

APRESENTAÇÃO: DIÁLOGOS ENTRE PESQUISA E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LÍNGUAS DE SINAIS

Eduardo Felipe Felten (UNB)
Janine Oliveira do Carmo (UFSC)
Patrícia Tuxi (UNB)
Tiago Coimbra Nogueira (UFRGS)

Formadores de tradutores e intérpretes de línguas de sinais (TILS) enfrentam diariamente o desafio de contemplar, em suas práticas pedagógicas, as demandas dos múltiplos contextos de atuação profissional. Paralelamente, pesquisas relevantes na área têm sido desenvolvidas em cenários tão plurais quanto os exigidos pela formação. Este dossiê nasce do compromisso de estreitar as fronteiras entre as pesquisas realizadas na área de Estudos da Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais (ETILS), a realidade das práticas tradutórias e interpretativas e a formação em TILS, e a iniciativa surge após as discussões dos organizadores na realização do simpósio “Formação de Intérpretes de Línguas de Sinais: diálogo entre pesquisas acadêmicas e a prática em diferentes contextos de atuação” no XV Encontro e IX Encontro Internacional de Pesquisa em Tradução em 2025.

Os artigos aqui reunidos estão organizados sob a premissa de que a pesquisa acadêmica deve ser alimentada pelas demandas reais do campo de trabalho e, reciprocamente, que a prática profissional e a mediação linguística nos espaços sociais (educação, saúde, justiça, corporativo, mídias e artes) devem servir de base para a reflexão sobre como formar tradutores e intérpretes de línguas de sinais.

A nosso entender, a tradução constitui-se como um espaço de transição, um processo sistemático de decisão e de reconstrução textual e conceitual. Por sua vez, a interpretação é um ato imediato de mediação linguística e cultural, realizada em tempo real, nela, a corporalidade, a presença e o engajamento ético do profissional corporificam a voz do outro, tensionando as normas hegemônicas no fluxo contínuo do discurso. Os TILS desempenham, em sua atuação, o papel de condutores da linguagem – num lugar entre línguas – e de resistência política e epistemológica, preservando as nuances identitárias e as especificidades linguístico-culturais da comunidade surda.

O presente dossiê da Translatio, faz um convite à imersão nos fluxos contínuos entre a teoria e a prática. Distante de fronteiras teóricas únicas e rígidas, esta coletânea reúne

pesquisas que tomam a tradução e a interpretação de e para línguas de sinais não apenas como objeto de investigação, mas também como práxis humana, engajada e profundamente transformadora. Cada artigo aqui reunido atua como uma fresta por onde se vislumbram os meandros do ato tradutório e/ou interpretativo, revelando como a experiência dos tradutores e intérpretes ressignifica e enriquece as reflexões teóricas do campo temático dos ETILS.

Esse dossiê reúne rigor epistemológico e sensibilidade para pensar sobre como o mundo se traduz em espaço e em movimento. Os textos percorrem temas relevantes da área (formação profissional, acessibilidade, terminologia, tecnologia e políticas de tradução e espaços de atuação) com consistência metodológica e compromisso social. É desse cruzamento entre prática e teoria que a reflexão se fortalece, convidando pesquisadores, profissionais, professores e estudantes a repensar os horizontes da tradução.

O trabalho que abre esse dossiê é intitulado de “A atuação do tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais sob a lente decolonial: tensões entre o perspectivismo europeu e a realidade brasileira”, escrito por Eduardo Felipe Felten, da Universidade de Brasília (UnB), tem como objeto de investigação a prática dos TILS no Brasil sob a ótica dos estudos decoloniais, confrontando o perspectivismo eurocêntrico com a realidade local. O estudo mapeia pesquisas recentes que articulam Libras e decolonialidade, identificando fenômenos como o “ouvintismo” e mecanismos de resistência linguística, como a “desportuguesação” da Libras. O autor defende a descentralização de modelos ouvintistas, o reconhecimento dos surdos como sujeitos epistêmicos e a compreensão da tradução e interpretação como um ato político de reexistência voltado ao empoderamento da comunidade surda.

No artigo a seguir, “Formação de Tradutores, Intérpretes e Guias-Intérpretes de Línguas de Sinais na América Latina e Caribe: Constituição e Ações Iniciais da ReForTILS-LAC”, Vânia de Aquino Albres Santiago e Carlos Henrique Rodrigues, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), investigam os conhecimentos prévios, interesses e atuação de cursistas no diagnóstico inicial de uma rede regional de formação continuada. A principal reflexão foca na busca de aprofundamento teórico-metodológico em ETILS e políticas linguísticas em um território marcado por heterogeneidades normativas e institucionais. Os autores defendem que a ReForTILS-LAC se constitui em um espaço estratégico de cooperação internacional e de fortalecimento profissional. Por reunir uma alta proporção de participantes formadores de novos profissionais, a rede tem potencial para fazer circular referenciais teórico-práticos consolidados e qualificar a mediação linguística na América Latina.

O trabalho “Eficácia de Proposta Formativa de Tradutores no Par Libras-Português a partir da Gamificação como Estratégia Pedagógica: aspectos de validação por meio do Método Delphi”, de Maria Lúcia Barbosa Vasconcellos, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e Wharley dos Santos, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), investiga a validação pedagógica da proposta formativa gamificada TAV Sem Mistérios por especialistas docentes. A principal reflexão analisa como a combinação de metodologias ativas e de ambientes virtuais pode superar os modelos formativos generalistas na Tradução Audiovisual. Os autores defendem que a Formação por Competências, associada aos elementos de gamificação no Moodle, consolida um modelo pedagógico eficaz e inovador. A validação obtida pelo Método Delphi demonstrou elevado engajamento, clareza na usabilidade e consistência no percurso formativo, comprovando que a proposta alinha a teoria às demandas reais do mercado para tradutores e intérpretes de língua de sinais.

Posteriormente, no artigo “A (Sub)Competência terminológica na formação de tradutores e intérpretes português⇌Libras: proposta de projeto de extensão a partir do contexto da Universidade Autônoma de Barcelona”, Anabel Galán-Manas, da Universitat Autònoma de Barcelona, e Patrícia Tuxi, da Universidade de Brasília (UnB) investigam a lacuna formativa no ensino sistemático de terminologia para o par linguístico Português–Libras. Diante do aumento das demandas técnico-científicas em órgãos governamentais, a principal reflexão gira em torno da necessidade de superar a aprendizagem meramente empírica dos termos de especialidade. A partir da análise documental dos planos de estudo da Universidade Autônoma de Barcelona (UAB), as autoras defendem que uma formação sistemática na área desenvolve a (sub)competência terminológica. Para tanto, propõe um projeto de extensão focado em estratégias terminológicas voltadas às políticas públicas, articulando aportes teóricos e práticos para qualificar a tradução e interpretação em língua de sinais no contexto brasileiro.

O trabalho “Terminologia em Libras e prática interpretativa: o papel dos sinais-termo na mediação entre Libras e Língua Portuguesa”, de Falk Soares Ramos Moreira e Lauanda Beatriz Matos Costa, pesquisadores do Instituto Federal de Brasília (IFB), analisa as interfaces entre terminologia e tradução, com foco no papel dos sinais-termo na mediação de conceitos especializados em ambientes educacionais. Os resultados indicam que a sistematização terminológica e o uso de modelos, como a Unidade Terminológica Conceitual (UTCt), qualificam a precisão da interpretação, especialmente no ensino de português como segunda língua para surdos. Os autores defendem que a atuação do intérprete demanda domínio conceitual e não apenas equivalência linguística, sustentando que a

integração de estudos terminológicos na formação profissional é essencial para uma educação bilíngue efetiva.

No ensaio “O que pode o discurso do professor que ensina matemática? Diálogos entre a educação matemática e a interpretação educacional”, os autores Rafael Rossi Viégas, Rosilene Beatriz Machado e Janine Soares de Oliveira do Carmo, pesquisadores da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), investigam como o discurso do professor que ensina matemática em salas de aula inclusivas afeta a atuação do intérprete educacional e a construção de sentidos em Libras. Por meio de análises de aulas e entrevistas, o estudo revela que a qualidade da construção discursiva do docente condiciona diretamente as possibilidades de interpretação e que sinais isolados são insuficientes quando faltam unidades de significado claras no discurso fonte. Os autores defendem que a acessibilidade discursiva deve ser deslocada da responsabilidade exclusiva do intérprete para o campo da responsabilidade pedagógica do professor, o que exige uma formação docente atenta às formas de dizer matemática.

No trabalho, “Narrativas sobre os labirintos da tradução e interpretação em educação matemática: o campo aditivo em questão”, Jurema Lindote Botelho Peixoto e Roberta Alena de Alcantara Brandão, pesquisadoras da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), investigam as concepções e atuações de duas intérpretes educacionais de Libras-português na tradução de situações aditivas no litoral sul da Bahia. A principal reflexão aborda como a ausência de formação específica em Educação Matemática e o desconhecimento de recursos gramaticais da Libras geram traduções literais e fragmentadas na língua-alvo. As autoras defendem que a prática tradutória no ambiente escolar precisa superar as visões assistencialistas de “ajudante” e o uso do “português sinalizado”. Para tanto, sustentam a urgência de formações continuadas que articulem as competências tradutórias e espaciais aos campos conceituais de Vergnaud, garantindo equidade e compreensão cognitiva aos estudantes surdos.

No artigo, “Intérpretes de Libras–português em contextos empresariais de tecnologia e soluções digitais: um estudo exploratório”, Hanna Beer Furtado, da Universidade de São Paulo (USP), e Stephanie Caroline Alves Vasconcelos, da Universidade de São Carlos (UFSCar), investigam o perfil, os recursos e as percepções de intérpretes que atuam em equipes corporativas de tecnologia no Brasil. A principal reflexão centra-se em como o ritmo das metodologias ágeis, a comunicação mediada por plataformas, o vocabulário multilíngue e o contato constante com o inglês impõem exigências cognitivas e interacionais específicas. As autoras defendem que a atuação nesse nicho difere dos contextos educacionais tradicionais

e vai além do simples aprendizado de sinais técnicos. A especialização profissional requer letramento sociotécnico, gestão terminológica, acompanhamento contínuo da historicidade das equipes e coordenação interacional em tempo real para assegurar a efetiva participação dos profissionais surdos.

O artigo “Levantamento e análise de lives sobre a interpretação remota na pandemia: a atuação da equipe de TILS”, de Carina Rebello Cruz, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e Pauini Barcellos Sanchez, da E.M.E.F. de Surdos Bilíngue Salomão Watnick, investiga a atuação dos TILS no contexto da Interpretação Remota (IR) durante a pandemia de COVID-19, por meio de um levantamento de 12 lives disponíveis no YouTube entre 2020 e 2021. Os resultados destacam reflexões sobre o trabalho em equipe, estratégias para superar desafios técnicos e a importância de componentes éticos e estéticos para a qualidade do serviço. As autoras defendem que a atuação em equipe é fundamental para a manutenção da qualidade interpretativa e para a saúde física e mental dos profissionais, ressaltando que a interpretação remota permanece como uma modalidade de trabalho consolidada no cenário pós-pandêmico.

O artigo “Políticas de interpretación de lengua de señas chilena: un análisis de recursos de protección”, de Martin Alvarez Cruz, da Pontifical Catholic University of Valparaíso (PUCV), analisa a apresentação e resolução de ações judiciais (recursos de proteção) relacionadas à interpretação de Língua de Sinais Chilena (LSCh) em tribunais de apelação entre 2001 e 2024. Os resultados demonstram um aumento expressivo dessas ações e de decisões favoráveis após a promulgação da Lei 21.303, em 2021, especialmente nos contextos de saúde e de mídia. O estudo defende que a ação judicial incide diretamente na gestão da tradução no Chile, mas identifica uma lacuna crítica entre a exigência legal de intérpretes e a realidade da formação profissional desses tradutores no país.

No artigo posterior, intitulado “Interpretação de Libras-português em contextos jurídicos: atividades formativas e caminhos profissionais”, de Samuel dos Santos Silva Jesus e Silvana Aguiar dos Santos, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), os autores analisam as atividades formativas oferecidas a intérpretes de Libras-português no contexto jurídico brasileiro, com base na literatura sobre formação e atuação profissional. A partir de uma pesquisa qualitativa e documental, mapeia e categoriza iniciativas disponíveis em plataformas digitais, aulas abertas, minicursos, rodas de conversa, lives e cursos livres. Os resultados mostram que essas ações de curta duração constituem um sistema complementar de capacitação, cumprindo funções de difusão, atualização, iniciação técnica e prática profissional. Por outro lado, revelam limites como a curta duração, a falta de padronização e

de sequência formativa, a fragmentação curricular, a predominância de ofertas online e a concentração regional no Sul e no Sudeste. O artigo conclui que essas iniciativas atendem demandas pontuais do campo, reforçando a necessidade de políticas públicas voltadas à formação profissional de intérpretes jurídicos.

No texto “Relativa e emergencial: a política de tradução e interpretação de Libras e língua portuguesa em domínio universitário”, os autores Andrew Victor Thomé Bizzo e Pedro Henrique Witches pesquisadores da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), discutem as políticas de tradução e interpretação em uma universidade federal brasileira a partir de um estudo de caso fundamentado no modelo teórico de Spolsky. Os resultados mostram que, embora a instituição tenha avançado na institucionalização do serviço com servidores efetivos e regimentos próprios, decisões governamentais recentes que vedam novos concursos têm precarizado o setor. Os autores defendem que a política universitária atual opera sob uma lógica reativa de atendimento a demandas emergenciais e sustentam a necessidade de políticas proativas e estruturantes que garantam direitos linguísticos permanentes e condições dignas de trabalho para os profissionais.

Por fim, a entrevista realizada por Tiago Coimbra Nogueira, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com Gabriel Gonçalves, idealizador e ator do espetáculo “Nós entre nós: ato manifesto censurado”, Maitê Maus da Silva de Amorim, tradutora/intérprete de Libras e Ângela Russo, gestora de acessibilidade, discute a integração da interpretação em Libras à cena teatral. Ambientada no contexto da ditadura militar e de acontecimentos políticos recentes, a conversa retrata os desafios de transformar a acessibilidade em um elemento estético orgânico por meio de interações no palco, figurinos e negociações de iluminação, superando a tradicional figura do intérprete isolado no canto. O diálogo detalha escolhas dramáticas e estratégias tradutórias, como as “notas de tradução” e a leitura de elementos visuais e sonoros para contextualizar o espetáculo. A publicação destaca o valor pedagógico desse registro formativo ao propor diretrizes éticas, técnicas e colaborativas para a interpretação cultural e para a formação de futuros tradutores e intérpretes de Libras.

Ao percorrer este dossiê, o leitor perceberá que o diálogo entre a pesquisa e a prática é uma realidade em construção. Seja na desconstrução de heranças coloniais, na criação de glossários de sinais-termo estruturados, na formulação de currículos inovadores e gamificados, ou na superação de barreiras em escolas, empresas, tribunais e palcos de teatro, cada pesquisa aqui relatada busca articular o saber científico com uma prática profissional de excelência, passando pela preocupação com uma formação comprometida e consciente dos desafios do mercado de trabalho.

Os textos estão à disposição dos leitores, que poderão fazer suas próprias análises, em diálogo com as narrativas aqui apresentadas, buscando inspiração para suas práticas profissionais e para novas investigações sobre a formação e a atuação de tradutores e intérpretes de línguas de sinais. Nossa expectativa é que o conjunto destes textos desperte reflexões e novos estudos que consolidem os avanços já alcançados na área e projetem novos caminhos, contribuindo para uma formação cada vez mais crítica, comprometida e alinhada às demandas sociais da tradução e da interpretação de línguas de sinais. Esta obra convida docentes, pesquisadores, discentes e profissionais atuantes a seguirem dialogando e fortalecendo os Estudos de Tradução e Interpretação em Línguas de Sinais como um campo temático de investigação situado e socialmente engajado.

Como organizadores do dossiê, agradecemos aos pesquisadores e autores que participaram e contribuíram para esse número, dedicando-se a sistematizar seus estudos, a produzir artigos em consonância com as políticas editoriais da Revista Translatio e com o tema do presente dossiê, além de atender às recomendações dos avaliadores e colaborar com o processo de revisão. Agradecemos especialmente às editoras e à equipe técnica da revista, que atuaram para viabilizar a produção de um dossiê de tal relevância. Desejamos que os leitores possam usufruir desta organização e tenham uma leitura agradável e propositiva!

A ATUAÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS SOB A LENTE DECOLONIAL: TENSÕES ENTRE O PERSPECTIVISMO EUROPEU E A REALIDADE BRASILEIRA

Eduardo Felipe Felten¹
Universidade de Brasília

Resumo:

Este artigo propõe uma reflexão crítica sobre a atuação dos Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (TILS) no Brasil sob a ótica dos estudos decoloniais, fundamentando-se primordialmente na vertente latino-americana de autores como Quijano (2000), Walsh (2007) e Mignolo (2010). O texto problematiza como o perspectivismo ocidental eurocêntrico estabeleceu normas de "civildade" e "saber" que marginalizaram as epistemologias do Sul Global, resultando em fenômenos como o ouvintismo e o epistemicídio. Metodologicamente, o trabalho ancora-se em uma triangulação que envolve mapeamento bibliográfico (2021-2025), relatos de experiência e observações transculturais, examinando como a colonialidade do poder linguístico. Libras. São apresentados exemplos de insurgência decolonial, como a desrussificação da língua de sinais na Ucrânia e movimentos de desportuguesação da Libras no Brasil, que reivindicam a autonomia das comunidades surdas frente a impérios e normas coloniais. O estudo defende a descentralização de modelos ouvintistas e o reconhecimento dos surdos como sujeitos epistêmicos, valorizando suas identidades e interseccionalidades. Conclui-se que a decolonialidade na área da tradução e interpretação emerge como um ato político de reexistência, desafiando paradigmas universais para promover o empoderamento linguístico e cultural do povo surdo.

Palavras-chave: Decolonialidade; Tradutores e Intérpretes de Libras.

Abstract:

This article proposes a critical reflection on the performance of Brazilian Sign Language Translators and Interpreters (TILS) in Brazil through the lens of decolonial studies, primarily grounded in the Latin American perspective of authors such as Quijano (2000), Walsh (2007) and Mignolo (2010). The text problematizes how Eurocentric Western perspectivism established norms of "civility" and "knowledge" that marginalized Global South epistemologies, resulting in phenomena such as audism and epistemicide. Methodologically, the work is anchored in a triangulation involving bibliographic mapping (2021-2025), experience reports, and cross-cultural observations, examining the coloniality of linguistic power. Examples of decolonial insurgency are presented, such as the de-Russification of sign language in Ukraine and de-Portuguese-ification movements of Libras in Brazil, both asserting the autonomy of Deaf communities against colonial empires and norms. The study

¹ Doutor em Estudos do Léxico e da Tradução pela UFRGS. Mestre em Linguística pela UnB. Graduado em Letras-Libras pela UFSC e em História pela UEG. Professor Adjunto de Língua de Sinais Brasileira no Instituto de Letras da UnB, onde coordena o Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (POSTRAD). ORCID: 0000-0003-2938-3220.

advocates for the decentralization of hearing-centric models and the recognition of Deaf people as epistemic subjects, valuing their identities and intersectionalities. It concludes that decoloniality in the field of translation and interpreting emerges as a political act of re-existence, challenging universal paradigms to promote the linguistic and cultural empowerment of Deaf people.

Key words: Decoloniality; Brazilian Sign Language Translators and Interpreters.

1. Introdução

Caro leitor e cara leitora, este artigo objetiva promover uma reflexão crítica, fundamentada nas leituras decoloniais, sobre como o perspectivismo ocidental europeu molda e, muitas vezes, distorce a percepção da realidade dos Tradutores e Intérpretes de Língua de Brasileira de Sinais (TILS) no cenário brasileiro. Ao problematizar normas colonialistas de matriz eurocêntrica que prescrevem padrões de conduta e silenciamentos, busca-se expor as estruturas de poder e saber que ainda subjugam as práticas de tradução e interpretação no Sul Global. Propõe-se, assim, uma reorientação epistemológica que valorize o lugar de fala e as experiências singulares das comunidades surdas e dos profissionais que atuam na tradução e interpretação de Libras, confrontando a lógica universalista que historicamente invisibilizou suas vozes.

Considerando o cenário de subalternização linguística e cultural imposto pela matriz colonial, este estudo busca investigar os mecanismos de resistência que emergem na prática profissional da tradução e interpretação. Diante desse panorama, propõe-se a seguinte questão norteadora: de que maneira a perspectiva decolonial permite problematizar e ressignificar a atuação dos Tradutores e Intérpretes de Libras (TILS) no cenário brasileiro frente às normas impostas pelo perspectivismo eurocêntrico? Essa indagação visa desvelar como a práxis tradutória pode transcender a mera técnica para se tornar um ato de insurgência política e epistemológica, voltado ao empoderamento do povo surdo.

Metodologicamente, este trabalho fundamenta-se em um mapeamento bibliográfico exploratório realizado na plataforma Google Acadêmico, com o objetivo de identificar o estado da arte das pesquisas que articulam a Libras ao pensamento decolonial. Foram utilizadas as palavras-chave *decolonialidade* e *Tradução e Interpretação de Libras*, focando em produções publicadas no recorte temporal recente entre 2021 e 2025. Essa escolha metodológica justifica-se pela necessidade de dimensionar a atualidade do tema no cenário acadêmico brasileiro, buscando produções que problematizam a colonialidade do saber e do poder nas práticas de tradução e interpretação.

A aplicação dos descritores resultou na seleção de sete artigos, representados pelos trabalhos de Costa et al. (2022), Sá (2022), Masil e Gondar (2022), Paula (2023), Alves-Brito (2023), Santos et al. (2023) e Nascimento (2024). A interlocução teórica com essas produções viabilizou a elaboração de uma reflexão crítica que tensiona a práxis tradutória e interpretativa à luz do pensamento decolonial — discussão detalhada na seção 4 deste trabalho. Dessa forma, este estudo pretende integrar a rede de pesquisas que visam aprofundar os debates no campo.

No escopo analítico, articulamos a reflexão teórica a relatos de experiência e observações de viés transcultural. A adoção dessa práxis metodológica permitiu transcender o caráter estritamente descritivo do levantamento bibliográfico, tensionando os aportes teóricos a partir da vivência concreta em cenários atravessados por dinâmicas de opressão e pelas estratégias de reexistência que os atravessam.

A estrutura deste artigo reflete a triangulação metodológica proposta, conduzindo o leitor por um percurso concatenado que une a fundamentação teórica à análise de evidências bibliográficas e empíricas.

Na primeira seção, intitulada “Ficções de dominação”, estabelecemos as bases conceituais que distinguem a colonialidade da decolonialidade, expondo como o perspectivismo ocidental construiu historicamente o 'outro' subalterno. No segundo momento, “Ficções de dominação”, foca especificamente na resistência dentro das línguas de sinais, trazendo o conceito de surdos como sujeitos epistêmicos. Na seção seguinte, “Desconstruindo e reconstruindo saberes”, articulamos os resultados do mapeamento bibliográfico exploratório realizado no *Google Acadêmico*, fornecendo o substrato empírico que sustenta a insurgência decolonial nos Estudos da Tradução de Libras no Brasil. Depois, as reflexões convergem para a seção 'Para além da cumplicidade', onde a teoria encontra a práxis através de relatos de experiência e observações transculturais de eventos e cenários internacionais. Por fim, apresentamos as “considerações finais”, onde apresentamos conclusões das reflexões, reafirmando que a decolonialidade na área da tradução e interpretação não é apenas uma teoria, mas um ato político de reexistência.

1.1. Ficções de dominação: perspectivismo ocidental e a construção do "outro" subalterno

A palavra "colonial" é formada pelo radical *colon-*, que deriva de *colônia* (do latim *colonia*), e pelo sufixo adjetivador *-al*, bastante comum em português para atribuir qualidade ou relação a algo. Assim, "colonial" é um adjetivo que se refere ao que diz respeito às

colônias ou à colonização, evocando elementos históricos, culturais e sociais relacionados à presença e influência de poderes colonizadores sobre territórios e povos. A forma como essa palavra se constitui indica pertencimento ou vínculo com estruturas coloniais, revelando uma herança de dominação e organização que marcou profundamente diversas regiões do mundo.

Por outro lado, "**de**colonial" traz uma construção morfológica que aponta para oposição e ruptura. O prefixo *de-* tem valor semântico de negação, reversão ou desvinculação, e ao se unir ao mesmo radical *colon-* seguido pelo sufixo *-al*, cria um adjetivo que se refere à crítica e ao distanciamento das lógicas coloniais. "Decolonial" carrega, portanto, uma intenção de desconstruir os paradigmas impostos pelo colonialismo, propondo outros modos de pensar, saber e existir que estejam fora da matriz colonial ocidental. Essa diferença morfológica entre os dois termos revela um embate conceitual profundo: enquanto "colonial" afirma uma estrutura, "decolonial" convoca sua superação.

Mas afinal de contas, em que contexto histórico a decolonidade surge? Com base nos estudos de Oliveira e Lucini (2021), o pensamento decolonial surge como uma crítica radical aos legados persistentes do colonialismo, mesmo após as independências formais. Diferencia-se do pós-colonial ao focar nas estruturas contínuas de poder (chamadas colonialidade) que perpetuam hierarquias raciais, epistemológicas e sociais na América Latina. Sua origem remonta ao Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), formado nos anos 1990 por intelectuais como Aníbal Quijano, Walter Dignolo e Catherine Walsh, que buscaram categorias próprias para analisar a realidade latino-americana, rejeitando perspectivas eurocêntricas.

Dois conceitos centrais sustentam essa abordagem. O primeiro estabelece que, na perspectiva decolonial, Modernidade e Colonialidade são inseparáveis. A ideia de progresso, razão e desenvolvimento associada à modernidade europeia só se concretizou por meio da exploração, do racismo e da dominação promovidos pela colonialidade. Como apontam Walsh et al. (2007), a colonialidade não é um vestígio do passado, mas sim o "lado obscuro" que compõe a própria modernidade — duas faces de uma mesma moeda. A expansão colonial iniciada no século XVI viabilizou o Iluminismo e a industrialização europeia com a extração de recursos, a escravização de populações não brancas e a imposição de hierarquias raciais. Dessa forma, a promessa universalista da modernidade esconde uma estrutura colonial material e epistêmica, que subjugou povos e saberes em nome do projeto europeu de "civilização".

O segundo conceito de colonialidade revela-se como um sistema estrutural composto por quatro dimensões interligadas. A colonialidade do poder, elaborada por pensadores como

Quijano, Dussel e Wallerstein, refere-se ao controle político e econômico sustentado por hierarquias raciais, que subordinam grupos não europeus à exploração e à exclusão das decisões centrais.

A colonialidade do saber (Mignolo, 2010) atua pela desqualificação de conhecimentos indígenas, africanos e de outras tradições não ocidentais, impondo a epistemologia europeia como única forma legítima de conhecimento. Já a colonialidade do ser inspirada nas reflexões de Fanon (1961), nega a humanidade dos povos colonizados, transformando-os em corpos racializados e descartáveis. Por fim, a colonialidade da natureza (Mignolo, 2017) legitima a exploração ambiental ao tratar territórios e ecossistemas como meros recursos disponíveis ao centro colonial, reafirmando a lógica de dominação sobre o não europeu e seu ambiente.

Evidentemente, essa colonização do pensamento pelo viés ocidental não é recente. Pelo contrário, trata-se de um mecanismo histórico criado e difundido pelos europeus ao longo dos séculos. Desde a Antiguidade, padrões de pensamento foram impostos como legítimos: dos gregos aos romanos, destes aos bárbaros; do modelo europeu-ocidental sobre os povos orientais e, posteriormente, latino-americanos. A colonização intelectual é tão antiga quanto a própria noção de poder imperial.

Essa hegemonia do “bem pensar” e do “bem agir” configura uma construção coletiva. Há uma convenção entre pessoas de uma mesma sociedade que estão de acordo — isto é, que aceitam uma forma de pensar, de agir e de se comportar, e que consideram essa forma a melhor, a mais correta e o modelo a ser seguido. Conforme explica Harari (2020), “qualquer cooperação humana em larga escala – seja um Estado moderno, uma igreja medieval, uma cidade antiga ou uma tribo arcaica – está enraizada em mitos compartilhados que só existem na imaginação coletiva das pessoas” (p. 39).

Esses “mitos compartilhados”, conforme explica o autor posteriormente em sua obra, nada mais são do que a capacidade humana de produzir ficções. Até aqui, estamos diante de uma capacidade extraordinária da nossa espécie. O problema é quando essas ficções tornam o outro, da mesma espécie, um objeto, considerados como subalternos ou “atrasados”.

A perspectiva orientalista, conforme evidenciado por Said ([1978] 2003), não é fruto do acaso, mas sim uma construção intelectual que manipula a narrativa sobre o Oriente Médio, por exemplo. Segundo o autor, o Oriente é uma construção distorcida e idealizada, com uma visão superficial imposta por um conjunto de países europeus. As representações recorrentes nesses discursos não apenas configuram uma imagem distorcida — que retrata os povos orientais como inferiores — como também sustentam uma lógica de dominação. Esses estigmas, muitas vezes impregnados de racismo ou de idealizações exóticas, alimentam uma

visão que legitima projetos coloniais e práticas imperialistas do Ocidente sob o pretexto de civilização ou salvação. Aliás, estigmas e comportamentos racistas escancarados ou disfarçados são uma especialidade da classe média branca brasileira.

Um outro exemplo dessa configuração distorcida, idealizada e irrealista é a visão ocidental sobre os povos nativos das Américas, retratando-os como “selvagens”, “primitivos” e “não civilizados”. Por isso, nos séculos XV e XVI, o processo colonizador ibérico, sobretudo, assumia o dever “moral” de levar a “civilidade” às colônias americanas. Essa mesma justificativa, somando-se a tantas outras (Cf. Boahen, 2021), também foi empregada nos processos “neocolonialistas” na África e na Ásia durante os séculos XIX e XX.

1.2. Sinais de resistência: o pensamento decolonial representado na Libras

Em complemento aos estudos decoloniais clássicos, em outro momento (Cf. Felten & Grokoski, 2021) explicamos que o conceito de decolonialidade emerge como uma crítica ao modelo eurocêntrico de conhecimento histórico, propondo uma reorientação epistemológica que valorize as perspectivas dos grupos subalternizados, como a comunidade surda. Inspirado no pensamento de Dussel (2005), o texto defende que a razão deve ser construída a partir da "diversidade global ou pluriversal", rompendo com a lógica universalista que invisibiliza vozes periféricas e minorias.

Nossa crítica historiográfica dirige-se à lógica universalista que estrutura o ensino tradicional de história para pessoas surdas. Tal perspectiva, ao invisibilizar particularidades fundamentais — como as matrizes linguísticas e culturais das comunidades surdas —, reproduz violência epistêmica colonial. Ao impor narrativas hegemônicas centradas na normatividade ouvinte (audismo), nega-se a experiência histórica singular desses grupos, perpetuando assim a colonialidade do saber através da supressão de suas epistemologias.

A decolonialidade, nesse contexto, implica reconhecer os surdos como sujeitos epistêmicos capazes de produzir conhecimento a partir de sua língua (Libras) e cultura. Como afirmei anteriormente, "não há mais espaço para pensarmos o ensino de História para Surdos com base na perspectiva do não Surdo" (p. 265). Isso exige uma prática educativa que inverta a lógica colonial, incorporando metodologias bilíngues, glossários especializados em Libras, como o fiz em 2016 (Cf. Felten, 2016) e a codocência entre professores e intérpretes (Cf. Philippsen et al, 2019). A decolonialidade visa, assim, ao "empoderamento linguístico, político, educacional e cultural do povo Surdo" (p. 12), garantindo-lhes o direito a uma história contada a partir de seu próprio lugar de fala.

Um exemplo contemporâneo de posição e prática decolonial acontece na Ucrânia. Embora seja um país europeu, ocupou, historicamente, uma posição de "periferia interna" ou de subalternidade em relação aos impérios vizinhos (como o Russo/Soviético). Portanto, embora geograficamente europeia, vive um processo de subalternização linguística e cultural análogo ao dos povos do Sul Global.

A página do jornal *The Kyiv Independent* publicou um artigo, em novembro de 2023, sobre a “desrussificação” (*de-Russification*) da língua de sinais. Tetiana Kryvko, presidente da Sociedade Ucraniana de Surdos (*Ukrainian Society of the Deaf*), explicou que o sinal correspondente a “дякую” (obrigado), em língua ucraniana de sinais (USL), seguia o mesmo utilizado na língua gestual russa (LGR). Segundo Kryvko, “(...) os ucranianos que usam a língua de sinais agradeciam uns aos outros com o sinal russo, um gesto que lembra tirar o chapéu e fazer uma reverência²” (tradução nossa) (Khrebet, 2023).

Entretanto, após a invasão em larga escala operada pela Rússia na Ucrânia, os surdos ucranianos, segundo a reportagem, afirmaram que 'não precisam se curvar a ninguém'. Em oposição à ocupação russa, usuários da USL iniciaram um movimento de desrussificação, eliminando sinais compartilhados entre os dois idiomas. Como exemplo, o sinal para 'obrigado' foi substituído pelo gesto internacional correspondente a 'thanks'³.

No Brasil, verifica-se fenômeno semelhante. É comum que usuários de Libras critiquem sinais articulados mediante configurações manuais correspondentes a letras do alfabeto português. Evidentemente, as resistências na Libras em relação ao português são mais brandas que as da comunidade surda ucraniana, mas revelam igualmente um processo de 'desportuguesação' da Libras. Ressalta-se que não se pretende emitir juízos de valor sobre questões sociolinguísticas inerentes à interferência entre línguas coexistentes. Os exemplos citados ilustram, antes, dinâmicas linguísticas geopolíticas de caráter decolonial.

Em recente visita a países do Leste Europeu que integraram a União Soviética — como Estônia, Letônia e Lituânia —, observei um fenômeno relevante: em supermercados locais, produtos importados da Ucrânia exibem etiquetas de preço com a bandeira ucraniana. Mediante mensagens solidárias, os estabelecimentos estimulam os consumidores a adquirirem esses itens como forma de apoio comercial. Essa iniciativa reflete o conhecimento histórico dessas nações sobre o brutal imperialismo russo, experiência vivenciada no período soviético.

² “Ukrainians who use sign language would have thanked one another with the Russian sign, a gesture that resembles taking one’s hat off and bowing”.

³ Para conhecer o sinal em LIS acesse: <https://spreadthesign.com/pt.br/search/>.

Essa resistência observada no Leste Europeu não é apenas um fenômeno político isolado, mas encontra eco na tradição dos Estudos da Tradução daquela região, que historicamente desenvolveu reflexões sobre a tradução em contextos de tensões culturais e linguísticas. Teóricos como Jiří Levý (da antiga Tchecoslováquia) e Anton Popovič (Eslováquia) já apontavam que a tradução não é um ato mecânico, mas um processo de decisão condicionado por normas e pelo sistema cultural receptor.

No caso ucraniano, a substituição de sinais russos por sinais internacionais é uma 'decisão tradutória' que altera a norma para afirmar uma identidade, aproximando-se do que Kinga Klaudy descreve como a mediação em pares de línguas assimétricos, onde o tradutor deve gerenciar as lacunas de poder entre as línguas

Dito isso, pretendemos, aqui, refletir e problematizar normas colonialistas fundamentadas no eurocentrismo – isto é, o Ocidental-Cêntrico⁴ -, que prescrevem padrões de conduta para tradutores e intérpretes de Libras (TILS) frente aos desafios cotidianos de sua atuação. A necessidade de pensar decolonialmente o lugar do TILS no Brasil emergiu de minha experiência em um dos mais relevantes congressos nacionais sobre interpretação, durante um episódio emblemático de compartilhamento de conhecimentos. Antes de analisar esse caso, recuperamos contribuições críticas dos Estudos da Tradução e da Educação de Surdos que dialogam com a perspectiva decolonial. Iniciamos, portanto, com revisão de estudos no eixo educacional.

2. Desconstruindo e reconstruindo saberes: análise decolonial de estudos em Libras

Antes de desenvolver minhas reflexões sobre as interfaces teóricas da decolonialidade nos Estudos da Tradução e Interpretação, é fundamental contextualizar o debate por meio de uma análise crítica de pesquisas recentes. Para tanto, recorri ao *Google Acadêmico* para mapear produções publicadas entre 2021 e 2025 que articulam três eixos centrais: o ensino de Libras, práticas decoloniais e formação de tradutores/intérpretes. Escolhemos este interstício para obter pesquisas mais recentes. Essa revisão não apenas dimensiona a atualidade do tema no cenário acadêmico brasileiro, mas também revela lacunas e tendências emergentes – como a escassez de estudos sobre mediação cultural não hegemônica e a urgência de metodologias

⁴ É importante ressaltar que a crítica ao eurocentrismo aqui apresentada foca na matriz de poder do Ocidente global. No entanto, a lógica da colonialidade não se restringe a esse eixo, manifestando-se também em outras geografias, como no Leste Europeu. O caso da Ucrânia exemplifica uma resistência decolonial contra um imperialismo regional (o russo), demonstrando que o desejo de ruptura com padrões impostos é uma força pluriversal.

anticoloniais na tradução e interpretação de línguas de Libras –, fornecendo assim substrato empírico para as discussões subsequentes.

Com base nas discussões desenvolvidas até aqui, a Educação de Surdos no Brasil é profundamente marcada pela colonialidade do poder linguístico, que se manifesta na hierarquização entre línguas e na subjugação da Libras frente ao português (Leite & Cabral, 2021).

É fundamental reconhecer que a colonialidade do poder linguístico se manifesta de forma marcante na assimetria entre línguas orais-auditivas e línguas de sinais — como na histórica sobreposição do português em relação à Libras. Contudo, torna-se igualmente crucial tensionar esse conceito para além da dicotomia oralidade-sinalização: mecanismos de subalternização e hierarquização linguística também operam *intramodalidade*, ou seja, nas relações de poder entre a própria Libras e outras línguas de sinais.

Sob essa perspectiva, a hegemonia de certas línguas de sinais nacionais ou padronizadas — frequentemente associadas a centros urbanos, redes acadêmicas e de regulação linguística — pode invisibilizar ou marginalizar variedades sinalizadas regionais, línguas de sinais emergentes, indígenas e de comunidades rurais (como as línguas de sinais "de aldeia" ou caseiras). Assim, a análise crítica da colonialidade na linguagem exige um olhar interseccional e atento às dinâmicas geopolíticas e epistemológicas que operam tanto na interface intermodal (língua oral versus língua de sinais) quanto no âmbito intramodal (entre diferentes ecologias sinalizadas).

O ouvintismo, como prática colonial, impõe a língua oral-auditiva como norma, relegando a Libras a um status inferior e deslegitimando a experiência visual-sinalizada dos surdos. As autoras utilizam as reflexões de Skliar (1998) e Perlin (1998), para justificar que o ouvintismo utiliza as estruturas de dominação ao negar a Libras como língua de instrução plena, perpetuando um modelo educacional que prioriza a assimilação à cultura ouvinte.

Diante dessa opressão, a comunidade surda constrói estratégias decoloniais de resistência, centradas na reafirmação da cultura, identidade e língua de sinais. Segundo Leite & Cabral (2021), movimentos como os Estudos Surdos, a Literatura Surda e o Slam do Corpo (Santos, 2018) atuam como contra-narrativas que desafiam a episteme colonial, valorizando a memória histórica surda e sua expressão visual. A recente Lei 14.191/2021, que institui a educação bilíngue com Libras como primeira língua, emerge como fruto dessa luta, propondo uma ruptura pedagógica com o paradigma ouvintista.

Os autores Felten & Grokoski (2021) defendem uma abordagem decolonial para o ensino de história a surdos, criticando a visão eurocêntrica e universalista que historicamente

marginalizou as identidades surdas. Baseiam-se em Enrique Dussel (2005) e no Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos para afirmar que o ensino de história deve romper com paradigmas coloniais, reconhecendo a Libras como língua de construção do conhecimento e valorizando a transmodernidade – perspectiva que parte da diversidade global e da alteridade.

Os autores destacam que a educação histórica para surdos exige a descentralização do modelo ouvinte, garantindo o lugar de fala surdo, aliada à produção de materiais bilíngues (Libras-Português) que contemplem sua modalidade visuoespacial. É igualmente crucial superar lacunas terminológicas em Libras para conceitos históricos, evitando iconografias coloniais (como o sinal de "Independência do Brasil", atrelado à visão eurocêntrica de Pedro Américo), e promover uma formação docente anticolonial com práticas colaborativas entre professores e intérpretes (TILS). Nesse contexto, a decolonialidade atua como um ato político-pedagógico que combate a subalternização epistemológica, assegurando narrativas históricas que respeitem suas particularidades linguístico-culturais.

