libras não nasceu inicialmente no interior da universidade ou da escola, mas nas relações com a comunidade surda. Essa origem comunitária produziu um tipo de saber profissional fortemente vinculado à convivência, à responsabilidade ética e ao reconhecimento da diferença linguística e cultural surda.

A citação indireta permite afirmar que, segundo Jung e Albres (2024), a formação inicial de muitos intérpretes de língua de sinais no Brasil esteve vinculada às experiências comunitárias com pessoas surdas, antes mesmo da consolidação acadêmica e profissional da área. Desse modo, a identidade profissional do intérprete constitui-se historicamente na relação com a comunidade surda, com as lutas por reconhecimento da Libras e com a ampliação dos direitos linguísticos dos surdos.

Esse elemento histórico ajuda a explicar por que a passagem à docência não é apenas uma mudança técnica, mas também política e identitária. O intérprete que se torna professor pode compreender a docência como forma de continuar atuando em favor da comunidade surda, agora em outro lugar institucional. A docência em Libras, na educação bilíngue ou na formação de professores e intérpretes, permite que esse profissional participe da produção de políticas linguísticas, da formação de novos sujeitos e da consolidação da Libras como língua acadêmica e escolar.

A noção de saberes docentes também é central para compreender esse deslocamento. A docência exige saberes específicos: domínio do conteúdo, conhecimento pedagógico, compreensão dos processos de aprendizagem, capacidade de planejar, avaliar e organizar metodologias. Entretanto, no caso da educação de surdos, esses saberes precisam ser articulados à Libras, à

visualidade, à cultura surda, à educação bilíngue e à compreensão das relações entre Libras e Língua Portuguesa. O intérprete educacional, ao vivenciar a escola, aproxima-se desses saberes, mas precisa de formação docente sistemática para assumi-los de forma ética e profissional.

Nesse sentido, o deslocamento da interpretação à docência não deve ser naturalizado como se todo intérprete fosse automaticamente professor. A experiência interpretativa pode produzir conhecimentos relevantes, mas não substitui a formação pedagógica. É necessário reconhecer a importância da formação inicial e continuada para que o profissional compreenda os fundamentos da educação de surdos, os princípios da educação bilíngue, os processos de aquisição da Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua e as metodologias visuais. A docência requer intencionalidade pedagógica, planejamento e responsabilidade institucional pela aprendizagem.

Giamlourengo e Lacerda (2021, p. 654) observam que a formação continuada pode funcionar como espaço de encontro, debate e reflexão sobre as necessidades formativas que emergem da prática, das relações e dos processos tradutórios. Para as autoras, essa formação amplia os modos de percepção do profissional e favorece conhecimentos específicos sobre educação de surdos, línguas e educação inclusiva. Essa perspectiva reforça que a identidade profissional do intérprete educacional não é fixa; ela se desenvolve na articulação entre prática, formação e reflexão crítica.

A citação direta curta a seguir sintetiza essa ideia: “A formação continuada pode ser uma alternativa de encontro” (Giamlourengo; Lacerda, 2021, p. 653).

Embora a expressão seja breve, ela permite compreender a formação como espaço de reconstrução profissional. No caso dos intérpretes que se deslocam para a docência, a formação continuada pode possibilitar a passagem de uma atuação marcada pela experiência prática para uma atuação fundamentada teoricamente, pedagogicamente planejada e eticamente situada.

A discussão sobre identidade profissional também precisa considerar a forma como a escola reconhece ou invisibiliza o trabalho do intérprete. Em muitos contextos, esse profissional é tratado como auxiliar, acompanhante, cuidador ou “apoio” do aluno surdo, sem que sua formação, sua responsabilidade linguística e sua complexidade profissional sejam devidamente reconhecidas. Essa desvalorização pode gerar busca por outros lugares de atuação, entre eles a docência, que socialmente costuma ser mais identificada como função pedagógica legítima. Assim, o deslocamento para a docência pode estar relacionado tanto ao desejo de ampliar a contribuição educacional quanto à busca por reconhecimento profissional.

Silva e Fernandes (2018, p. 35) afirmam que o tradutor-intérprete de língua de sinais ganha protagonismo nas políticas educacionais como profissional que garantiria acessibilidade linguística aos surdos, mas ainda persistem lacunas relativas à efetividade de sua atuação no território concreto das escolas. Essa análise evidencia que há diferença entre o reconhecimento legal do intérprete e as condições reais de trabalho nas instituições escolares. A ausência de

condições adequadas, a indefinição de funções, a falta de formação continuada e a sobrecarga contribuem para que intérpretes busquem novos caminhos profissionais.

As condições de trabalho também interferem na constituição da identidade profissional. Quando o intérprete atua sem planejamento, sem acesso prévio aos conteúdos, sem apoio institucional, sem parceria com professores e sem tempo para estudo, sua atuação tende a ser reduzida ao improvisado. Esse cenário compromete a qualidade da interpretação e fragiliza sua identidade profissional. Por outro lado, quando a instituição reconhece sua função, promove trabalho colaborativo e assegura formação, o intérprete pode construir uma identidade mais sólida, sem precisar assumir indevidamente funções docentes para que o aluno surdo tenha acesso ao conhecimento.

O deslocamento à docência, portanto, deve ser analisado de forma crítica. Ele pode ser resultado de uma escolha formativa e política, quando o intérprete decide tornar-se professor para atuar de modo mais direto na educação de surdos. Mas também pode ser resultado de uma imposição institucional, quando a escola, por falta de professores bilíngues e de práticas acessíveis, empurra o intérprete para funções que não lhe cabem formalmente. No primeiro caso, há ampliação profissional; no segundo, há precarização e sobreposição de papéis.

A citação de citação contribui para esse debate. Pires e Nobre afirmam que:

Além dos conhecimentos necessários para que sua interpretação evite omissões, acréscimos ou distorções de informações de conteúdo, ele deve estar atento às apreensões feitas pelos alunos surdos (Pires; Nobre, 2004, p. 34 apud Lacerda, 2013, p. 87).

O intérprete educacional precisa observar como os estudantes surdos apreendem os conteúdos, o que aproxima sua atuação de uma dimensão pedagógica. Entretanto, a atenção à aprendizagem não transforma automaticamente o intérprete em professor. Ela indica que a interpretação educacional exige sensibilidade para o processo de construção de sentidos. O intérprete precisa perceber se sua mediação linguística está alcançando o estudante, mas a organização didática e a responsabilidade pelo ensino continuam pertencendo ao professor e à instituição escolar.

A relação entre interpretação e docência também se torna mais evidente quando se considera a escassez de sinais-termo e de materiais didáticos em Libras em determinadas áreas do conhecimento. Correa, Góes e Góes (2018, p. 285) destacam, no contexto das aulas de Matemática, que a ausência de sinais específicos para termos matemáticos constitui um dos principais obstáculos enfrentados por tradutores e intérpretes de Libras. Esse dado revela que a interpretação educacional exige estudo conceitual e elaboração terminológica. Ao lidar com esses desafios, o intérprete pode desenvolver interesse por pesquisa, produção de materiais, formação docente e ensino de Libras acadêmica.

No ensino superior, essa complexidade também se intensifica. Lacerda e Gurgel (2011, p. 481) afirmam que a inclusão de estudantes surdos na universidade demanda a presença de profissionais capazes de mediar relações de comunicação entre surdos e ouvintes, favorecendo a construção de conhecimento no espaço educacional. No entanto, o ensino superior exige domínio de terminologias específicas, leitura de textos acadêmicos, interpretação de conceitos abstratos e participação em atividades científicas. Tais exigências aproximam o intérprete de uma atuação intelectual cada vez mais especializada.

Salvador e Martins (2024) observam que, na educação superior, ainda há escassez de materiais didáticos traduzidos em Libras que possam apoiar os estudos acadêmicos dos estudantes surdos. Essa ausência amplia o trabalho do TILS e evidencia a necessidade de profissionais com formação mais robusta, capazes de compreender a tradução de textos acadêmicos, a produção de materiais em Libras e a organização institucional dos serviços de acessibilidade. Nesse contexto, a docência pode surgir como continuidade da atuação interpretativa, especialmente quando o profissional passa a produzir conhecimento sobre sua prática.

A identidade profissional do intérprete que se desloca para a docência é, portanto, híbrida e processual. Ela se constrói entre a experiência comunitária, a formação acadêmica, a atuação escolar, a mediação linguística e a busca por saberes pedagógicos. Esse profissional não abandona necessariamente sua identidade de intérprete; ele a ressignifica. A docência passa a incorporar experiências da interpretação, como o domínio da Libras, a atenção às relações discursivas, a compreensão das barreiras comunicacionais e o compromisso com a acessibilidade.