Santos et al (2023) A ideia central do artigo reside na análise interseccional das experiências de negros/as surdos/as, demonstrando como os sistemas de poder do racismo e do ouvintismo (audismo) se entrelaçam para moldar suas subjetividades e promover exclusões. Os autores investigam manifestações artístico-culturais como formas de resistência, argumentando que a comunidade negra surda enfrenta opressões únicas devido à sobreposição de identidades racial e surda, invisibilizadas tanto no movimento surdo (focado na língua de sinais como marcador unificador) quanto no movimento negro.

A relação com o pensamento decolonial emerge na crítica à colonização linguística e corporal imposta pelo ouvintismo, que subjuga a língua de sinais e nega a autonomia cultural surda. Os autores explicam que “a ferramenta conceitual que tem possibilitado pensar a descolonização do corpo surdo, por meio da tomada de consciência do longo processo histórico de ouvintismo que muitas gerações de surdos vivenciaram, é cunhada por Paddy Ladd (1998) como '*Deafhood*’” (p. 5). Nesse contexto, o conceito de *Deafhood* (Surdidade) é mobilizado como ferramenta decolonial.

Paula et al (2023), trazem à reflexão o duplo preconceito vivido por negros surdos no Brasil, articulando a colonialidade do ser, do saber e do poder como estruturas que perpetuam opressões raciais e linguísticas. Os autores defendem que a interseção entre negritude e surdez exige estratégias educacionais decoloniais, capazes de combater tanto o racismo quanto o ouvintismo (audismo), promovendo o reconhecimento da identidade cultural surda e da ancestralidade negra. A relação com o pensamento decolonial emerge na crítica aos

paradigmas hegemônicos que subjuguem saberes não eurocêtricos e invisibilizam experiências plurais, propondo uma educação antirracista e bilíngue que contemple as especificidades do Movimento Negro Surdo.

Conforme explicitado, a colonialidade afeta duplamente os sujeitos negros surdos: "O indivíduo negro e surdo é duplamente afetado pela colonialidade do ser, face ao preconceito racial e, somado a ele, o preconceito e o estigma lançado sobre a pessoa deficiente" (Paula et al, 2023, p. 4). Essa citação sintetiza como o racismo e o capacitismo se entrelaçam, reforçando hierarquias que negam direitos linguísticos (como o uso da Libras) e identitários, exigindo abordagens decoloniais para desconstruir normas excludentes na educação básica.

Com relação ao ensino de Libras, Bandeira (2024) analisa criticamente o processo de institucionalização da Libras no Brasil, destacando como sua construção (especialmente entre 1980 e 2000) reproduziu estruturas coloniais ao priorizar uma visão homogeneizante, eurocêntrica e padronizada da língua, marginalizando outras variedades linguísticas surdas e identidades plurais.

A autora argumenta que a educação linguística inter(trans)cultural – fundamentada no pensamento decolonial – é uma alternativa essencial para desconstruir essa lógica, pois valoriza a diversidade das comunidades surdas (incluindo línguas de sinais locais, identidades periféricas e interseccionalidades) e questiona hierarquias epistemológicas. Ela acredita que é necessário “descolonizar o pensamento: ver a pessoa surda além da surdez, [...] respeitar as suas interseccionalidades de gênero, de corpo, raça e múltiplas identidades" (p. 86).

A análise das pesquisas recentes (2021-2025) evidencia que a colonialidade do poder linguístico ainda estrutura as práticas educacionais e sociais relacionadas à Libras, materializando-se na hierarquização que subjuga a língua de sinais ao português (Leite & Cabral, 2021) e na reprodução de epistemicídios que silenciam saberes surdos (Walsh, 2007). O ouvintismo, enquanto tecnologia colonial, não apenas impõe a primazia do oral-auditivo, mas também marginaliza variedades linguísticas não hegemônicas e identidades plurais (Bandeira, 2024), reforçando uma visão homogeneizante e eurocêntrica da Libras.

Essa lógica estende-se à formação de tradutores/intérpretes, onde a escassez de estudos sobre tradução e interpretação decolonial (Santos et al., 2023) revela a urgência de desconstruir paradigmas que negam a autonomia epistêmica das comunidades surdas – especialmente em contextos interseccionais, como o vivido por negros/as surdos/as, duplamente afetados pelo racismo e audismo (Paula et al., 2023).

Embora a literatura acadêmica sobre as dimensões raciais e corporais na tradução e interpretação de línguas de sinais ainda seja escassa, nota-se um movimento emergente de

pesquisas voltadas a essa temática. Tais produções, embora não tenham sido mapeadas diretamente no levantamento bibliográfico inicial deste trabalho, trazem contribuições fundamentais para o campo.

Esse tipo de abordagem evidencia que a atuação do tradutor e intérprete de Libras-Português (TILSP) transcende a dimensão estritamente linguística ou cognitiva. Por tratar-se de uma prática essencialmente performativa e visual, a corporalidade do intérprete é perpassada por marcadores sociais como raça, gênero e classe. Assim, analisar as normas estéticas vigentes sobre o corpo negro na interpretação revela como estruturas hegemônicas e racismo estrutural tensionam a neutralidade presumida da profissão, demandando uma reflexão crítica e decolonial sobre a presença e a visibilidade dos corpos pretos nesses espaços de atuação (Cf. Carvalho, 2017; Da Costa et al., 2019).

Em contraponto, as pesquisas mapeadas apontam caminhos insurgentes: a reafirmação da Libras como língua de construção do conhecimento (Felten & Grokoski, 2021), aliada a práticas como o *Deafhood* (Ladd, 1998) e contranarrativas artísticas, atua como eixo de resistência descolonial, ressignificando corpos e saberes subalternizados. A Lei 14.191/2021, fruto da luta por educação bilíngue centrada na Libras, e a defesa de materiais pedagógicos anticoloniais que superem iconografias opressoras exemplificam a materialização desse projeto político. Assim, a decolonialidade revela-se não como abstração, mas como práxis transformadora ancorada na voz, no corpo e na história da comunidade surda.

Nesta seção, refletimos sobre perspectivas educacionais que se afirmam decoloniais, e que criticam normas ouvintistas ao prescrever o que seria 'melhor' para os surdos. Percebe como essa lógica ouvintista mantém a colonialidade do saber? Ao silenciar educadores surdos sobre métodos e dinâmicas que respeitem sua experiência visual, tais modelos perpetuam o epistemicídio denunciado por Walsh (2007). É exatamente essa visão 'do outro' (ouvinte) sobre 'nós' (surdos) que a máxima 'Nada sobre nós sem nós!' – bandeira da comunidade surda brasileira – desafia. Concorde que essa reivindicação não é apenas digna, mas um ato decolonial concreto? Ela já ecoa em conquistas como a Lei 14.191/2021, que institui a educação bilíngue centrada na Libras.

A persistência da matriz colonial do saber, contudo, transcende o âmbito educacional, infiltrando-se profundamente nas estruturas de produção e circulação do conhecimento. Ao deslocar essa reflexão para o campo dos Estudos da Tradução e Interpretação, tal dinâmica torna-se evidente no modo como determinados referenciais teóricos são acionados e tensionados. É o caso, por exemplo, da Teoria da Visibilidade e da Estrangeirização (Venuti, 1992, 1995), da perspectiva Cosmopolítica (Alves-Brito, 2023), das abordagens

Pós-Coloniais e Feministas (Spivak, 2002; Sales Salvador, 2006) e da Tradução Antropofágica (Bassnett, 2003), para citar apenas alguns.

Esses mecanismos não apenas contestam o cânone ocidentalista — marcado por hierarquias linguísticas e epistemologias universalizantes —, mas também desestabilizam paradigmas tradutórios que reproduzem a colonialidade. Nesse cenário, a tradução e interpretação para a Libras emerge como ato político de reexistência, friccionando sistemas de poder ao ressignificar corpos, gestos e narrativas historicamente subalternizados (Bandeira, 2024; Santos et al., 2023).

2.1. Estudos decoloniais na tradução e da interpretação de Libras: produções epistemológicas de resistência

Segundo Alan Alves-Brito (2023), os estudos da tradução podem desarticular o racismo epistêmico, institucional e linguístico ao reconhecer o potencial epistêmico das literaturas negras e indígenas. Isso exige que a tradução seja politizada e alinhada às cosmopolíticas culturais desses grupos, incorporando suas perspectivas históricas, orais e cosmológicas. O autor argumenta que a tradução deve transcender a neutralidade eurocêntrica, valorizando narrativas que contestam hierarquias coloniais e promovam "outros imaginários políticos" (p. 4). Essa abordagem fortalece a implementação de leis como a 10.639/2003 e 11.645/2008 na educação básica, ampliando o acesso a saberes marginalizados.

A descolonização da tradução, segundo Alves-Brito (idem), implica romper com lógicas coloniais que inferiorizam saberes de minorias sociais. Isso requer traduzir a partir de epistemologias contra-coloniais, como o *pretoguês*⁵ (Lélia Gonzalez) e a *colonização afropindorâmica*⁶ (Nêgo Bispo), que resgatem línguas ancestrais e oralidades (p. 8-9).

Para Alves-Brito (id.), são necessários processos de descolonização e/ou contra-colonização como ferramentas teórico-metodológicas fundamentais nas práticas tradutórias de tradutores pretos e indígenas. Ele critica a sub-representação de tradutores pretos e indígenas no meio acadêmico, defendendo que o seu protagonismo evita a "exotização" e a "folclorização" (p. 11-12). Sem essa virada descolonial, a tradução reproduz racismo linguístico e epistemicídio.

⁵ Para saber como o termo é empregado, sugiro a leitura da reportagem através do link: <https://www.matinaljornalismo.com.br/parentese/traducao/as-politicas-da-traducao-do-black-english-em-solo-brasil/>.

⁶ Para ele (Nêgo Bispo), “enquanto a colonização é materializada pela perspectiva de invasão, expropriação, etnocídio, subjogação e até de substituição de uma cultura pela outra por parte dos europeus, a contracolônização se refere às formas de resistência e de luta em defesa dos territórios dos povos contracolônizadores (afropindorâmicos), os símbolos, as significações e os modos de vida praticados em seus territórios” (Alves-Brito, 2023, p. 9).

O pensamento eurocêntrico ainda perpetua impactos estruturais no acesso ao ensino de línguas estrangeiras, especialmente aquelas associadas ao poder colonial (como inglês, francês e espanhol), marginalizando idiomas não europeus. Essa dinâmica reproduz desigualdades na profissionalização e no acesso ao mercado de trabalho, privilegiando grupos social e economicamente dominantes. O cerne da crítica de Masil & Gondar (2022) recai sobre o privilégio socioeconômico estrutural que perpetua desigualdades. Em sua análise, a autora demonstra como o racismo institucional restringe o acesso da população negra à educação linguística de qualidade, especialmente no ensino de línguas estrangeiras com alto valor de mercado. Essa dinâmica, argumenta, reflete-se diretamente na sub-representação de intérpretes de conferências negros no Brasil, expondo a intrínseca relação entre exclusão educacional e barreiras em campos profissionais especializados.

Em consonância ao pensamento das autoras, de Sá (2022) denuncia como as normas estéticas impostas aos tradutores-intérpretes de Libras-Português (TILSP), especialmente o uso obrigatório de roupas pretas, perpetuam um padrão racializado e excludente. Através de uma abordagem autoetnográfica, ela argumenta que essas regras – presentes em códigos de conduta e práticas institucionais – não são neutras, mas sim instrumentos da "branquitude" que invisibilizam e violentam corpos negros.

O corpo preto do TILSP, já hipervisibilizado pela pele, é forçado a se camuflar, apagando marcadores identitários como cabelos afro, tranças coloridas, adereços culturais ou roupas vibrantes. Isso reforça o racismo estrutural, pois o "padrão ideal" (branco, discreto) ignora interseccionalidades e desconsidera que a própria pele negra já "destaque" o profissional, contradizendo a suposta neutralidade da norma. A autora defende que a padronização estética não é apenas um incômodo visual, mas um mecanismo de controle que limita a liberdade corporal e subjuga identidades, mantendo um *status quo* colonial.

De acordo com a perspectiva da autora, a relação entre o "corpo livre" do TILSP e o pensamento decolonial reside justamente na ruptura com essas normas como ato de resistência política. A autora vincula a exigência estética uniformizante a uma herança colonial eurocêntrica, que deslegitima corpos e culturas não brancas. Reivindicar a liberdade estética – usar turbantes, tranças, cores que expressam identidade negra ou cultural – é, portanto, uma prática decolonial: desobedece a padrões impostos, questiona a suposta universalidade das regras e exige o reconhecimento da pluralidade de corpos na profissão.

Outra perspectiva que está de acordo com o pensamento decolonial, são os estudos de Costa et. al. (2022). Os autores defendem práticas tradutórias e interpretativas decoloniais para a tradução da Libras para o Português Brasileiro oral, centradas na preservação das

identidades LGBTQIA+ da comunidade surda. Os autores argumentam que a tradução/interpretação deve incorporar as variações estilísticas e discursivas de grupos marginalizados, como surdos gays efeminados em performances *drag* (exemplificado pela artista Kitana Dreams), para evitar a imposição de normas colonialistas que apagam expressões identitárias. Para isso, propõem três técnicas tradutórias: *reelaboração* (adaptação ao público-alvo), *tradução livre* (uso de linguagens não normativas, como o Pajubá) e *retradução* (revisão gramatical crítica), visando manter o "valor simbólico" das imagens e discursos originais.

Numa outra perspectiva, mas ainda correlata ao pensamento decolonial aplicado aos Estudos da Tradução e da Interpretação, temos as contribuições de Nascimento (2024). Neste estudo o autor demonstra como a raça, enquanto signo ideológico, opera de forma constitutiva no tripé existencial eu-para-mim, eu-para-outro e outro-para-mim de homens negros intérpretes de Libras, condicionando suas experiências profissionais e identitárias.

Através da análise de cenas de racismo vivenciadas por esses profissionais, as reflexões do autor evidenciam que a negritude – marcada pela pele e fenótipo – desencadeia processos de coisificação do corpo e esvaziamento da identidade profissional, reforçando estereótipos coloniais que associam o corpo negro à inferioridade. A modalidade gesto-visual da Libras, que exige a visibilidade do corpo do intérprete como "texto", intensifica essas dinâmicas, transformando o corpo negro em alvo privilegiado de discriminação no exercício da profissão.

Com maestria epistemológica, Nascimento (Id.) explica que a relação entre o tripé existencial bakhtiniano – vertente teórica que orienta as pesquisas do autor - e o pensamento decolonial reside na desconstrução de hierarquias raciais colonialistas que negam a humanidade do sujeito negro. O autor articula que a colonialidade – ao estabelecer a branquitude como padrão universal – distorce as relações alteritárias: no "outro-para-mim", o intérprete negro é reduzido a um signo de ameaça ou incapacidade; no "eu-para-mim", internaliza-se a deslegitimação profissional; e no "eu-para-outro", exige-se uma autodefesa contínua contra a coisificação.

Nesse contexto, as contribuições de Nascimento para a relação entre intérpretes de Libras e decolonialismo destacam-se em dois eixos: primeiro, ao denunciar que a Libras, enquanto língua minoritária, reproduz mecanismos de exclusão racial quando normas técnicas e éticas (como códigos de vestimenta "neutros") ignoram corpos negros, privilegiando corpos brancos como padrão de "legibilidade"; segundo, ao defender que a visibilização do racismo na categoria é um ato decolonial essencial, pois questiona a falsa neutralidade do campo e exige o reconhecimento da interseccionalidade (raça, gênero, classe) como central para a

efetiva promoção dos direitos linguísticos dos surdos, sem negligenciar a justiça social para os profissionais negros.

Aliás, sobre a negação à humanidade das pessoas negras, aqui cabe um adendo sobre o que entendemos como racismo. De acordo com Souza (2022, 2024, 2025), o racismo não é mero preconceito de cor, mas um sistema de dominação simbólica que recicla o estigma escravocrata para justificar a exclusão de todos os corpos "indesejáveis" no capitalismo periférico brasileiro. Para entendermos melhor,

A influência da escravidão se mantém, posto que tanto a legitimação da ordem social como um todo bem como a reprodução das classes sociais são explicadas precisamente por meio das máscaras modernas do racismo, que permitem a continuidade da ordem escravocrata. Uma legitimação que criminaliza o voto e a participação popular para permitir o controle elitista; e classes sociais construídas para serem exploradas como mão de obra desqualificada e animalizada, assim como os antigos escravos. Isso não é apenas 'dizer' o que a escravidão foi e é o principal. Isso é 'explicar' como a escravidão de produz, apesar das máscaras convenientemente criadas para que o principal jamais seja percebido (p. 12).

Esse mascaramento, segundo o autor, é uma "nova" forma de racismo associado ao "mundo da ralé" que se ramifica em novos preconceitos: contra pobres, mulheres, LGBTQIA+, deficientes e, arrisco incluir, os surdos. O racismo antes escancarado, agora opera usando "máscaras" na sociedade, transferindo o desprezo pelo escravo histórico a quaisquer grupos percebidos como "inferiores" no capitalismo, naturalizando desigualdades como "fracasso individual".

As pesquisas analisadas demonstram que os Estudos da Tradução e da Interpretação de Libras operam como campo fértil para insurgências decoloniais, desvelando como estruturas coloniais — manifestas no epistemicídio (Alves-Brito, 2023), no racismo estético (Sá, 2022) e na coisificação de corpos negros (Nascimento, 2024) — perpetuam hierarquias que subalternizam saberes e identidades.

A crítica ao *ouvintismo* alia-se aqui à denúncia do *racismo estrutural* (Souza, 2022-2025), expondo como normas técnicas aparentemente neutras (como códigos de vestimenta ou padrões de neutralidade) mascaram violências que reciclam lógicas escravocratas. Nesse cenário, práticas tradutórias decolonialmente engajadas — sejam as *cosmopolíticas culturais* que resgatam epistemologias afroindígenas (Alves-Brito, 2023), as técnicas de preservação identitária LGBTQIA+ (Costa et al., 2022), ou a reivindicação do *corpo livre* como ato político (de Sá, 2022) — configuram-se como trincheiras de reexistência. Elas não apenas contestam a branquitude como universal epistêmico, mas também ressignificam a próprio trabalho: ao traduzir *a partir* de lugares de fala subalternizados, intérpretes e tradutores transformam-se em agentes de decolonização,

capazes de friccionar cânones ocidentalistas e forjar imaginários tradutórios radicalmente plurais, onde Libras e Português negociam-se em diálogos anticoloniais.

3. Para além da cumplicidade: desmontando posições políticas do pensamento colonialista

Um exemplo concreto da tensão entre epistemologias coloniais e decoloniais ocorreu durante o IV Congresso Nacional de Estudos da Interpretação e Colóquio de Interpretação de Língua de Sinais em Contextos Comunitários, realizado na Universidade Federal de Goiás (UFG), em maio de 2025. Na ocasião, a dinâmica entre participantes evidenciou conflitos paradigmáticos decorrentes de visões distintas de diferentes lugares (realidade europeia e realidade brasileira) sobre práticas interpretativas e suas condições de atuação.

Imagine você, leitor(a), conosco na sessão 5 do congresso: um espaço pulsante onde compartilhávamos pesquisas concluídas e em andamento sobre interpretação. Nessa efervescência de ideias, debatíamos desde desafios da interpretação jurídica (Marques, 2018) até questões raciais em contexto de interpretação no Brasil (Masil, 2024), passando por: análises de interpretação em Humanidades (Felten, 2023); estratégias para produções audiovisuais acessíveis (Emiliano, 2022); dinâmicas da interpretação jornalística (Maia & Barbosa, 2025), para citar alguns⁷. O que essa diversidade nos revela? Justamente que o campo da interpretação exige olhares múltiplos – e foi nesse “ecossistema” de saberes que nossas discussões ganharam profundidade.

Percebam a riqueza transdisciplinar que caracteriza os estudos da interpretação! Naquela sessão, conviviam pesquisas sobre jornalismo, audiovisual e ensino superior – todas dialogando com práticas comunitárias. Imagine o cenário conosco: o professor inglês observando atentamente as discussões tipicamente brasileiras. Vale dizer que o professor inglês foi um dos conferencistas convidados para o congresso em questão.

Como funcionava a dinâmica? Três temas eram apresentados, seguidos de um espaço para debate. Vejam que fascinante: víamos a Libras no telejornalismo local, onde Maia & Barbosa (2025) analisam o 'Conexões' da TV UFG.; a acessibilidade audiovisual: entre normas e realidades, em que Emiliano (2022) desvenda lacunas na NBR 15.290/Guia de Acessibilidade; o desafio das humanidades em Libras, onde Felten (2023) questiona: que terminologias exigimos dos intérpretes? A interpretação de Libras não cabe em caixas disciplinares – exige olhares cruzados sobre comunicação, educação e direitos. O professor

⁷ Para conferir todos os temas discutidos no Congresso, acesse: <https://congressodeinterpretacao.com.br/>.

inglês, como observador externo, testemunhava justamente essa “invenção” epistemológica à brasileira.

Seria essa diversidade um acaso? Ao lado do professor inglês – cujo país tem tradição interpretativa centralizada – víamos brotar um modelo brasileiro de interpretação como prática multifacetada. Nosso recado tácito: não há saber universal quando falamos de interpretação comunitária e seus contextos. Cada tema apresentado era um ato de decolonização epistêmica.

Após as apresentações, abriram-se as perguntas. Na ocasião, discutimos as condições de trabalho dos intérpretes de Libras que atuam especificamente no telejornalismo. Conversamos sobre o pouco tempo de acesso à pauta do dia e a inclusão de temas sem aviso prévio — fatores que impactam diretamente a interpretação —, bem como o cansaço psicológico desses profissionais. Por fim, estendemos o debate às dificuldades encontradas em outras áreas de atuação, como a atuação em conferência, contexto educacionais e de saúde.

Em meio à discussão, o professor inglês pediu a palavra. Ao ter a oportunidade, comentou: *'Não me levem a mal, mas essa discussão me parece improdutiva. A função do ILS no telejornalismo envolve naturalmente alta carga psicológica — condição inerente à profissão que ele escolheu ao se especializar nesse campo'*.

A princípio, você acha que não há nada de errado com a fala do professor, certo? Ou até concorda com ele? Pois bem, digo que sim: há coerência em seu comentário. Mas deixo duas perguntas: você realmente considera que a fala do professor inglês trouxe alguma contribuição relevante para a discussão? E mais: havia em suas palavras algo que nós, ILS brasileiros, já não sabíamos?

Vamos ao primeiro questionamento. Sim, a fala trouxe uma contribuição involuntária: revelar a colonialidade embutida nos discursos sobre a profissão do ILS. Digo involuntária porque o posicionamento e a reprodução do pensamento colonial permeiam o imaginário coletivo do povo britânico, já que o Reino Unido tem um vasto histórico de colonizações brutais. Isso ocorreu na América do Norte (atuais EUA e Canadá), na América Central (Belize, Jamaica, Barbados), na América do Sul (Guiana), na África (África do Sul, Egito, Sudão, Gana, Nigéria, Serra Leoa, Quênia, Somália), na Ásia (Índia, Paquistão, Sri Lanka, Malásia) e na Oceania (Austrália, Nova Zelândia, Fiji, Ilhas Gilbert e Ellice, Niue).

Ao afirmar que *"a alta carga psicológica é inerente à profissão..."*, o professor naturaliza o sofrimento como parte inevitável do trabalho; ignora que "escolha profissional" não ocorre em condições igualitárias, invisibiliza que a "carga psicológica" deriva de estruturas coloniais como: i) exigência de neutralidade em contextos violentos; ii) pressão

para apagar marcadores identitários (expressões visuais e culturais surdas brasileiras); iii) assimetria epistêmica que silencia saberes não-europeus sobre saúde mental. O que ele chama de "*condição inerente*" é, na verdade, a internalização de um modelo de produtividade tóxica, herdado de visões capitalistas colonizadoras que tratam corpos como recursos descartáveis.

Quanto à segunda pergunta, para profissionais qualificados, não é novidade que a competência psicofisiológica constitui uma habilidade essencial para o ILS atuar sob pressão psicológica em situações que comprometem direitos humanos ou em contextos humanitários. Não obstante, trago outras perspectivas sobre a fala do professor – ancoradas na realidade brasileira sob uma ótica decolonial.

O núcleo do pensamento decolonial denuncia a violência epistêmica de declarar óbvias as capacidades do outro — como se este ignorasse suas próprias habilidades. Essa lógica, que busca convencer o 'outro' de seu suposto desconhecimento, reinsere modelos eurocêntricos já superados. Ao atribuir valores morais externos ao trabalho do ILS brasileiro, nega-se a legitimidade de suas práticas ou reivindicações.

A perspectiva eurocêntrica universal sobre a nossa atuação no Brasil opera uma dupla violência epistêmica: primeiro, ao naturalizar modelos de atuação alheios às complexidades do contexto sociolinguístico brasileiro, deslegitima reivindicações por condições de trabalho; segundo, ao reduzir a profissão a um serviço técnico, invisibiliza demandas legítimas por estruturas que reconheçam a dimensão política da tradução e da interpretação em cenários de opressão.

Essa lógica, ancorada na falácia da neutralidade, interpreta propostas de valorização salarial, formação continuada contextualizada e protocolos éticos anticoloniais como 'disrupturas desnecessárias' — quando, na realidade, são respostas concretas à histórica subalternização do sul global em relação ao norte. Ao atribuir à luta do ILS brasileiro um suposto 'particularismo exagerado', o olhar eurocêntrico perpetua a mesma estrutura de poder que nega aos surdos o direito à autodeterminação comunicativa.

Não sejamos ingênuos a achar que europeus falantes de línguas de sinais sejam empáticos por terem afinidade com a causa surda de seu país. Mesmo os usuários de línguas de sinais faladas na Europa podem reproduzir atitudes e discursos colonialistas aos falantes de línguas de sinais faladas em países do sul global, do oriente médio ou ainda asiáticos.

Aproveito para relatar outra experiência: durante os Jogos Surdolímpicos de 2022 (24ª *Deaflympics*) em Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, onde 2.412 atletas surdos de mais de 70 países competiram, atuei como intérprete de Libras. Ao acompanhar delegados com a empresa terceirizada de hotelaria, constatee evidente disparidade no tratamento entre as

delegações. Enquanto representantes do Norte Global recebiam atendimento prioritário, delegações do Oriente Médio, Ásia e África não dispunham da mesma atenção.

Meu objetivo não é acusar falantes de línguas de sinais do Norte Global de xenofobia. Refiro-me, na verdade, a atitudes que, embora não necessariamente preconceituosas, reproduzem posturas colonialistas — conforme já argumentei nesta seção — ao desconsiderar a realidade brasileira. Tais posturas submetem nossa experiência tropical a um padrão eurocêntrico, gerando um deslocamento epistemológico que dita “como” e “de que forma” deveríamos fazer (ou pelo menos tentam de forma consciente ou inconsciente).

A disputa por epistemologias válidas manifestou-se no referido congresso quando pressupostos coloniais na atuação de intérpretes foram contestados por abordagens eurocêntricas, reconfigurando hierarquias de saber. Aquelas que estavam presentes na sessão de comunicação no congresso, observaram a insurgência epistêmica quando protocolos coloniais foram aplicados à prática de interpretação de profissionais brasileiros — caracterizados pela universalização de modelos eurocêntricos — que colidem com práticas, experiências e vivências situadas à nossa realidade.

4. Considerações finais

Reconhecendo o valor indiscutível dos autores do Norte Global para os Estudos da Tradução e Interpretação, questiono: até quando nossa busca por legitimidade acadêmica validará hierarquias coloniais ao privilegiar quadros teórico-metodológicos eurocêntricos?

Arrisco responder: não precisamos de 'autorização' externa, muito menos de 'mostrar' nossa identidade. Precisamos, na verdade, resistir a vozes que tentam determinar como devemos nos comportar, reivindicar ou investigar, ainda que sejam alinhados à causa surda global.

Essa resistência será priorizar professores, pesquisadores e alunos que realizam trabalhos relevantes, socializando suas experiências, desafios e competências teórico-práticas — seja nos Estudos da Tradução de Libras ou nos Estudos Linguísticos, com a marca brasileira.

Assim, como resposta à pergunta de pesquisa anteriormente apresentada (cf. Introdução), podemos dizer que a perspectiva decolonial permite que o TILS reconheça sua prática como um ato político de reexistência, desafiando a falsa neutralidade e as normas ocidentais europeias que promovem o epistemicídio. Ao problematizar o ouvintismo e a colonialidade do saber, o profissional passa a valorizar o lugar de fala surdo e as experiências situadas no Sul Global.

Essa abordagem ressignifica a mediação linguística, transformando-a em uma ferramenta de empoderamento que combate o racismo institucional e linguístico na tradução e interpretação. Assim, a atuação decolonial rompe com hierarquias históricas, garantindo a autonomia epistêmica das comunidades surdas frente aos modelos considerados universais opressores. Finalmente, essa reflexão consolida a tradução e a interpretação como “trincheiras” de resistência cultural e reconhecimento da pluriversalidade global.

Por fim, falhamos em perceber que tais falas e atitudes configuram violências simbólicas (Bourdieu, 2003) — frequentemente inconscientes —, por serem intrínsecas ao pensamento ocidental forjado em experiências colonizadoras. Essas marcas, arraigadas no inconsciente coletivo, sobretudo britânico, perpetuam-se justamente nos discursos que problematizamos neste artigo.

Referências

ALVES-BRITO, A. Cosmopolíticas da tradução: a potência epistêmica das literaturas negras e indígenas. **Organon**, Porto Alegre, v. 38, n. 75, p. 1-23, jan./jul. 2023. DOI: [10.22456/2238-8915.130954](https://doi.org/10.22456/2238-8915.130954).

BANDEIRA, A. G. Libras: uma língua construída, um ensino em (trans)formação. **PERcursos Linguísticos**, Vitória, v. 14, n. 36, p. 74-89, 2024. Disponível em: [ISSN 2236-2592](https://doi.org/10.2236-2592).

BOAHEN, A. A. **História geral da África**, V. VII: África sob dominação colonial, 1880-1935. Brasília: UNESCO, Instituto Humanize, 2021.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 6 ed. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BRASIL. Lei nº 14.191/2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a educação bilíngue de surdos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 4 ago. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/14191.htm. Acesso em: 31 jul. 2025.

CARVALHO, L. **Ser intérprete e negro no Brasil e na Venezuela: entrevista com Amaury Williams de Castro**. *Translatio [Tradução e Diásporas Negras]*, Porto Alegre, n. 13, p. 348-369, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/translatio/article/view/73309/42053>. Acesso em: 13 dez. 2022.

COSTA, S. B. M. S. R.; CARVALHO, D. S.; COSTA, R. C. R. Práticas tradutórias/interpretativas e identidades LGBTQIA+: decolonialidade como ponto de partida no sentido LSB-LPO. In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E LÍNGUA PORTUGUESA. Universidade Federal de Santa Catarina, 7ª ed., 2022.

DA COSTA, R. C. R.; DA COSTA, S. B. M. S. R. **Sou intérprete da língua brasileira de sinais e não abro mão do meu black power: e aí... vão continuar dizendo que meu**

afrohair atrapalha na comunicação?. Web Revista SOCIODIALETO, v. 10, n. 28, p. 194-219, 2019.

DUSSEL, E. Europa, modernidad y eurocentrismo. **In:** LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 24-33 (Coleção Sul Sul).

FANON, F. **Os condenados da terra**. Trad. Enilce Rocha e Lucy Magalhães, Juiz de Fora: UFJF, 1961.

FELTEN, E.; GROKOSKI, L. Ensino de história para Surdos no Brasil: reflexões sobre a formação docente e particularidades linguísticas. **In:** VIGATA, Helena Santiago; ALVES, Soraya Ferreira (Org.). *Tradução e acessibilidade: métodos, técnicas e aplicações*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2021. p. 208-234. Disponível em: <http://livros.unb.br>.

HARARI, Y. N. **Sapiens: uma breve história da humanidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KLAUDY, K. Compensation in translation. **In:** SZATMÁRI, Petra; TAKÁCS, Dóra (Hrsg.). *mit den beiden Lungenflügeln atmen: Zu Ehren von János Kohn*. München: LINCOM, 2008. p. 163-175.

KHREBET, A. **'Flicking' away Russia: Ukrainians de-Russify sign language**. *The Kyiv Independent*, Kyiv, 24 nov. 2023. Disponível em: <https://kyivindependent.com/flicking-away-russia-ukrainians-de-russify-sign-language>. Acesso em: 1 ago. 2025.

LADD, P. **In Search of Deafhood: Towards an understanding of British Deaf Culture**. 1998. 281 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Ciências Sociais, Departamento de Estudos Surdos, Universidade de Bristol, Inglaterra, 1998.

LEITE, L. S.; CABRAL, T. B. Educação de surdos e colonialidade do poder linguístico. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 37, n. 2, p. 425–444, jul./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.14393/LL63-v37n2-2021-20>.

LEVÝ, J. *Umění překladu*. Praha: Ivo Železný, 1998.

MASIL, R.; GONDAR, A. F. P. A questão racial, o ensino de línguas estrangeiras e a interpretação de conferências no Brasil: percursos e desafios. **Tradução em Revista**, n. 28, p. 1- 42, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.17771/PUCRio.TradRev.61325>. Acesso em jul/2025.

MIGNOLO, W. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. Trad. Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, 2017. p. 1-18.

MIGNOLO, W. **Desobediencia epistémica: retórica de lamodernidad, lógica de lacolonialidad y gramática de ladescolonialidad**. Edicionesdel signo, 2010.

PAULA, W. S.; GOMIDES, P. A. D.; SILVA, E. F.; CAMPELLO, A. R. S. Perspectiva decolonial: um olhar sobre a negritude e a surdez. **Interfaces Científicas – Humanas e Sociais**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 397-413, 2023. DOI: [10.17564/2316-3801.2023v10n1p397-413](https://doi.org/10.17564/2316-3801.2023v10n1p397-413).

PERLIN, G. Identidades Surdas. **In:** SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Medição, 1998. p. 51-73.

PHILIPPSSEN, E. A.; GAUCHE, R.; TUXI, P.; FELTEN, E. Ensino de Química e codocência: interdependência docente/tradutor e intérprete de língua de sinais. *Química Nova na Escola*, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 162–170, maio 2019. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.21577/0104-8899.20160157>. Acesso em: 31 jul. 2025.

Popovič, A. *La scienza della traduzione. Aspetti metodologici. La comunicazione traduttiva*. Milano: Hoepli, 2007, 189 p. Tradução de Daniela Laudani e Bruno Osimo.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. **In:** A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. p.227-278.

SÁ, H. R. **O corpo preto e os efeitos das normas estéticas que perpassam o tradutor-intérprete de Libras-Português**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Letras - Língua Brasileira de Sinais) — Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/243177>. Acesso em jul./2025.

SAID, E. W. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SANTOS, R. L.; FERNANDES, S. F.; SILVA, P. V. B. Negros/as surdos/as: reflexões sobre interseccionalidades e resistências. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 26, n. 1, p. 121-139, jan./abr. 2023.

SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, v. 3, 1998.

WALSH, C. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. **In:** WALSH, Catherine (org.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* Tomo I. Quito: Abya Yala, 2007. p. 585-590.

Recebido em: 25/02/2026
Aprovado em: 27/07/2026

FORMAÇÃO DE TRADUTORES, INTÉRPRETES E GUIAS-INTÉRPRETES DE LÍNGUAS DE SINAIS NA AMÉRICA LATINA E CARIBE: CONSTITUIÇÃO E AÇÕES INICIAIS DA REFORTILS-LAC

Vânia de Aquino Albres Santiago⁸
Universidade Federal de Santa Catarina

Carlos Henrique Rodrigues⁹
Universidade Federal de Santa Catarina

Resumo:

Neste artigo, apresentam-se os resultados de um diagnóstico inicial realizado no âmbito da ReForTILS-LAC, rede de formação voltada a tradutores e intérpretes de línguas de sinais e guias-intérpretes (TILS-GI) da América Latina e do Caribe. Vinculada a projeto de extensão desenvolvido pelo Núcleo de Pesquisas InterTrads, em cooperação a PGET-UFSC, a WASLI-LAC e a Academia Trados, iniciativa que busca construir referenciais comuns de formação sem desconsiderar as especificidades sociolinguísticas, políticas e profissionais da região. O estudo, de natureza quantitativo-descritiva com desdobramento interpretativo, analisou respostas a formulário eletrônico aplicado na aula inaugural do primeiro eixo formativo, vinculada à atividade de pós-doutoramento da professora Dra. Vânia de Aquino Albres Santiago, como bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC). O objetivo foi mapear conhecimentos prévios, interesses temáticos e atuação dos participantes na formação de novos profissionais. Os resultados indicam público experiente, interesse elevado por aprofundamento teórico-metodológico, especialmente nos Estudos da Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais (ETILS), políticas linguísticas e formação continuada, e presença expressiva de participantes já envolvidos em processos formativos. Conclui-se que a ReForTILS-LAC se configura como espaço estratégico de cooperação regional, produção de conhecimento e fortalecimento da profissionalização no campo.

Palavras-chave: Formação de tradutores e intérpretes; Línguas de Sinais; América Latina e Caribe; Cooperação internacional; ETILS.

Abstract:

This article presents the results of an initial diagnostic study carried out within ReForTILS-LAC, a training network for sign language translators, interpreters, and deafblind interpreters in Latin America and the Caribbean. Developed as an outreach initiative by

⁸ Pós-doutora em Estudos da Tradução na PGET-UFSC - Pesquisadora vinculada ao Núcleo de Pesquisas em Interpretação e Tradução de Línguas de Sinais - InterTrads registrado no CNPq. Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. Mestre em Educação Especial pela UFSCar. Professora Permanente no Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução na PGET-UFSC.
<https://orcid.org/0000-0002-3533-9835>

⁹ Professor Associado do Departamento de Libras e Professor Permanente do PGET/UFSC. Doutor em Linguística Aplicada (Estudos da Tradução) pela UFMG e Mestre em Educação pela UFMG. Pós-doutor pela Universitat Autònoma de Barcelona e pela Universidade de Vigo. <https://orcid.org/0000-0002-5726-1485>

InterTrads in cooperation with PGET-UFSC, WASLI-LAC, and Academia Trados, the network seeks to build shared training frameworks while remaining attentive to the sociolinguistic, political, and professional specificities of the region. The study, which was quantitative-descriptive in nature with an interpretive component, analyzed responses to an electronic questionnaire administered during the inaugural class of the first training module, as part of the postdoctoral research conducted by Professor Dr. Vânia de Aquino Albres Santiago as a fellow of the Santa Catarina State Foundation for Research and Innovation (FAPESC). The instrument mapped participants' prior knowledge, thematic interests, and involvement in the education of new professionals. The results show an experienced cohort, strong demand for theoretical and methodological deepening—especially in SLTIS, language policy, and continuing professional education—and a significant presence of participants already engaged in training others. ReForTILS-LAC thus emerges as a strategic space for regional cooperation, knowledge production, and the strengthening of professionalization in the field.

Keywords: Translator and interpreter education; Sign languages; Latin America and the Caribbean; International cooperation; Sign Language Translation and Interpreting Studies.

1. Introdução

Neste artigo, apresentam-se os resultados da análise posterior das respostas a um questionário diagnóstico aplicado como uma atividade na aula inaugural de um curso de formação para tradutores, intérpretes e guias-intérpretes de línguas de sinais (TILS-GI). O curso estava vinculado ao projeto de extensão *Red de Formación de Traductores, Intérpretes y Guías-Intérpretes de Lenguas de Señas en América Latina y el Caribe – ReForTILS-LAC* (SIGPEX-UFSC 202512879). E a análise científica das respostas, realizada posteriormente, articula-se ao projeto de pesquisa *A formação de tradutores e intérpretes de línguas de sinais no Brasil: perspectivas de aprimoramento do desenho curricular* (SIGPEX-UFSC 202319668), desenvolvido com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

A ReForTILS-LAC é desenvolvida pelo Núcleo de Pesquisas em Interpretação e Tradução de Línguas de Sinais e Vocaís (InterTrads), em cooperação com a Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e em parceria com a *Región de Latinoamérica y el Caribe de la Asociación Mundial de Intérpretes de Lengua de Señas – WASLI-LAC*. O curso busca consolidar uma rede de formação orientada à diversidade de demandas da região, considerando as especificidades e autonomias nacionais e, simultaneamente, a construção de referenciais comuns.

Essa experiência insere-se também no percurso histórico de Santa Catarina e, particularmente, da UFSC na consolidação da formação de TILS-GI no Brasil. Ao longo das últimas décadas, a universidade tem contribuído para a articulação entre ensino, pesquisa e formação profissional no campo, contribuindo para a sistematização acadêmica dos Estudos

da Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais (ETILS) e, mais recentemente, para a ampliação do diálogo regional na América Latina e no Caribe.

A participação da professora Dra. Vânia de Aquino Albres Santiago na organização e na docência do curso constituiu uma das atividades de seu estágio pós-doutoral, realizado com bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), sob a supervisão do professor Dr. Carlos Henrique Rodrigues, docente da PGET-UFSC e bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. A análise aqui apresentada foi realizada posteriormente, a partir das respostas anônimas a um formulário eletrônico estruturado, aplicado aos participantes durante a aula inaugural do primeiro eixo formativo, em setembro de 2025. Originalmente, o instrumento teve a finalidade de mapear perfil geral da turma, seus conhecimentos prévios e seus interesses temáticos na etapa inicial do percurso formativo.

Em síntese, os resultados discutidos neste artigo oferecem uma linha de base para o acompanhamento do percurso formativo e para a reflexão sobre políticas linguísticas, tradutórias e formativas mais ajustadas à realidade regional. Ao focalizar o momento inaugural da formação, o estudo busca compreender quais repertórios já circulam entre os participantes, quais demandas emergem com maior força e de que modo esses elementos podem contribuir para a construção compartilhada de referenciais de formação.

2. Referencial Teórico

A formação de TILS-GI, sob a ótica dos ETILS, insere-se em um campo de investigação articulado às práticas profissionais, às demandas sociais e às disputas em torno do reconhecimento linguístico e profissional. Nesse sentido, sua organização curricular deve articular consistência teórica, rigor metodológico e sensibilidade político-social. Para além da qualificação dos profissionais do campo, a consolidação dos ETILS amplia a atenção dedicada à formação de pesquisadores responsáveis por desenvolver um olhar crítico sobre as práticas profissionais (Vasconcellos, 2010).

Do ponto de vista enunciativo-discursivo, o currículo pode ser compreendido como território de diálogo, isto é, como espaço de produção, circulação e disputa de sentidos, no qual se articulam dimensões discursivas, políticas e formativas. Essa compreensão desloca a formação de uma lógica meramente transmissiva para uma perspectiva em que os processos de ensinar e aprender se organizam por meio da interlocução entre sujeitos, experiências e práticas sociais.

Em consonância com essa perspectiva, Rodrigues e Beer (2015) argumentam que a emergência dos ETILS como campo disciplinar autônomo exige que a formação supere modelos centrados apenas no ensino instrumental da língua e se fundamente em referenciais próprios, capazes de contemplar as especificidades linguísticas, discursivas, éticas e laborais do campo.

Nessa direção, Nascimento (2022), ao discutir a formação continuada de TILS em perspectiva enunciativo-discursiva, propõe três eixos particularmente produtivos para a análise aqui desenvolvida: (i) a compreensão da interpretação interlíngua como atividade de linguagem; (ii) a centralidade da dimensão laboral na relação do sujeito com a atividade; e (iii) a especificidade enunciativa da interpretação, que não se confunde com outras interações cotidianas face a face.

Nascimento (2022) sintetiza esses três eixos nos seguintes postulados:

o primeiro é o de que a interpretação interlíngua é uma atividade de linguagem, de dimensão enunciativa, que mobiliza discursos e, com isso, promove a interação entre homens e culturas. Por essa razão, não poderíamos escapar da tarefa de explorar sua dimensão linguageira já que ela, enquanto trabalho, é toda linguagem [...] O segundo postulado é o de que a interpretação enquanto atividade de linguagem mobilizada em contextos de formação para o trabalho demanda um olhar para a sua dimensão laboral marcada, sobretudo, na relação do sujeito da atividade com a própria atividade [...] E o terceiro e último pressuposto é o de que enquanto atividade enunciativo-discursiva marcada por um espaço-tempo próprio, a interpretação interlíngua apresenta “contornos” específicos que não se igualam a outras atividades de interação face-a-face realizadas no cotidiano. (Nascimento, 2022, p. 271-273).

Tais postulados permitem compreender a formação como processo de construção de saberes situado na linguagem, no trabalho e nas condições concretas de atuação profissional. No campo dos ETILS, a ampliação de espaços qualificados de formação constitui, assim, condição central para o fortalecimento da categoria e para o reconhecimento de suas especificidades linguísticas e laborais.

Essa compreensão converge com a perspectiva de Santiago (2021), para quem os espaços de formação de TILS, especialmente na esfera acadêmica, configuram-se como lugares de construção de consciência social. Tal entendimento exige uma reflexão crítica sobre a história das relações entre surdos e ouvintes, bem como sobre os modos pelos quais essas relações atravessam práticas profissionais, saberes e posicionamentos no campo. Em sentido próximo, Santos *et al.* (2018) reforçam a função social do TILS, enquanto Santos (2020) argumenta que a formação do intérprete educacional, inicial ou continuada, deve considerar os múltiplos fatores que atravessam sua prática no espaço escolar, incluindo as dimensões discursivas e interacionais e as condições concretas de uso da linguagem.

No campo da didática, Albres (2021) argumenta que a incorporação dos estudos da interpretação de línguas de sinais ao debate sobre a didática da tradução favorece o trabalho pedagógico com gêneros discursivos e situações de uso da linguagem. Isso implica repensar objetivos, conteúdos e sequências didáticas a partir de interações reais, evitando modelos formativos excessivamente abstratos ou descontextualizados.

Em diálogo com essa perspectiva, Rodrigues (2022) assinala que a tradução e a interpretação entre uma língua vocal e outra de sinais são marcadas pela diferença de modalidade das línguas envolvidas no processo, o que traz implicações significativas para a atuação profissional. Nesse quadro, os processos intermodais de tradução e interpretação apresentam especificidades próprias de operacionalização, uma vez que as línguas de sinais se materializam na modalidade gestual-visual e circulam frequentemente em registros audiovisuais. Essas características impactam a produção, a circulação e a recepção dos textos traduzidos e interpretados.

Ainda no âmbito das discussões sobre formação, Nogueira (2024) enfatiza que o estudo do perfil profissional dos intérpretes de línguas de sinais é fundamental para a construção de projetos formativos consistentes. Ao mobilizar a abordagem por tarefas e a aprendizagem baseada em projetos, em contexto de aprendizagem situada, o estudo destaca a importância de articular perspectivas teóricas e práticas, bem como conhecimentos declarativos e procedimentais.

De modo convergente, Dos Santos (2024) ressalta que a didática da tradução oferece ferramentas e estratégias relevantes para o aprimoramento de habilidades profissionais. Esses recursos permitem que formadores e estudantes compreendam a diversidade de possibilidades de ensino da tradução e reconheçam a necessidade de adaptação às diferentes realidades educacionais e aos distintos contextos de aprendizagem.

O cenário contemporâneo das pesquisas sobre tradução e interpretação de línguas de sinais no Brasil é marcado por um processo significativo de amadurecimento e legitimação científica. Conforme demonstram Rodrigues e Christmann (2023), os ETILS deixaram de ocupar posição periférica em relação a áreas como Linguística e Educação para consolidar-se como campo disciplinar robusto no interior dos programas de pós-graduação em estudos da tradução. Nesse percurso, os autores destacam o papel central da UFSC, especialmente por meio da PGET, como um dos polos mais relevantes de sistematização de conhecimento na área. A diversificação temática observada nas teses e dissertações evidencia não apenas a expansão quantitativa da produção, mas também seu aprofundamento analítico em diferentes temas.

Essa produção acadêmica responde às demandas sociais e profissionais por uma formação fundamentada em evidências, referenciais teóricos e reflexão crítica. Em consonância com essa discussão, Rodrigues e Christmann (2023) sustentam que a formação de tradutores e intérpretes já não pode ser orientada apenas por aspectos práticos ou intuitivos. A pesquisa produzida na pós-graduação passou a subsidiar e impactar diretamente a formação profissional, ao mesmo tempo em que a própria formação oferecida aos TILS se tornou objeto de investigação. Mais especificamente, os estudos sobre formação de TILS-GI no Brasil produzem conhecimento sobre competências específicas, práticas formativas e condições de atuação.

Embora a produção teórica mobilizada neste referencial seja majoritariamente brasileira, ela oferece base relevante para este artigo, em razão do grau de sistematização alcançado pelos ETILS no Brasil e de sua contribuição para o debate sobre formação, profissionalização e desenho curricular em tradução e interpretação de línguas de sinais.

Nessa direção, a parceria entre UFSC e WASLI-LAC pode ser compreendida como uma iniciativa de circulação regional de referenciais teóricos e formativos produzidos no campo dos ETILS. Essa parceria coloca em diálogo a experiência acumulada no contexto brasileiro e as demandas e realidades de outros países da América Latina e Caribe, favorecendo a constituição de espaços de interlocução e de elaboração compartilhada de referenciais de formação.

Nesse horizonte teórico, a experiência da ReForTILS-LAC ganha relevância analítica por oferecer um espaço de articulação entre formação continuada, produção de conhecimento e cooperação regional.

3. Contexto Da Formação

A criação da ReForTILS-LAC responde à necessidade de enfrentar desigualdades históricas de formação, ampliar a qualificação profissional e fortalecer os serviços de mediação linguística oferecidos às comunidades surdas e surdocegas da América Latina e do Caribe. Desenvolvida em cooperação entre o InterTrads, a PGET-UFSC, a WASLI-LAC e a Academia Tradados, a iniciativa foi concebida, em um primeiro momento, como oferta de um curso, e em perspectiva mais ampla, como estratégia de articulação regional, circulação e sistematização de conhecimento e fortalecimento institucional do campo. Embora os países envolvidos apresentem realidades sociolinguísticas, normativas e profissionais distintas, a proposta busca construir referenciais comuns de formação que possam subsidiar estratégias locais.

A formação contou com uma equipe composta por docentes, pesquisadores e representantes institucionais vinculados à UFSC, à WASLI-LAC, à Academia Tradós e a instituições parceiras do Brasil e do exterior, o que reforça o caráter interinstitucional da proposta. O Quadro 1 sintetiza a composição dessa equipe, indicando seus integrantes, suas instituições de vinculação e suas funções na formação e na rede.

Quadro 1: Equipe do 1º Curso da ReForTILS-LAC

Nome	Instituição principal	Função na formação e na rede
Carlos Henrique Rodrigues	UFSC	Professor; pesquisador do InterTrads
Fernanda Christmann	PGET UFSC	Secretaria e gestão; pós-doutoranda; pesquisadora do InterTrads
José Ednilson Gomes de Souza Jr.	UFSC	Professor; pesquisador do InterTrads
Laura Astrada	WASLI / AAILS	Professora; representante regional; colaboradora estrangeira do InterTrads.
Rayco H. González Montesino	Universidad Rey Juan Carlos (URJC)	Professor; pesquisador; colaborador estrangeiro do InterTrads
Saionara Figueiredo Santos	IFSC	Professora; pesquisadora do InterTrads
Vânia de Aquino Albres Santiago	Instituto Singularidades/ PGET UFSC	Professora; pós-doutoranda; pesquisadora do InterTrads
Wharley dos Santos	UFMG/ Academia Tradós	Logística e gestão; pós-doutorando; pesquisador do InterTrads

Fonte: elaborado pelos autores

O curso contou com 300 pessoas inscritas, em sua maioria TILS-GI em atuação na América Latina e no Caribe e vinculadas a associações profissionais integrantes da WASLI-LAC.

O Quadro 2 apresenta os eixos didáticos da primeira formação oferecida no âmbito da ReForTILS-LAC. A organização contempla cinco frentes: (i) língua, comunicação e dimensão sociocultural da profissão; (ii) políticas linguísticas, direitos e acessibilidade; (iii) formação profissional e atualização contínua; (iv) ETILS; e (v) mercado de trabalho, condições de atuação e serviços. Em conjunto, esses eixos expressam a tentativa de articular fundamentos teóricos, desafios profissionais, direitos linguísticos e demandas emergentes do campo em perspectiva regional.

Quadro 2: Eixos didáticos e conteúdos da primeira formação

ReForTILS-LAC
<i>Ejes didácticos</i>
Lenguas de señas, comunicación y dimensión sociocultural de la profesión Estudio de conceptos fundamentales de lengua y lenguaje, el reconocimiento de las lenguas de señas como lenguas naturales de las comunidades sordas de cada país o región, y su relación con otras formas de comunicación/información y accesibilidad. Incluye la comprensión de las culturas sordas, su diversidad y dinámicas socioculturales, así como aspectos lingüísticos y sociolingüísticos esenciales para el ejercicio profesional de traductores, intérpretes y guías-intérpretes de lenguas de señas.
Políticas lingüísticas, derechos y accesibilidad a la información y a la comunicación Reflexión sobre marcos legales, normativas y políticas lingüísticas orientadas a las comunidades sordas y sordociegas en América Latina y el Caribe, con énfasis en la centralidad del reconocimiento oficial de las lenguas de señas. Se aborda la importancia de estas políticas para la garantía de los derechos lingüísticos y, especialmente, para la construcción y el fomento de políticas de traducción e interpretación en lenguas de señas.
Formación profesional y actualización continua Se abordan los modelos de formación profesional, el desarrollo de competencias y el trabajo en equipo en la actuación de traductores, intérpretes y guías-intérpretes. Incluye estrategias para la actualización continua, la toma de conciencia sobre los cambios en los servicios y las demandas emergentes del campo, así como el uso de tecnologías aplicadas a la práctica profesional.
Estudios de traducción e interpretación de lenguas de señas (ETILS) Se abordan los fundamentos teóricos y metodológicos de la traducción, la interpretación y la guía-interpretación de lenguas de señas, considerando sus particularidades, diferencias y modalidades. Incluye el estudio de modelos teóricos aplicados, técnicas, procedimientos y estrategias utilizadas en distintos contextos de actuación profesional.
Mercado de trabajo, condiciones de actuación y servicios Estudio del campo laboral de traductores, intérpretes y guías-intérpretes: inserción profesional, condiciones de trabajo, relaciones laborales, emprendimientos, asociaciones, estándares de calidad, tecnologías y recursos utilizados en la práctica. También se consideran las tecnologías y recursos que forman parte de la actuación profesional.

Fonte: elaborado pelos autores

A primeira formação da ReForTILS-LAC foi organizada de forma modular, articulando uma conferência inaugural, cinco eixos didáticos e uma conferência de encerramento. A estrutura evidencia uma concepção ampliada de formação continuada, voltada ao desenvolvimento de conhecimentos declarativos e conceituais e, sobretudo, à reflexão crítica sobre linguagens, culturas, direitos, profissionalização e condições de trabalho.

A abertura do percurso ocorreu com a conferência *Retos y desafíos en la formación de traductores e intérpretes en América Latina: una perspectiva desde la incertidumbre*, ministrada pelo Prof. Dr. Alex G. Barreto Muñoz. A conferência situou a formação em um cenário regional marcado por desafios de institucionalização, desigualdades entre países e demandas profissionais ainda em processo de consolidação.

Após o desenvolvimento dos cinco eixos didáticos, o percurso foi encerrado com a conferência *Lo que construimos juntos hacia el futuro profesional: formación y horizontes para la actuación de los TILS en América Latina y el Caribe*, ministrada por Tiago Coimbra

Nogueira. A atividade ofereceu um fechamento prospectivo, voltado à síntese dos aprendizados e à projeção de horizontes para a atuação profissional na região.

Portanto, em conjunto, esse desenho curricular revela uma proposta progressiva: parte de bases linguísticas e socioculturais, passa pelas dimensões políticas e teórico-metodológicas do campo e culmina na discussão das condições concretas de trabalho e dos horizontes profissionais dos TILS-GI. É com base nesse desenho formativo que o presente artigo focaliza os resultados agregados do diagnóstico pedagógico anônimo realizado na abertura do primeiro eixo, tomando-os como ponto de partida para compreender o perfil dos participantes e as demandas que emergem no momento inaugural da formação.

4. Metodologia

A análise aqui apresentada caracteriza-se como um estudo descritivo, de abordagem quantitativa e com etapa interpretativa, realizado a partir das respostas ao formulário diagnóstico aplicado na abertura da primeira formação da ReForTILS-LAC. O tratamento acadêmico posterior dos resultados articulou-se ao projeto de pesquisa *A formação de tradutores e intérpretes de línguas de sinais no Brasil: perspectivas de aprimoramento do desenho curricular*. Os procedimentos de constituição do *corpus*, análise dos dados e consideração dos aspectos éticos são descritos nas subseções seguintes.

4.1. Aplicação do formulário e constituição do corpus

O formulário que originou o *corpus* analisado neste artigo foi aplicado durante a aula inaugural do primeiro eixo da formação, realizada on-line em setembro de 2025. Para tanto, utilizou-se um formulário eletrônico elaborado no *Google Forms* e composto por três questões fechadas, destinado a levantar informações sobre os conhecimentos prévios dos cursistas, seus interesses temáticos e atuação dos participantes na formação de novos profissionais. Considerando o número elevado de pessoas inscritas e o contexto da aula inaugural, optou-se por um instrumento breve, capaz de oferecer um diagnóstico inicial sem interromper a dinâmica formativa.

O formulário não solicitava nem disponibilizava à equipe responsável nomes, endereços de e-mail, identificadores de *login* ou outros elementos que permitissem relacionar as respostas aos registros de inscrição. As respostas chegaram à equipe sem elementos que possibilitassem a identificação individual dos respondentes e foram, portanto, anônimas desde a origem. Ao todo, 179 cursistas responderam ao formulário. As duas primeiras questões admitiam múltiplas marcações e foram respondidas pelas 179 pessoas; na terceira questão,

173 respostas foram incluídas na análise, três estavam em branco e três foram excluídas por não permitirem enquadramento nas categorias previstas.

As perguntas formuladas para a enquete foram as seguintes:

Quadro 3: Questões e opções de resposta do formulário¹⁰

1. Entre los ejes de esta formación, ¿qué es lo que ya has estudiado o sobre lo que ya tienes bastante conocimiento? ☐ Lenguas de señas, comunicación y dimensión sociocultural de la profesión ☐ Políticas lingüísticas, derechos y accesibilidad a la información y a la comunicación ☐ Formación profesional y actualización continua ☐ Estudios de traducción e interpretación de lenguas de señas (ETILS) ☐ Mercado de trabajo, condiciones de actuación y servicios 2. Entre los ejes de esta formación, ¿cuál te interesa más? ☐ Lenguas de señas, comunicación y dimensión sociocultural de la profesión ☐ Políticas lingüísticas, derechos y accesibilidad a la información y a la comunicación ☐ Formación profesional y actualización continua ☐ Estudios de traducción e interpretación de lenguas de señas (ETILS) ☐ Mercado de trabajo, condiciones de actuación y servicios 3. ¿Trabajas en la formación de TILS o GI? ☐ Formación de traductores de lenguas de señas ☐ Formación de intérpretes de lenguas de señas ☐ Formación de guías-intérpretes ☐ No actúo en la formación ☐ Soy TILS iniciante

Fonte: formulário elaborado pelos autores

O instrumento não teve caráter de avaliação da aprendizagem nem buscou aferir desempenho ou domínio técnico dos cursistas. Tratou-se de consulta escrita e pontual, em formato de enquete, destinada ao diagnóstico e ao aperfeiçoamento da atividade formativa,

¹⁰ As questões e as opções de resposta foram reproduzidas conforme a redação apresentada aos cursistas no formulário original.

mediante o registro de conhecimentos autodeclarados, preferências temáticas e informações gerais sobre a atuação profissional dos cursistas. Nessa direção, Carvalho e Hudson (2020, p. 30) observam que enquetes podem ser empregadas para realizar consultas rápidas aos participantes, por meio de questões de múltipla escolha preparadas previamente ou durante a atividade.

As duas primeiras perguntas foram elaboradas com base nos títulos dos eixos didáticos anteriormente apresentados aos participantes, com seus respectivos conteúdos explicitados na organização do curso. Embora redigida no singular, a segunda questão permitia a seleção de mais de uma alternativa, conforme a configuração original do formulário. A terceira pergunta buscou identificar se os cursistas já atuavam na formação de tradutores, intérpretes e/ou guias-intérpretes, considerando o potencial multiplicador da formação.

O *corpus* empírico constituiu-se exclusivamente pelos 179 formulários anônimos recebidos, observando-se que, na terceira questão, foram analisadas 173 respostas classificáveis. Não integraram o *corpus* gravações das aulas, interações por chat, capturas de tela, anotações sobre os cursistas ou falas individuais. Nenhum desses materiais foi transcrito, codificado, citado ou submetido à análise.

4.2. Procedimentos de análise de dados

Em razão da estrutura fechada das questões, as respostas foram organizadas por meio de estatística descritiva, com o cálculo de frequências absolutas (n) e relativas (%). Esse procedimento permitiu descrever a distribuição dos conhecimentos prévios autodeclarados, dos interesses formativos e da atuação dos cursistas na formação de novos profissionais.

Nas duas primeiras questões, o percentual de cada alternativa foi calculado em relação aos 179 cursistas que responderam à respectiva questão. Como era possível selecionar mais de uma alternativa, a soma dos percentuais pode ultrapassar 100%. Na terceira questão, foram consideradas as 173 respostas classificáveis; as três respostas em branco e as três que não permitiram enquadramento nas categorias previstas foram excluídas do cálculo percentual. Não foram empregados testes estatísticos inferenciais, uma vez que o objetivo consistiu em descrever as respostas do grupo de cursistas, e não em realizar “generalizações populacionais”.

Em seguida, os resultados foram interpretados à luz de uma perspectiva dialógica da linguagem, apresentada no referencial teórico, segundo a qual o conhecimento sobre a formação se constrói no encontro entre sujeitos, instituições e contextos sócio-históricos distintos. Nessa perspectiva, as frequências observadas foram tomadas como indicadores

situados de experiências profissionais, conhecimentos autodeclarados e expectativas formativas, e não como evidência isolada ou medidas objetivas de competência.

Os resultados foram contextualizados no âmbito regional da formação, sem pretensão de representar estatisticamente o conjunto dos TILS-GI da América Latina e do Caribe ou de estabelecer comparações entre países, uma vez que o formulário não reuniu informações que permitissem identificar a origem nacional de cada resposta. A análise focalizou exclusivamente as respostas anônimas ao formulário, tomando o desenho curricular documentado da ReForTILS-LAC e o referencial teórico como elementos de contextualização e interpretação.

4.3. Delimitação do *corpus*, posicionamento dos pesquisadores e aspectos éticos

Os pesquisadores atuaram simultaneamente como docentes e integrantes da organização do curso. A familiaridade decorrente dessa inserção foi empregada apenas na contextualização e na interpretação dos resultados, não constituindo fonte empírica, procedimento de observação participante ou dimensão autônoma de análise. A análise permaneceu restrita ao corpus delimitado na seção 4.1.

No momento da aplicação do formulário, a atividade possuía finalidade exclusivamente pedagógica e extensionista, voltada ao diagnóstico inicial da turma e ao planejamento da formação. Não havia protocolo ou hipótese de pesquisa, recrutamento de participantes para investigação científica, previsão de publicação ou intenção de incorporar as respostas a um estudo. A decisão de realizar a análise acadêmica surgiu somente após o encerramento da atividade, quando as respostas já haviam sido obtidas anonimamente e sem vinculação aos registros de inscrição.

Como, no momento da aplicação, não havia investigação científica nem recrutamento de participantes para pesquisa, não houve processo de consentimento para pesquisa ou registro por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Quando surgiu a decisão de analisar academicamente os resultados, os pesquisadores não dispunham de nomes, contatos ou identificadores vinculados às respostas. Desse modo, a obtenção posterior de consentimento individual exigiria criar uma associação entre identidade e resposta inexistente na configuração original do instrumento.

Para fins da análise acadêmica posterior, os autores consideraram o caráter pontual e não identificado das questões sobre conhecimentos autodeclarados e interesses temáticos, a finalidade educacional e extensionista da atividade original e o fato de a análise ter emergido posteriormente da prática formativa, sem nova coleta ou possibilidade de identificação

individual. Diante dessas características, entenderam que o estudo se enquadrava no art. 1º, parágrafo único, incisos I e VII, e no art. 2º, inciso XIV, da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), bem como no art. 26, incisos I, VII e VIII, da Resolução CNS nº 674/2022 e nas orientações do Ofício Circular nº 17/2022 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep).

Em razão desse enquadramento, o estudo não foi submetido a Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) nem registrado no Sistema CEP/Conep. Também não foi solicitada apreciação ética retrospectiva, uma vez que a decisão de realizar a análise acadêmica ocorreu após a conclusão da atividade, e o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC (CEPSH/UFSC) não avalia projetos já iniciados ou concluídos.

5. Análise dos dados

Entre as 300 pessoas inscritas no curso, 179 responderam ao formulário, o que corresponde a 59,7% do total. As subseções seguintes apresentam a distribuição agregada das respostas e discutem os resultados em relação ao desenho curricular da ReForTILS-LAC e ao referencial teórico mobilizado no artigo.

5.1 Conhecimentos prévios dos participantes

Questão 1: *Entre los ejes de esta formación, ¿qué es lo que ya has estudiado?*

Tabela 1: Resultados sobre conhecimentos prévios dos participantes

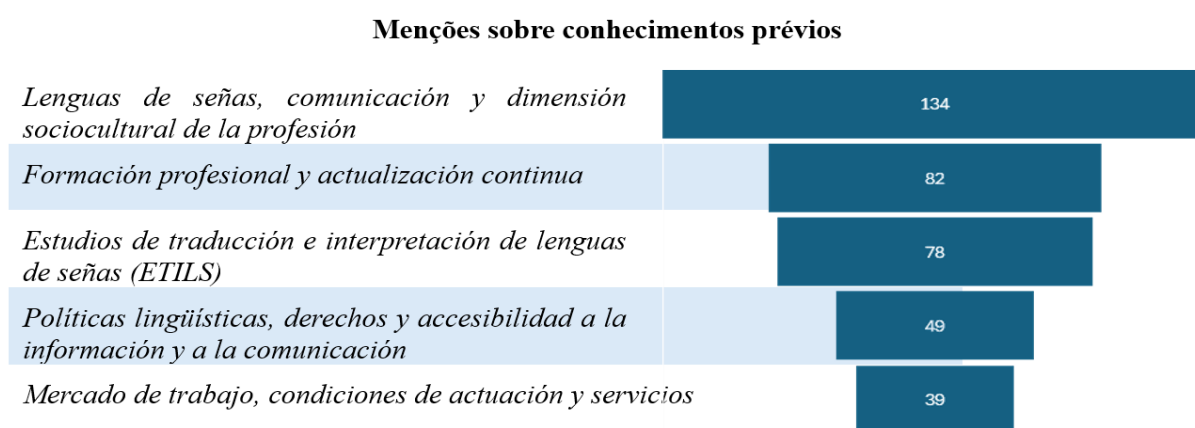
Eixo de conhecimentos prévios	Menções	%(n=179)
<i>Lenguas de señas, comunicación y dimensión sociocultural de la profesión</i>	134	74,9%
<i>Formación profesional y actualización continua</i>	82	45,8%
<i>Estudios de traducción e interpretación de lenguas de señas (ETILS)</i>	78	43,6%
<i>Políticas lingüísticas, derechos y accesibilidad a la información y a la comunicación</i>	49	27,4%
<i>Mercado de trabajo, condiciones de actuación y servicios</i>	39	21,8%

Fonte: elaborado pelos autores

Os dados relativos aos conhecimentos prévios indicam que o eixo *Lenguas de señas, comunicación y dimensión sociocultural de la profesión* (134 menções; 74,9%) foi o único indicado por mais da metade dos respondentes. Em uma faixa intermediária e com resultados próximos, situaram-se *Formación profesional y actualización continua* (82; 45,8%), *Estudios de traducción e interpretación de lenguas de señas – ETILS* (78; 43,6%). As menores frequências foram observadas nos eixos *Políticas lingüísticas, derechos y accesibilidad a la*

información y a la comunicación (49; 27,4%) e *Mercado de trabajo, condiciones de actuación y servicios* (39; 21,8%). Como as duas primeiras questões admitiam múltiplas marcações, o total de menções pode superar o número de respondentes, e a soma dos percentuais pode ultrapassar 100%.

Gráfico 1: Menções sobre conhecimentos prévios dos participantes



Fonte: os autores

A distribuição sugere maior familiaridade autodeclarada com temas relacionados às línguas de sinais, às comunidades surdas e à dimensão sociocultural da atuação profissional. Em contrapartida, as menores frequências dos eixos de políticas linguísticas e mercado de trabalho indicam uma presença menos recorrente desses temas nos percursos formativos declarados pelos cursistas. Como se trata de autodeclaração, esses resultados não devem ser interpretados como mensuração objetiva de conhecimentos ou competências, mas como expressão da percepção dos próprios respondentes sobre seus repertórios prévios.

Esses padrão permite compreender a formação continuada como espaço de aprofundamento, sistematização e reorganização de saberes já em circulação no grupo. Mais do que preencher um vazio de conhecimentos, o curso pode favorecer o diálogo entre experiências profissionais prévias, percursos formativos locais e referenciais teórico-metodológicos sistematizados. Nessa perspectiva, os conhecimentos autodeclarados funcionam como base para novos deslocamentos formativos.

A formação reuniu cursistas de 16 países, inseridos em diferentes contextos legais, institucionais e profissionais. Entretanto, como o formulário não reuniu informações que permitissem relacionar cada resposta a um país, os resultados não sustentam comparações

nacionais ou explicações das diferenças observadas com base na origem dos respondentes. A dimensão regional da análise refere-se, portanto, ao contexto de realização da formação e à diversidade institucional que orientou seu desenho, e não à representatividade estatística dos países da América Latina e do Caribe.

Nesse contexto, discussões sobre língua, linguagem e dimensão sociocultural da profissão assumem forte densidade político-profissional, pois se articulam ao reconhecimento da atuação de TILS e GI, à institucionalização do campo e à reivindicação de direitos. Essa interpretação dialoga com Santiago (2023) que ressalta que uma formação profissional consistente contribui para o reconhecimento da atuação do TILS e do GI como prática discursiva constituída por relações de alteridade que constituem a atuação profissional.

Considerados em conjunto, esses resultados sugerem que o primeiro eixo pode cumprir dupla função no percurso formativo: de um lado, acolher e sistematizar repertórios já presentes entre os cursistas; e de outro, criar condições para que esses repertórios sejam tensionados por uma perspectiva regional mais ampla, articulando linguagem, profissão, direitos e institucionalização do campo. Com base nessa caracterização inicial, a próxima subseção examina os interesses formativos prioritários declarados pelos cursistas.

5.2 Interesses formativos dos cursistas

Questão 2: *¿Cuál te interesa más?*

Tabela 2: Resultados sobre interesses dos participantes

Eixo de Interesse	Menções	% (n=179)
<i>Estudios de traducción e interpretación de lenguas de señas (ETILS)</i>	119	66,5%
<i>Políticas lingüísticas, derechos y accesibilidad a la información y a la comunicación</i>	104	58,1%
<i>Formación profesional y actualización continua</i>	98	54,7%
<i>Mercado de trabajo, condiciones de actuación y servicios</i>	81	45,3%
<i>Lenguas de señas, comunicación y dimensión sociocultural de la profesión</i>	71	39,7%

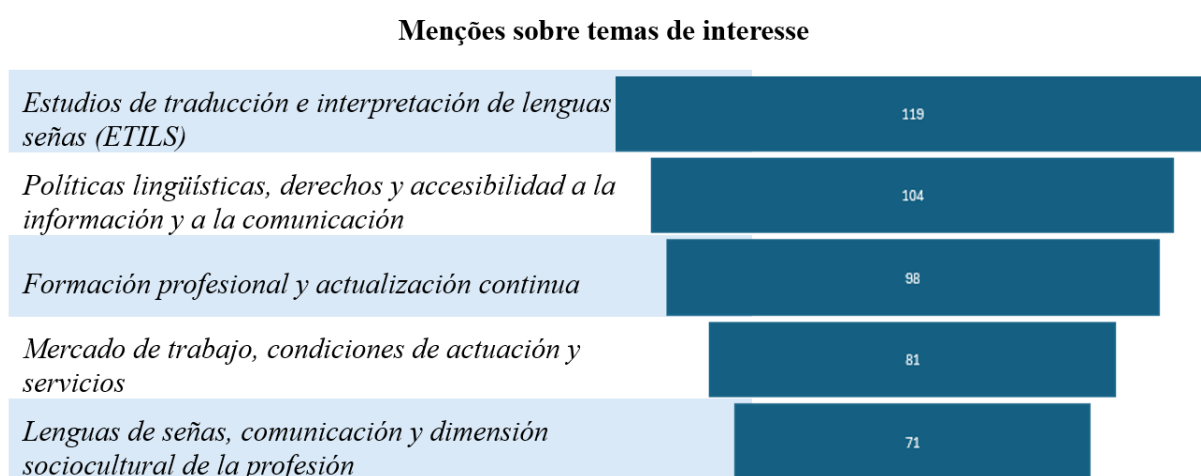
Fonte: elaborado pelos autores

Os dados relativos aos interesses formativos mostram maior concentração de respostas no eixo *Estudios de traducción e interpretación de lenguas de señas (ETILS)* (119 menções; 66,5%). Também foram assinalados por mais da metade dos cursistas os eixos *Políticas lingüísticas, derechos y accesibilidad a la información y a la comunicación* (104; 58,1%) e *Formación profesional y actualización continua* (98; 54,7%). Os eixos *Mercado de trabajo, condiciones de actuación y servicios* (81; 45,3%) e *Lenguas de señas, comunicación y dimensión sociocultural de la profesión*

dimensión sociocultural de la profesión (71; 39,7%) também receberam número expressivo de menções, embora em proporções menores.

A frequência de interesse pelos ETILS é compatível com uma demanda por aprofundamento dos fundamentos teóricos e metodológicos da tradução, da interpretação e da guia-interpretação envolvendo línguas de sinais, atualização profissional e compreensão mais qualificada das condições políticas e institucionais que atravessam a atuação de TILS-GI na região. Entretanto, como o instrumento não solicitou que os cursistas justificassem suas escolhas, os dados não permitem determinar os motivos específicos desses interesses.

Gráfico 2: Menções sobre interesses dos participantes



Fonte: os autores

O destaque atribuído aos ETILS indica que os participantes desejam ampliar sua inserção em um campo de conhecimento que oferece instrumentos conceituais e metodológicos para interpretar, qualificar e problematizar a prática profissional. Nesse sentido, pode-se inferir que o interesse por esse eixo relaciona-se a certa busca por maior sistematização acadêmica e por referenciais mais robustos para uma atuação que, em muitos contextos nacionais, ainda se constrói a partir de trajetórias formativas heterogêneas e de ações limitadas de profissionalização.

A posição ocupada pelo eixo *Políticas lingüísticas, derechos y accesibilidad a la información y a la comunicación* também merece destaque. Ainda que esse eixo não tenha figurado entre os mais mencionados, sua frequência de interesse foi superior à de conhecimentos prévios autodeclarados, o que sugere uma possível demanda de aprofundamento das dimensões normativas, institucionais e políticas relacionadas ao exercício da profissão, aos direitos linguísticos, ao reconhecimento das línguas de sinais, à

acessibilidade comunicacional e à institucionalização dos serviços de tradução, interpretação e guia-interpretação.

O interesse pelos eixos *Formación profesional y actualización continua* e por *Mercado de trabajo, condiciones de actuación y servicios* evidencia, ainda, a relevância atribuída a temas relacionados à qualificação profissional, às novas exigências de atuação, às condições de trabalho, à organização da categoria e às demandas presentes nos diferentes contextos de atuação dos TILS-GI.

A comparação descritiva com a Questão 1 evidencia diferenças entre as frequências de conhecimentos prévios autodeclarados e de interesses formativos. No plano agregado, as maiores diferenças positivas ocorreram nos eixos relativos às políticas linguísticas, aos direitos e à acessibilidade, com 30,7 pontos percentuais; ao mercado de trabalho, com 23,5 pontos percentuais; e aos ETILS, com 22,9 pontos percentuais. Em sentido inverso, o eixo linguístico e sociocultural apresentou frequência maior entre os conhecimentos prévios autodeclarados do que entre os interesses formativos.

Essas diferenças devem ser compreendidas como contrastes entre as distribuições agregadas das duas questões, e não como mudanças individuais de interesse. Como a análise não realizou cruzamentos resposta a resposta, não é possível afirmar que os mesmos cursistas que declararam menor conhecimento em determinado eixo tenham sido aqueles que manifestaram maior interesse por ele. Ainda assim, o contraste sugere uma relação de complementaridade entre os repertórios autodeclarados pelo grupo e as demandas de aprofundamento registradas na enquête.

Essa leitura dialoga com Faria e Galán-Mañas (2018), cuja comparação entre propostas curriculares evidencia diferentes ênfases atribuídas aos componentes teórico-conceituais, prático-operativos e à formação por competências. No contexto aqui analisado, a distribuição dos interesses reforça a pertinência de um desenho curricular que articule fundamentação teórica, reflexão político-institucional e dimensões profissionais da atuação.

Tomados em conjunto, os resultados mostram a coexistência de repertórios já constituídos e de demandas por aprofundamento em diferentes dimensões do campo. A formação continuada configura-se, assim, como espaço potencial de sistematização, ampliação e articulação de saberes profissionais, sem que os dados permitam caracterizar uniformemente os percursos ou o nível de experiência de todos os cursistas.

5.3 Relação entre conhecimentos prévios autodeclarados e interesses formativos

A leitura comparativa das respostas às duas primeiras questões, dados apresentados nos tópicos anteriores, 5.1 sobre conhecimentos prévios e 5.2 sobre interesses formativos, evidencia diferenças entre os dados de conhecimentos prévios autodeclarados e os interesses formativos dos cursistas. Enquanto o eixo *Lenguas de señas, comunicación y dimensión sociocultural de la profesión* apresentou a maior frequência na primeira questão sobre conhecimentos prévios, com 74,9%, os interesses formativos registrados na segunda concentraram-se principalmente nos ETILS, com 66,5%; nas políticas linguísticas, nos direitos e na acessibilidade, com 58,1%; e na formação profissional e atualização contínua, com 54,7%.

No plano agregado, a frequência de interesse foi superior à de conhecimentos prévios autodeclarados em quatro eixos. As maiores diferenças foram observadas nas políticas linguísticas, nos direitos e na acessibilidade, com acréscimo de 30,7 pontos percentuais; no mercado de trabalho, com 23,5 pontos percentuais; e nos ETILS, com 22,9 pontos percentuais. No eixo referente à formação profissional e atualização contínua, a diferença foi de 8,9 pontos percentuais. Em sentido inverso, o eixo linguístico e sociocultural apresentou frequência de interesse 35,2 pontos percentuais inferior à frequência de conhecimentos prévios autodeclarados.

Essa comparação considera as distribuições agregadas das duas questões. Portanto, não permite afirmar que os mesmos cursistas que declararam menor conhecimento em determinado eixo tenham sido aqueles que manifestaram maior interesse por ele. Ainda assim, os resultados possibilitam identificar três tendências no conjunto das respostas.

I Repertório sociocultural e interesse pelo aprofundamento teórico-metodológico

Os conhecimentos prévios autodeclarados concentraram-se principalmente no eixo relacionado às línguas de sinais e à dimensão sociocultural da profissão. Por sua vez, as maiores frequências de interesse foram registradas nos ETILS, nas políticas linguísticas e na formação profissional. Esse contraste sugere que o grupo reúne repertórios relacionados à linguagem, às comunidades surdas e à dimensão sociocultural da atuação, ao mesmo tempo que manifesta interesse pelo aprofundamento de referenciais teóricos, metodológicos, políticos e profissionais.

II Articulação entre diferentes dimensões da formação

A distribuição dos interesses sugere uma demanda formativa multidimensional. A presença simultânea dos ETILS, das políticas linguísticas e da atualização profissional entre os eixos mais assinalados indica a relevância de uma formação capaz de articular

fundamentação teórica, experiência profissional, compreensão político-institucional e reflexão sobre os diferentes contextos de atuação.

Essa interpretação dialoga com Faria e Galán-Mañas (2018), cuja análise comparativa de propostas curriculares demonstra diferentes ênfases atribuídas aos componentes teórico-conceituais, prático-operativos e à formação por competências. No contexto analisado neste artigo, os resultados reforçam a pertinência de um desenho curricular que integre essas diferentes dimensões, sem reduzir a formação a apenas uma delas.

III A formação continuada como espaço de sistematização e ampliação de saberes

A relação entre conhecimentos prévios autodeclarados e interesses formativos sugere que a formação continuada pode funcionar como espaço de sistematização, aprofundamento e ampliação de repertórios já constituídos. Isso não significa que todos os cursistas apresentem o mesmo nível de experiência ou que a formação não desempenhe também uma função introdutória para parte do grupo.