Essa identidade híbrida, contudo, precisa ser sustentada por formação crítica. Não basta que o intérprete “goste de ensinar” ou tenha experiência em sala de aula. A docência exige reflexão sobre currículo, avaliação, planejamento, metodologias, políticas educacionais e relações de poder. Na educação de surdos, exige ainda compreensão do bilinguismo, da cultura surda e das lutas históricas da comunidade surda por reconhecimento linguístico. Assim, a formação docente do intérprete deve superar perspectivas assistencialistas e assumir compromisso com uma educação bilíngue, visual e emancipatória.

Oliveira e Lima (2019) alertam que os processos educacionais de inclusão de sujeitos surdos no ensino regular muitas vezes são reduzidos à presença do intérprete de Libras em sala de aula, desconsiderando singularidades culturais e identitárias dos estudantes surdos. Essa crítica reforça que a passagem da interpretação à docência precisa estar vinculada a uma concepção ampliada de educação de surdos. O professor que emerge da trajetória interpretativa não deve apenas repetir práticas ouvintistas mediadas por Libras, mas construir práticas pedagógicas que reconheçam o sujeito surdo como sujeito linguístico, cultural e político.

A citação direta curta a seguir ajuda a sustentar essa crítica: “A presença deste profissional [...] não tem possibilitado a constituição de sua identidade” (Oliveira; Lima, 2019, p. 1).

A frase refere-se à limitação de uma inclusão centrada apenas no intérprete. Ao deslocar-se para a docência, o intérprete pode justamente responder a essa lacuna, desde que sua atuação

docente se comprometa com a valorização da cultura surda, com o fortalecimento da Libras e com a construção de práticas que ultrapassem a simples tradução de conteúdo.

Dessa forma, os deslocamentos profissionais de intérpretes de Libras em direção à docência devem ser compreendidos como fenômeno multidimensional. Eles envolvem fatores legais, institucionais, formativos, identitários e pedagógicos. Envolvem também a história recente da profissionalização dos intérpretes, a expansão das políticas de inclusão, a presença crescente de estudantes surdos em diferentes níveis de ensino e a insuficiência de práticas escolares bilíngues. O intérprete, ao atuar na escola, passa a habitar um espaço de tensão que pode levá-lo a desejar maior intervenção pedagógica e, conseqüentemente, formação docente.

Em termos teóricos, pode-se afirmar que a interpretação educacional produz saberes experienciais que podem dialogar com os saberes docentes. Esses saberes emergem da prática, da observação, da mediação e do contato com estudantes surdos. Entretanto, para se transformarem em docência, precisam ser sistematizados por meio da formação pedagógica, da reflexão teórica e da inserção em projetos educacionais bilíngues. A docência não é uma consequência automática da interpretação, mas uma possibilidade profissional que exige nova posição ética e institucional.

Portanto, o deslocamento da interpretação à docência revela tanto a potência quanto a fragilidade da educação de surdos. Revela potência porque mostra que intérpretes de Libras acumulam experiências e saberes relevantes para a construção de práticas pedagógicas mais acessíveis. Revela fragilidade porque evidencia que a escola, muitas vezes, não está preparada para garantir a aprendizagem do estudante surdo sem transferir ao intérprete responsabilidades que deveriam ser coletivas. O desafio, então, é reconhecer a contribuição dos intérpretes sem naturalizar a sobrecarga, valorizar seus saberes sem apagar a especificidade docente e possibilitar percursos formativos que permitam a esses profissionais, quando assim desejarem, assumir a docência de maneira qualificada, crítica e comprometida com a educação bilíngue de surdos.

## **Conclusão**

A discussão desenvolvida ao longo deste artigo permitiu compreender que os deslocamentos profissionais de intérpretes de Libras em direção à docência não ocorrem de forma casual, mas resultam das próprias tensões presentes na educação de surdos. A atuação do intérprete educacional situa-se entre a mediação linguística e a mediação pedagógica, pois, embora sua função principal seja garantir acessibilidade comunicacional entre Libras e Língua Portuguesa, o cotidiano escolar frequentemente exige participação em processos de aprendizagem, planejamento e construção de sentidos.

Observou-se que a presença do intérprete de Libras é fundamental para a inclusão de estudantes surdos, mas não pode ser tomada como solução única para os desafios educacionais. A aprendizagem do estudante surdo depende de uma proposta pedagógica bilíngue, da valorização da Libras, da formação docente, do uso de recursos visuais e da participação efetiva da escola como instituição responsável pelo ensino. Quando esses elementos não estão garantidos, há o

risco de transferir ao intérprete responsabilidades que pertencem ao professor regente e à equipe pedagógica.