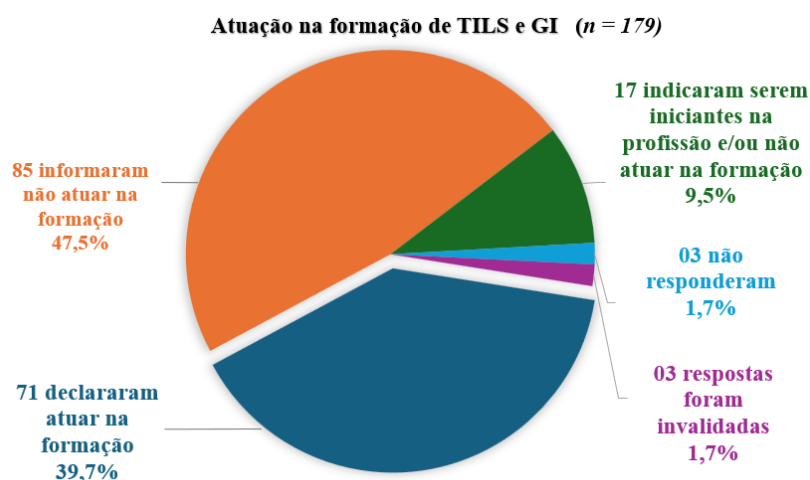
Desse modo, a comparação entre as duas questões aponta para uma relação de complementaridade entre os conhecimentos autodeclarados e os interesses registrados. A formação configura-se, assim, como espaço de interlocução entre experiência, teoria e institucionalização do campo, favorecendo a articulação de repertórios construídos em diferentes realidades nacionais e profissionais com referenciais mais sistematizados e compartilhados regionalmente.

5.4 Atuação dos cursistas na formação de TILS-GI

Questão: *¿Trabajas en la formación de TILS o GI?*

Na terceira questão, foram recebidos 179 formulários. Considerando esse conjunto, 85 (47,5%) assinalaram somente a opção *No actúo en la formación*, enquanto 71 cursistas (39,7%) declararam atuar em pelo menos uma modalidade de formação de tradutores, intérpretes e/ou GI. Outros 17 (9,5%) assinalaram a opção *Soy TILS iniciante*, isoladamente ou em associação com a opção relativa à não atuação na formação. Além disso, três cursistas (1,7%) não responderam e três respostas (1,7%) foram consideradas não classificáveis. O Gráfico 3 apresenta essa distribuição com base no total de formulários recebidos.

Gráfico 3: Distribuição das respostas à questão sobre atuação na formação



Fonte: os autores

Excluídas as três respostas em branco e as três não classificáveis, foram consideradas 173 respostas na análise dessa questão. Entre elas, 71 registraram atuação em pelo menos uma modalidade de formação, enquanto as 102 restantes não apresentaram atuação formativa declarada.

A presença de 71 cursistas que declararam atuar na formação de novos profissionais constitui um dado relevante para a caracterização da turma. Embora o estudo não tenha acompanhado os efeitos posteriores do curso, essa presença evidencia o potencial de circulação dos conteúdos e das discussões da ReForTILS-LAC em outros espaços formativos e profissionais. Quando sujeitos que já atuam em processos formativos participam de uma rede regional de formação continuada, os efeitos do curso tendem a ultrapassar o plano individual e podem repercutir em associações, universidades, centros de formação e outros espaços de qualificação profissional em seus respectivos países.

Por outro lado, as 102 respostas sem atuação formativa declarada também representam uma parcela significativa da turma. O formulário, entretanto, não reuniu informações suficientes para caracterizar a inserção profissional, o tempo de experiência ou os contextos de atuação. Por essa razão, não se pode concluir que esse segmento seja constituído exclusivamente por profissionais inseridos na prática cotidiana ou por profissionais iniciantes.

A coexistência desses diferentes perfis pode indicar a interlocução entre experiências profissionais e práticas de formação, ainda que essa interação não tenha sido mensurada. A Tabela 3 detalha as modalidades de atuação em formação assinaladas pelos 71 cursistas

Tabela 3: Modalidades de atuação na formação entre os cursistas que declararam exercer essa atividade¹¹

Perfil formador	Qtde.	% (n=71)
Apenas na formação de intérpretes	41	57,7%
Formação de tradutores e intérpretes	16	22,5%
Formação de intérpretes e GI	6	8,5%
Apenas na formação de tradutores	4	5,6%
Formação de tradutores, intérpretes e GI	2	2,8%
Apenas na formação de tradutores e de GI	1	1,4%
Apenas na formação de GI	1	1,4%
Total	71	100%

Fonte: elaborado pelos autores

A análise detalhada mostra que a atuação na formação TILS-GI. se organiza em diferentes combinações. Entre os 71 cursistas que declararam exercer essa atividade, 41 (57,7%) assinalaram exclusivamente a formação de intérpretes, constituindo a combinação mais frequente. Em seguida, 16 (22,5%) respondentes declararam atuar na formação de tradutores e de intérpretes.

As demais combinações apresentaram frequências menores: seis cursistas declararam atuar na formação de intérpretes e de guia-intérpretes; quatro, exclusivamente na formação de tradutores; dois nas três modalidades; um, na formação de tradutores e de guias-intérpretes; e um, exclusivamente na formação de guias-intérpretes.

Considerando a presença de cada modalidade, independentemente das combinações, a formação de intérpretes foi assinalada por 65 dos 71 cursistas com atuação formativa (91,5%). A formação de tradutores apareceu em 23 respostas (32,4%), enquanto a formação de GI foi registrada em 10 respostas (14,1%).

Os resultados evidenciam, portanto, o predomínio da formação de intérpretes entre os cursistas que declararam exercer atividades formativas, ao mesmo tempo que registram diferentes articulações entre a formação de tradutores, intérpretes e GI. Essa distribuição demonstra a pluralidade das configurações presentes no grupo, mas não permite associá-las a países, instituições ou contextos profissionais específicos, uma vez que o formulário não reuniu informações vinculadas individualmente às respostas.

5.5 Configurações da atuação formativa declarada

¹¹ Cada linha corresponde a uma combinação específica das modalidades assinaladas pelos cursistas. Os percentuais foram calculados com base nos 71 cursistas que declararam atuar na formação. A diferença entre a soma dos percentuais apresentados e 100% decorre do arredondamento.

A análise das combinações registradas na terceira questão permite aprofundar a caracterização da atuação formativa dos cursistas. Dos 71 que declararam atuar na formação, 46 (64,8%) assinalaram apenas uma modalidade, enquanto 25 (35,2%) registraram atuação em duas ou três modalidades. Esses dados mostram a coexistência de atuações concentradas em uma única frente e de configurações formativas que articulam diferentes frentes.

I Atuação formativa em múltiplas modalidades

A presença de 25 cursistas que declararam atuar na formação de mais de uma modalidade demonstra que parte do grupo transita entre diferentes frentes formativas. Esse dado não permite avaliar o grau de experiência, a inserção institucional ou as condições em que essa atuação ocorre, mas evidencia que as atividades de formação de tradutores, intérpretes e GI não aparecem necessariamente de maneira isolada nas trajetórias profissionais declaradas.

Mais do que caracterizar esses cursistas como profissionais multifuncionais, os resultados permitem identificar a coexistência de responsabilidades formativas distintas. Essa configuração reforça a pertinência de uma proposta que aborde as especificidades de cada atividade e, simultaneamente, suas possíveis relações no campo profissional.

II Articulação entre a atuação na formação de tradutores e intérpretes

Entre os 25 cursistas que declararam atuar na formação em mais de uma modalidade, a articulação mais frequente entre as atuações formativas combinadas foi a de 16 participantes que assinalaram conjuntamente a formação de tradutores e intérpretes e 2 participantes assinalaram participar na formação de tradutores, intérpretes e GI.

O resultado evidencia a recorrência da associação entre tradução e interpretação nas atividades formativas declaradas pelo grupo. Contudo, não permite concluir que essas atividades estejam integradas nos currículos ou que sejam oferecidas conjuntamente pelas instituições, pois o formulário registrou a atuação dos cursistas, e não a organização dos cursos ou programas de formação aos quais estavam vinculados.

III A formação de GI em configurações combinadas

A formação de GI foi assinalada por 10 cursistas. Desse conjunto, apenas 1 declarou atuar exclusivamente na formação para essa modalidade, enquanto os outros 9 também assinalaram a formação de tradutores e/ou intérpretes. No grupo analisado, portanto, a formação de GI apareceu predominantemente associada a outras frentes formativas.

Esse resultado evidencia a especificidade da presença da GI no conjunto das respostas, mas não permite atribuí-la à inexistência ou à menor disponibilidade de estruturas autônomas de formação nos países representados. Para sustentar tal conclusão, seriam necessários dados

sobre instituições, cursos, currículos e contextos nacionais. A distribuição observada pode, entretanto, indicar uma questão relevante para investigações futuras sobre a organização da formação de GI na América Latina e no Caribe.

IV Potencial de circulação dos conhecimentos

Os 71 cursistas que declararam atuar na formação correspondem a 41,0% das 173 respostas classificáveis. A presença desse grupo confere à ReForTILS-LAC potencial para que os conhecimentos, as discussões e os referenciais mobilizados no curso circulem em outros espaços formativos. Esse alcance, entretanto, deve ser compreendido como possibilidade decorrente do perfil declarado pelos cursistas, uma vez que o estudo não acompanhou a aplicação ou a multiplicação posterior dos conteúdos.

Considerados em conjunto, os resultados evidenciam uma composição formativa heterogênea, que reúne cursistas com atuação em uma ou em várias modalidades. Essa diversidade reforça a relevância da ReForTILS-LAC como espaço de interlocução entre diferentes experiências de formação e atuação profissional, sem que os dados permitam generalizar as configurações identificadas para o conjunto dos países da América Latina e do Caribe.

6. Considerações finais

O diagnóstico inicial analisado neste artigo permitiu caracterizar os conhecimentos prévios autodeclarados, os interesses formativos e a atuação na formação de novos profissionais entre os cursistas da primeira formação da ReForTILS-LAC. Os resultados oferecem indicações sobre as demandas presentes nesse grupo, reunido em uma iniciativa regional, sem pretensão de representar o conjunto dos TILS-GI da América Latina e do Caribe.

Os conhecimentos prévios autodeclarados concentraram-se principalmente no eixo relacionado às dimensões linguísticas e socioculturais da profissão. Em contrapartida, as maiores frequências de foram registradas nos ETILS, nas políticas linguísticas, nos direitos, na acessibilidade e na formação profissional e na atualização contínua. Esse contraste descritivo sugere uma relação de complementaridade entre os repertórios já presentes no grupo e as demandas de aprofundamento manifestadas no diagnóstico.

Os resultados não permitem afirmar que tenha ocorrido um deslocamento individual entre conhecimentos prévios e interesses, uma vez que a análise considerou as distribuições agregadas das respostas. Também não permitem determinar os motivos pelos quais cada eixo foi selecionado. Ainda assim, indicam que, para parte dos cursistas, a formação continuada

pode constituir espaço de sistematização, ampliação e articulação de conhecimentos relacionados às dimensões teóricas, políticas, institucionais e profissionais do campo.

A presença de 71 cursistas que declararam atuar na formação de novos profissionais, correspondentes a 41,0% das 173 respostas classificáveis da terceira questão, evidencia o potencial multiplicador da proposta formativa da ReForTILS-LAC, uma vez que a formação incide sobre trajetórias individuais, mas também incide sobre sujeitos que podem reverberar discussões, metodologias e referenciais em associações, instituições de ensino e outros espaços de qualificação profissional na região. Ao mesmo tempo, a presença de profissionais diretamente inseridos na prática cotidiana da tradução, da interpretação e da guia-interpretação confere ao percurso formativo forte ancoragem nas demandas concretas do trabalho. Esse potencial não deve ser confundido com um efeito comprovado do curso, pois o estudo não acompanhou a aplicação posterior dos conteúdos em associações, instituições de ensino ou outros espaços formativos. Trata-se de uma possibilidade decorrente das características declaradas por parte dos cursistas.

A experiência analisada insere-se na trajetória de protagonismo acadêmico e formativo desenvolvido pela UFSC no campo dos ETILS e amplia essa atuação por meio da cooperação com a WASLI-LAC, a Academia Trados e outras instituições e associações da região. Se, no cenário brasileiro, a universidade já ocupa lugar pioneiro e central na produção de conhecimento, na formação de profissionais e na consolidação dos ETILS, a experiência da rede indica um novo movimento de expansão dessa atuação para além do Brasil. Ao articular cooperação internacional, formação continuada e produção de referenciais compartilhados, a UFSC passa a contribuir de modo ainda mais direto para a construção de uma agenda latino-americana e caribenha de fortalecimento profissional, direitos linguísticos e qualificação da formação de TILS-GI.

De um modo geral, a ReForTILS-LAC passa a operar como espaço estratégico de articulação entre formação continuada, intercâmbio de experiências e cooperação regional. Mais do que oferecer um curso e projetar uma possibilidade de formação, a iniciativa contribui para a construção de referenciais comuns de formação, sem apagar as especificidades históricas, linguísticas e institucionais dos diferentes contextos representados.

Os resultados devem ser compreendidos à luz das limitações do estudo. O formulário foi breve, composto por três questões fechadas e baseado em conhecimentos, interesses e atuações autodeclarados. A participação foi facultativa, e os 179 formulários recebidos correspondem a 59,7% das 300 pessoas inscritas no curso, o que pode envolver efeitos de autoseleção. Além disso, não foram coletadas informações que permitissem associar as

respostas aos países, às instituições, ao tempo de experiência ou a outras características profissionais dos cursistas. A análise foi descritiva, não envolveu testes inferenciais e não permite generalizações para o conjunto dos profissionais da América Latina e do Caribe.

Em razão do anonimato desde a origem, os dados também não permitem acompanhar individualmente eventuais mudanças nas percepções dos cursistas ao longo do curso. O diagnóstico pode, entretanto, funcionar como referência descritiva agregada para futuras investigações. Novos estudos, planejados prospectivamente e submetidos aos procedimentos éticos pertinentes, poderão examinar a recepção da formação, suas contribuições percebidas e as demandas de diferentes contextos nacionais e profissionais.

Considerando esses limites, a principal contribuição do estudo consiste em oferecer uma caracterização inicial das demandas formativas manifestadas pelos cursistas e das diferentes relações que mantêm com a formação de novos profissionais. A ReForTILS-LAC apresenta, assim, potencial para se consolidar como espaço de interlocução entre experiência profissional, formação continuada, produção de conhecimento e cooperação regional, preservando a autonomia e as especificidades dos diferentes contextos da América Latina e do Caribe.

Agradecimentos

Agradecemos as bolsas de estudos e pesquisa concedidas pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Referências

ALBRES, N. de A. **Os gêneros discursivos e a escola: questões para delinear objetivos para formação de intérpretes educacionais**. In: RODRIGUES, Carlos Henrique; GALÁN-MAÑAS, Anabel. *Tradução, competência e didática: questões atuais*. Florianópolis: Insular, 2021. Acesso em: 2 fev. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. **Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 674, de 6 de maio de 2022. **Dispõe sobre a tipificação da pesquisa e a tramitação dos protocolos de pesquisa no Sistema CEP/Conep**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2022/resolucao-no-674.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa**. Ofício Circular nº 17/2022/Conep/SECNS/MS, de 5 de julho de 2022. Orientações acerca do art. 1º da Resolução CNS nº 510/2016. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/aceso-a-informacao/camaras-tecnicas-e-comissoes-backup/conep/legislacao/oficios-circulares/oficio-circular-no-17-de-5-de-julho-de-2022.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2026.

DOS SANTOS, W. M. **Inovação na formação de tradutores de libras-português: gamificação como estratégia pedagógica e competências para tradução audiovisual** Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2024.2024.

CARVALHO, R.; HUDSON, V. **Temos que dar aula remota... e agora?** Brasília: Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), 2020. Disponível em: <http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/5298>. Acesso em: 2 fev. 2026.

FARIA, J. G.; GALÁN-MAÑAS, A. Um estudo sobre a formação de tradutores e intérpretes de línguas de sinais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 57, n. 1, p. 265–286, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/010318138651713285> Acesso em: 10 de jan. 2026.

NASCIMENTO, V. **Aspectos didáticos e metodológicos na formação continuada de intérpretes de línguas de sinais experientes: reflexões para uma pedagogia da interpretação intermodal**. In: ALBRES, Neiva de Aquino; RODRIGUES, Carlos Henrique; NASCIMENTO, Vinícius. Estudos da tradução e interpretação de língua de sinais: contextos profissionais, formativos e políticos. Florianópolis: Insular, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/258497?show=full> Acesso em: 10 de jan. 2026.

NOGUEIRA, T. C. **Interpretação em equipe no contexto de conferência: perfil profissional para formação de intérpretes de Libras- português**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/257895> Acesso em: 15 de jan. 2026.

RODRIGUES, C. H.; BEER, H. Os estudos da tradução e da interpretação de línguas de sinais: novo campo disciplinar emergente? **Cadernos de Tradução**, v. 35, n. esp. 2, p. 18–45, 2015. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2015v35nesp2p18>

RODRIGUES, C. H. **Tradução e interpretação de línguas de sinais: especificidades e desafios**. In: ALBRES, Neiva de Aquino; RODRIGUES, Carlos Henrique; NASCIMENTO, Vinícius. Estudos da tradução e interpretação de língua de sinais: contextos profissionais, formativos e políticos. Florianópolis: Insular, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/258497?show=full> Acesso em: 10 de jan. 2026.

RODRIGUES, C. H.; CHRISTMANN, Fernanda. As pesquisas brasileiras sobre tradução e interpretação de línguas de sinais: os ETILS na pós-graduação em Estudos da Tradução. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 43, p. e94239, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2023.e94239>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/94239>. Acesso em: 2 fev. 2026.

SANTIAGO, V. de A. A. **Palavra, vozes e memória discursiva: concepções sobre ética do tradutor e intérprete de língua de sinais**. 2021. 270 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23662>. Acesso em: 10 de jan. 2026.

SANTIAGO, V. de A. A. **Atividades de tradução, interpretação e guia-interpretação: o ético e o estético.** In: Nascimento, Vinícius (Org.). *Perspectiva dialógica nos Estudos da tradução e interpretação da língua de sinais.* São Paulo: Hucitec, 2023. Acesso em: 10 de jan. 2026.

SANTOS, C. da P. et al. **Políticas inclusivas e a formação do trabalhador intérprete da Libras (TILS) atuante no ensino superior.** Dissertação (Mestrado) 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/222705> Acesso em: 2 fev. 2026.

SANTOS, L. F. dos. **Práticas do intérprete de Libras no espaço educacional.** Porto Alegre: Mediação, 2020. Acesso em: 2 fev. 2026.

VASCONCELLOS, M. L. Tradução e interpretação de língua de sinais (TILS) na pós-graduação: a afiliação ao campo disciplinar “Estudos da Tradução”. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 2, n. 26, p. 119–143, 2010. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2010v2n26p119> Acesso em: 10 de jan. 2026.

UFSC CCE SIGPEX. **Sistema Integrado de Gerenciamento de Projetos de Pesquisa e de Extensão** <https://pesquisanocce.paginas.ufsc.br/sigpex/>

Recebido em: 08/04/2026

Aprovado em: 17/08/2026

**EFICÁCIA DE PROPOSTA FORMATIVA DE TRADUTORES NO PAR
LIBRAS-PORTUGUÊS A PARTIR DA GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA
PEDAGÓGICA: ASPECTOS DE VALIDAÇÃO POR MEIO DO MÉTODO DELPHI¹²**

Wharley dos Santos¹³

Universidade Federal de Minas Gerais

Maria Lúcia Barbosa Vasconcellos¹⁴

Universidade Federal de Santa Catarina

Resumo:

A formação de tradutores e intérpretes de Libras-português (TILSP) no Brasil tem avançado nas últimas décadas, impulsionada por políticas públicas e pela ampliação das demandas em contextos especializados, como a Tradução Audiovisual (TAV) (Rodrigues, 2018; Normes, 2023). Nesse cenário, a proposta TAV Sem Mistérios foi concebida como uma formação gamificada orientada pela Formação por Competências (FPC), com o propósito de superar limitações de modelos generalistas. Este estudo objetivou validar a proposta a partir das impressões de docentes especialistas da área de tradução no Brasil, mediante a aplicação do Método Delphi. O referencial teórico articula a FPC (Hurtado Albir, 2005, 2017; PACTE, 2005; Yániz; Villardón, 2006), a gamificação (Bunchball, 2010; Zichermann; Cunningham, 2011; Marczewski, 2012; Vianna *et al.*, 2013; Busarello, 2016; Burke, 2015) e o Método Delphi (Turoff; Linstone, 2002; Marques, 2018). Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de campo exploratória, desenvolvida no ambiente Moodle. A plataforma incorporou elementos de gamificação e disponibilizou a Unidade Didática 10 – Edição, composta por tarefas progressivas e recursos diversificados. Participaram onze docentes especialistas, que acessaram o ambiente como cursistas e responderam a um questionário estruturado. O Método Delphi foi adaptado para uma única rodada. Os resultados indicaram níveis elevados de engajamento, considerando o tempo de permanência e a conclusão das atividades, além de consenso quanto à usabilidade, à organização e à relevância da proposta. A gamificação foi reconhecida como facilitadora do engajamento, enquanto a FPC assegurou a coerência do percurso. Concluímos que a TAV Sem Mistérios apresenta validade pedagógica e potencial de aplicação ampliada, contribuindo para modelos formativos inovadores destinados aos TILSP.

¹² Artigo derivado de recorte da tese doutoral intitulada “Inovação na formação de tradutores de Libras-português: gamificação como estratégia pedagógica e competências para tradução audiovisual”, defendida no Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina em 2024, apresentado em forma de comunicação oral no X Seminário Internacional de História da Tradução e da Tradução Literária (SHTTL), V Seminário Internacional de Pedagogia e de Didática da Tradução (SEDITRAD) e no XV Encontro Nacional e IX Encontro Internacional de Pesquisa em Tradução (ENTRAD).

¹³ Professor Assistente da Universidade Federal de Minas Gerais. Doutorando em Comunicação Social (PÓSCOM/UMESP), Doutor e Mestre em Estudos da Tradução (PGET/UFSC). E-mail: professorwharley@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0001-5438-0895>

¹⁴ Professora Titular da Carreira do Magistério Superior da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com atuação no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET) e Líder do Grupo de Pesquisa Pedagogia e Didática da Tradução e da Interpretação (Peditradi). E-mail: marialuciabv@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-8364-5423>

Palavras-Chave: Formação por Competências; Ambientes virtuais de aprendizagem; Educação a distância; Inovação pedagógica.

A FORMAÇÃO DO TILSP NOS ÚLTIMOS ANOS

A formação de TILSP no Brasil tem avançado nas últimas décadas, impulsionada por políticas públicas e marcos legais que reconhecem os direitos linguísticos das comunidades surdas (Rodrigues, 2018; Luchi, 2019). Entre esses marcos, destacam-se a Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação, e o Decreto nº 5.626/2005, que estabelece diretrizes para a formação profissional. Esses dispositivos consolidam a atuação do TILSP em diferentes contextos e, simultaneamente, demandam respostas formativas mais específicas, sobretudo para os ambientes midiáticos e digitais.

Nesse contexto, observamos o surgimento de propostas pedagógicas que buscam superar modelos tradicionais de ensino (Gysel, 2017), mediante a incorporação de abordagens centradas no estudante, na articulação entre teoria e prática e no desenvolvimento de competências como vimos em Nogueira (2024) e Jesus (2026). É nesse movimento que se insere a proposta formativa TAV Sem Mistérios, concebida para a formação de tradutores em Tradução Audiovisual (TAV) e fundamentada na gamificação como estratégia pedagógica, considerando que ainda são limitadas as iniciativas destinadas ao ensino dessa área (Normes, 2023).

Desenvolvida por Dos Santos (2024) no ambiente virtual Moodle¹⁵, a proposta articula a Formação por Competências com elementos de gamificação (Zichermann; Cunningham, 2011; Busarello, 2016). Sua estrutura organiza-se em unidades didáticas compostas por tarefas tradutórias (Hurtado Albir, 2008), alinhadas às demandas reais do campo audiovisual. Trata-se, portanto, de uma proposta que responde a lacunas formativas identificadas no ensino superior, especialmente no que se refere à atuação de TILSP em contextos intermodais mediados por tecnologias.

A partir desse cenário, orientamos o estudo pela seguinte questão-problema: de que maneira e com base em quais impressões a proposta formativa TAV Sem Mistérios foi validada, por meio do Método Delphi, por especialistas docentes da área de tradução no Brasil? Deslocamos, assim, o foco para a análise da validação da proposta, compreendida como um processo sistemático de apreciação crítica fundamentado no consenso de especialistas.

¹⁵ *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*

Nosso objetivo geral consiste em validar a proposta formativa gamificada TAV Sem Mistérios por meio da aplicação do Método Delphi (Grisham, 2009; Linstone; Turoff, 2002) com docentes especialistas na formação de TILSP. Como objetivos específicos, buscamos planificar a formação com base no perfil profissional delineado por Dos Santos (2024), modelar a proposta no ambiente Moodle e coletar as percepções consensuais dos especialistas para fins de validação.

A relevância deste estudo reside na proposição de uma abordagem sistematizada para a validação de propostas formativas no campo da TILS, articulando Formação por Competências, gamificação e Método Delphi. Ao apresentar um modelo formativo passível de replicação, contribuímos para o avanço das discussões sobre a formação de TILSP tanto no contexto brasileiro quanto em cenários internacionais.

O artigo está organizado da seguinte forma: inicialmente, discutimos a Formação por Competências; em seguida, apresentamos o Método Delphi; posteriormente, descrevemos os procedimentos metodológicos; na sequência, analisamos os dados obtidos; e, por fim, apresentamos as considerações finais.

A formação de TILSP no Brasil apresenta um percurso marcado por transformações sociais, políticas e educacionais. Nas décadas de 1980 e no início dos anos 1990, ainda não se constituía como um campo institucionalizado (Quadros, 2004) e desenvolvia-se, sobretudo, em contextos religiosos (Strabeli, 2024), nos quais a mediação comunicativa respondia às demandas práticas de participação das pessoas surdas em atividades comunitárias (Rodrigues; Santos, 2018). A atuação estava fortemente associada ao voluntariado e a perspectivas assistencialistas, enquanto a ausência de referenciais teóricos e de diretrizes formativas estruturadas favorecia uma aprendizagem baseada na experiência empírica. Embora esse movimento tenha sido fundamental para a constituição inicial do campo, também contribuiu para a permanência de compreensões simplificadas da atividade tradutória e interpretativa.

A partir da década de 1990, em um movimento intensificado nos anos 2000, observamos transformações impulsionadas pelas lutas das comunidades surdas. O reconhecimento da Libras e a ampliação da presença de pessoas surdas nos contextos educacionais evidenciaram a necessidade de uma formação mais sistematizada. A atuação do TILSP passou, então, a exigir não apenas domínio linguístico, mas também conhecimentos pedagógicos, éticos e contextuais.

Esse processo consolidou-se com a Lei nº 10.436/2002 e, sobretudo, com o Decreto nº 5.626/2005, que estabelece a formação em nível superior como requisito para a atuação

profissional. A partir desse marco, a formação deslocou-se para o âmbito universitário e consolidou-se como área de ensino, pesquisa e prática pedagógica.

Observamos, então, a expansão dos cursos de Bacharelado em Letras-Libras, inicialmente impulsionados pela UFSC, com diferentes configurações curriculares e concepções formativas (Rodrigues, 2018). Nesse período, a formação assumiu caráter generalista, buscando atender a múltiplas demandas sociais, especialmente em contextos comunitários, como educação, saúde e serviços públicos.

Entretanto, essa perspectiva generalista mostra-se insuficiente diante da complexificação dos contextos de atuação. Estudos recentes (Dos Santos, 2024) evidenciam lacunas na formação para áreas específicas, entre as quais se encontra a TAV, frequentemente tratada de maneira periférica nos currículos. Paralelamente, a crescente demanda de atuação em contextos midiáticos e digitais requer competências específicas relacionadas à produção audiovisual e à articulação de diferentes modos semióticos. Esse cenário demonstra, objetivamente, a necessidade atual de propostas formativas que articulem uma formação ampla a percursos especializados em TAV.

Diante disso, compreendemos ser necessária a reconfiguração dos modelos formativos, mediante a articulação entre bases generalistas e percursos especializados. É nesse contexto que se insere a proposta TAV Sem Mistérios, a qual, ao integrar Formação por Competências, gamificação e tecnologias digitais, busca responder às demandas contemporâneas de formação para a Tradução Audiovisual e contribuir para a profissionalização do TILSP.

A FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS

A discussão sobre a Formação por Competências (FPC) se insere em um movimento mais amplo de reconfiguração dos paradigmas educacionais, especialmente a partir da segunda metade do século XX, quando se intensificam as críticas aos modelos tradicionais de ensino centrados na transmissão de conteúdos. Nesse cenário, emerge a necessidade de pensar a formação profissional a partir da articulação entre saberes teóricos, habilidades práticas e atitudes, de modo a responder às demandas concretas do mundo do trabalho. A noção de competência, nesse contexto, passa a ser compreendida como a capacidade de mobilizar, integrar e transferir conhecimentos em situações reais, superando a fragmentação disciplinar e aproximando a formação das práticas profissionais.

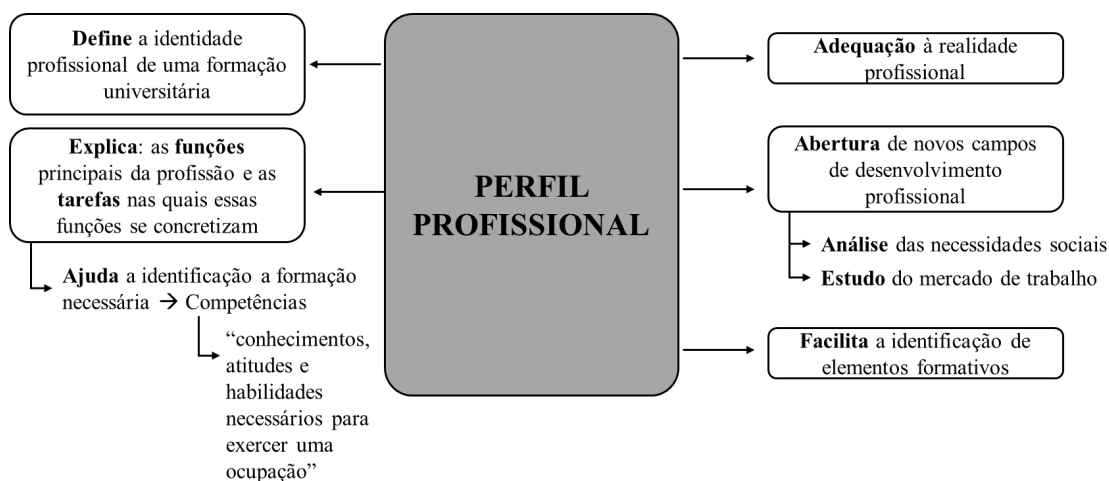
No campo dos Estudos da Tradução, essa perspectiva ganha relevância a partir das contribuições de autores como Hurtado Albir (2005), que propõe a Competência Tradutória (CT) como um constructo complexo e multifacetado, composto por diferentes

subcompetências que se articulam dinamicamente no processo tradutório (PACTE, 2005; Hurtado Albir, 2017). Tal abordagem desloca o foco da formação de uma lógica conteudista, até então praticada, para uma perspectiva orientada à ação, na qual o aprendiz é concebido como sujeito ativo na construção de seu conhecimento, em consonância com pressupostos construtivistas aplicados ao ensino de tradução (Arcego; Costa, 2020). Do ponto de vista metodológico, a FPC se operacionaliza por meio de propostas didáticas baseadas em tarefas, nas quais situações próximas da realidade profissional são utilizadas como eixo estruturador do processo de ensino-aprendizagem, permitindo que o estudante desenvolva competências em contextos significativos.

No âmbito didático, essa perspectiva implica a reorganização do ensino em torno de objetivos de aprendizagem (Delisle, 1980) claramente definidos, alinhados às competências que se deseja desenvolver. Isso demanda a construção de unidades didáticas (UD) que articulem conteúdos, atividades e formas de avaliação de maneira coerente, em um movimento que privilegia a progressão do aprendiz e a reflexão sobre sua própria prática. Nesse sentido, a FPC não se limita a uma mudança terminológica, mas implica uma reestruturação profunda das práticas pedagógicas, exigindo do docente um papel de mediador e do estudante uma postura ativa e reflexiva.

Um dos princípios centrais da FPC é a definição do perfil profissional (Figura 1) do egresso como ponto de partida para o desenho formativo, respondendo à pergunta: *ao final da proposta formativa o aluno será capaz de que?*

Figura 1 - Etapas de identificação do perfil de um profissional



Fonte: adaptado por Dos Santos (2024, p. 126) a partir de Yániz e Villardón (2006 traduzido por Gomes; Dantas; Gomes 2016, p.373)

A partir dessa premissa, o mapeamento do perfil profissional pode ser operacionalizado de forma didática por meio de um movimento analítico que parte de uma noção central, isto é, o próprio perfil profissional, e se desdobra em dimensões constitutivas da atuação como observado em (Yániz e Villardón, 2006; Gomes; Dantas; Gomes, 2016) na figura abaixo. Inicialmente, se delimita o campo de atuação do profissional, identificando os contextos específicos em que ele estará inserido.

Em seguida, se descrevem as funções que esse profissional desempenha nesses contextos, o que permite explicitar seu papel social e técnico. A partir das funções, se identificam as tarefas concretas que compõem sua prática cotidiana, detalhando o que ele efetivamente faz. Por fim, a análise converge para a identificação das competências necessárias para a realização dessas tarefas, compreendidas como a articulação entre conhecimentos, habilidades e atitudes. Esse encadeamento do contexto, função, tarefa e competência que assim permite transformar uma noção abstrata de perfil profissional em um constructo operacionalizável, diretamente mobilizável para o planejamento curricular e para a definição de objetivos de aprendizagem.

Isto significa que a organização curricular deve ser orientada pelas demandas reais do campo de atuação, de modo que as competências adquiridas e desenvolvidas ao longo do curso estejam diretamente relacionadas às funções e tarefas (Yániz; Villardón, 2006) que o profissional desempenhará. No caso da formação de TILSP, esse princípio se torna ainda mais relevante diante da diversidade de contextos de atuação e da crescente complexificação das práticas tradutórias e interpretativas, especialmente em ambientes mediados por tecnologias.

Além da realização profissional atual, para definir o perfil profissional é possível levar em consideração funções profissionais potenciais, aplicações, âmbitos de intervenção, serviços etc. que não tenham sido executadas anteriormente (Yániz; Villardón, 2006, p. 19).

É nesse ponto que a contribuição de Dos Santos (2024) se torna particularmente significativa. Em sua investigação, o autor realiza um mapeamento empírico do perfil profissional dos TILSP que atuam exclusivamente com tradução no contexto da TAV no Brasil, a partir de sessenta entrevistas com profissionais do campo a partir das funções e tarefas como preconiza Yániz e Villardón (2006). Esse levantamento permitiu a identificação de um conjunto de funções, tarefas e competências que caracterizam a atuação desses profissionais, oferecendo uma base concreta para o desenho de propostas formativas alinhadas às demandas reais do mercado.

O problema não reside simplesmente no fato de que a TAV é atrelada às regras: a indústria, de forma agressiva, reforça certas práticas, de modo que a regulação é a realidade dos tradutores em todo o mundo. Entretanto, o ensino de TAV envolve muito mais do que simplesmente introduzir regras relativas e objetivas (Normes, 2023, p. 186).

Os dados analisados por Dos Santos (2024) evidenciam que a atuação do TILSP em TAV se organiza, na prática profissional, em três etapas, sendo: a pré-tradução, a tradução propriamente dita e a pós-tradução em concordância com o proposto por Jakobsen (2002), cada uma delas composta por funções e tarefas específicas que demandam subcompetências distintas.

Figura 2 - Competências identificadas por Dos Santos (2024)

Competências relacionadas à fase da pré-tradução	Competências relacionadas à fase da tradução propriamente dita	Competências relacionadas à fase de pós-tradução
Negociação	Vestimenta e Maquiagem	Revisão própria ou por terceiros
	Atuação em homestudio: montagem e configuração	Segunda Gravação
Recebimento da demanda	Atuação em Estúdio Externo	Edição própria ou por terceiros
		Entrega
Preparação para a Tradução	Primeira Gravação	Feedback
		Pagamento

Fonte: Dos Santos (2024, p. 348)

Na fase de pré-tradução, se destacam atividades como negociação com o cliente, recebimento da demanda e preparação para a tradução, que envolvem competências de natureza comunicativa, organizacional e estratégica. Já na etapa da tradução propriamente dita, emergem aspectos relacionados à performance tradutória em vídeo, incluindo decisões sobre vestimenta, enquadramento, uso do espaço sinalizado e adequação linguística ao gênero audiovisual, o que evidencia a necessidade de competências linguísticas, discursivas e multimodais.

Na fase de pós-tradução, por sua vez, são identificadas tarefas como revisão, regravação, edição, entrega do material e interação com o cliente, o que amplia o escopo de atuação do TILSP para além da tradução em si, incorporando conhecimentos técnicos relacionados à edição de vídeo, uso de softwares específicos e gestão do produto final. Esses achados revelam que o profissional que atua em TAV não se limita a realizar a tradução

intermodal, mas participa de todo o processo de produção audiovisual, o que exige uma formação que contemple competências técnicas, tecnológicas e colaborativas.

Além disso, o estudo evidencia que muitos desses profissionais não possuem formação específica para atuar nesse contexto, apesar de já estarem inseridos no mercado, o que reforça a existência de uma lacuna formativa significativa. Tal constatação reafirma a importância de propostas formativas que partam de um diagnóstico preciso do campo profissional, como é o caso da formação baseada em competências, que se orienta justamente pela identificação das demandas reais de atuação.

Dessa forma, ao incorporar os achados de Dos Santos (2024), a FPC se consolida, neste estudo, não apenas como um referencial teórico, mas como um princípio estruturante do desenho da proposta formativa TAV Sem Mistérios. Ao tomar como ponto de partida o perfil profissional empiricamente mapeado, a proposta busca alinhar seus objetivos de aprendizagem às competências efetivamente requeridas no contexto da TAV, contribuindo para a construção de uma formação mais situada, coerente e responsiva às demandas contemporâneas do campo de atuação do TILSP.

A GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

A gamificação pode ser compreendida no âmbito das metodologias ativas de aprendizagem, na medida em que desloca o foco do ensino para a atuação do estudante (Luchesi *et al.*, 2022). Ao propor desafios, metas e percursos progressivos, incentiva a participação ativa, a tomada de decisões e a resolução de problemas. Sua aplicação não se limita, portanto, à inserção de elementos estéticos ou recursos associados aos jogos, mas envolve a reorganização do processo de ensino-aprendizagem com base na experiência do estudante. Nessa perspectiva, sua articulação com a Formação Pedagógica Continuada (FPC) possibilita estruturar percursos orientados ao desenvolvimento de competências.

A gamificação consiste na aplicação de elementos, dinâmicas e mecânicas de jogos em contextos não lúdicos, com o objetivo de promover engajamento, motivação e aprendizagem (Bunchball, 2010; Zichermann; Cunningham, 2011; Marczewski, 2012; Vianna *et al.*, 2013; Busarello, 2016; Burke, 2015). Entre esses elementos, encontram-se sistemas de pontuação, níveis, rankings, desafios, feedbacks imediatos e narrativas estruturadas. Contudo, sua eficácia não decorre da adoção isolada desses componentes, mas da construção de um sistema coerente, no qual eles operam de forma integrada, orientam a participação e organizam a experiência do estudante ao longo do percurso formativo.

No campo educacional, a gamificação tem sido utilizada como estratégia pedagógica para tornar a aprendizagem mais dinâmica, significativa e centrada no estudante (Silva, 2013). A organização dos conteúdos em etapas progressivas e a oferta de retornos constantes sobre o desempenho contribuem para a manutenção do interesse e para a autorregulação da aprendizagem. Ao incorporar desafios, metas e conquistas, essa estratégia também favorece o desenvolvimento de competências cognitivas, metacognitivas e socioemocionais, alinhando-se a propostas formativas que articulam a participação do estudante às situações de aprendizagem.

No contexto desta pesquisa, conforme fundamentado em Dos Santos (2024), a gamificação articula-se à FPC na estruturação da proposta formativa TAV Sem Mistérios. Essa articulação se manifesta na organização do percurso em tarefas tradutórias progressivas, na promoção do engajamento e na criação de um ambiente que simula desafios reais do campo da TAV. Dessa forma, a gamificação não apenas sustenta a participação dos estudantes, mas também orienta a progressão da aprendizagem e potencializa o desenvolvimento das competências necessárias à atuação profissional, configurando-se como um elemento central da proposta analisada.

O MÉTODO DELPHI¹⁶ E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA ESSA PESQUISA

A avaliação de propostas formativas a partir do consenso entre especialistas constitui um desafio metodológico relevante, na medida em que envolve a articulação de perspectivas distintas, ancoradas em trajetórias acadêmicas, experiências profissionais e referenciais teóricos diversos. Diferentemente de abordagens baseadas em indicadores quantitativos, esse tipo de validação exige a construção de critérios compartilhados em um campo marcado por interpretações plurais sobre qualidade formativa. Nesse contexto, entendemos que alcançar consenso não implica eliminar divergências, mas gerir tensões interpretativas de modo a produzir um julgamento coletivo consistente, legitimado pela expertise dos participantes.

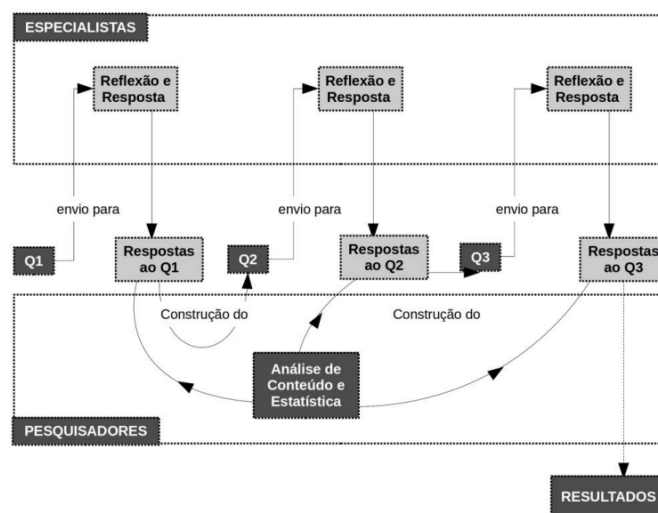
Nesse sentido, adotamos o Método Delphi (Turoff; Linstone, 2002; Marques, 2018) como estratégia de investigação qualitativa orientada à obtenção de consenso em contextos de complexidade e ausência de parâmetros consolidados. Trata-se de uma técnica estruturada que se baseia na consulta sistemática a especialistas por meio de questionários, cujas respostas são analisadas e sintetizadas, permitindo a construção de um entendimento compartilhado. Mais

¹⁶ Assim chamado em referência ao Oráculo de *Delphos* da mitologia grega. Fonte: Marques (2018).

do que buscar uniformidade, o método valoriza tanto convergências quanto divergências, compreendendo-as como constitutivas do processo de validação.

Historicamente, o Método Delphi foi desenvolvido na década de 1950 por pesquisadores da RAND Corporation, nos Estados Unidos, no âmbito de estudos prospectivos voltados à previsão de cenários militares e tecnológicos, na seguinte perspectiva (Figura 3).

Figura 3: Esquema genérico de implementação do método Delphi com três rodadas



Fonte: Marques (2018, p. 395)

Posteriormente, sua aplicação foi ampliada para diferentes áreas, como saúde, educação e gestão, consolidando-se como uma ferramenta relevante para validação de propostas e definição de parâmetros teóricos e práticos. Nesse estudo, mobilizamos o método como instrumento para validar a proposta formativa, considerando a complexidade do campo da formação de TILSP e a necessidade de fundamentação em expertise qualificada.

Do ponto de vista operacional, o funcionamento do Método Delphi pode ser compreendido de maneira sequencial conforme a Figura 3 acima. Inicialmente, se seleciona um grupo de especialistas com experiência reconhecida na área investigada. Em seguida, se elabora um primeiro questionário, que busca captar percepções iniciais sobre o objeto de estudo. As respostas são então organizadas e analisadas pelo pesquisador, que produz uma síntese estruturada. Essa síntese é devolvida aos participantes em uma nova rodada, permitindo que eles revisem suas respostas à luz das contribuições do grupo. O processo se repete até que se observe um nível satisfatório de convergência entre as opiniões.

De forma didática, se pode compreender o Delphi como um ciclo de escuta, análise e devolução. Cada rodada não apenas coleta dados, mas também promove reflexão nos

participantes, que passam a considerar não apenas suas próprias opiniões, mas também as dos demais especialistas. Esse movimento iterativo transforma o processo em uma construção coletiva de conhecimento, na qual as respostas vão sendo refinadas progressivamente.

Os resultados são analisados pelos pesquisadores entre cada rodada de questionários. São observadas as tendências e as opiniões dissonantes, bem como suas justificativas, sistematizando-as e compilando-as para, posteriormente, as reenviar ao grupo. Assim, depois de conhecer as opiniões dos outros membros e a resposta do grupo, os participantes têm a oportunidade de refinar, alterar ou defender as suas respostas e enviar novamente aos pesquisadores, para que eles reelaborem o novo questionário a partir dessas novas informações. (Marques, 2018, p. 391).

O anonimato dos participantes constitui um princípio central do Método Delphi (Kayo; Securato, 1997; Gupta; Clarke, 1996; Powell, 2003). Como os especialistas não interagem diretamente, reduz-se a influência de hierarquias e favorece-se a avaliação das contribuições com base em seu conteúdo, proporcionando maior equidade à construção do consenso.

A seleção dos especialistas também assume papel estruturante (Rowe; Wright, 1999; Grisham, 2009), pois considera não apenas a titulação, mas o envolvimento efetivo dos participantes com o objeto investigado. A densidade das contribuições e a diversidade de perspectivas fortalecem a qualidade do consenso (Yousuf, 2007). Além disso, a natureza não presencial do método permite reunir especialistas distribuídos nacionalmente (Marques, 2018) e considerar convergências e divergências, sem reduzir o consenso à uniformidade.

Nesta pesquisa, o consenso atua como critério de validade, por resultar da convergência de avaliações fundamentadas na expertise coletiva. A aplicação do Delphi à proposta TAV Sem Mistérios possibilitou analisar e consolidar seus diferentes aspectos. No âmbito dos Estudos da Tradução, o método articula prática e reflexão acadêmica, contribui para a sistematização de saberes sobre a formação de TILSP e confere legitimidade à proposta destinada à formação de tradutores no par Libras-português.

BALIZAS METODOLÓGICAS

Neste estudo, adotamos uma abordagem metodológica qualitativa, ancorada em uma pesquisa de campo de caráter exploratório (Piovesan; Temporini, 1995; Fonseca, 2002). Essa escolha se justifica pela necessidade de investigar e validar uma proposta formativa ainda em consolidação no campo dos Estudos da Tradução, especialmente na formação de TILSP para atuação em TAV. A natureza exploratória permitiu uma aproximação aprofundada com o

fenômeno, favorecendo a construção e o refinamento de conceitos em um cenário marcado por lacunas teóricas e metodológicas.

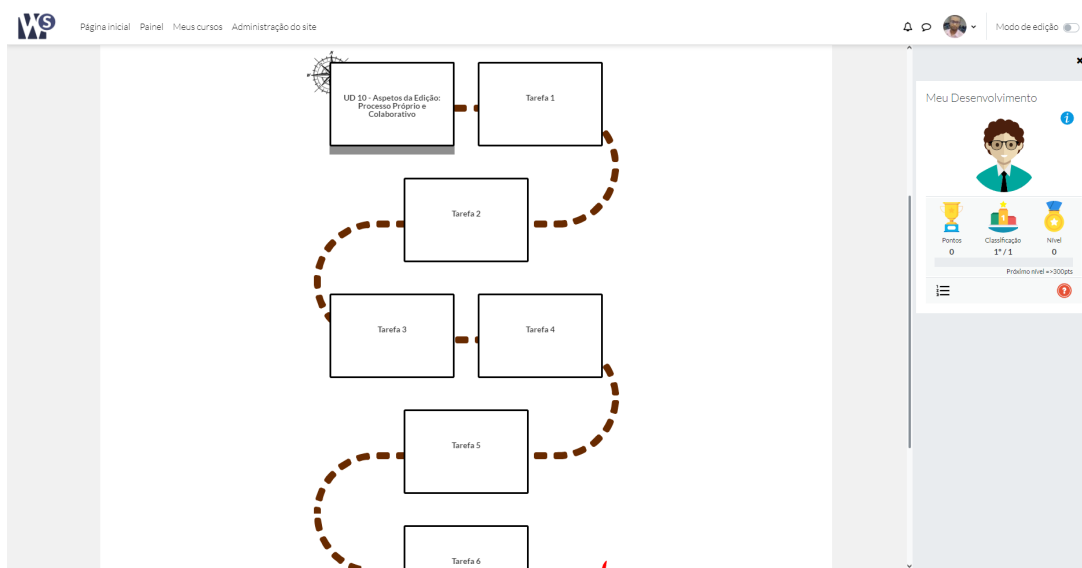
A dimensão de campo se materializa na coleta de dados junto a especialistas docentes da área de tradução, cujas percepções e avaliações constituem o núcleo analítico da pesquisa. Para isso, mobilizamos o Método Delphi (Marques, 2018), estruturando um processo sistemático de coleta, análise e síntese das respostas, com vistas à construção de um consenso fundamentado.

Adaptamos o Método Delphi para uma única rodada de coleta, uma vez que identificamos, nas respostas dos especialistas, um nível de convergência suficiente para a validação da proposta. Assim, entendemos que o consenso foi alcançado dentro dos objetivos do estudo, assegurando a consistência dos resultados. O caráter exploratório se evidencia na flexibilidade do percurso investigativo e na centralidade dos dados empíricos. Mais do que testar hipóteses, buscamos compreender e validar uma proposta formativa, contribuindo para o avanço das discussões sobre formação de TILSP em contextos específicos.

Para organizar o percurso metodológico, estruturamos a pesquisa em quatro etapas: construção da plataforma Moodle; implementação dos elementos de gamificação e elaboração da Unidade Didática proposta por Dos Santos (2024); seleção e cadastramento dos especialistas; e aplicação de um questionário gamificado para coleta de dados. Cada etapa é detalhada a seguir.

A primeira etapa consistiu na construção da plataforma Moodle, concebida como ambiente de organização e mediação da proposta formativa. Esse processo envolveu não apenas aspectos técnicos, mas também decisões pedagógicas relacionadas à estruturação das unidades didáticas, à definição dos recursos e à organização das atividades, garantindo coerência com os objetivos formativos.

Figura 4 – Plataforma criada para a proposta formativa



Fonte: Dos Santos (2024, p. 402)

A criação da plataforma, portanto, se constituiu como um momento fundante da pesquisa, na medida em que materializou a proposta a ser posteriormente submetida à avaliação dos especialistas. Tal como evidenciado no estudo de Dos Santos (2024), o desenho do ambiente virtual integra o próprio percurso investigativo, pois é a partir dele que se tornam possíveis tanto a coleta de dados quanto a análise das contribuições dos participantes. Assim, a plataforma Moodle não apenas operacionaliza a proposta formativa, mas também se configura como instrumento central da pesquisa.

No que se refere à incorporação da gamificação na plataforma Moodle da proposta formativa, compreendemos que seus elementos foram mobilizados de modo intencional, alinhados à perspectiva de FPC e à organização progressiva da UD proposta por Dos Santos (2024). A estrutura do curso foi concebida como uma trilha formativa, na qual os participantes avançam por módulos sequenciais, simulando uma lógica de progressão típica de sistemas gamificados. Essa organização favorece a percepção de continuidade, propósito e desenvolvimento gradual, elementos centrais para o engajamento em ambientes virtuais de aprendizagem.

No nível das mecânicas de jogo, utilizamos de recursos como liberação progressiva de conteúdos, atividades com *feedback* imediato e organização por etapas ou missões, nas quais cada tarefa cumprida representa um avanço no percurso formativo. Tais estratégias contribuem para a autorregulação da aprendizagem como metodologia ativa, na medida em que tornam visível o progresso do participante e estabelecem objetivos claros a serem

alcançados. Além disso, a estrutura modular da plataforma permite que o cursista compreenda sua trajetória como um processo acumulativo, no qual cada unidade agrega novos conhecimentos e habilidades ao seu repertório tradutório.

No âmbito das dinâmicas, a gamificação se manifestou na construção de um ambiente que estimula o engajamento, a autonomia e a permanência do estudante no curso. A combinação entre desafios progressivos, organização por níveis e retorno constante sobre o desempenho favorece a motivação intrínseca, deslocando o foco de uma lógica exclusivamente avaliativa para uma experiência formativa mais interativa e significativa. Dessa forma, os elementos gamificados não operam como adição superficial, mas como parte constitutiva do desenho pedagógico da plataforma, como uma estratégia, se articula diretamente aos objetivos de formação de TILSP no contexto da TAV.

No próximo passo, procedemos à seleção de especialistas com reconhecida experiência na formação de TILSP em nível superior, contemplando docentes atuantes em cursos de extensão, graduação e pós-graduação, vinculados a instituições públicas e privadas no Brasil. A definição dos participantes seguiu critérios previamente estabelecidos, a saber: a) experiência mínima de cinco anos na docência de disciplinas relacionadas à tradução e interpretação no par Libras-português e; b) participação comprovada em projetos de pesquisa e/ou; c) produção acadêmica no campo dos Estudos da Tradução e da Interpretação nos últimos cinco anos que discuta a formação do profissional.

O contato inicial com os especialistas (detalhados no Quadro 1) foi realizado por meio de aplicativos de mensageria, a partir do envio de um convite formal no qual se explicitavam os objetivos da pesquisa e se solicitava a participação na avaliação da proposta formativa. Com vistas a assegurar a confidencialidade e a neutralidade do processo, adotamos o princípio do anonimato, como sugerido pelo Método Delphi. Para tanto, cada participante foi identificado por um código alfanumérico, no formato *Especialista_nº*, sendo igualmente utilizado um endereço de e-mail temporário¹⁷ para registro na plataforma de avaliação, de modo a preservar integralmente suas identidades.

Quadro 1 - Participantes do Método Delphi na pesquisa desenvolvida por Dos Santos (2024)

Participante	Credenciais
Especialista_1	Docente em Cursos Técnicos e de Especialização em Tradução e Interpretação no par Libras-português; Pós-Doutor(a) em Estudos de Gênero nos Estudos da Tradução

¹⁷ E-mails temporários, que também conhecidos como descartáveis, são endereços criados com caracteres aleatórios que se autodestroem após algum tempo. Em nosso caso utilizamos o Gerador de E-mails Temporários do Site Inverter Texto, disponível em <https://www.inverttexto.com/gerador-email-temporario>.

Participante	Credenciais
	Doutor(a) em Estudos da Tradução; Mestre em Educação Ambiental; Licenciado(a) em Pedagogia
Especialista_2	Docente em Cursos Técnicos e de Especialização em Tradução e Interpretação no par Libras-português; Doutor(a) em Estudos da Tradução; Mestre em Educação; Especialista em Libras e Educação Especial; Licenciado(a) em Letras-Português
Especialista_3	Docente em Cursos de Extensão em Tradução e Interpretação no par Libras-português; Mestre em Estudos da Tradução; Especialista em Tradução e Interpretação no par Libras-português; Gestão e Docência no Ensino Superior; e Educação Especial; Bacharel(a) em Letras-Libras
Especialista_4	Docente em Cursos Livres em Tradução e Interpretação no par Libras-português; Mestre em Educação; Especialista em Educação Digital; Docência na Educação Profissional e Tecnológica; Educação a Distância: gestão e tutoria; e Língua Brasileira de Sinais; Licenciado(a) em Pedagogia
Especialista_5	Docente em Cursos Livres em Tradução e Interpretação no par Libras-português; Doutor(a) em Educação; Mestre em Educação; Especialista em Docência do Ensino; Tradução e Interpretação no par Libras-português; Licenciado(a) em Pedagogia
Especialista_6	Docente em Curso Superior em formação de TILSP; Mestre em Estudos da Tradução; Especialização em Libras-português: Tradução e Interpretação; Bacharel(a) em Letras-Libras; Licenciado(a) em Pedagogia
Especialista_7	Docente em Cursos Livres em Tradução e Interpretação no par Libras-português; Doutor(a) em Estudos da Tradução; Mestre em Estudos da Tradução; Bacharel(a) em Jornalismo
Especialista_8	Docente em Curso Superior em formação de TILSP; Mestre em Estudos da Tradução; Especialista em Libras e Práticas Pedagógicas Aplicadas à Educação Bilíngue de Surdos; Licenciado(a) em Letras-Inglês; Bacharel(a) em Letras-Libras
Especialista_9	Docente em Cursos Livres em Tradução e Interpretação no par Libras-português; Doutor(a) em Estudos da Tradução; Mestre em Educação; Bacharel(a) em Letras-Libras
Especialista_10	Docente em Curso Superior em formação de TILSP; Mestre em Letras; Especialista em Produção de Material Didático e Formação de Mediadores; e Metodologia em Língua Portuguesa e Literatura; Bacharel(a) em Letras-Francês
Especialista_11	Docente em Curso Superior em formação de TILSP; Doutor(a) em Estudos da Tradução; Mestre em Educação; Licenciado(a) em Educação Especial

Fonte: Dos Santos (2024, p. 414-15)

A composição do painel de especialistas evidencia um grupo heterogêneo e qualificado, com atuação em diferentes níveis formativos, incluindo cursos livres, extensão, formação técnica e ensino superior. Essa diversidade amplia o escopo da análise, ao incorporar múltiplas perspectivas sobre a formação de TILSP, contemplando desde contextos introdutórios até níveis acadêmicos consolidados. Observamos a predominância de mestres e doutores, especialmente nas áreas de Estudos da Tradução e Educação, o que favorece a articulação entre dimensões teóricas, pedagógicas e práticas. Além disso, a variedade de formações iniciais, como Letras-Libras, Pedagogia, Jornalismo e outras habilitações em Letras, confere caráter interdisciplinar ao grupo, fortalecendo a consistência do processo de validação.

Na sequência, procedemos ao cadastramento dos especialistas na plataforma Moodle, etapa que viabilizou a imersão na proposta formativa. Intencionalmente, não fornecemos instruções detalhadas sobre o uso do ambiente, apenas disponibilizamos acesso completo por meio de e-mail temporário e estipulamos 60 minutos para exploração da unidade. Orientamos

apenas que realizassem o percurso como estudantes, com o objetivo de preservar a naturalidade da interação e garantir que a avaliação emergisse da experiência real de uso.

Disponibilizamos a Unidade Didática 10 – Edição, conforme proposta de Dos Santos (2024), composta por 12 tarefas e uma atividade final integradora, organizadas de forma progressiva. A unidade contou com 45 recursos educacionais gamificados, incluindo materiais teóricos, exemplos práticos e suportes instrucionais, permitindo navegação autônoma conforme as estratégias individuais dos participantes. Essa configuração buscou assegurar que a avaliação estivesse ancorada na experiência efetiva de uso, posicionando os especialistas como cursistas e aproximando suas percepções da realidade do público-alvo.

Ao final da navegação, os especialistas foram direcionados a um questionário gamificado, estruturado com questões abertas. O instrumento contemplou aspectos como interface, usabilidade, pontos fortes e fragilidades, contribuição da gamificação para o engajamento, clareza do percurso formativo, sugestões de melhoria, inovação e alinhamento com as demandas do mercado. Também incluímos um espaço para observações adicionais, permitindo aprofundar as análises.

Com esse desenho metodológico, buscamos captar percepções qualificadas sobre a proposta formativa, assegurando consistência na coleta de dados e fortalecendo a validade do processo de análise.

A PERCEPÇÃO DOS ESPECIALISTAS

Para esta etapa da análise, retomamos as respostas dos especialistas às dez questões do instrumento de validação, sistematizadas integralmente nos Quadros 63 a 72 de Dos Santos (2024). No presente recorte, esse conjunto de dados foi reorganizado em três eixos analíticos: Usabilidade e Interface da Plataforma; Proposta Pedagógica e Desenvolvimento de Competências; e Estratégias de Gamificação e Níveis de Engajamento. Essa organização possibilita ultrapassar uma leitura fragmentada das questões e examinar, de maneira articulada, as convergências identificadas, os aspectos validados e as sugestões de aprimoramento apresentadas pelos participantes.

Usabilidade e Interface da Plataforma

As respostas evidenciam consenso quanto à qualidade da interface e à usabilidade da plataforma. O ambiente foi considerado claro, organizado, intuitivo e de fácil navegação, características que favorecem sua utilização por diferentes perfis de usuários. A disposição

coerente dos conteúdos e a familiaridade de alguns participantes com o Moodle também contribuíram para uma experiência de navegação fluida, autônoma e funcional.

A estrutura sequencial facilitou a identificação das atividades e a compreensão do percurso a ser realizado. A integração das ferramentas em um único ambiente e a flexibilidade de acesso foram igualmente reconhecidas como aspectos positivos. Esses elementos permitiram que os participantes localizassem os materiais e percorressem as tarefas sem dificuldades que comprometessem a avaliação da proposta.

Apesar da avaliação favorável, os especialistas indicaram possibilidades de refinamento da interface. As principais sugestões referem-se à redução da densidade textual, à ampliação dos estímulos visuais e dos recursos multimodais e à oferta de orientações iniciais para usuários menos familiarizados com a plataforma. Também foram mencionados aspectos relacionados à acessibilidade e à intermodalidade, cuja revisão poderia ampliar as possibilidades de utilização do ambiente.

Essas observações não comprometem o consenso alcançado acerca da usabilidade. Ao contrário, delimitam ajustes que podem tornar a experiência mais acessível e visualmente equilibrada. Desse modo, os dados validam a organização geral da plataforma e, simultaneamente, oferecem parâmetros para seu aprimoramento.

Proposta Pedagógica e Desenvolvimento de Competências

No plano pedagógico, os especialistas reconheceram a consistência da proposta, a clareza dos objetivos de aprendizagem e a progressão lógica das atividades. A organização do percurso possibilita que os conteúdos sejam desenvolvidos gradualmente, estabelecendo relações entre os conhecimentos mobilizados e as tarefas apresentadas. Essa estrutura foi considerada adequada aos propósitos formativos da TAV Sem Mistérios®.

A FPC constitui o eixo estruturante da proposta ao articular conteúdos, habilidades e atitudes em torno de situações vinculadas ao campo da TAV. As tarefas aproximam o processo formativo de práticas profissionais concretas e favorecem o desenvolvimento de competências relacionadas às demandas contemporâneas de atuação dos TILSP. Para os especialistas, esse alinhamento representa um diferencial por promover uma aprendizagem significativa e aplicável ao exercício profissional.

A variedade de ferramentas e recursos educacionais também foi avaliada positivamente. A possibilidade de acessar diferentes materiais, acompanhar o próprio desempenho e realizar as atividades com flexibilidade fortalece a autonomia do estudante. A proposta não se

restringe, portanto, à apresentação de conteúdos, mas organiza situações nas quais os participantes precisam mobilizar conhecimentos e tomar decisões ao longo do percurso.

O caráter inovador foi associado à integração entre FPC, gamificação e tecnologias educacionais em um único ambiente. A combinação desses componentes diferencia a proposta de modelos formativos tradicionais e oferece novas possibilidades de organização do ensino e da aprendizagem. Os especialistas também destacaram seu potencial para ampliar o acesso à formação continuada em diferentes contextos regionais, contribuindo para a qualificação profissional em âmbito nacional.

As sugestões de aperfeiçoamento pedagógico concentram-se no design instrucional, especialmente no equilíbrio entre texto e multimodalidade, na diversificação dos recursos e na ampliação das orientações oferecidas durante as atividades. Essas recomendações indicam possibilidades de refinamento sem alterar a avaliação consensual de que a proposta é pertinente, flexível e capaz de desenvolver competências profissionais relacionadas à TAV.

Estratégias de Gamificação e Níveis de Engajamento

A análise do engajamento considerou inicialmente o tempo dedicado pelos especialistas à navegação e ao preenchimento do questionário. Os dados revelam variações significativas, relacionadas a diferentes formas de interação com a plataforma, ao grau de familiaridade com o conteúdo e às estratégias individuais de avaliação. O Gráfico 1 apresenta a distribuição do tempo investido pelos participantes.

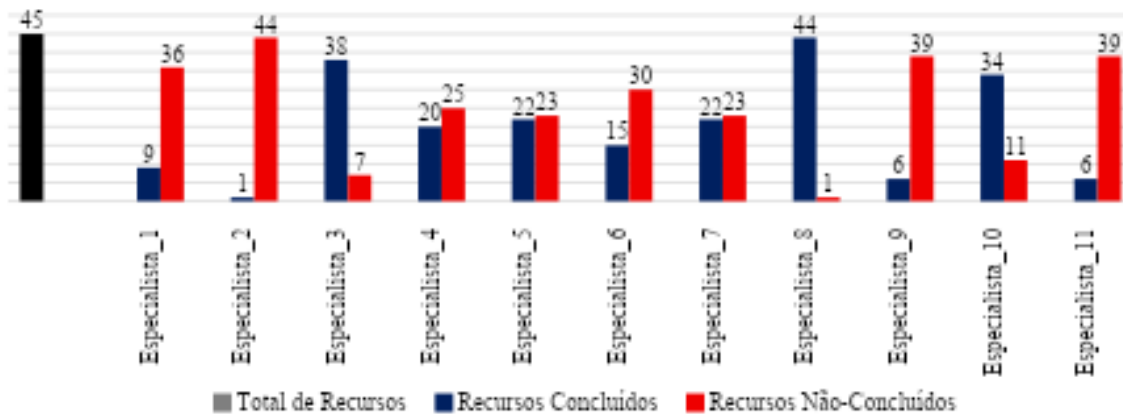


Fonte: Dos Santos (2024, p. 418)

Considerando o limite máximo de 60 minutos, os Especialistas_8, _9 e _11 utilizaram entre 58% e 78% do tempo total. Os Especialistas_7 e _5 permaneceram na plataforma durante um período correspondente a 40%–56% do tempo disponível. Outros participantes,

como os Especialistas_2 e _4, apresentaram tempos mais reduzidos. Essa variação demonstra que a proposta comportou diferentes ritmos e estratégias de participação.

Gráfico 2 - Recursos acessados ou não pelos especialistas



Fonte: Dos Santos (2024, p. 419)

O tempo de permanência, isoladamente, não foi o único indicador considerado. A análise também examinou a quantidade de recursos acessados e concluídos, uma vez que esse dado permite verificar o nível de exploração efetiva dos materiais. O Gráfico 2 apresenta os resultados relativos ao percurso realizado pelos especialistas.

Foram disponibilizados 45 recursos, distribuídos nas doze tarefas da UD 10. O Especialista_8 concluiu 44 recursos, seguido pelos Especialistas_3, com 38; _1, com 36; e _10, com 34. Em contrapartida, os Especialistas_6 e _4 concluíram, respectivamente, 15 e 20 recursos. Os resultados demonstram diferentes níveis de progressão e exploração do percurso proposto.

A análise conjunta do tempo de permanência e da quantidade de recursos concluídos fundamentou a exclusão do Especialista_2 das etapas subsequentes. Sua participação não atingiu os critérios mínimos de engajamento estabelecidos para o estudo, o que poderia comprometer a consistência de sua contribuição. A decisão, portanto, não decorreu de um indicador isolado, mas da combinação dos registros de navegação e conclusão.

As respostas qualitativas convergem quanto à contribuição das estratégias de gamificação para a organização e a continuidade do percurso. Foram destacados a divisão em etapas, a definição de metas, a visualização do progresso, a presença de desafios e a estrutura em formato de jornada. Esses componentes favoreceram diferentes níveis de exploração da plataforma, respeitando os ritmos dos participantes e orientando a realização das tarefas.

Os especialistas também sugeriram ampliar mecanismos como recompensas, feedbacks, elementos visuais e recursos interativos. Essas recomendações não questionam a pertinência da estratégia, mas indicam possibilidades de torná-la mais consistente e integrada ao desenho pedagógico. A gamificação foi reconhecida, assim, como parte da estrutura formativa, e não apenas como acréscimo estético ao ambiente.

A articulação dos indicadores quantitativos com as respostas qualitativas permite afirmar que houve níveis significativos de envolvimento com a proposta. O tempo de dedicação, a quantidade de recursos concluídos e as avaliações dos especialistas sustentam a validação das estratégias empregadas. Em conjunto, os três eixos demonstram consenso quanto à usabilidade da plataforma, à consistência pedagógica e ao potencial da TAV Sem Mistérios® para desenvolver competências profissionais no campo da Tradução Audiovisual.

CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE NOSSOS ACHADOS

Retomamos, nestas considerações, a proposta central do estudo, que consistiu em analisar a eficácia da formação gamificada TAV Sem Mistérios a partir de sua validação por especialistas docentes da área de tradução, por meio do Método Delphi. A pesquisa foi orientada pela questão de como e sob quais impressões essa proposta foi validada. Os resultados indicam que houve consenso quanto à pertinência, relevância e caráter inovador da proposta, especialmente na articulação entre Formação por Competências e gamificação como estratégia pedagógica.

No que se refere aos objetivos, verificamos que o objetivo geral foi atingido, uma vez que os especialistas reconheceram a consistência pedagógica da proposta, sua adequação às demandas contemporâneas do campo e seu potencial de promover engajamento e aprendizagem significativa. Os objetivos específicos também foram contemplados: a planificação da formação mostrou-se coerente com o perfil profissional delineado por Dos Santos (2024); a modelagem no Moodle evidenciou viabilidade técnica e pedagógica; e a coleta de percepções, via Delphi, permitiu consolidar uma avaliação qualificada baseada na experiência dos participantes.

Os achados demonstram que a Formação por Competências estruturou um percurso orientado por objetivos claros e alinhados ao desempenho profissional, enquanto a gamificação atuou como elemento de sustentação do engajamento, favorecendo permanência, progressão e interação. Reconhecemos, contudo, limitações no estudo, especialmente a realização de apenas uma rodada do Delphi e o número reduzido de especialistas, o que restringe o refinamento das análises. Como desdobramento, destacamos a aplicação futura da

Unidade Didática em contexto de pós-doutorado, o que permitirá ampliar a validação em situações reais de formação. Concluímos que a proposta apresenta potencial como modelo formativo replicável, contribuindo para o avanço da formação de TILSP em contextos mediados por tecnologias.

Referências:

ARCEGO, E.; COSTA, M. P. P. Contribuições sobre a base pedagógica na formação por competências de tradutores: uma proposta didática a partir dos conceitos das teorias de aprendizagem abordados pelo Grupo PACTE. IN VASCONCELLOS, M. L. et. al. **Formação de intérpretes e tradutores: desenvolvimento de competências em situações pedagógicas específicas**. p. 27-53. 1ª Edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Casa Civil, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 3 fev. 2024.

BRASIL. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 3 fev. 2024.

BUNCHBALL, Inc. **Gamification 101: An Introduction to the Use of Game Dynamics to Influence Behavior**. White Paper, [S. l.], v. 9, p. 1-18, 2010.

BURKE, B. **Gamificar: como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias**. São Paulo: DVS Editora, 2015.

BUSARELLO, R. I. **Gamificação em histórias em quadrinhos hipermídia: diretrizes para construção de objeto de aprendizagem acessível**. 352 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

DELISLE, J. **L'analyse du discours comme méthode de traduction: initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais: théorie et pratique**. Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa, 1980.

DOS SANTOS, W. **Inovação na formação de tradutores de libras-português: gamificação como estratégia pedagógica e competências para tradução audiovisual**. 559 f. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2024.

EUGENIO, T. **Aula em jogo: desmistificando a gamificação para educadores**. São Paulo: Évora, 2020.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UECE, 2002.

GOMES, L. T.; VASCONCELLOS, M. L. B. Ensino de línguas estrangeiras na formação de tradutores: fundamentos teórico-metodológicos e proposta de unidade didática. In: VASCONCELLOS, M. L.; ARCEGO, E.; COSTA, M. P. P.; SANTOS, W. (org.). **Formação**

de intérpretes e tradutores: desenvolvimento de competências em situações pedagógicas específicas. v. 2. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 133-174.

GRISHAM, T. *The Delphi Technique: A Method for Testing Complex and Multifaceted Topics*. **International Journal of Managing Projects in Business**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 112-130, 2009.

GUPTA, U. G.; CLARKE, R. E. *Theory and Applications of the Delphi Technique: A Bibliography* (1975–1994). **Technological Forecasting and Social Change**, [S. l.], v. 53, n. 2, p. 185-211, 1996.

GYSEL, E. V. **Competência tradutória e didática de tradução no contexto do curso de Secretariado Executivo**. 2017. 351 f. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

HURTADO ALBIR, A. (ed.). **Researching Translation Competence by PACTE Group**. Amsterdam: John Benjamins, 2017.

HURTADO ALBIR, A. *Compétence en traduction et formation par compétences*. **Traduction, Terminologie**, Rédaction, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 17-64, 2008.

HURTADO ALBIR, A. O desenvolvimento da competência do tradutor: em busca de parâmetros cognitivos. In: ALVES, F.; MAGALHÃES, C.; PAGANO, A. (org.). **Competência em tradução: cognição e discurso**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

JAKOBSEN, A. L. *Translation Drafting by Professional Translators and by Translation Students*. **Copenhagen Studies in Language**, [S. l.], n. 27, p. 191-204, 2002.

JESUS, R. B. de. **Formação de intérpretes comunitários de Libras-português para a saúde:** perfil profissional, proposta formativa e material didático específico. Tese defendida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET) da Universidade Federal de Santa Catarina, 621 p. 2025.

KAYO, E. K.; SECURATO, J. R. Método Delphi: fundamentos, críticas e vieses. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 51-61, 1997.

LINSTONE, H. A.; TUROFF, M. The Delphi method: Techniques and applications Retrieved from. **is.njit.edu/pubs/delphibook**, 2002.

LUCHESI, B. M.; LARA, E. M. O.; SANTOS, M. A. Introdução às metodologias ativas de aprendizagem. In: SANTOS, M. A.; LARA, E. M. O.; LUCHESI, B. M. (org). **Guia prático de introdução às metodologias ativas de aprendizagem**. Campo Grande: UFMS, 2022. p. 11-18.

LUCHI, M. **A institucionalização de cursos superiores de formação de tradutores e intérpretes de Libras/língua portuguesa no Brasil no decênio 2005/2015:** o que os cursos esperam de seus estudantes? 2019. 281 f. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, 2019.

MARCZEWSKI, A. An Interview with Richard Bartle about Gamification. **Gamified UK**, 31 dez. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3nAf9KP>. Acesso em: 14 set. 2021.

MARQUES, Joana Brás Varanda; FREITAS, Denise de. Método DELPHI: caracterização e potencialidades na pesquisa em Educação. **Pro-Posições**, v. 29, p. 389-415, 2018.

NOGUEIRA, T. C. **Interpretação em equipe no contexto de conferência:** perfil profissional para formação de intérpretes de Libras-português. Tese defendida no âmbito do Programa de

Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET) da Universidade Federal de Santa Catarina, 611 p. 2024.

NORMES, M. O ensino de Tradução Audiovisual. IN VENUTI, L. (org). **Ensinando Tradução: programas, disciplinas e abordagens pedagógicas**. Traduzido por Marileide Dias Esqueda e Igor Antônio Lourenço da Silva. 185-194. Belo Horizonte; Uberlândia; Ed. UFMG; EDUFU, 2023.

PACTE GROUP. Investigating translation competence: Conceptual and methodological issues. **Meta**, v. 50, n. 2, p. 609-619, 2005.

PIOVESAN, A.; TEMPORINI, E. R. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista de saúde pública**, v. 29, p. 318-325, 1995.

POWELL, C. The Delphi Technique: Myths and Realities. **Journal of Advanced Nursing**, [S. l.], v. 41, n. 4, p. 376-382, 2003.

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC, 2004.

RODRIGUES, A. A. **A atuação de intérpretes de Libras em cultos cristãos protestantes: práticas e desafios**. Trabalho de Conclusão de Curso de graduação, apresentado ao curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Língua Portuguesa da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), 2021.

RODRIGUES, C. H. Formação de intérpretes e tradutores de língua de sinais nas universidades federais brasileiras: constatações, desafios e propostas para o desenho curricular. **Translatio**, Porto Alegre, n. 15, p. 197-222, 2018a.

RODRIGUES, C. H.; SANTOS, S. A. dos. A interpretação e a tradução de/para línguas de sinais: contextos de serviços públicos e suas demandas. **Tradução em Revista**, [S. l.], v. 2023, n. 35, p. 1-29, 2018.

ROWE, G.; WRIGHT, G. The Delphi Technique as a Forecasting Tool: Issues and Analysis. **International Journal of Forecasting**, [S. l.], v. 15, n. 4, p. 353-375, 1999.

SANTAELLA, L.; NESTERIUK, S.; FAVA, F. (org.). **Gamificação em debate**. São Paulo: Blucher, 2018.

SILVA, M. C. **Curso online ludificado e o processo de Gamification como recurso educacional**. 2013. 82 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital) – Programa de Pós-graduação em Tecnologias da Inteligência e Design Digital, Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

STRABELI, J. G. V. **A atuação do intérprete de Libras nos contextos religioso e educacional**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2024.

VIANNA, Y.; VIANNA, M.; MEDINA, B.; TANAKA, S. Gamification. *In: Como reinventar empresas a partir de jogos*.

WERBACH, K; HUNTER, D. **For the Win**: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business. Philadelphia: Wharton School Press, 2012.

YÁNIZ, C.; VILLARDÓN, L. Planificar desde competencias para promover el aprendizaje: el reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario. **Cuadernos Monográficos del ICE**, Bilbao, n. 12, p. 1-13, 2006.

YOUSUF, M. I. Using Experts' Opinions through Delphi Technique. **Practical Assessment, Research, & Evaluation**, [S. l.], v. 12, n. 4, p. 1-8, 2007.

ZICHERMANN, G.; CUNNINGHAMHAM, C. **Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps**. Sebastopol: O'Reilly, 2011.

Recebido em: 30/03/26
Aprovado em: 19/08/2026

A (SUB)COMPETÊNCIA TERMINOLÓGICA NA FORMAÇÃO DE TRADUTORES E INTÉRPRETES PORTUGUÊS<=>LIBRAS: PROPOSTA DE PROJETO DE EXTENSÃO A PARTIR DO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE AUTÔNOMA DE BARCELONA

Anabel Galán-Mañas¹⁸

Universitat Autònoma de Barcelona

Patricia Tuxi dos Santos¹⁹

Universidade de Brasília

Resumo:

No Brasil, cresce a atuação de tradutores e intérpretes de Libras em espaços formais como pronunciamentos políticos, campanhas de saúde e processos seletivos nacionais, nos quais predomina a linguagem técnico-científica. Diante dessa demanda, esses profissionais ampliam os estudos sobre termos de especialidade. A tradução técnica mantém relação estreita com a Terminologia (Cabré, 1999, 2001a, 2001b; Bevilacqua, 2013, 2017, 2018); porém, no Brasil, o manejo de terminologias tem sido aprendido fundamentalmente na prática, pois o tema não integra as grades curriculares. Conforme Bevilacqua e Cereses (2018),   possível desenvolver a (sub)competência terminológica por meio de formações acad micas. Este artigo, recorte de um pós-doutorado, objetiva apresentar a proposta de extensão a ser desenvolvido inicialmente, em um Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução com foco no ensino de estratégias para o desenvolvimento da (sub)competência terminológica. Para tanto, analisa a estrutura acadêmica aplicada na formação de tradutores da Universidade Aut noma de Barcelona (UAB), importante centro de referência no ensino de competências tradutórias. A pesquisa, de natureza qualitativa (GIL, 2008), fundamenta-se na formação de tradutores (HURTADO ALBIR, 2001, 2005; Vasconcellos e Azevedo, 2013; González Davies, 2004). A hipótese é que a formação terminológica contribui para o desenvolvimento da (sub)competência terminológica, fundamental para a tradução e interpretação técnico-científicas.

Palavras-chave: Estudos da Tradução; Estudos da Interpretação; competência terminológica; Formação de tradutores e Intérpretes de língua de sinais.

Abstract:

In Brazil, the work of Brazilian Sign Language (Libras) translators and interpreters in formal settings—such as political speeches, health campaigns, and national selection processes—has been growing, with technical-scientific language predominating in these contexts. Faced with this demand, these professionals have expanded their studies on specialized terms. Technical translation maintains a close relationship with Terminology (Cabr , 1999, 2001a, 2001b;

¹⁸ Professora de Tradução Geral e Especializada Ingl s-Espanhol no Departamento de Tradução e Interpretação e Estudos da Ásia Oriental da Universitat Aut noma de Barcelona. Membro do grupo de pesquisa PACTE.