Nesse contexto, a passagem da interpretação à docência pode ser compreendida como um movimento de ampliação formativa e identitária. Muitos intérpretes, ao vivenciarem as demandas da sala de aula, percebem a necessidade de buscar formação pedagógica para atuar de modo mais direto na educação de surdos. Contudo, esse deslocamento deve ocorrer por meio de formação específica e reconhecimento profissional, e não como resultado de sobrecarga, imprevisto ou indefinição institucional.

Conclui-se, portanto, que a relação entre interpretação e docência precisa ser analisada de forma crítica. O intérprete educacional não deve substituir o professor, mas pode colaborar com o processo pedagógico quando há planejamento conjunto, diálogo institucional e clareza das atribuições profissionais. Assim, a qualidade da educação de surdos depende da articulação entre professores, intérpretes, estudantes surdos, comunidade escolar e políticas educacionais bilíngues.

Por fim, este estudo evidencia a necessidade de ampliar as pesquisas sobre os percursos profissionais de intérpretes de Libras que migram para a docência, considerando seus saberes, experiências, desafios e contribuições para a educação de surdos. Reconhecer esses deslocamentos é fundamental para fortalecer práticas educacionais mais acessíveis, bilíngues e comprometidas com o direito dos estudantes surdos à aprendizagem plena.

## 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, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais — Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais — Libras. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

CORREA, Vanessa de Paula; GÓES, Anderson Roges Teixeira; GÓES, Heliza Colaço. Desafios enfrentados por tradutores e intérpretes de Libras nas aulas de Matemática. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 61, p. 285-298, abr./jun. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X26527>.

CUNHA, Mariana; GONZALEZ, Marcelo Salabert; CASTRO, Helena Carla. Reflexões sobre a formação do intérprete e o desenvolvimento acadêmico do surdo brasileiro. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X83216>.

GIAMLOURENÇO, Priscila Regina Gonçalves de Melo; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa

de. A diáde formação-atuação do tradutor-intérprete de Libras para o contexto educacional. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 50, n. 2, p. 653-668, jul. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i2.3135>.

JUNG, Ana Paula; ALBRES, Neiva Aquino. O intérprete de língua de sinais: reflexões sob a ótica dialógica e alteritária. **Letras**, Santa Maria, v. 33, n. 68, p. 1-15, e85144, 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/2176148585144>.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GURGEL, Taís Margutti do Amaral. Perfil de tradutores-intérpretes de Libras (TILS) que atuam no ensino superior no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 3, p. 481-496, set./dez. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000300009>.

OLIVEIRA, Luciana Figueiredo de; LIMA, Ivonaldo Leidson Barbosa. As concepções da surdez na voz dos intérpretes de Libras. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38515>.

PEREIRA, Kevin Lopes; FREITAS-REIS, Ivoni. Discursos sobre o papel do tradutor-intérprete educacional de Libras/Português. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 29, e0200, p. 439-456, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0200>.

SALVADOR, Andresa Lins dos Santos; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. Atuação do TILS na Educação Superior: desafios e perspectivas. **Letras**, Santa Maria, v. 33, n. 68, p. 1-14, e85253, 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/2176148585253>.

SANTOS, Lara Ferreira dos; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Atuação do intérprete educacional: parceria com professores e autoria. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 78-112, 2015.

SILVA, Carine Mendes da; SILVA, Daniele Nunes Henrique. Libras na educação de surdos: o que dizem os profissionais da escola? **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 33-43, jan./abr. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2016/0201917>.

SILVA, Danilo da; FERNANDES, Sueli de Fátima. O tradutor intérprete de língua de sinais (TILS) e a política nacional de educação inclusiva em contextos bilíngues para surdos: um estudo da realidade da rede pública estadual paranaense. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 35-50, jan./mar. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X24814>.

SILVA, Keli Simões Xavier; OLIVEIRA, Ivone Martins de. O trabalho do intérprete de Libras na escola: um estudo de caso. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 695-712, jul./set. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661085>.

ZANCANARO JUNIOR, Luiz Antonio; ZANCANARO, Tatiane Maria Lui. A atuação dos intérpretes de Libras com educandos surdos no ensino fundamental. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 29, n. 54, p. 83-94, jan./abr. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X17734>.