¹⁹ Doutora em Linguística e Mestre em Educação pela UnB. Bolsista de Pós-Doutorado no Exterior pelo CNPq na Universitat Aut noma de Barcelona. Professora Associada do Instituto de Letras da Universidade de Brasília (UnB). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) e do Programa de P s-Graduação em Estudos da Tradução (POSTRAD) da UnB. <https://orcid.org/0000-0002-0210-5303>

Bevilacqua, 2013, 2017, 2018); however, in Brazil, the handling of terminologies has been learned primarily through practice, as the subject is not part of the curriculum. According to Bevilacqua and Cereses (2018), it is possible to develop terminological (sub)competence through academic training. This article, which is part of a postdoctoral research project, aims to present the extension program proposal to be initially developed within a Graduate Program in Translation Studies, focusing on teaching strategies for the development of terminological (sub)competence. To this end, it analyzes the academic structure applied in the training of translators at the Autonomous University of Barcelona (UAB), an important reference center in the teaching of translation competences. This qualitative research (GIL, 2008) is grounded in translator training studies (Hurtado Albir, 2001, 2005; Vasconcellos e Azevedo, 2013; González Davies, 2004). The hypothesis is that terminological training contributes to the development of terminological (sub)competence, which is essential for technical-scientific translation and interpreting.

Keywords: Translation Studies; Interpreting Studies; terminological competence; Training of Sign Language Translators and Interpreters.

1. Introdução

A Lei nº 10.436/2002, conhecida como Lei de Libras, representou um marco legal ao reconhecer a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legítimo de comunicação e expressão da comunidade surda. Dentre seus desdobramentos, é possível destacar a Lei nº12.319, de 1º de setembro de 2010, que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete de Libras (TILS), estabelecendo diretrizes para sua formação e atuação. Embora essa legislação constitua uma conquista inegável para a acessibilidade e os direitos linguísticos da Comunidade Surda, ainda persistem diversos obstáculos no cenário atual. Um dos principais desafios diz respeito à formação acadêmica desses profissionais, que ainda está em processo de consolidação e, por falta de regulamentação, gera desigualdades em sua atuação.

O TILS exerce uma função fundamental nos mais variados espaços sociais, sendo sua atuação no âmbito educacional considerada de grande relevância para a efetivação da acessibilidade linguística (Kelman; Antonio; Mota, 2015). Contudo, nos últimos anos, a presença desse profissional tem se intensificado no Brasil, especialmente em contextos que demandam domínio de linguagem técnica e científica (Tuxi, 2017). Exemplos notórios desse fenômeno incluem a tradução e interpretação em pronunciamentos oficiais, debates políticos, campanhas nacionais de saúde, transmissões televisivas dos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, bem como a oferta da versão em Libras do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Em todas essas situações, predomina o discurso técnico-científico, o que impõe desafios específicos e complexos aos intérpretes, exigindo preparo que vai além da fluência cotidiana na língua de sinais.

A aquisição e o domínio desse vocabulário especializado constituem objeto de estudo da Terminologia, campo do conhecimento que há muito tempo dialoga com a prática tradutória, tanto no âmbito das línguas orais quanto das línguas de sinais. Compreender como se dá o aprendizado desses léxicos técnico-científicos por parte dos tradutores e intérpretes de Libras é de grande importância para o aprimoramento da atuação profissional. Pesquisadores como Cabré (1999, 2001a, 2001b), Krieger & Finatto (2004) e Bevilacqua (2013, 2017, 2018) têm demonstrado que o tratamento adequado da terminologia é central para a tradução de textos que veiculam conhecimento especializado, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos para enfrentar os desafios mencionados.

Entretanto, no cenário nacional, a formação superior, por meio de um curso de bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras ainda não está disponível em todas as universidades federais. Em uma pesquisa desenvolvida por Bevilacqua e Reuillard (2016) intitulada “Um modelo de competência tradutória aplicado à construção de um currículo de bacharelado”, as autoras destacam que as instituições de ensino superior, que oferecem disciplinas voltadas à Terminologia, o foco recai majoritariamente sobre os aspectos teóricos e a apresentação de diferentes linhas, com ênfase na história e nos conceitos da área. Como consequência, as oportunidades de prática voltada ao manejo terminológico em contextos reais de tradução e interpretação ocorrem sem tanta frequência, não dando a oportunidade da práxis ao discente. Diante desse quadro, o domínio dos conhecimentos terminológicos e o uso de léxicos especializados no processo tradutório e interpretativo têm sido adquiridos fundamentalmente na prática profissional, sem um respaldo teórico-metodológico consistente.

Diante desse quadro, emerge a questão central que orienta esta pesquisa: como suprir essa formação específica em Terminologia para profissionais que atuam no campo da tradução e interpretação no par linguístico Português<=>Libras? A hipótese que direciona este estudo é a de que uma formação sistemática nessa área contribui decisivamente para o desenvolvimento da (sub)competência terminológica, a qual é fundamental para o tratamento adequado de termos especializados na tradução e interpretação de discursos técnico-científicos. Conforme apontam Bevilacqua e Cereses (2018), é plenamente viável, por meio de uma formação acadêmica, que inclua no desenho curricular, por meio de disciplinas optativas e laboratórios com base na práxis, oferecer aos profissionais a chamada (sub)competência terminológica.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo apresentar um projeto de extensão a ser oferecido em um Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. A proposta deste curso visa identificar e analisar as estratégias de ensino próprias do campo da Terminologia,

oferecendo, assim, uma complementação acadêmica direcionada a suprir uma lacuna formativa. Ao ser sediado no Programa de Pós-Graduação, o projeto se torna acessível tanto a discentes da graduação quanto da pós-graduação que atuam com tradução, ampliando seu alcance e impacto formativo. Essa iniciativa é resultado de um estudo de pós-doutorado no qual foi possível identificar como se articula o processo de ensino-aprendizagem entre Tradução e Terminologia na formação de tradutores. O contexto analisado foi o do Departamento de Tradução e Interpretação da Universidade Autônoma de Barcelona (UAB), reconhecido internacionalmente por sua abordagem integrada entre teoria e prática no trabalho voltado para as competências tradutórias.

O presente artigo está organizado da seguinte forma: na seção 2, apresentamos uma breve trajetória dos estudos sobre competências tradutórias, com especial atenção à emergente (sub)competência terminológica. Na sequência, trazemos uma análise das dinâmicas de ensino-aprendizagem observadas na Universidade Autônoma de Barcelona (UAB). Em seguida, são descritos os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. Por fim, propomos uma atividade extensionista, formulada para a formação de tradutores e intérpretes de Libras no âmbito terminológico.

2. A (sub) competência terminológica: um novo campo de estudo no âmbito das competências tradutórias.

Para compreender o que se designa por competência tradutória, é necessário, superar a visão que traduzir bem se resume a dominar dois idiomas. Embora necessária, essa habilidade não é suficiente diante da complexidade das operações cognitivas, textuais e pragmáticas envolvidas no ato de traduzir. Nesse sentido, Grosjean (2002) questiona se o tradutor pode ter apenas o conhecimento linguístico como base e explica várias razões pelas quais um bilíngue pode não ser um bom tradutor. O autor demonstra que saber alternar entre línguas no cotidiano é muito diferente de saber transferir sentidos, estilos e intenções de um texto para outro. Nos termos do autor,

Alguns podem não conhecer os equivalentes de tradução em outro idioma (palavras, frases, expressões conjuntas, etc.), o que, por sua vez, levará a problemas de percepção e produção. A menos que bilíngues tenham adquirido sua segunda língua de forma que envolva aprender equivalentes de tradução, muitos se verão sem vocabulário em várias áreas (trabalho, religião, política, esportes, etc.), mesmo que alguns possam parecer fluentes em seus dois idiomas... E uma última razão é que a maioria dos bilíngues não desenvolveu as habilidades de transferência necessárias para tradução e interpretação" Grosjean (2002: 167-168).

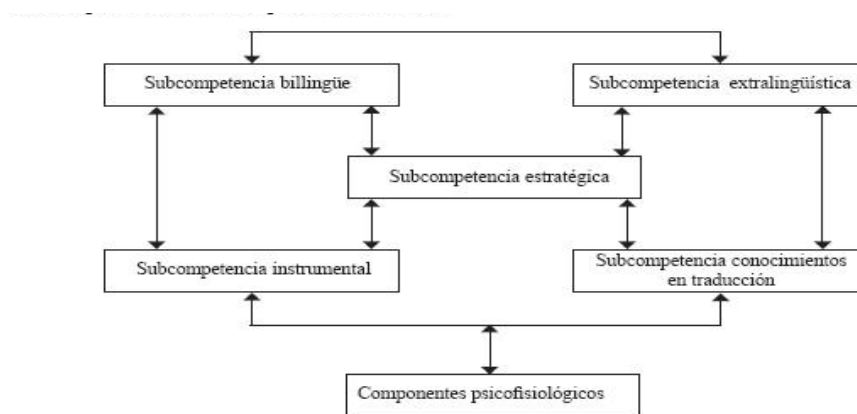
Outros autores também já defendiam que a competência tradutória não se reduz ao conhecimento linguístico, mas implica em componentes e estratégias comunicativas, ou seja,

afirmavam que a competência tradutória vai além de um conhecimento bilíngue (WILSS, 1982). Para Alves, Magalhães e Pagano (2000) fazem parte da competência tradutória “todos aqueles conhecimentos, habilidades e estratégias que o tradutor bem-sucedido possui e que conduzem a um exercício adequado da tarefa tradutória” (p.13).

A ideia do que seria a Competência Tradutória (doravante CT) toma corpo verdadeiramente como objeto central dos Estudos da Tradução - ET, graças sobretudo ao trabalho de pesquisadores do grupo PACTE (Processo de Aquisição da Competência Tradução e Avaliação), da Universidade Autônoma de Barcelona (UAB). Esses investigadores, liderados por Amparo Hurtado Albir, propuseram modelos empíricos com o objetivo de identificar, descrever e mensurar as subcompetências envolvidas na tarefa tradutória.

Segundo Hurtado Albir (2005), a Competência Tradutória é entendida como um conhecimento especializado que vai além do simples bilinguismo, englobando um conjunto de saberes e habilidades que distinguem o tradutor de outros falantes bilíngues. Para a autora, saber traduzir envolve a articulação de cinco subcompetências – bilíngue, extralinguística, de conhecimento sobre tradução, instrumental e estratégica – além dos componentes psicofisiológicos. Essa organização serve como base tanto para o modelo de CT proposto pela autora quanto para o processo de aquisição dessa competência.

Figura 1. Subcompetências da Competência Tradutora



Fonte: HURTADO, 2005, p. 28.

Segundo Hurtado Albir, a subcompetência estratégica desempenha um papel preponderante, na medida em que monitora o processo tradutório, sendo responsável por garantir o sucesso do processo. Contudo, é preciso destacar que as subcompetências não agem de forma isolada; pelo contrário, elas se sobrepõem, se misturam e se influenciam

reciprocamente durante a tradução. Uma subcompetência depende da outra para funcionar plenamente, ou seja, para traduzir bem (subcompetência estratégica), o tradutor precisa entender o assunto (subcompetência extralinguística) e conhecer bem as duas línguas (subcompetência bilíngue). Uma subcompetência complementa a outra. Para compreender melhor, segue uma breve definição de cada uma delas.

Subcompetência bilíngue: refere-se ao domínio prático e operacional necessário para estabelecer comunicação eficaz em duas línguas, envolvendo principalmente habilidades de uso, e não apenas conhecimento teórico.

Subcompetência extralinguística: abrange saberes predominantemente declarativos, tanto implícitos quanto explícitos, relativos ao conhecimento de mundo, à cultura geral e a domínios temáticos específicos.

Subcompetência de conhecimento sobre tradução: diz respeito ao conjunto de saberes declarativos (implícitos e explícitos) sobre os princípios norteadores da atividade tradutória e suas questões profissionais, tais como: unidades de tradução, etapas do processo, métodos e técnicas empregados, bem como as principais categorias de problemas tradutórios.

Subcompetência instrumental: constitui-se por conhecimentos de natureza essencialmente operacional, voltados ao manuseio de fontes documentais e ao uso de tecnologias da informação e comunicação (TIC) aplicadas ao fazer tradutório.

Subcompetência estratégica: envolve saberes operacionais que orientam a condução do processo tradutório com eficácia, permitindo ao tradutor identificar, contornar e solucionar os desafios que surgem ao longo da tarefa.

Componentes psicofisiológicos: incluem aspectos cognitivos, atitudinais e psicomotores que sustentam a atuação do tradutor. Entre os elementos cognitivos, destacam-se memória, percepção, atenção e emoção, os quais interferem diretamente no desempenho tradutório.

Nesse caminho, Bevilacqua e Reuillard (2016) destacam que a subcompetência estratégica deve administrar as demais, além de permear todo o processo de formação do tradutor ou futuro tradutor em situação de ensino-aprendizagem. Segundo as autoras, essa aquisição e desenvolvimento abrangem tanto as competências específicas à atividade profissional quanto aquelas de caráter individual. Dessa forma, a CT capacitará o profissional a gerenciar um projeto de tradução, mesmo que pertença a uma área até então desconhecida.

Assim, ele poderá estabelecer as necessidades de organização textual, busca conceitual, terminológica e fraseológica, enquanto administra questões como orçamento e prazos.

Em complemento aos estudos da subcompetência tradutória, Umaña Corrales e Suárez de la Torre (2011), as autoras apontam que a formação conceitual no âmbito da terminologia não tem alcançado o objetivo real proposto por Hurtado em seu quadro de subcompetências. É possível, portanto, identificar, uma lacuna entre a teoria proposta e a prática observada na formação de tradutores. Tal fato evidencia a necessidade de revisão dos instrumentos e metodologias empregados nesse processo formativo. Para melhor desenvolver essa ideia, abaixo apresentaremos brevemente o conceito de Terminologia até a (sub)competência terminológica.

2.1 Terminologia: um campo sempre em expansão.

Segundo Cabré (1999) a Terminologia deve ser entendida como um campo onde há elementos, de áreas distintas que possibilitam o compreender conceitos diversos. A autora destaca que por ser um campo de conhecimento interdisciplinar, é preciso reconhecer seus aspectos cognitivos, linguísticos, semióticos e comunicativos. A todo esse processo se denomina Teoria de Portas. Segundo a autora, a teoria se baseia nas seguintes suposições:

- a) Concebemos a terminologia como um campo de conhecimento necessariamente interdisciplinar que deve integrar aspectos cognitivos, linguísticos, semióticos e comunicativos das unidades terminológicas. Uma teoria que queira explicar essa interdisciplinaridade deve permitir uma abordagem multidisciplinar para as unidades terminológicas;
- b) O objeto da terminologia são as unidades terminológicas, então vamos focar em uma teoria dos termos e não em uma teoria da terminologia;
- c) As unidades que transmitem conhecimento especializado podem ter caráter linguístico ou não linguístico, mas chamaremos unidades terminológicas ou termos apenas aqueles que possuem caráter linguístico e ocorrem dentro da língua natural e
- d) Essas unidades são ao mesmo tempo as mesmas e diferentes das unidades lexicais de uma língua, chamadas palavras na lexicologia. Seu caráter específico reside em seus aspectos pragmáticos e em seu modo de significação. Seu significado é resultado de uma negociação entre especialistas que ocorre dentro do discurso especializado por meio da realização de predicações que determinam o significado de cada unidade. (2002,p.12).

A base da proposta tem as seguintes suposições: i. concebe a Terminologia como um campo de conhecimento necessariamente interdisciplinar, que integra aspectos cognitivos, linguísticos, semióticos e comunicativos das unidades terminológicas, ou seja, possui uma abordagem multidisciplinar; ii. compreende que o objeto da Terminologia são as Unidades Terminológicas - UT, com foco nos termos, e não em uma Teoria da Terminologia- como adotado pela Teoria Geral da Terminologia (TGT) e por fim, entende que os termos devam ocorrer pela necessidade da língua natural. Por fim, o significado é resultado de uma

negociação entre especialistas no discurso especializado, por meio de predicções que determinam o sentido de cada unidade.

Esse viés “multi” apresentado por Cabré (2002) traz a ideia de um conceito poliédrico, no qual os termos podem ser analisados sob diferentes perspectivas não excludentes: a cognitiva, a linguística e a social. Essa visão integradora permite compreender a terminologia como um domínio aberto, dinâmico e multifacetado. Portanto, o saber terminológico torna-se uma competência fundamental que o tradutor deve não apenas possuir, mas também buscar ativamente – seja consultando obras Terminográficas existentes, seja criando materiais próprios. Afinal, é pelo domínio dessa competência que o profissional lidará com a complexidade dos termos especializados, especialmente diante de lacunas ou inconsistências nas fontes disponíveis.

2.2 Competência terminológica ou (Sub)competência terminológica: um novo registro.

Inicialmente os primeiros registros sobre o conceito de CT, podem ser atribuídos a Cabré (1999,p.193) quando a autora apresenta quatro níveis que marcam a competência do tradutor na Terminologia.

- **Primeiro nível:** o tradutor atua como consumidor do trabalho terminológico, consultando bases de dados, dicionários especializados e, eventualmente, recorrendo a serviços de assessoria terminológica. Quando não localiza o equivalente para um termo técnico que remete a um conceito desconhecido, sua atuação se limita a repetir o termo original de forma literal ou a esclarecê-lo por meio de uma explicação aproximada.
- **Segundo nível:** o tradutor ainda se mantém passivo do ponto de vista terminológico, porém passa a utilizar sua competência no sistema linguístico. Para suprir a ausência do termo, emprega uma lógica semelhante à da lexicologia e propõe uma unidade neológica, devidamente registrada em nota de rodapé.
- **Terceiro nível:** esse patamar é ocupado por um tradutor especializado, que já domina o setor de seu interesse. Além de reconhecer os termos já consagrados, ele os organiza em um banco de dados próprio, o que lhe permite resolver problemas de maneira coerente, inclusive no que diz respeito às suas próprias propostas neológicas para

preencher lacunas no idioma de chegada. Para atuar nesse grau de envolvimento, o tradutor precisa dominar os fundamentos da pesquisa terminológica específica e do tratamento de informações terminológicas.

- **Quarto e último nível:** o tradutor passa a empregar seus próprios registros terminológicos para redigi-los sob a forma de um glossário especializado, de modo que possa ser utilizado por outros profissionais que atuam na mesma área. Nesse caso, ele já desempenha o papel de Terminólogo sistemático e deve dominar adequadamente a metodologia da pesquisa sistemática monolíngue e multilíngue.

Para Cabré (1999), os níveis apresentados não são estanques, mas sim progressivos. Isso significa que cada etapa representa um conjunto de conhecimentos necessários para que o tradutor possa avançar ao nível seguinte. Ao percorrer essa trajetória, ele apreende gradativamente (sub)competências terminológicas que possibilitam alcançar um patamar cada vez mais elevado de qualidade na tradução especializada. Além de Cabré, outros autores também trazem o conceito de (sub)competência terminológica para o campo dos Estudos da Tradução, de forma a extrapolar os apresentados pelo PACTE.

Vázquez (2006) destaca que a (sub)competência terminológica compreende um conjunto de conhecimentos, hábitos e habilidades para trabalhar com termos, abrangendo as esferas linguística, cognitiva e pragmático-funcional. A autora ressalta a necessidade de o tradutor possuir habilidade para acessar materiais, recursos e fontes que ofereçam dados terminológicos e saiba organizar seu próprio glossário temático da área em que atua, para que, no futuro, disponha de um repertório mais amplo para sua atuação profissional.

Da mesma forma, Schnell e Rodríguez (2006) compreendem que a (sub)competência terminológica se compõe de um conjunto de habilidades interligadas, que envolvem as seguintes capacidades: conduzir levantamentos terminológicos, dominar os fundamentos metodológicos do fazer terminológico, operar softwares especializados, localizar, filtrar e coletar unidades terminológicas, além de estruturar bancos de dados terminológicos.

Em uma vertente que também compreende a importância da Terminologia e de seu papel na formação dos tradutores, destacamos a pesquisa de Montero e Faber (2009), que afirmam que a (sub)competência terminológica não se refere à aquisição de uma lista de termos, mas à capacidade do tradutor de adquirir o conhecimento representado por eles. Pois, a partir desse conhecimento, a tradução especializada deve necessariamente incluir processos

como a rápida aquisição e assimilação de conhecimento especializado em estruturas cognitivas anteriores, estendendo-as a níveis mais específicos.

O fator comum nas pesquisas acima apresentadas é a visão da (sub)competência terminológica, como um saber que compõem processualmente Competência instrumental e à bilíngue. Nessa perspectiva, não basta o acesso a uma lista de termos – promovido pelo instrumental, ou mesmo a materiais bilíngues –, mas sim possuir o conhecimento para reconhecer e compreender a relação e a representação desses termos entre as línguas trabalhadas. A (sub) competência terminológica aponta a necessidade de que os estudantes de tradução deixem de ser apenas consumidores passivos dos recursos terminológicos existentes; e passem a desenvolver as capacidades metodológicas necessárias para produzir seus próprios instrumentos terminológicos, adaptados às suas demandas específicas.

Uma pesquisa que demonstra claramente esse processo é a tese de doutorado de Mauren Thiemy Ito Cereser, orientada pela Dra. Cleci Regina Bevilacqua, intitulada *Estudo Exploratório sobre a (Sub)Competência Terminológica em egressos de tradução no par de Línguas Português/Espanhol*. A tese foi para nós uma importante fonte de orientação para definir os pontos importantes para compreender melhor a (sub)competência terminológica como ferramenta de formação. Apesar de nosso par linguístico ser Português–Libras, a pesquisa trouxe contribuições valiosas. A autora apresenta um quadro comparativo entre Competência Tradutória, Competência Terminológica e (sub)competência terminológica, o que resulta em uma reflexão sobre a interface entre Tradução e Terminologia e mostra que, mesmo sendo áreas diretas, se faz necessária uma formação específica.

Foi na busca por essa formação que este trabalho apresenta como ocorre, no Departamento de Tradução e Interpretação e Estudos da Ásia Oriental da Universidade Autônoma de Barcelona, o ensino da Terminologia em interface com a Tradução, e também identificar dentro dos mecanismos de formação existentes estratégias de ensino que auxiliem no desenvolvimento do que consideramos uma (sub)competência essencial para o tradutor. No próximo tópico, apresentamos a Universidade Autônoma de Barcelona e um breve histórico do curso de tradução.

3. O ensino da Terminologia no âmbito dos cursos de Tradução da Universidade

Autônoma de Barcelona

Em 6 de junho de 1968, foi promulgado o decreto que criou a Universidade Autônoma de Barcelona (UAB). Um mês depois, já estavam em funcionamento suas quatro primeiras faculdades: Artes, Medicina, Ciências e Ciências Econômicas. Em fevereiro de 1969, teve

início a aquisição de terrenos em Bellaterra, no município de *Cerdanyola del Vallès*. Esse local seria o futuro campus definitivo da universidade, conhecido como campus Bellaterra da UAB. É nesse campo que, em 1972, inicia a história do Departamento de Tradução e Interpretação da UAB. Foi nesse ano, quando foi criada a Escola Universitária de Tradutores e Intérpretes, que por duas décadas formou profissionais na área. Entretanto, somente em 1993, apenas vinte e um anos após sua fundação, que a escola foi elevada à categoria de faculdade, passando a se chamar Faculdade de Tradução e de Interpretação.

Atualmente, o departamento denomina-se Departamento de Tradução e Interpretação e Estudos do Leste Asiático, sendo composto por duas grandes áreas de especialização. De um lado, os Estudos de Tradução e Interpretação; de outro, os Estudos do Leste Asiático, o que torna a UAB a única universidade do sistema universitário Catalão a oferecer estudos de graduação e doutorado sobre Estudos da Tradução e Estudos da Interpretação e um foco de Estudos do Leste Asiático. Ambas as áreas coexistem e geram múltiplas linhas de pesquisa, organizadas prioritariamente sob a forma de grupos de investigação.

O departamento oferece uma ampla gama de cursos de graduação, mestrado e doutorado. Entre as áreas de atuação, destacamos a tradução de textos especializados (técnica, científica, jurídica, filosófica e religiosa), a tradução literária (narrativa, poesia e teatro), a acessibilidade e tradução audiovisual (dublagem, legendagem, audiodescrição, legendagem para surdos) e a interpretação em suas diversas modalidades. As linhas de pesquisa incluem também linhas de pesquisa ligados a Tecnologia da Informação e Comunicação - TIC, com foco na automação do processo tradutório, na localização de software e na gestão de terminologia.

No âmbito da formação, o departamento desenvolve pesquisas sobre o treinamento em tradução e interpretação, abrangendo desde a elaboração curricular até o ensino de línguas. Pesquisa também a Didática das TIC aplicada à tradução, o ensino misto e a distância, bem como o uso da tradução no ensino de línguas (tradução pedagógica). Outras linhas relevantes incluem a História da Tradução e Interpretação em diferentes países, a Interculturalidade, a Ideologia e a Sociologia da tradução, além dos estudos contrastivo sobre Textualidade e Tradução.

A Cognição em Tradução e Interpretação constitui outra linha estruturante, dedicada aos processos cognitivos envolvidos na compreensão, resolução de problemas e tomada de decisão. Da mesma forma há estudos sobre a Competência Tradutória, seus componentes, sua aquisição e o papel do conhecimento especializado nesse processo. É preciso destacar que foi na UAB o início das pesquisas do estudo PACTE, sobre CT e uma forte linha sobre os estudos

da Terminologia, o que nos levou a buscar esse espaço como fonte de material de pesquisa e aprendizado. Os aspectos profissionais e a Inserção no mercado de trabalho também são objeto de estudo, incluindo perfis profissionais, práticas e organização dos serviços de tradução e interpretação.

O departamento conta ainda com uma linha específica sobre Gênero e Tradução, que abrange a história das tradutoras, a evolução da reflexão teórica sobre gênero, a tradução de textos feministas e as representações linguísticas de gênero na tradução. Essa linha desenvolve também investigações sobre a Didática da tradução e interpretação com perspectiva de gênero, explorando métodos de pesquisa aplicáveis a esse campo. Dessa forma, o departamento consolida uma abordagem plural e contemporânea dos Estudos da Tradução.

O Doutorado em Tradução e Estudos Interculturais é o mais antigo da Espanha e pioneiro em pesquisa online no Leste Asiático. Destaca-se pelo perfil internacional e pela amplitude dos interesses de pesquisa de seu corpo docente, que combina expertises linguísticas em alemão, árabe, catalão, chinês, coreano, espanhol, francês, inglês, italiano, japonês, português e russo. Os estudantes de doutorado têm acesso a coleções documentais, infraestruturas e softwares como *eye tracker*, programas de análise de dados e *SketchEngine*, além da possibilidade de realizar estadias internacionais.

A Universidade Autônoma de Barcelona é uma referência na Europa, tanto pela qualidade do ensino quanto pela inovação na pesquisa, e por fatos assim, que buscamos identificar materiais, profissionais e proposta de atividade de ensino que pudessem auxiliar na formação de tradutores e intérpretes, com foco no ensino da (sub)competência terminológica.

4. Percurso metodológico da pesquisa

No presente artigo utilizamos a abordagem qualitativa, uma vez que se propõe compreender, de forma aprofundada e contextualizada, o processo de construção de uma Atividade de Extensão para a formação de Tradutores e Intérpretes com foco no ensino da (sub)competência terminológica. Para tal, recorreremos à pesquisa bibliográfica, que, segundo Gil (2008, p. 50), é desenvolvida com base em material já elaborado, permitindo ao investigador um conhecimento amplo sobre o que já foi produzido na área. Dessa forma, o primeiro movimento consistiu em definir a partir do levantamento feito no capítulo dois, sobre o conceito de (sub)competência terminológica, entendida como a capacidade de identificar, compreender e gerir termos especializados no âmbito da atividade tradutória e interpretativa.

Sob a mesma orientação metodológica qualitativa e com base na revisão bibliográfica orientada por Gil (2008), buscamos a relação entre a (sub)competência terminológica e os modelos de formação do tradutor e intérprete, destacando a necessidade de articulação entre teoria e prática nos projetos de extensão universitária. A pesquisa bibliográfica, neste estágio, permite identificar abordagens pedagógicas consagradas, como a aprendizagem baseada em tarefas e o desenvolvimento de portfólios terminológicos buscando o ensino da Terminologia além de uma memorização passiva, incentivando o futuro profissional a construir recursos próprios e a trabalhar colaborativamente com especialistas de domínio.

Complementando a abordagem qualitativa e a pesquisa bibliográfica, o referencial teórico incorpora uma análise documental dos planos de estudo e das fichas de disciplinas de cursos oferecidos pela Universidade Autônoma de Barcelona (UAB), com foco no ensino de Competências Tradutórias, Terminologia e Tradução. Este procedimento analítico permite identificar interfaces curriculares onde a (sub)competência terminológica é trabalhada, bem como eventuais lacunas que uma atividade de extensão poderia suprir. Na UAB, a partir da análise das ementas e das metodologias de ensino buscamos evidências sobre como a universidade integra a Terminologia nos processos de formação dos tradutores. Desta análise elaboramos uma proposta de atividade de extensão que articule a teoria com as boas práticas. Abaixo apresentamos ementas e planos do curso com foco no campo da Terminologia.

4.1 Bacharelado em Tradução e Interpretação da UAB: onde está a Terminologia?

O Bacharelado em Tradução e Interpretação da Universidade Autônoma de Barcelona é um curso de quatro anos, estruturado em 240 créditos. Durante a formação, os alunos desenvolvem competências em espanhol, catalão e em uma ou mais das doze línguas de tradução disponíveis – como inglês, francês, alemão, japonês, chinês e árabe. O currículo combina disciplinas básicas comuns à área, componentes obrigatórios, optativas e um Projeto Final de Bacharelado, proporcionando uma preparação completa para os desafios da tradução profissional e da interpretação.

Figura 1: Tabela de créditos para cada disciplina

Tabela de créditos para cada disciplina

	Treinamento básico	Obrigatório	Opcional	Projeto Final de Bacharelado
1º ano	48	12		
2º ano	18	42		
3º ano		48	12	
4º ano		18	36	6
Totais	66	120	48	6

Fonte: [Plan de estudios y horarios: Grado en Traducción e Interpretación - UAB Barcelona](#)

Os créditos são distribuídos ao longo dos quatro anos de formação, com flexibilidade para que os alunos estudem em regime de tempo integral ou meio período — neste último caso, a universidade oferece uma trilha lenta com no mínimo 30 créditos anuais, ideal para quem deseja conciliar trabalho e estudo. A grade curricular é cuidadosamente estruturada para formar egressos capacitados a atuar em diversas áreas, tais como: serviços multilíngues para empresas, produtoras audiovisuais, mídia, editoras e setores de localização multimídia; interpretação em agências nacionais e internacionais; departamentos de internacionalização de multinacionais; docência em escolas públicas e privadas; avaliação de tecnologias de tradução e interpretação; tradução literária e revisão de textos; serviços multilíngues para turismo e comércio; além da mediação linguística e cultural para instituições públicas e privadas. A seguir, apresentamos a distribuição das disciplinas por ano do curso.

Figura 2: Treinamento básico e obrigatório

1º ano	2º ano
• Língua Catalã para Tradutores e Intérpretes 1 ou Língua Catalã 1 (*) • Língua Espanhola para Tradutores e Intérpretes 1 ou Língua Espanhola 1 (*) • Língua B para Tradutores e Intérpretes 1 • Língua C para Tradutores e Intérpretes 1 • Introdução às Tecnologias de Tradução e Interpretação • Língua B para Tradutores e Intérpretes 2 • Língua C para Tradutores e Intérpretes 2 • Iniciação à Tradução B-A	• Língua Catalã ou Espanhola para Tradutores e Intérpretes 2 ou Língua Espanhola 2 (*) • Língua B para Tradutores e Intérpretes 3 • Língua e Tradução C 1 • Tradução B-A 1 • História da Tradução e Interpretação • Tradução A-A ou Língua Catalã 2 (**) • Língua B para Tradutores e Intérpretes 4 • Língua e Tradução C2 • Tradução B-A 2 • Ciência da Informação Aplicada à Tradução e Interpretação
3º ano	4º ano
• Mediação Cultural Básica na Tradução e Interpretação B • Língua e Tradução C3 • Tradução B-A 3 • Teoria da Tradução e Interpretação • Tecnologias de Tradução e Interpretação • Translação Inversa • Linguagem e Tradução C4 • Iniciação à Interpretação • Iniciação à Tradução Especializada B-A • Terminologia aplicada à tradução e	• Língua e Tradução C5 • Língua e Tradução C6 • Técnicas Preparatórias na Interpretação Consecutiva de B-A • Projeto Final de Bacharelado

Fonte: [Plan de estudios y horarios: Grado en Traducción e Interpretación - UAB Barcelona](#)

Para melhor analisar a grade do curso, buscamos disciplinas que trouxessem no nome os termos "Terminologia" ou "Termo". Após uma análise detalhada da estrutura curricular dos quatro anos, identificamos a disciplina *Terminologia aplicada à tradução e interpretação*²⁰ (código: 101488). Apesar de encontrarmos apenas uma disciplina nomeada explicitamente com "Terminologia" ou "Termo", durante o levantamento foi possível constatar diferentes nomenclaturas para um ensino também voltado para a linguagem de especialidade e termos. Dentro dessa perspectiva, localizamos 21 disciplinas — distribuídas entre os idiomas apresentados anteriormente e com pares linguísticos diversos — nomeadas como: *Iniciação à Tradução Especializada*, *Língua de Especialização para Tradutores e Intérpretes* e *Tradução Técnica e Científica*.

Apesar de as disciplinas identificadas não trazerem os termos "Terminologia" ou "Termo" em suas nomenclaturas, é possível afirmar que o objeto de estudo de todas é a linguagem especializada. Isso porque cada uma dessas disciplinas, em sua ementa e objetivos, direta ou indiretamente, aborda os conceitos, as práticas e os recursos próprios do trabalho com terminologias de áreas específicas do conhecimento.

Ao analisarmos os objetivos e a contextualização, percebemos que o ensino da linguagem especializada se dá por meio de uma práxis na qual o aluno aplica o conhecimento teórico por meio de atividades sistematizadas e práticas de tradução. Por exemplo, enquanto a disciplina de Terminologia foca em conhecimentos básicos do campo da Terminologia, gestão terminológica e extração de informações a partir de corpus textuais, as disciplinas de Iniciação à Tradução Especializada e Língua de Especialização desenvolvem a capacidade de resolver problemas tradutórios em gêneros científicos, técnicos, econômicos, administrativos e jurídicos, bem como analisar particularidades lexicais, morfossintáticas, textuais e retóricas de textos especializados.

Com base na comparação entre os objetivos das disciplinas — que incluem demonstrar conhecimentos terminológicos, aplicar recursos de gestão de corpus, analisar textos especializados, transmitir soluções tradutórias e integrar conhecimentos para emissão de juízos sobre tradução especializada — foi possível concluir que todas compartilham uma base comum de ensino da Terminologia, ou seja, da linguagem especializada. Essa base evidencia

²⁰ Negrito e destaque nosso.

que, independentemente da nomenclatura adotada, o foco central está na formação do aluno para lidar com a Terminologia de áreas de especialidade de maneira teórica, crítica e aplicada.

Essa comparação entre as disciplinas foi fundamental para a elaboração de um projeto de extensão voltado a tradutores e intérpretes do par linguístico Português–Libras. Embora a pesquisa tenha se baseado na análise dos cursos de graduação da UAB, a proposta ora apresentada consiste em uma Atividade de Extensão — aqui entendida como um conjunto de cursos modulares, que podem ser oferecidos como disciplinas optativas tanto na graduação quanto na pós-graduação. Com base nos resultados obtidos, pretende-se publicar um novo estudo que possa, futuramente, subsidiar uma reformulação curricular nos cursos de bacharelado em Tradução e Interpretação para o par linguístico Português–Libras. A seguir apresentamos a Atividade de Extensão.

4. Proposta da Atividade de Extensão

A análise comparativa entre as disciplinas de terminologia e as disciplinas de tradução especializada e língua de especialização revelou uma base comum de ensino voltada para a linguagem de especialidade, ancora em uma práxis que articula teoria e atividades sistemáticas de tradução. Diante disso, propomos um projeto de extensão com 45 horas intitulado Terminologia e Políticas Públicas: Português - Libras, destinado a discentes, técnicos, colaboradores e a comunidade que possuam formação prévia em Libras e cursos voltados para os Estudos da Tradução e da Interpretação em língua de sinais. A carga de 45 horas tem como foco a terminológica aplicada a políticas públicas dos ministérios atuais — Ministério da Mulher, Ministério da Igualdade Racial, Ministério dos Povos Originários e outros novos ministérios. A seguir, apresentamos a estrutura completa do projeto.

Projeto de Extensão

Título do Curso:

O aprendizado da Terminologia no âmbito das Políticas Públicas: par Português - Libras

Carga horária total: 45 horas

Público-alvo:

Alunos de graduação, tradutores e intérpretes em formação, e comunidade interessada na área, que possuam uma formação prévia, pois o curso não é de ensino de língua.

- Mínimo de 180 horas de curso de Libras (língua);
- Mínimo de 120 horas de curso de Tradução e Interpretação.

Perfil do participante:

O participante deve ter domínio intermediário/avançado da Libras e noções consolidadas de

tradução e interpretação, sendo capaz de compreender e produzir enunciados em Libras e português com fluência para discussão de temas especializados.

Objetivo do Curso

Capacitar tradutores, intérpretes e demais interessados no par linguístico Português - Libras na (sub)competência terminológica, com foco em linguagem de especialidade aplicada às políticas públicas do governo federal. O curso visa desenvolver habilidades para identificação, análise, registro e tradução/interpretação de termos pertencentes às áreas dos Ministérios da Mulher, da Igualdade Racial, dos Povos Originários e de outros novos ministérios, promovendo uma atuação qualificada, ética e socialmente contextualizada.

Estrutura e Conteúdo programático (45 horas)

Módulo	Tema	Carga horária
Módulo 1	O que é linguagem de especialidade? Fundamentos de Terminologia - Conceitos de termo, linguagem de especialidade, linguagem geral - Noções de Teoria Comunicativa da Terminologia - A importância da competência terminológica para TILSP (Português - Libras)	8 horas
Módulo 2	Políticas públicas e terminologia: introdução aos ministérios - Apresentação do governo atual e seus ministérios focais. Importância do carômetro e do sinal para os TILS. Como criar esse registro? - Levantamento terminológico inicial: Ministério da Mulher, Igualdade Racial, Povos Originários e novo ministério (ex.: Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social) Noções de um glossário bilíngue e derivações lexicais. Exemplo: INDÍGENAS # INDIGENISTAS - Identificação de neologismos e siglas (a importância desse registro para o tradutor por meio de ferramentas de registro terminográfico)	8 horas
Módulo 3	Terminologia aplicada à tradução e interpretação em Libras - Estratégias para organização e registro de sinais-termo em Libras – Banco de dados terminológico pessoal - Análise de equivalentes terminológicos entre português e Libras – O caso das siglas e dos conceitos de área. - Estudos de caso com documentos oficiais (leis, decretos, portarias) – Traduções de documentos como prática de	10 horas

Módulo	Tema	Carga horária
	linguagem especializada da área. Como resolver cada obstáculo?	
Módulo 4	Prática terminológica por ministério (atividade em grupo ou individual) - Coleta, registro e análise de termos de cada ministério - Elaboração de glossário bilíngue temático, para uso pessoal (Português-Libras) - Simulação de interpretação de textos especializados curtos	10 horas
Módulo 5	Projeto final: produção de recurso terminológico - Cada participante desenvolve um glossário, verbete ou vídeo guia em Libras com no mínimo 10 termos de políticas públicas e sua contextualização e conceito – utilizando Linguagem Simples. - Apresentação e discussão coletiva	9 horas
Total		45 horas

Atividades e Metodologia

Aulas expositivas e dialogadas (síncronas ou assíncronas, conforme formato do projeto).
 Análise de textos autênticos (leis, relatórios, discursos oficiais).
 Oficinas práticas de criação de sinais-termo em Libras.
 Produção colaborativa de glossários bilíngues.
 Simulações de interpretação com foco terminológico.
 Projeto final aplicado.

Produto esperado do participante

Ao final do curso, cada participante deverá entregar um glossário temático de uso pessoal (**Português-Libras**) e um Videoguia em Libras contendo no mínimo 10 termos de políticas públicas e sua contextualização e conceito – utilizando Linguagem Simples.

Certificação

Será concedido certificado de extensão de 45 horas aos participantes que atingirem frequência mínima de 75% e concluírem o projeto final.

Considerações Finais

Diante do exposto, este artigo teve como objetivo central analisar a presença e a abordagem do ensino da terminologia e da linguagem especializada no currículo do Bacharelado em Tradução e Interpretação da Universidade Autônoma de Barcelona, com

especial atenção às disciplinas que, embora não trouxessem os termos "Terminologia" ou "Termo" em suas nomenclaturas, dedicavam-se ao estudo das linguagens de especialidade por meio de uma práxis integradora entre teoria e prática tradutória.

A partir dessa análise, foi possível constatar que a formação oferecida pela UAB, embora consistente e abrangente, apresenta o conteúdo terminológico de forma diluída em disciplinas como Iniciação à Tradução Especializada, Língua de Especialização para Tradutores e Intérpretes e Tradução Técnica e Científica. Essa constatação motivou a elaboração de uma proposta de atividade de extensão voltada especificamente para tradutores e intérpretes no par linguístico Português–Libras, com foco na subcompetência terminológica.

Ressaltamos que a atividade de extensão aqui apresentada constitui, neste momento, uma proposta teórico-metodológica, ainda não implementada. Os dados e resultados referentes à sua aplicação, bem como a análise da eficácia do curso na formação terminológica de tradutores e intérpretes de Libras–Português, serão oportunamente apresentados em um novo artigo ou em simpósio acadêmico da área.

Por fim, registramos nossos sinceros agradecimentos à Universidade Autônoma de Barcelona pela oportunidade ímpar de aprendizado. A imersão em seu currículo, a análise de sua grade disciplinar e o contato com sua abordagem pedagógica no campo da Tradução e Interpretação foram fundamentais para a construção deste trabalho e para o amadurecimento da proposta aqui delineada. À UAB, todo o reconhecimento e gratidão.

Referências

ALVES, F.; MAGALHÃES, C.; PAGANO, A. **Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação**. São Paulo: Contexto, 2000.

BEVILACQUA, C. R. et al. **Combinatórias Léxicas da Linguagem Legislativa: uma abordagem orientada pelo corpus**. In: MURAKAVA, C. A. A.; NADIN, O. L. (Org.) *Terminologia: uma ciência interdisciplinar*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013, p. 227-244.

BEVILACQUA, Cleci Regina; REUILLARD, Patrícia Chittoni Ramos. **“Um modelo de competência tradutória aplicado à construção de um currículo de bacharelado”**. In: *Scriptorium*, 2-2, Porto Alegre: 2017, 198-206.

In: <http://revistaseletronicas.puers.br/ojs/index.php/scriptorium/issue/view/1123/showToc>

BEVILACQUA, C. R. e KILIAN, C.K. | p. 1707-1726 **Tradução e Terminologia: relações necessárias e a formação do tradutor**. Domínios de Lingu@gem | Uberlândia | vol. 11, n. 5 | dez. 2017 ISSN 1980-5799.

BEVILACQUA, C. R. **As propostas de Nord e Hurtado Albir: aproximações teóricas**

nos estudos de tradução. *DELTA: Documentação E Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada*, 34(1). 2018. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/39002>.

BEVILACQUA, C. R.; REUILLARD, P. C. R. Um modelo de competência tradutória aplicado à construção de um currículo de bacharelado. *Scriptorium*, v. 2, n. 2, jul./dez. 2016, p. 198-206.

CABRÉ, M.T. **Elementos para uma teoria da terminologia: rumo a um paradigma alternativo.** Em: Cabré M.T. (1999). *Terminologia: Representação e comunicação. Uma teoria da base comunicativa e outros artigos*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, Institut Universitari de Lingüística Aplicada. (Série de Monografias, 3)

CABRÉ, M.T. **Sumario de principios que configuran la nueva propuesta teórica y consecuencias metodológicas.** In: CABRÉ, M. T.; FELIU, J. (Ed.). *La terminología científico-técnica: reconocimiento, análisis y extracción de información formal y semántica*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 2001a, p. 17-25.

CABRÉ, M.T. **Consecuencias teóricas de la propuesta metodológica.** In: CABRÉ, M. T.; FELIU, J. (Ed.). *La terminología científico-técnica: reconocimiento, análisis y extracción de información formal y semántica*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, Institut Universitari de Lingüística Aplicada, 2001b, p. 27-36.

CABRÉ, M. T. "Terminologia e Linguística: A Teoria das Portas Abertas". *Estudios de lingüística del español*, 2002, vol. VOL 16, <https://raco.cat/index.php/Elies/article/view/195486>. Acesso em: 05/01/2026

CERESER, M.T.I. Estudo exploratório sobre a (sub)competência terminológica em egressos de Tradução no par de línguas português/espanhol. Tese doutorado. UFRGS. 167f. 2018

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GROSJEAN, F. (2002) **Entrevista sobre bilinguismo.** In: http://www.francoisgrosjean.ch/interview_en.html Acessado em: 02/01/2026.

GONZÁLEZ DAVIES, M. (2004). **Multiple Voices in the Translation Classroom: Activities, Tasks and Projects.** John Benjamins Publishing Co, Amsterdam, 14-15.

HURTADO ALBIR, A. **Traducción y traductología. Introducción a la traductología.** Cátedra: Madrid, 2001.

HURTADO, Albir A. **A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos.** In: ALVES, F., MAGALHÃES, C., PAGANO, A. *Competência em Tradução: cognição e discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p. 19-58.

KELMAN, C. A. ; ANTONIO, L. C. O.; MOTA, P. R. . **A Formação do intérprete educacional e sua atuação em sala de aula.** *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação JCR*, v. 10, p. 1032-1051, 2015. In: https://www.researchgate.net/publication/344145313_A_formacao_do_interprete_educacional_e_sua_atuacao_em_sala_de_aula#fullTextFileContent Acesso em: 10/03/2026.

MONTERO, S. & FABER, P. (2009). **Competência terminológica na tradução. Terminologia.** Edição Especial sobre Terminologia de Ensino e Aprendizagem: novas estratégias e métodos.
In: https://www.researchgate.net/publication/233626239_Terminological_competence_in_translation Acesso em : 11/03/2026

WILSS, W. (1982). **A Ciência da Tradução.** Tübinguen; Gunter Narr.
In: <https://www.bcucuj.ro/synfilebibdigit/cuprins/filo/cuprins000144998.pdf> Acesso em: 14/01/2026.

SCHNELL, B.; RODRÍGUEZ, N. **La innovación metodológica en la enseñanzadela terminología: a nuevos hechos nuevos conceptos.** In: La Terminología en el siglo XXI: contribución a la cultura de la paz, la diversidad y la sostenibilidad: actas del IX Simposio Iberoamericano de Terminología. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada. Universitat Pompeu Fabra, 2006.

UMAÑA CORRALES, Olga; SUÁREZ DE LA TORRE, Mercedes **Descripción y explicación del diseño de instrumentos que miden la competencia traductora y terminología en traductores profesionales** Revista Escuela de Administración de Negocios, núm. 70, enero-junio, 2011, pp. 22-41 Universidad EAN Bogotá, Colombia IN: [Redalyc.Descripción y explicación del diseño de instrumentos que miden la competencia traductora y terminología en traductores profesionales](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=233626239) Acesso em : 16/01/2026

VASCONCELLOS, M.L; AZEVEDO, D.N. **Terminologia e Formação de Tradutores: Uma Proposta de Desenho de Ementa de Disciplina a Partir de Abordagem por Tarefa de Tradução.** II Seminário Interdisciplinar das Ciências da Linguagem no Maciço de Baturité 11 A 13 de dezembro de 2013 – ISSN 2318-8391.

Recebido em: 30/04/2026
Aprovado em: 21/08/2026

A (SUB)COMPETÊNCIA TERMINOLÓGICA NA FORMAÇÃO DE TRADUTORES E INTÉRPRETES PORTUGUÊS<=>LIBRAS: PROPOSTA DE PROJETO DE EXTENSÃO A PARTIR DO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE AUTÔNOMA DE BARCELONA

Anabel Galán-Mañas²¹

Universitat Autònoma de Barcelona

Patricia Tuxi dos Santos²²

Universidade de Brasília

Resumo:

No Brasil, cresce a atuação de tradutores e intérpretes de Libras em espaços formais como pronunciamentos políticos, campanhas de saúde e processos seletivos nacionais, nos quais predomina a linguagem técnico-científica. Diante dessa demanda, esses profissionais ampliam os estudos sobre termos de especialidade. A tradução técnica mantém relação estreita com a Terminologia (Cabré, 1999, 2001a, 2001b; Bevilacqua, 2013, 2017, 2018); porém, no Brasil, o manejo de terminologias tem sido aprendido fundamentalmente na prática, pois o tema não integra as grades curriculares. Conforme Bevilacqua e Cereses (2018), é possível desenvolver a (sub)competência terminológica por meio de formações acadêmicas. Este artigo, recorte de um pós-doutorado, objetiva apresentar a proposta de extensão a ser desenvolvido inicialmente, em um Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução com foco no ensino de estratégias para o desenvolvimento da (sub)competência terminológica. Para tanto, analisa a estrutura acadêmica aplicada na formação de tradutores da Universidade Autônoma de Barcelona (UAB), importante centro de referência no ensino de competências tradutórias. A pesquisa, de natureza qualitativa (GIL, 2008), fundamenta-se na formação de tradutores (HURTADO ALBIR, 2001, 2005; Vasconcellos e Azevedo, 2013; González Davies, 2004). A hipótese é que a formação terminológica contribui para o desenvolvimento da (sub)competência terminológica, fundamental para a tradução e interpretação técnico-científicas.

Palavras-chave: Estudos da Tradução; Estudos da Interpretação; competência terminológica; Formação de tradutores e Intérpretes de língua de sinais.

Abstract:

In Brazil, the work of Brazilian Sign Language (Libras) translators and interpreters in formal settings—such as political speeches, health campaigns, and national selection processes—has been growing, with technical-scientific language predominating in these contexts. Faced with

²¹ Professora de Tradução Geral e Especializada Inglês-Espanhol no Departamento de Tradução e Interpretação e Estudos da Ásia Oriental da Universitat Autònoma de Barcelona. Membro do grupo de pesquisa PACTE.

²² Doutora em Linguística e Mestre em Educação pela UnB. Bolsista de Pós-Doutorado no Exterior pelo CNPq na Universitat Autònoma de Barcelona. Professora Associada do Instituto de Letras da Universidade de Brasília (UnB). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (POSTRAD) da UnB. <https://orcid.org/0000-0002-0210-5303>

this demand, these professionals have expanded their studies on specialized terms. Technical translation maintains a close relationship with Terminology (Cabr , 1999, 2001a, 2001b; Bevilacqua, 2013, 2017, 2018); however, in Brazil, the handling of terminologies has been learned primarily through practice, as the subject is not part of the curriculum. According to Bevilacqua and Cereses (2018), it is possible to develop terminological (sub)competence through academic training. This article, which is part of a postdoctoral research project, aims to present the extension program proposal to be initially developed within a Graduate Program in Translation Studies, focusing on teaching strategies for the development of terminological (sub)competence. To this end, it analyzes the academic structure applied in the training of translators at the Autonomous University of Barcelona (UAB), an important reference center in the teaching of translation competences. This qualitative research (GIL, 2008) is grounded in translator training studies (Hurtado Albir, 2001, 2005; Vasconcellos e Azevedo, 2013; González Davies, 2004). The hypothesis is that terminological training contributes to the development of terminological (sub)competence, which is essential for technical-scientific translation and interpreting.

Keywords: Translation Studies; Interpreting Studies; terminological competence; Training of Sign Language Translators and Interpreters.

1. Introdução

A Lei n  10.436/2002, conhecida como Lei de Libras, representou um marco legal ao reconhecer a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legítimo de comunicação e expressão da comunidade surda. Dentre seus desdobramentos,   possível destacar a Lei n 12.319, de 1  de setembro de 2010, que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete de Libras (TILS), estabelecendo diretrizes para sua formação e atuação. Embora essa legislação constitua uma conquista inegável para a acessibilidade e os direitos linguísticos da Comunidade Surda, ainda persistem diversos obstáculos no cenário atual. Um dos principais desafios diz respeito   formação acadêmica desses profissionais, que ainda está em processo de consolidação e, por falta de regulamentação, gera desigualdades em sua atuação.

O TILS exerce uma função fundamental nos mais variados espaços sociais, sendo sua atuação no  mbito educacional considerada de grande relevância para a efetivação da acessibilidade linguística (Kelman; Antonio; Mota, 2015). Contudo, nos últimos anos, a presença desse profissional tem se intensificado no Brasil, especialmente em contextos que demandam domínio de linguagem técnica e científica (Tuxi, 2017). Exemplos not rios desse fen meno incluem a tradução e interpretação em pronunciamentos oficiais, debates políticos, campanhas nacionais de saúde, transmissões televisivas dos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, bem como a oferta da versão em Libras do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Em todas essas situações, predomina o discurso técnico-científico, o que impõe desafios específicos e complexos aos intérpretes, exigindo preparo que vai além da fluência cotidiana na língua de sinais.

A aquisição e o domínio desse vocabulário especializado constituem objeto de estudo da Terminologia, campo do conhecimento que há muito tempo dialoga com a prática tradutória, tanto no âmbito das línguas orais quanto das línguas de sinais. Compreender como se dá o aprendizado desses léxicos técnico-científicos por parte dos tradutores e intérpretes de Libras é de grande importância para o aprimoramento da atuação profissional. Pesquisadores como Cabré (1999, 2001a, 2001b), Krieger & Finatto (2004) e Bevilacqua (2013, 2017, 2018) têm demonstrado que o tratamento adequado da terminologia é central para a tradução de textos que veiculam conhecimento especializado, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos para enfrentar os desafios mencionados.

Entretanto, no cenário nacional, a formação superior, por meio de um curso de bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras ainda não está disponível em todas as universidades federais. Em uma pesquisa desenvolvida por Bevilacqua e Reuillard (2016) intitulada “Um modelo de competência tradutória aplicado à construção de um currículo de bacharelado”, as autoras destacam que as instituições de ensino superior, que oferecem disciplinas voltadas à Terminologia, o foco recai majoritariamente sobre os aspectos teóricos e a apresentação de diferentes linhas, com ênfase na história e nos conceitos da área. Como consequência, as oportunidades de prática voltada ao manejo terminológico em contextos reais de tradução e interpretação ocorrem sem tanta frequência, não dando a oportunidade da práxis ao discente. Diante desse quadro, o domínio dos conhecimentos terminológicos e o uso de léxicos especializados no processo tradutório e interpretativo têm sido adquiridos fundamentalmente na prática profissional, sem um respaldo teórico-metodológico consistente.

Diante desse quadro, emerge a questão central que orienta esta pesquisa: como suprir essa formação específica em Terminologia para profissionais que atuam no campo da tradução e interpretação no par linguístico Português<=>Libras? A hipótese que direciona este estudo é a de que uma formação sistemática nessa área contribui decisivamente para o desenvolvimento da (sub)competência terminológica, a qual é fundamental para o tratamento adequado de termos especializados na tradução e interpretação de discursos técnico-científicos. Conforme apontam Bevilacqua e Cereses (2018), é plenamente viável, por meio de uma formação acadêmica, que inclua no desenho curricular, por meio de disciplinas optativas e laboratórios com base na práxis, oferecer aos profissionais a chamada (sub)competência terminológica.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo apresentar um projeto de extensão a ser oferecido em um Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. A proposta deste curso visa identificar e analisar as estratégias de ensino próprias do campo da Terminologia,

oferecendo, assim, uma complementação acadêmica direcionada a suprir uma lacuna formativa. Ao ser sediado no Programa de Pós-Graduação, o projeto se torna acessível tanto a discentes da graduação quanto da pós-graduação que atuam com tradução, ampliando seu alcance e impacto formativo. Essa iniciativa é resultado de um estudo de pós-doutorado no qual foi possível identificar como se articula o processo de ensino-aprendizagem entre Tradução e Terminologia na formação de tradutores. O contexto analisado foi o do Departamento de Tradução e Interpretação da Universidade Autônoma de Barcelona (UAB), reconhecido internacionalmente por sua abordagem integrada entre teoria e prática no trabalho voltado para as competências tradutórias.

O presente artigo está organizado da seguinte forma: na seção 2, apresentamos uma breve trajetória dos estudos sobre competências tradutórias, com especial atenção à emergente (sub)competência terminológica. Na sequência, trazemos uma análise das dinâmicas de ensino-aprendizagem observadas na Universidade Autônoma de Barcelona (UAB). Em seguida, são descritos os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. Por fim, propomos uma atividade extensionista, formulada para a formação de tradutores e intérpretes de Libras no âmbito terminológico.

2. A (sub) competência terminológica: um novo campo de estudo no âmbito das competências tradutórias.

Para compreender o que se designa por competência tradutória, é necessário, superar a visão que traduzir bem se resume a dominar dois idiomas. Embora necessária, essa habilidade não é suficiente diante da complexidade das operações cognitivas, textuais e pragmáticas envolvidas no ato de traduzir. Nesse sentido, Grosjean (2002) questiona se o tradutor pode ter apenas o conhecimento linguístico como base e explica várias razões pelas quais um bilíngue pode não ser um bom tradutor. O autor demonstra que saber alternar entre línguas no cotidiano é muito diferente de saber transferir sentidos, estilos e intenções de um texto para outro. Nos termos do autor,

Alguns podem não conhecer os equivalentes de tradução em outro idioma (palavras, frases, expressões conjuntas, etc.), o que, por sua vez, levará a problemas de percepção e produção. A menos que bilíngues tenham adquirido sua segunda língua de forma que envolva aprender equivalentes de tradução, muitos se verão sem vocabulário em várias áreas (trabalho, religião, política, esportes, etc.), mesmo que alguns possam parecer fluentes em seus dois idiomas... E uma última razão é que a maioria dos bilíngues não desenvolveu as habilidades de transferência necessárias para tradução e interpretação" Grosjean (2002: 167-168).

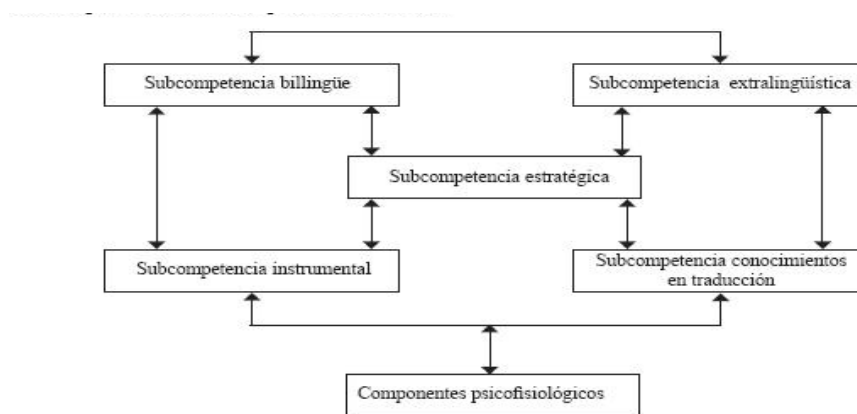
Outros autores também já defendiam que a competência tradutória não se reduz ao conhecimento linguístico, mas implica em componentes e estratégias comunicativas, ou seja,

afirmavam que a competência tradutória vai além de um conhecimento bilíngue (WILSS, 1982). Para Alves, Magalhães e Pagano (2000) fazem parte da competência tradutória “todos aqueles conhecimentos, habilidades e estratégias que o tradutor bem-sucedido possui e que conduzem a um exercício adequado da tarefa tradutória” (p.13).

A ideia do que seria a Competência Tradutória (doravante CT) toma corpo verdadeiramente como objeto central dos Estudos da Tradução - ET, graças sobretudo ao trabalho de pesquisadores do grupo PACTE (Processo de Aquisição da Competência Tradução e Avaliação), da Universidade Autônoma de Barcelona (UAB). Esses investigadores, liderados por Amparo Hurtado Albir, propuseram modelos empíricos com o objetivo de identificar, descrever e mensurar as subcompetências envolvidas na tarefa tradutória.

Segundo Hurtado Albir (2005), a Competência Tradutória é entendida como um conhecimento especializado que vai além do simples bilinguismo, englobando um conjunto de saberes e habilidades que distinguem o tradutor de outros falantes bilíngues. Para a autora, saber traduzir envolve a articulação de cinco subcompetências – bilíngue, extralinguística, de conhecimento sobre tradução, instrumental e estratégica – além dos componentes psicofisiológicos. Essa organização serve como base tanto para o modelo de CT proposto pela autora quanto para o processo de aquisição dessa competência.

Figura 1. Subcompetências da Competência Tradutora



Fonte: HURTADO, 2005, p. 28.

Segundo Hurtado Albir, a subcompetência estratégica desempenha um papel preponderante, na medida em que monitora o processo tradutório, sendo responsável por garantir o sucesso do processo. Contudo, é preciso destacar que as subcompetências não agem de forma isolada; pelo contrário, elas se sobrepõem, se misturam e se influenciam

reciprocamente durante a tradução. Uma subcompetência depende da outra para funcionar plenamente, ou seja, para traduzir bem (subcompetência estratégica), o tradutor precisa entender o assunto (subcompetência extralinguística) e conhecer bem as duas línguas (subcompetência bilíngue). Uma subcompetência complementa a outra. Para compreender melhor, segue uma breve definição de cada uma delas.

Subcompetência bilíngue: refere-se ao domínio prático e operacional necessário para estabelecer comunicação eficaz em duas línguas, envolvendo principalmente habilidades de uso, e não apenas conhecimento teórico.

Subcompetência extralinguística: abrange saberes predominantemente declarativos, tanto implícitos quanto explícitos, relativos ao conhecimento de mundo, à cultura geral e a domínios temáticos específicos.

Subcompetência de conhecimento sobre tradução: diz respeito ao conjunto de saberes declarativos (implícitos e explícitos) sobre os princípios norteadores da atividade tradutória e suas questões profissionais, tais como: unidades de tradução, etapas do processo, métodos e técnicas empregados, bem como as principais categorias de problemas tradutórios.

Subcompetência instrumental: constitui-se por conhecimentos de natureza essencialmente operacional, voltados ao manuseio de fontes documentais e ao uso de tecnologias da informação e comunicação (TIC) aplicadas ao fazer tradutório.

Subcompetência estratégica: envolve saberes operacionais que orientam a condução do processo tradutório com eficácia, permitindo ao tradutor identificar, contornar e solucionar os desafios que surgem ao longo da tarefa.

Componentes psicofisiológicos: incluem aspectos cognitivos, atitudinais e psicomotores que sustentam a atuação do tradutor. Entre os elementos cognitivos, destacam-se memória, percepção, atenção e emoção, os quais interferem diretamente no desempenho tradutório.

Nesse caminho, Bevilacqua e Reuillard (2016) destacam que a subcompetência estratégica deve administrar as demais, além de permear todo o processo de formação do tradutor ou futuro tradutor em situação de ensino-aprendizagem. Segundo as autoras, essa aquisição e desenvolvimento abrangem tanto as competências específicas à atividade profissional quanto aquelas de caráter individual. Dessa forma, a CT capacitará o profissional a gerenciar um projeto de tradução, mesmo que pertença a uma área até então desconhecida.

Assim, ele poderá estabelecer as necessidades de organização textual, busca conceitual, terminológica e fraseológica, enquanto administra questões como orçamento e prazos.

Em complemento aos estudos da subcompetência tradutória, Umaña Corrales e Suárez de la Torre (2011), as autoras apontam que a formação conceitual no âmbito da terminologia não tem alcançado o objetivo real proposto por Hurtado em seu quadro de subcompetências. É possível, portanto, identificar, uma lacuna entre a teoria proposta e a prática observada na formação de tradutores. Tal fato evidencia a necessidade de revisão dos instrumentos e metodologias empregados nesse processo formativo. Para melhor desenvolver essa ideia, abaixo apresentaremos brevemente o conceito de Terminologia até a (sub)competência terminológica.

2.1 Terminologia: um campo sempre em expansão.

Segundo Cabré (1999) a Terminologia deve ser entendida como um campo onde há elementos, de áreas distintas que possibilitam o compreender conceitos diversos. A autora destaca que por ser um campo de conhecimento interdisciplinar, é preciso reconhecer seus aspectos cognitivos, linguísticos, semióticos e comunicativos. A todo esse processo se denomina Teoria de Portas. Segundo a autora, a teoria se baseia nas seguintes suposições:

- a) Concebemos a terminologia como um campo de conhecimento necessariamente interdisciplinar que deve integrar aspectos cognitivos, linguísticos, semióticos e comunicativos das unidades terminológicas. Uma teoria que queira explicar essa interdisciplinaridade deve permitir uma abordagem multidisciplinar para as unidades terminológicas;
- b) O objeto da terminologia são as unidades terminológicas, então vamos focar em uma teoria dos termos e não em uma teoria da terminologia;
- c) As unidades que transmitem conhecimento especializado podem ter caráter linguístico ou não linguístico, mas chamaremos unidades terminológicas ou termos apenas aqueles que possuem caráter linguístico e ocorrem dentro da língua natural e
- d) Essas unidades são ao mesmo tempo as mesmas e diferentes das unidades lexicais de uma língua, chamadas palavras na lexicologia. Seu caráter específico reside em seus aspectos pragmáticos e em seu modo de significação. Seu significado é resultado de uma negociação entre especialistas que ocorre dentro do discurso especializado por meio da realização de predicções que determinam o significado de cada unidade. (2002,p.12).

A base da proposta tem as seguintes suposições: i. concebe a Terminologia como um campo de conhecimento necessariamente interdisciplinar, que integra aspectos cognitivos, linguísticos, semióticos e comunicativos das unidades terminológicas, ou seja, possui uma abordagem multidisciplinar; ii. compreende que o objeto da Terminologia são as Unidades Terminológicas - UT, com foco nos termos, e não em uma Teoria da Terminologia- como adotado pela Teoria Geral da Terminologia (TGT) e por fim, entende que os termos devam ocorrer pela necessidade da língua natural. Por fim, o significado é resultado de uma

negociação entre especialistas no discurso especializado, por meio de predicções que determinam o sentido de cada unidade.

Esse viés “multi” apresentado por Cabré (2002) traz a ideia de um conceito poliédrico, no qual os termos podem ser analisados sob diferentes perspectivas não excludentes: a cognitiva, a linguística e a social. Essa visão integradora permite compreender a terminologia como um domínio aberto, dinâmico e multifacetado. Portanto, o saber terminológico torna-se uma competência fundamental que o tradutor deve não apenas possuir, mas também buscar ativamente – seja consultando obras Terminográficas existentes, seja criando materiais próprios. Afinal, é pelo domínio dessa competência que o profissional lidará com a complexidade dos termos especializados, especialmente diante de lacunas ou inconsistências nas fontes disponíveis.

2.2 Competência terminológica ou (Sub)competência terminológica: um novo registro.

Inicialmente os primeiros registros sobre o conceito de CT, podem ser atribuídos a Cabré (1999,p.193) quando a autora apresenta quatro níveis que marcam a competência do tradutor na Terminologia.

- **Primeiro nível:** o tradutor atua como consumidor do trabalho terminológico, consultando bases de dados, dicionários especializados e, eventualmente, recorrendo a serviços de assessoria terminológica. Quando não localiza o equivalente para um termo técnico que remete a um conceito desconhecido, sua atuação se limita a repetir o termo original de forma literal ou a esclarecê-lo por meio de uma explicação aproximada.
- **Segundo nível:** o tradutor ainda se mantém passivo do ponto de vista terminológico, porém passa a utilizar sua competência no sistema linguístico. Para suprir a ausência do termo, emprega uma lógica semelhante à da lexicologia e propõe uma unidade neológica, devidamente registrada em nota de rodapé.
- **Terceiro nível:** esse patamar é ocupado por um tradutor especializado, que já domina o setor de seu interesse. Além de reconhecer os termos já consagrados, ele os organiza em um banco de dados próprio, o que lhe permite resolver problemas de maneira coerente, inclusive no que diz respeito às suas próprias propostas neológicas para

preencher lacunas no idioma de chegada. Para atuar nesse grau de envolvimento, o tradutor precisa dominar os fundamentos da pesquisa terminológica específica e do tratamento de informações terminológicas.

- **Quarto e último nível:** o tradutor passa a empregar seus próprios registros terminológicos para redigi-los sob a forma de um glossário especializado, de modo que possa ser utilizado por outros profissionais que atuam na mesma área. Nesse caso, ele já desempenha o papel de Terminólogo sistemático e deve dominar adequadamente a metodologia da pesquisa sistemática monolíngue e multilíngue.

Para Cabré (1999), os níveis apresentados não são estanques, mas sim progressivos. Isso significa que cada etapa representa um conjunto de conhecimentos necessários para que o tradutor possa avançar ao nível seguinte. Ao percorrer essa trajetória, ele apreende gradativamente (sub)competências terminológicas que possibilitam alcançar um patamar cada vez mais elevado de qualidade na tradução especializada. Além de Cabré, outros autores também trazem o conceito de (sub)competência terminológica para o campo dos Estudos da Tradução, de forma a extrapolar os apresentados pelo PACTE.

Vázquez (2006) destaca que a (sub)competência terminológica compreende um conjunto de conhecimentos, hábitos e habilidades para trabalhar com termos, abrangendo as esferas linguística, cognitiva e pragmático-funcional. A autora ressalta a necessidade de o tradutor possuir habilidade para acessar materiais, recursos e fontes que ofereçam dados terminológicos e saiba organizar seu próprio glossário temático da área em que atua, para que, no futuro, disponha de um repertório mais amplo para sua atuação profissional.

Da mesma forma, Schnell e Rodríguez (2006) compreendem que a (sub)competência terminológica se compõe de um conjunto de habilidades interligadas, que envolvem as seguintes capacidades: conduzir levantamentos terminológicos, dominar os fundamentos metodológicos do fazer terminológico, operar softwares especializados, localizar, filtrar e coletar unidades terminológicas, além de estruturar bancos de dados terminológicos.

Em uma vertente que também compreende a importância da Terminologia e de seu papel na formação dos tradutores, destacamos a pesquisa de Montero e Faber (2009), que afirmam que a (sub)competência terminológica não se refere à aquisição de uma lista de termos, mas à capacidade do tradutor de adquirir o conhecimento representado por eles. Pois, a partir desse conhecimento, a tradução especializada deve necessariamente incluir processos

como a rápida aquisição e assimilação de conhecimento especializado em estruturas cognitivas anteriores, estendendo-as a níveis mais específicos.

O fator comum nas pesquisas acima apresentadas é a visão da (sub)competência terminológica, como um saber que compõem processualmente Competência instrumental e à bilíngue. Nessa perspectiva, não basta o acesso a uma lista de termos – promovido pelo instrumental, ou mesmo a materiais bilíngues –, mas sim possuir o conhecimento para reconhecer e compreender a relação e a representação desses termos entre as línguas trabalhadas. A (sub) competência terminológica aponta a necessidade de que os estudantes de tradução deixem de ser apenas consumidores passivos dos recursos terminológicos existentes; e passem a desenvolver as capacidades metodológicas necessárias para produzir seus próprios instrumentos terminológicos, adaptados às suas demandas específicas.

Uma pesquisa que demonstra claramente esse processo é a tese de doutorado de Mauren Thiemy Ito Cereser, orientada pela Dra. Cleci Regina Bevilacqua, intitulada *Estudo Exploratório sobre a (Sub)Competência Terminológica em egressos de tradução no par de Línguas Português/Espanhol*. A tese foi para nós uma importante fonte de orientação para definir os pontos importantes para compreender melhor a (sub)competência terminológica como ferramenta de formação. Apesar de nosso par linguístico ser Português–Libras, a pesquisa trouxe contribuições valiosas. A autora apresenta um quadro comparativo entre Competência Tradutória, Competência Terminológica e (sub)competência terminológica, o que resulta em uma reflexão sobre a interface entre Tradução e Terminologia e mostra que, mesmo sendo áreas diretas, se faz necessária uma formação específica.

Foi na busca por essa formação que este trabalho apresenta como ocorre, no Departamento de Tradução e Interpretação e Estudos da Ásia Oriental da Universidade Autônoma de Barcelona, o ensino da Terminologia em interface com a Tradução, e também identificar dentro dos mecanismos de formação existentes estratégias de ensino que auxiliem no desenvolvimento do que consideramos uma (sub)competência essencial para o tradutor. No próximo tópico, apresentamos a Universidade Autônoma de Barcelona e um breve histórico do curso de tradução.

3. O ensino da Terminologia no âmbito dos cursos de Tradução da Universidade

Autônoma de Barcelona

Em 6 de junho de 1968, foi promulgado o decreto que criou a Universidade Autônoma de Barcelona (UAB). Um mês depois, já estavam em funcionamento suas quatro primeiras faculdades: Artes, Medicina, Ciências e Ciências Econômicas. Em fevereiro de 1969, teve

início a aquisição de terrenos em Bellaterra, no município de *Cerdanyola del Vallès*. Esse local seria o futuro campus definitivo da universidade, conhecido como campus Bellaterra da UAB. É nesse campo que, em 1972, inicia a história do Departamento de Tradução e Interpretação da UAB. Foi nesse ano, quando foi criada a Escola Universitária de Tradutores e Intérpretes, que por duas décadas formou profissionais na área. Entretanto, somente em 1993, apenas vinte e um anos após sua fundação, que a escola foi elevada à categoria de faculdade, passando a se chamar Faculdade de Tradução e de Interpretação.

Atualmente, o departamento denomina-se Departamento de Tradução e Interpretação e Estudos do Leste Asiático, sendo composto por duas grandes áreas de especialização. De um lado, os Estudos de Tradução e Interpretação; de outro, os Estudos do Leste Asiático, o que torna a UAB a única universidade do sistema universitário Catalão a oferecer estudos de graduação e doutorado sobre Estudos da Tradução e Estudos da Interpretação e um foco de Estudos do Leste Asiático. Ambas as áreas coexistem e geram múltiplas linhas de pesquisa, organizadas prioritariamente sob a forma de grupos de investigação.

O departamento oferece uma ampla gama de cursos de graduação, mestrado e doutorado. Entre as áreas de atuação, destacamos a tradução de textos especializados (técnica, científica, jurídica, filosófica e religiosa), a tradução literária (narrativa, poesia e teatro), a acessibilidade e tradução audiovisual (dublagem, legendagem, audiodescrição, legendagem para surdos) e a interpretação em suas diversas modalidades. As linhas de pesquisa incluem também linhas de pesquisa ligados a Tecnologia da Informação e Comunicação - TIC, com foco na automação do processo tradutório, na localização de software e na gestão de terminologia.

No âmbito da formação, o departamento desenvolve pesquisas sobre o treinamento em tradução e interpretação, abrangendo desde a elaboração curricular até o ensino de línguas. Pesquisa também a Didática das TIC aplicada à tradução, o ensino misto e a distância, bem como o uso da tradução no ensino de línguas (tradução pedagógica). Outras linhas relevantes incluem a História da Tradução e Interpretação em diferentes países, a Interculturalidade, a Ideologia e a Sociologia da tradução, além dos estudos contrastivo sobre Textualidade e Tradução.

A Cognição em Tradução e Interpretação constitui outra linha estruturante, dedicada aos processos cognitivos envolvidos na compreensão, resolução de problemas e tomada de decisão. Da mesma forma há estudos sobre a Competência Tradutória, seus componentes, sua aquisição e o papel do conhecimento especializado nesse processo. É preciso destacar que foi na UAB o início das pesquisas do estudo PACTE, sobre CT e uma forte linha sobre os estudos

da Terminologia, o que nos levou a buscar esse espaço como fonte de material de pesquisa e aprendizado. Os aspectos profissionais e a Inserção no mercado de trabalho também são objeto de estudo, incluindo perfis profissionais, práticas e organização dos serviços de tradução e interpretação.

O departamento conta ainda com uma linha específica sobre Gênero e Tradução, que abrange a história das tradutoras, a evolução da reflexão teórica sobre gênero, a tradução de textos feministas e as representações linguísticas de gênero na tradução. Essa linha desenvolve também investigações sobre a Didática da tradução e interpretação com perspectiva de gênero, explorando métodos de pesquisa aplicáveis a esse campo. Dessa forma, o departamento consolida uma abordagem plural e contemporânea dos Estudos da Tradução.

O Doutorado em Tradução e Estudos Interculturais é o mais antigo da Espanha e pioneiro em pesquisa online no Leste Asiático. Destaca-se pelo perfil internacional e pela amplitude dos interesses de pesquisa de seu corpo docente, que combina expertises linguísticas em alemão, árabe, catalão, chinês, coreano, espanhol, francês, inglês, italiano, japonês, português e russo. Os estudantes de doutorado têm acesso a coleções documentais, infraestruturas e softwares como *eye tracker*, programas de análise de dados e *SketchEngine*, além da possibilidade de realizar estadias internacionais.

A Universidade Autônoma de Barcelona é uma referência na Europa, tanto pela qualidade do ensino quanto pela inovação na pesquisa, e por fatos assim, que buscamos identificar materiais, profissionais e proposta de atividade de ensino que pudessem auxiliar na formação de tradutores e intérpretes, com foco no ensino da (sub)competência terminológica.

4. Percurso metodológico da pesquisa

No presente artigo utilizamos a abordagem qualitativa, uma vez que se propõe compreender, de forma aprofundada e contextualizada, o processo de construção de uma Atividade de Extensão para a formação de Tradutores e Intérpretes com foco no ensino da (sub)competência terminológica. Para tal, recorreremos à pesquisa bibliográfica, que, segundo Gil (2008, p. 50), é desenvolvida com base em material já elaborado, permitindo ao investigador um conhecimento amplo sobre o que já foi produzido na área. Dessa forma, o primeiro movimento consistiu em definir a partir do levantamento feito no capítulo dois, sobre o conceito de (sub)competência terminológica, entendida como a capacidade de identificar, compreender e gerir termos especializados no âmbito da atividade tradutória e interpretativa.

Sob a mesma orientação metodológica qualitativa e com base na revisão bibliográfica orientada por Gil (2008), buscamos a relação entre a (sub)competência terminológica e os modelos de formação do tradutor e intérprete, destacando a necessidade de articulação entre teoria e prática nos projetos de extensão universitária. A pesquisa bibliográfica, neste estágio, permite identificar abordagens pedagógicas consagradas, como a aprendizagem baseada em tarefas e o desenvolvimento de portfólios terminológicos buscando o ensino da Terminologia além de uma memorização passiva, incentivando o futuro profissional a construir recursos próprios e a trabalhar colaborativamente com especialistas de domínio.

Complementando a abordagem qualitativa e a pesquisa bibliográfica, o referencial teórico incorpora uma análise documental dos planos de estudo e das fichas de disciplinas de cursos oferecidos pela Universidade Autônoma de Barcelona (UAB), com foco no ensino de Competências Tradutórias, Terminologia e Tradução. Este procedimento analítico permite identificar interfaces curriculares onde a (sub)competência terminológica é trabalhada, bem como eventuais lacunas que uma atividade de extensão poderia suprir. Na UAB, a partir da análise das ementas e das metodologias de ensino buscamos evidências sobre como a universidade integra a Terminologia nos processos de formação dos tradutores. Desta análise elaboramos uma proposta de atividade de extensão que articule a teoria com as boas práticas. Abaixo apresentamos ementas e planos do curso com foco no campo da Terminologia.

4.1 Bacharelado em Tradução e Interpretação da UAB: onde está a Terminologia?

O Bacharelado em Tradução e Interpretação da Universidade Autônoma de Barcelona é um curso de quatro anos, estruturado em 240 créditos. Durante a formação, os alunos desenvolvem competências em espanhol, catalão e em uma ou mais das doze línguas de tradução disponíveis – como inglês, francês, alemão, japonês, chinês e árabe. O currículo combina disciplinas básicas comuns à área, componentes obrigatórios, optativas e um Projeto Final de Bacharelado, proporcionando uma preparação completa para os desafios da tradução profissional e da interpretação.

Figura 1: Tabela de créditos para cada disciplina

Tabela de créditos para cada disciplina

	Treinamento básico	Obrigatório	Opcional	Projeto Final de Bacharelado
1º ano	48	12		
2º ano	18	42		
3º ano		48	12	
4º ano		18	36	6
Totais	66	120	48	6

Fonte: [Plan de estudios y horarios: Grado en Traducción e Interpretación - UAB Barcelona](#)

Os créditos são distribuídos ao longo dos quatro anos de formação, com flexibilidade para que os alunos estudem em regime de tempo integral ou meio período — neste último caso, a universidade oferece uma trilha lenta com no mínimo 30 créditos anuais, ideal para quem deseja conciliar trabalho e estudo. A grade curricular é cuidadosamente estruturada para formar egressos capacitados a atuar em diversas áreas, tais como: serviços multilíngues para empresas, produtoras audiovisuais, mídia, editoras e setores de localização multimídia; interpretação em agências nacionais e internacionais; departamentos de internacionalização de multinacionais; docência em escolas públicas e privadas; avaliação de tecnologias de tradução e interpretação; tradução literária e revisão de textos; serviços multilíngues para turismo e comércio; além da mediação linguística e cultural para instituições públicas e privadas. A seguir, apresentamos a distribuição das disciplinas por ano do curso.

Figura 2: Treinamento básico e obrigatório

1º ano	2º ano
• Língua Catalã para Tradutores e Intérpretes 1 ou Língua Catalã 1 (*) • Língua Espanhola para Tradutores e Intérpretes 1 ou Língua Espanhola 1 (*) • Língua B para Tradutores e Intérpretes 1 • Língua C para Tradutores e Intérpretes 1 • Introdução às Tecnologias de Tradução e Interpretação • Língua B para Tradutores e Intérpretes 2 • Língua C para Tradutores e Intérpretes 2 • Iniciação à Tradução B-A	• Língua Catalã ou Espanhola para Tradutores e Intérpretes 2 ou Língua Espanhola 2 (*) • Língua B para Tradutores e Intérpretes 3 • Língua e Tradução C 1 • Tradução B-A 1 • História da Tradução e Interpretação • Tradução A-A ou Língua Catalã 2 (**) • Língua B para Tradutores e Intérpretes 4 • Língua e Tradução C2 • Tradução B-A 2 • Ciência da Informação Aplicada à Tradução e Interpretação
3º ano	4º ano
• Mediação Cultural Básica na Tradução e Interpretação B • Língua e Tradução C3 • Tradução B-A 3 • Teoria da Tradução e Interpretação • Tecnologias de Tradução e Interpretação • Translação Inversa • Linguagem e Tradução C4 • Iniciação à Interpretação • Iniciação à Tradução Especializada B-A • Terminologia aplicada à tradução e	• Língua e Tradução C5 • Língua e Tradução C6 • Técnicas Preparatórias na Interpretação Consecutiva de B-A • Projeto Final de Bacharelado

Fonte: [Plan de estudios y horarios: Grado en Traducción e Interpretación - UAB Barcelona](#)

Para melhor analisar a grade do curso, buscamos disciplinas que trouxessem no nome os termos "Terminologia" ou "Termo". Após uma análise detalhada da estrutura curricular dos quatro anos, identificamos a disciplina *Terminologia aplicada à tradução e interpretação*²³ (código: 101488). Apesar de encontrarmos apenas uma disciplina nomeada explicitamente com "Terminologia" ou "Termo", durante o levantamento foi possível constatar diferentes nomenclaturas para um ensino também voltado para a linguagem de especialidade e termos. Dentro dessa perspectiva, localizamos 21 disciplinas — distribuídas entre os idiomas apresentados anteriormente e com pares linguísticos diversos — nomeadas como: *Iniciação à Tradução Especializada*, *Língua de Especialização para Tradutores e Intérpretes* e *Tradução Técnica e Científica*.

Apesar de as disciplinas identificadas não trazerem os termos "Terminologia" ou "Termo" em suas nomenclaturas, é possível afirmar que o objeto de estudo de todas é a linguagem especializada. Isso porque cada uma dessas disciplinas, em sua ementa e objetivos, direta ou indiretamente, aborda os conceitos, as práticas e os recursos próprios do trabalho com terminologias de áreas específicas do conhecimento.

Ao analisarmos os objetivos e a contextualização, percebemos que o ensino da linguagem especializada se dá por meio de uma práxis na qual o aluno aplica o conhecimento teórico por meio de atividades sistematizadas e práticas de tradução. Por exemplo, enquanto a disciplina de Terminologia foca em conhecimentos básicos do campo da Terminologia, gestão terminológica e extração de informações a partir de corpus textuais, as disciplinas de Iniciação à Tradução Especializada e Língua de Especialização desenvolvem a capacidade de resolver problemas tradutórios em gêneros científicos, técnicos, econômicos, administrativos e jurídicos, bem como analisar particularidades lexicais, morfossintáticas, textuais e retóricas de textos especializados.

Com base na comparação entre os objetivos das disciplinas — que incluem demonstrar conhecimentos terminológicos, aplicar recursos de gestão de corpus, analisar textos especializados, transmitir soluções tradutórias e integrar conhecimentos para emissão de juízos sobre tradução especializada — foi possível concluir que todas compartilham uma base comum de ensino da Terminologia, ou seja, da linguagem especializada. Essa base evidencia

²³ Negrito e destaque nosso.

que, independentemente da nomenclatura adotada, o foco central está na formação do aluno para lidar com a Terminologia de áreas de especialidade de maneira teórica, crítica e aplicada.

Essa comparação entre as disciplinas foi fundamental para a elaboração de um projeto de extensão voltado a tradutores e intérpretes do par linguístico Português–Libras. Embora a pesquisa tenha se baseado na análise dos cursos de graduação da UAB, a proposta ora apresentada consiste em uma Atividade de Extensão — aqui entendida como um conjunto de cursos modulares, que podem ser oferecidos como disciplinas optativas tanto na graduação quanto na pós-graduação. Com base nos resultados obtidos, pretende-se publicar um novo estudo que possa, futuramente, subsidiar uma reformulação curricular nos cursos de bacharelado em Tradução e Interpretação para o par linguístico Português–Libras. A seguir apresentamos a Atividade de Extensão.

4. Proposta da Atividade de Extensão

A análise comparativa entre as disciplinas de terminologia e as disciplinas de tradução especializada e língua de especialização revelou uma base comum de ensino voltada para a linguagem de especialidade, ancora em uma práxis que articula teoria e atividades sistemáticas de tradução. Diante disso, propomos um projeto de extensão com 45 horas intitulado Terminologia e Políticas Públicas: Português - Libras, destinado a discentes, técnicos, colaboradores e a comunidade que possuam formação prévia em Libras e cursos voltados para os Estudos da Tradução e da Interpretação em língua de sinais. A carga de 45 horas tem como foco a terminológica aplicada a políticas públicas dos ministérios atuais — Ministério da Mulher, Ministério da Igualdade Racial, Ministério dos Povos Originários e outros novos ministérios. A seguir, apresentamos a estrutura completa do projeto.

Projeto de Extensão

Título do Curso:

O aprendizado da Terminologia no âmbito das Políticas Públicas: par Português - Libras

Carga horária total: 45 horas

Público-alvo:

Alunos de graduação, tradutores e intérpretes em formação, e comunidade interessada na área, que possuam uma formação prévia, pois o curso não é de ensino de língua.

- Mínimo de 180 horas de curso de Libras (língua);
- Mínimo de 120 horas de curso de Tradução e Interpretação.

Perfil do participante:

O participante deve ter domínio intermediário/avançado da Libras e noções consolidadas de

tradução e interpretação, sendo capaz de compreender e produzir enunciados em Libras e português com fluência para discussão de temas especializados.

Objetivo do Curso

Capacitar tradutores, intérpretes e demais interessados no par linguístico Português - Libras na (sub)competência terminológica, com foco em linguagem de especialidade aplicada às políticas públicas do governo federal. O curso visa desenvolver habilidades para identificação, análise, registro e tradução/interpretação de termos pertencentes às áreas dos Ministérios da Mulher, da Igualdade Racial, dos Povos Originários e de outros novos ministérios, promovendo uma atuação qualificada, ética e socialmente contextualizada.

Estrutura e Conteúdo programático (45 horas)

Módulo	Tema	Carga horária
Módulo 1	O que é linguagem de especialidade? Fundamentos de Terminologia - Conceitos de termo, linguagem de especialidade, linguagem geral - Noções de Teoria Comunicativa da Terminologia - A importância da competência terminológica para TILSP (Português - Libras)	8 horas
Módulo 2	Políticas públicas e terminologia: introdução aos ministérios - Apresentação do governo atual e seus ministérios focais. Importância do carômetro e do sinal para os TILS. Como criar esse registro? - Levantamento terminológico inicial: Ministério da Mulher, Igualdade Racial, Povos Originários e novo ministério (ex.: Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social) Noções de um glossário bilíngue e derivações lexicais. Exemplo: INDÍGENAS # INDIGENISTAS - Identificação de neologismos e siglas (a importância desse registro para o tradutor por meio de ferramentas de registro terminográfico)	8 horas
Módulo 3	Terminologia aplicada à tradução e interpretação em Libras - Estratégias para organização e registro de sinais-termo em Libras – Banco de dados terminológico pessoal - Análise de equivalentes terminológicos entre português e Libras – O caso das siglas e dos conceitos de área. - Estudos de caso com documentos oficiais (leis, decretos, portarias) – Traduções de documentos como prática de	10 horas

Módulo	Tema	Carga horária
	linguagem especializada da área. Como resolver cada obstáculo?	
Módulo 4	Prática terminológica por ministério (atividade em grupo ou individual) - Coleta, registro e análise de termos de cada ministério - Elaboração de glossário bilingue temático, para uso pessoal (Português-Libras) - Simulação de interpretação de textos especializados curtos	10 horas
Módulo 5	Projeto final: produção de recurso terminológico - Cada participante desenvolve um glossário, verbete ou vídeo guia em Libras com no mínimo 10 termos de políticas públicas e sua contextualização e conceito – utilizando Linguagem Simples. - Apresentação e discussão coletiva	9 horas
Total		45 horas

Atividades e Metodologia

Aulas expositivas e dialogadas (síncronas ou assíncronas, conforme formato do projeto).
 Análise de textos autênticos (leis, relatórios, discursos oficiais).
 Oficinas práticas de criação de sinais-termo em Libras.
 Produção colaborativa de glossários bilingues.
 Simulações de interpretação com foco terminológico.
 Projeto final aplicado.

Produto esperado do participante

Ao final do curso, cada participante deverá entregar um glossário temático de uso pessoal (**Português-Libras**) e um Vídeo guia em Libras contendo no mínimo 10 termos de políticas públicas e sua contextualização e conceito – utilizando Linguagem Simples.

Certificação

Será concedido certificado de extensão de 45 horas aos participantes que atingirem frequência mínima de 75% e concluírem o projeto final.

Considerações Finais

Diante do exposto, este artigo teve como objetivo central analisar a presença e a abordagem do ensino da terminologia e da linguagem especializada no currículo do Bacharelado em Tradução e Interpretação da Universidade Autônoma de Barcelona, com

especial atenção às disciplinas que, embora não trouxessem os termos "Terminologia" ou "Termo" em suas nomenclaturas, dedicavam-se ao estudo das linguagens de especialidade por meio de uma práxis integradora entre teoria e prática tradutória.

A partir dessa análise, foi possível constatar que a formação oferecida pela UAB, embora consistente e abrangente, apresenta o conteúdo terminológico de forma diluída em disciplinas como Iniciação à Tradução Especializada, Língua de Especialização para Tradutores e Intérpretes e Tradução Técnica e Científica. Essa constatação motivou a elaboração de uma proposta de atividade de extensão voltada especificamente para tradutores e intérpretes no par linguístico Português–Libras, com foco na subcompetência terminológica.

Ressaltamos que a atividade de extensão aqui apresentada constitui, neste momento, uma proposta teórico-metodológica, ainda não implementada. Os dados e resultados referentes à sua aplicação, bem como a análise da eficácia do curso na formação terminológica de tradutores e intérpretes de Libras–Português, serão oportunamente apresentados em um novo artigo ou em simpósio acadêmico da área.

Por fim, registramos nossos sinceros agradecimentos à Universidade Autônoma de Barcelona pela oportunidade ímpar de aprendizado. A imersão em seu currículo, a análise de sua grade disciplinar e o contato com sua abordagem pedagógica no campo da Tradução e Interpretação foram fundamentais para a construção deste trabalho e para o amadurecimento da proposta aqui delineada. À UAB, todo o reconhecimento e gratidão.

Referências

ALVES, F.; MAGALHÃES, C.; PAGANO, A. **Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação**. São Paulo: Contexto, 2000.

BEVILACQUA, C. R. et al. **Combinatórias Léxicas da Linguagem Legislativa: uma abordagem orientada pelo corpus**. In: MURAKAVA, C. A. A.; NADIN, O. L. (Org.) *Terminologia: uma ciência interdisciplinar*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013, p. 227-244.

BEVILACQUA, Cleci Regina; REUILLARD, Patrícia Chittoni Ramos. **“Um modelo de competência tradutória aplicado à construção de um currículo de bacharelado”**. In: *Scriptorium*, 2-2, Porto Alegre: 2017, 198-206.

In: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/scriptorium/issue/view/1123/showToc>

BEVILACQUA, C. R. e KILIAN, C.K. | p. 1707-1726 **Tradução e Terminologia: relações necessárias e a formação do tradutor**. *Domínios de Linguagem* | Uberlândia | vol. 11, n. 5 | dez. 2017 ISSN 1980-5799.

BEVILACQUA, C. R. **As propostas de Nord e Hurtado Albir: aproximações teóricas**

nos estudos de tradução. *DELTA: Documentação E Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada*, 34(1). 2018. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/39002>.

BEVILACQUA, C. R.; REUILLARD, P. C. R. Um modelo de competência tradutória aplicado à construção de um currículo de bacharelado. *Scriptorium*, v. 2, n. 2, jul./dez. 2016, p. 198-206.

CABRÉ, M.T. **Elementos para uma teoria da terminologia: rumo a um paradigma alternativo.** Em: Cabré M.T. (1999). *Terminologia: Representação e comunicação. Uma teoria da base comunicativa e outros artigos*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, Institut Universitari de Lingüística Aplicada. (Série de Monografias, 3)

CABRÉ, M.T. **Sumario de principios que configuran la nueva propuesta teórica y consecuencias metodológicas.** In: CABRÉ, M. T.; FELIU, J. (Ed.). *La terminología científico-técnica: reconocimiento, análisis y extracción de información formal y semántica*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 2001a, p. 17-25.

CABRÉ, M.T. **Consecuencias teóricas de la propuesta metodológica.** In: CABRÉ, M. T.; FELIU, J. (Ed.). *La terminología científico-técnica: reconocimiento, análisis y extracción de información formal y semántica*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, Institut Universitari de Lingüística Aplicada, 2001b, p. 27-36.

CABRÉ, M. T. "Terminologia e Linguística: A Teoria das Portas Abertas". *Estudios de lingüística del español*, 2002, vol. VOL 16, <https://raco.cat/index.php/Elies/article/view/195486>. Acesso em: 05/01/2026

CERESER, M.T.I. Estudo exploratório sobre a (sub)competência terminológica em egressos de Tradução no par de línguas português/espanhol. Tese doutorado. UFRGS. 167f. 2018

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GROSJEAN, F. (2002) **Entrevista sobre bilinguismo.** In: http://www.francoisgrosjean.ch/interview_en.html Acessado em: 02/01/2026.

GONZÁLEZ DAVIES, M. (2004). **Multiple Voices in the Translation Classroom: Activities, Tasks and Projects.** John Benjamins Publishing Co, Amsterdam, 14-15.

HURTADO ALBIR, A. **Traducción y traductología. Introducción a la traductología.** Cátedra: Madrid, 2001.

HURTADO, Albir A. **A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos.** In: ALVES, F., MAGALHÃES, C., PAGANO, A. *Competência em Tradução: cognição e discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p. 19-58.

KELMAN, C. A. ; ANTONIO, L. C. O.; MOTA, P. R. . **A Formação do intérprete educacional e sua atuação em sala de aula.** *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação JCR*, v. 10, p. 1032-1051, 2015. In: https://www.researchgate.net/publication/344145313_A_formacao_do_interprete_educacional_e_sua_atuacao_em_sala_de_aula#fullTextFileContent Acesso em: 10/03/2026.

MONTERO, S. & FABER, P. (2009). **Competência terminológica na tradução. Terminologia.** Edição Especial sobre Terminologia de Ensino e Aprendizagem: novas estratégias e métodos.
In: https://www.researchgate.net/publication/233626239_Terminological_competence_in_translation Acesso em : 11/03/2026

WILSS, W. (1982). **A Ciência da Tradução.** Tübinguen; Gunter Narr.
In: <https://www.bcuculj.ro/synfilebibdigit/cuprins/filo/cuprins000144998.pdf> Acesso em: 14/01/2026.

SCHNELL, B.; RODRÍGUEZ, N. **La innovación metodológica en la enseñanzadela terminología: a nuevos hechos nuevos conceptos.** In: La Terminología en el siglo XXI: contribución a la cultura de la paz, la diversidad y la sostenibilidad: actas del IX Simposio Iberoamericano de Terminología. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada. Universitat Pompeu Fabra, 2006.

UMAÑA CORRALES, Olga; SUÁREZ DE LA TORRE, Mercedes **Descripción y explicación del diseño de instrumentos que miden la competencia traductora y terminología en traductores profesionales** Revista Escuela de Administración de Negocios, núm. 70, enero-junio, 2011, pp. 22-41 Universidad EAN Bogotá, Colombia IN: [Redalyc.Descripción y explicación del diseño de instrumentos que miden la competencia traductora y terminología en traductores profesionales](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=233626239) Acesso em : 16/01/2026

VASCONCELLOS, M.L; AZEVEDO, D.N. **Terminologia e Formação de Tradutores: Uma Proposta de Desenho de Ementa de Disciplina a Partir de Abordagem por Tarefa de Tradução.** II Seminário Interdisciplinar das Ciências da Linguagem no Maciço de Baturité 11 A 13 de dezembro de 2013 – ISSN 2318-8391.

Recebido em: 30/04/2026
Aprovado em: 21/08/2026

TERMINOLOGIA EM LIBRAS E PRÁTICA INTERPRETATIVA: O PAPEL DOS SINAIS-TERMO NA MEDIAÇÃO ENTRE LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA**Falk Soares Ramos Moreira²⁴**

Instituto Federal de Brasília

Lauanda Beatriz Matos Costa²⁵

Instituto Federal de Brasília

Resumo:

Este artigo discute as interfaces entre terminologia, sinais-termo e tradução no contexto da Língua Brasileira de Sinais (Libras), com foco na mediação linguística em ambientes educacionais. Parte-se da compreensão de que os sinais-termo constituem unidades linguísticas responsáveis pela representação de conceitos especializados, desempenhando papel central na organização do conhecimento. A partir de estudos sobre Terminologia em Libras e do uso de sinais-termo na descrição de estruturas discute-se como a sistematização dessas unidades pode qualificar a prática tradutória e interpretativa, especialmente em contextos educacionais inclusivos nos quais atuam tradutores e intérpretes de Libras. Argumenta-se que a atuação de tradutores e intérpretes demanda não apenas equivalência linguística, mas domínio conceitual dos conteúdos. Nesse sentido, a sistematização terminológica contribui para maior precisão na interpretação, especialmente no ensino de português como segunda língua para surdos. Conclui-se que a articulação entre os estudos terminológicos e a formação de tradutores e intérpretes contribui para maior precisão conceitual na interpretação e amplia as possibilidades de mediação do conhecimento em contextos educacionais.

Palavras-chave: Sinais-termo; Terminologia em Libras; Tradução e interpretação; Educação de surdos

Abstract:

This article discusses the interfaces between terminology, term signs, and translation in the context of Brazilian Sign Language (Libras), focusing on linguistic mediation in educational settings. It is based on the understanding that term signs constitute linguistic units responsible for representing specialized concepts and therefore play a central role in the organization of knowledge. Drawing on studies of Libras terminology and the use of term signs in the description of linguistic structures, the article discusses how the systematization of these units can enhance translation and interpreting practices, particularly in inclusive educational contexts involving Libras translators and interpreters. It argues that the work of translators and interpreters requires not only linguistic equivalence but also a sound conceptual

²⁴ Doutor em Linguística, pesquisador de Léxico e Terminologia na Universidade de Brasília - UnB; mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília; graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário de Brasília - UniCEUB (2006) e graduado em Letras/Libras - UFSC (2010). Atualmente está como Professor de Libras do Instituto Federal de Brasília - IFB. <https://orcid.org/0000-0002-4190-8715>

²⁵ Graduada em Letras - Português/Inglês pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Especialista em Língua Brasileira de Sinais e também em Neuropedagogia e Psicanálise/ Educação Especial Inclusiva. Mestre em Estudos da Tradução na Universidade de Brasília.

understanding of the subject matter. In this sense, terminological systematization contributes to greater accuracy in interpreting, especially in the teaching of Portuguese as a second language for deaf learners. The article concludes that integrating terminological studies with the education and training of translators and interpreters contributes to greater conceptual precision in interpreting and expands the possibilities for knowledge mediation in educational contexts.

Keywords: Term signs; Brazilian Sign Language (Libras) terminology; Translation and interpreting; Deaf education.

1. Introdução

A discussão sobre Terminologia²⁶ em Língua Brasileira de Sinais (Libras) tem ganhado destaque nas pesquisas linguísticas e educacionais, especialmente no que se refere à organização conceitual de sinais utilizados em contextos especializados. Estudos desenvolvidos por Faulstich (2003, 2012, 2015), Felten (2016), (Prometi (2020) e Tuxi (2017) sobre sinais-termo têm demonstrado que essas unidades desempenham papel fundamental na representação de conceitos em diferentes áreas do conhecimento, contribuindo para a estruturação semântica da língua.

A criação e a sistematização de sinais-termo ampliam as possibilidades de representação de conceitos especializados em Libras, favorecendo a circulação do conhecimento em diferentes contextos sociais e educacionais. No âmbito da tradução e da interpretação entre Libras e Língua Portuguesa, essas unidades terminológicas constituem importante recurso para a mediação de conteúdos especializados, uma vez que auxiliam o tradutor e intérprete na construção de sentidos entre línguas de modalidades distintas. Nessa perspectiva, a atuação do tradutor e intérprete de Libras exige mais do que a busca por equivalências linguísticas entre unidades lexicais. Conforme Nida (1964) e Koller (1995), a equivalência em tradução corresponde à construção de relações de sentido condicionadas pelo contexto comunicativo, e não à correspondência absoluta entre formas linguísticas. Assim, a mediação de conceitos especializados demanda, além da competência linguística, domínio conceitual da área de conhecimento e familiaridade com a terminologia empregada.

Historicamente, o ensino da Língua Portuguesa para estudantes surdos no Brasil foi marcado por abordagens oralistas, centradas na repetição, na cópia e na simplificação de conteúdos, o que limitou o desenvolvimento conceitual dos estudantes surdos (MARCHESI,

²⁶ Neste artigo, o termo *Terminologia* é grafado com inicial maiúscula quando se refere ao campo científico dedicado ao estudo dos conceitos, termos e linguagens especializadas, conforme a tradição da Teoria Geral da Terminologia e dos estudos terminológicos. Quando empregado para designar o conjunto de termos de uma área específica, utiliza-se "terminologia" em minúscula.

1991; LANE; HOFFMEISTER; BAHAN, 1996; PEREIRA, 2011). Com o reconhecimento legal da Libras por meio da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005, consolida-se a perspectiva da educação bilíngue, na qual a Libras assume o papel de primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa escrita, de segunda língua (L2), exigindo a reorganização das práticas pedagógicas.

Nesse contexto, o domínio da L1 constitui condição essencial para a aprendizagem da L2, uma vez que fornece base linguística e conceitual para a construção de significados (Almeida Filho & Cunha, 2007; Spinassé, 2006; Pereira, 2014). Tal compreensão implica reconhecer a aprendizagem como um processo de mediação entre sistemas linguísticos, no qual a Libras atua como suporte para a construção do conhecimento em Língua Portuguesa (Quadros & Schmiedt, 2006; Avelar & Freitas, 2016).

Este artigo parte do pressuposto de que a Terminologia em Libras constitui um recurso estratégico para a atuação de tradutores e intérpretes, uma vez que os sinais-termo possibilitam a representação consistente de conceitos especializados durante o processo tradutório. Nessa perspectiva, a organização terminológica contribui para ampliar a precisão conceitual da interpretação entre Libras e Língua Portuguesa, particularmente em contextos educacionais inclusivos, nos quais o tradutor e intérprete atua como mediador linguístico.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar as contribuições da Terminologia em Língua Brasileira de Sinais, especialmente da criação e sistematização de sinais-termo, para a formação e a prática de tradutores e intérpretes de Libras na mediação de conceitos especializados entre Libras e Língua Portuguesa. Parte-se do problema de que, embora os estudos terminológicos em Libras tenham avançado na sistematização de sinais-termo, ainda são limitadas as investigações que articulam esses estudos à formação e à atuação profissional de tradutores e intérpretes de Libras.

2. Referencial teórico

2.1 Políticas linguísticas e harmonização entre Libras e Língua Portuguesa

A educação bilíngue para surdos no Brasil envolve a convivência entre duas línguas de modalidades distintas: a Libras, visuoespacial (Quadros; Karnopp, 2004), e a Língua Portuguesa, oral-auditiva e escrita. Nesse contexto, torna-se necessária a construção de políticas linguísticas que possibilitem a coexistência dessas línguas nos espaços educacionais. De acordo com Faulstich (2015), uma forma de promover essa coexistência é por meio do

processo de harmonização linguística. Essa harmonização é entendida como uma estratégia teórica e metodológica que busca organizar e articular diferentes sistemas linguísticos em contextos bilíngues, considerando que as línguas não devem competir entre si, mas atuar de forma complementar na construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, a noção de harmonização linguística constitui um referencial teórico-metodológico relevante, pois pressupõe a organização e a articulação de sistemas linguísticos sem hierarquização. Tal abordagem desloca a compreensão tradicional de bilinguismo ao enfatizar a integração entre línguas de modalidades distintas. Ao discutir Políticas Linguísticas, Faulstich (2016) destaca a distinção entre Políticas de Língua e Políticas Linguísticas, subdivididas em dimensões internas e externas. Essas Políticas incidem diretamente sobre a organização do ensino, a produção de materiais didáticos e as práticas de mediação linguística. No caso da educação de surdos, essa distinção evidencia que a presença da Libras na escola vai além do reconhecimento formal, envolvendo condições efetivas de uso e circulação da língua.

No âmbito deste estudo, a harmonização linguística constitui o fundamento teórico que sustenta a organização terminológica em Libras, ao propor a articulação entre Libras e Língua Portuguesa sem relações de hierarquia ou subordinação. Nessa perspectiva, a construção e a sistematização de sinais-termo favorecem a representação consistente de conceitos especializados, permitindo sua circulação entre as duas línguas com maior estabilidade conceitual. Desse modo, a Terminologia configura-se como um instrumento de harmonização linguística, ao organizar o conhecimento especializado e contribuir para a articulação entre sistemas linguísticos de modalidades distintas. Essa organização terminológica oferece subsídios para a atuação de tradutores e intérpretes de Libras, que mobilizam os sinais-termo na mediação de conceitos especializados entre Libras e Língua Portuguesa. Assim, a mediação linguística, compreendida neste trabalho como o processo de construção de sentidos entre essas línguas, é fortalecida pela sistematização terminológica, favorecendo maior precisão conceitual na prática interpretativa e ampliando as possibilidades de circulação do conhecimento em contextos educacionais.

2.2 A organização conceitual em Libras e ao papel dos sinais-termo na mediação de conceitos especializados

A construção de conceitos especializados em Libras depende da disponibilidade de recursos linguísticos capazes de representar conhecimentos próprios de diferentes áreas.

Nesse contexto, os sinais-termo desempenham papel relevante ao possibilitar a organização terminológica da língua e favorecer a representação consistente de conceitos especializados.

A organização de uma primeira língua (L1) estruturada é condição essencial para a aprendizagem de uma segunda língua (L2). No caso dos estudantes surdos, a Libras constitui a língua natural e desempenha papel fundamental na construção de conhecimentos linguísticos e conceituais que servirão de base para a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita. Quando a L1 não está suficientemente estruturada, o processo de aquisição da L2 tende a apresentar fragilidades, especialmente na compreensão de estruturas linguísticas e na construção de sentidos. Em muitos contextos educacionais, estudantes surdos são expostos simultaneamente à Libras e ao ensino da Língua Portuguesa, o que pode comprometer a consolidação de ambas as línguas. Isso ocorre sobretudo na ausência de metodologias adequadas ao ensino do português como segunda língua.

Observa-se, assim, a necessidade de abordagens pedagógicas que reconheçam a Libras como língua de base para o desenvolvimento da L2. A aprendizagem da Língua Portuguesa, nessa perspectiva, não se dá por mera memorização de regras gramaticais, mas por meio de processos de mediação linguística e transferência conceitual. Nesses processos, os conhecimentos construídos na L1 são mobilizados para a compreensão da L2. A relação entre L1 e L2, portanto, deve ser compreendida como um processo articulado de construção linguística e cognitiva, no qual a Libras exerce função estruturante. Essa compreensão implica reconhecer que o acesso aos conteúdos acadêmicos depende, em grande medida, da organização conceitual possibilitada pela L1.

No âmbito da mediação linguística, essa relação assume relevância ainda maior. A atuação de tradutores e intérpretes de Libras ocorre, frequentemente, em contextos nos quais a compreensão da L2 pelos estudantes surdos está em desenvolvimento. Nesses casos, a mediação interpretativa não envolve apenas a transposição entre línguas, mas a construção de pontes conceituais entre sistemas linguísticos distintos. Assim, a ausência de uma base sólida na L1 pode resultar em dificuldades não apenas no aprendizado da Língua Portuguesa, mas também na interpretação de conteúdos acadêmicos. Tal cenário reforça a importância da organização conceitual em Libras como estratégia para sustentar tanto o ensino quanto os processos de tradução e interpretação.

Portanto, a organização conceitual em Libras, especialmente por meio dos sinais-termo, mostra-se fundamental para o desenvolvimento da Língua Portuguesa como segunda língua. Essa abordagem garante que o estudante surdo não seja privado de uma base linguística sólida, essencial para sua trajetória escolar. Dessa forma, Políticas linguísticas e práticas

pedagógicas devem priorizar a consolidação da Libras como L1 antes ou simultaneamente ao ensino da L2. A harmonização entre as duas línguas, respeitando suas especificidades, é o caminho para uma educação bilíngue verdadeiramente inclusiva. Sem essa base, os processos de ensino e mediação permanecem fragilizados e aquém de suas potencialidades.

Assim, a organização terminológica em Libras, materializada por meio dos sinais-termo, constitui elemento fundamental para a representação de conceitos especializados e para a atuação de tradutores e intérpretes em contextos educacionais. Nessa perspectiva, a Terminologia deixa de ser apenas um campo de descrição linguística e passa a desempenhar papel estratégico na mediação do conhecimento entre Libras e Língua Portuguesa.

2.3 Terminologia em Libras e criação de sinais-termo

No âmbito das línguas de sinais, os estudos terminológicos realizados por desenvolvidos por Faulstich (2003, 2012, 2015), Felten (2016), (Prometi (2020) e Tuxi (2017) buscam compreender de que forma conceitos especializados podem ser representados linguisticamente em contextos de uso específico. Nesse cenário, os sinais-termo assumem papel central na organização conceitual Libras, especialmente em áreas do conhecimento que demandam precisão semântica. A proposta de ampliação da terminologia para as línguas de sinais, conforme discutida por Faulstich (2012), permite distinguir três níveis analíticos fundamentais: sinal, termo e sinal-termo.

O sinal corresponde ao sistema linguístico que constitui as línguas de sinais e às propriedades utilizadas pela comunidade surda. Já o termo refere-se às unidades linguísticas que designam conceitos especializados em determinadas áreas do conhecimento. O sinal-termo, por sua vez, consiste na adaptação desses termos para a modalidade visuoespacial da Libras, possibilitando a representação conceitual em contextos especializados. Conforme argumenta Prometi (2020), é recorrente a confusão entre sinais do léxico comum e sinais-termo, especialmente em contextos educacionais, o que pode produzir deslocamentos de sentido e comprometer a construção do conhecimento.

Dessa forma, Tuxi (2017) traz que os sinais-termo podem ser compreendidos como unidades de mediação entre linguagem e conhecimento, desempenhando papel estratégico nos processos de tradução e interpretação entre Libras e Língua Portuguesa.

Nesse contexto, o desenvolvimento de repertórios bilíngues, como glossários, dicionários e enciclopédias em Libras, constitui uma estratégia fundamental para a organização e disseminação da terminologia especializada. Esses instrumentos não apenas

registram sinais-termo, mas também contribuem para a estabilização de usos linguísticos em diferentes áreas do conhecimento. Entretanto, a elaboração de obras terminológicas demanda critérios rigorosos de descrição lexicográfica, especialmente no que se refere à distinção entre léxico comum e léxico especializado.

O léxico comum compreende as unidades linguísticas utilizadas nas interações cotidianas de uma comunidade, enquanto o léxico especializado reúne unidades lexicais vinculadas a domínios específicos do conhecimento, nas quais a relação entre forma linguística e conceito assume maior grau de precisão. No âmbito da Libras, essa distinção é evidenciada pela diferenciação entre sinais de uso geral e sinais-termo, estes últimos empregados para representar conceitos especializados em áreas científicas, técnicas e profissionais Faulstich (2003, 2012, 2015) e Tuxi (2017).

Sob a perspectiva dos Estudos da Tradução, essa problemática adquire relevância ainda maior, pois a inexistência ou instabilidade de sinais-termo em Libras impõe desafios ao processo interpretativo. Conforme Baker (1992), a tradução não se constitui como uma substituição direta de unidades linguísticas, uma vez que diferentes línguas organizam e expressam sentidos de maneiras particulares, podendo ocorrer situações de não equivalência lexical e conceitual.

Nesses contextos, o tradutor ou intérprete mobiliza estratégias de reformulação, explicitação e adaptação para reconstruir sentidos na língua-alvo Chesterman (1989); Pöchhacker (2016). No campo da interpretação em línguas de sinais, Napier (2002; 2016) evidencia que os intérpretes mobilizam estratégias linguísticas e cognitivas para lidar com desafios decorrentes da diferença entre as línguas envolvidas, incluindo processos de reformulação, omissão estratégica e tomada de decisão durante a interpretação.

Sua sistematização contribui para a construção de repertórios conceituais mais estáveis, favorecendo práticas interpretativas mais precisas e coerentes com as demandas dos contextos educacionais. A criação de sinais-termo exige um trabalho sistemático de análise conceitual, que ultrapassa a simples equivalência entre palavras e sinais.

A existência de sinais-termo consolidados não elimina o caráter interpretativo da tradução, mas oferece ao tradutor/intérprete unidades terminológicas compartilhadas que podem auxiliar na construção de sentidos especializados em Libras e Língua Portuguesa. Assim, investir na terminologia da Libras é investir na qualidade da mediação linguística e na própria educação bilíngue para surdos. Sem essa base, os processos interpretativos permanecem fragilizados e sujeitos a imprecisões conceituais.

2.4 Formação dos sinais-termo e unidades terminológicas

A formação de sinais-termo em Língua Brasileira de Sinais (Libras) não ocorre de maneira arbitrária, mas está diretamente vinculada à organização conceitual dos conteúdos que se pretende representar. Assim como no léxico das línguas orais, essas unidades podem ser constituídas por formas simples ou por combinações mais complexas, cuja estrutura reflete diferentes níveis de especificação conceitual.

Nesse contexto, diferentes propostas teóricas têm buscado descrever a organização das unidades terminológicas em Libras. Entre elas, destacam-se as Unidades Terminológicas Sinalizadas (UTS), propostas por Faria-Nascimento (2009), as Unidades Terminológicas Complexas (UTC), apresentadas por Faulstich (2003), e as Unidades Terminológicas Complexas Sinalizadas (UTCS), desenvolvidas por Felten (2016), que evidenciam a possibilidade de construção de termos a partir da combinação de elementos linguísticos e conceituais. As UTS referem-se a unidades terminológicas representadas por sinais que correspondem a conceitos específicos em determinada área do conhecimento.

A discussão sobre unidades terminológicas em Libras fundamenta-se inicialmente nos estudos da Terminologia, especialmente na compreensão de que os conceitos especializados podem ser representados por unidades simples ou complexas. Nesse sentido, Faulstich (2003) propõe o conceito de Unidades Terminológicas Complexas (UTC), evidenciando que determinados conhecimentos especializados são lexicalizados por estruturas compostas, cuja interpretação depende da relação entre seus elementos e o conceito representado. A partir dessa perspectiva, Faria-Nascimento (2009) amplia a discussão para as línguas de sinais ao propor as Unidades Terminológicas Sinalizadas (UTS), reconhecendo que a Libras também possui mecanismos próprios para a constituição de unidades terminológicas em diferentes áreas do conhecimento. Posteriormente, Felten (2016) aprofunda essa abordagem ao propor as Unidades Terminológicas Complexas Sinalizadas (UTCS), articulando a noção de complexidade terminológica apresentada por Faulstich às especificidades linguísticas da Libras. Dessa forma, essas propostas estabelecem um percurso teórico que parte da Terminologia geral e avança para modelos capazes de explicar a organização e o funcionamento de unidades especializadas em línguas de sinais.

Figura 1: Unidades Terminológicas Sinalizada – UTS

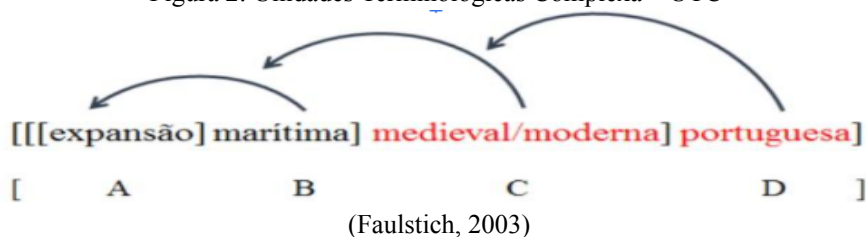
BASE (CM + OP + PA)
- significado da base: Tela de TV ou de monitor de computador

PRODUTO – derivações sufixais
Videoconferência ^{vi}
Ambiente virtual de aprendizagem - AVEA ^{vii}
hipertexto ^{viii}
Instalação de programa ^{ix}
Envio de mensagens (emails) ^x
Legenda ^{xi}
Participação virtual
Frequência ao AVEA etc.

Fonte: Faria-de-Nascimento (2009, p. 99).

A Figura 1 exemplifica a organização interna de uma Unidade Terminológica Sinalizada (UTS), evidenciando a relação entre uma base conceitual e os elementos responsáveis pela delimitação e ampliação do significado especializado. Observa-se que a constituição dessas unidades ocorre a partir de relações semânticas estabelecidas entre o sinal-base e os elementos que contribuem para a especificação do conceito em determinado domínio de conhecimento. Essa organização não corresponde a uma reprodução direta das estruturas terminológicas do português, mas evidencia os mecanismos próprios da Libras para a representação de conhecimentos especializados. Sua identificação baseia-se no **Construto F** de Faulstich (2003), no qual termos complexos se formam a partir de uma base geral (A) predicada por especificadores (B, C, D) que agregam valor semântico especializado. Nesse sentido, a análise das unidades terminológicas sinalizadas considera tanto a dimensão conceitual do termo quanto os recursos linguísticos específicos das línguas de sinais.

Figura 2: Unidades Terminológicas Complexa – UTC



Termo formado por outras unidades lexicais:

- A – Conceito inicial
- B – Tipo (marítima, terrestre, espacial)
- C – Período
- D – Origem

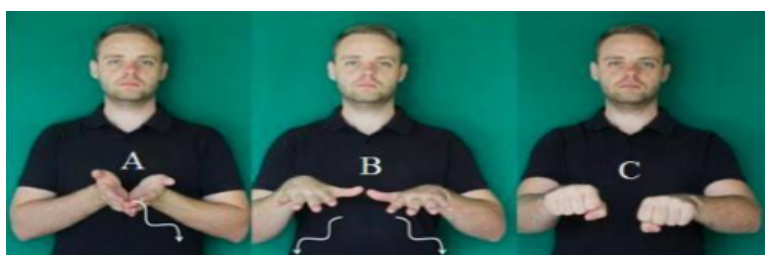
Conforme ilustrado na Figura 2, a organização das UTC evidencia a articulação entre diferentes elementos conceituais na formação terminológica. No âmbito das línguas de sinais,

as UTCS constituem estruturas mais complexas, formadas pela combinação de diferentes unidades lexicais sinalizadas que, em conjunto, representam um conceito especializado.

Unidades Terminológicas Complexa Sinalizada – UTCS (Felten, 2016)

O Sinal-termo de EXPANSÃO MARÍTIMA como uma UTCS formada por três outras unidades lexicais sinalizadas: (A) EMBARCAÇÃO, (B) MOVIMENTO DO MAR classificador, e (C) CONQUISTA.

Figura 3: Unidades Terminológicas Complexa Sinalizada – UTCS

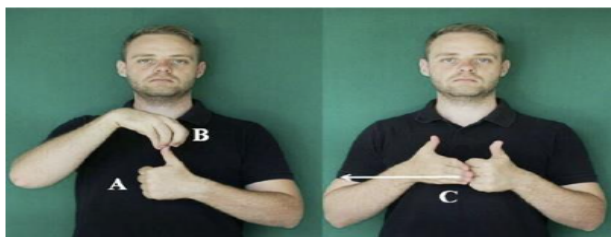


Fonte: Felten (2016, p. 108).

Unidades Terminológicas Complexa Sinalizada – UTCS (Felten, 2016)

O Sinal-termo de PRIMEIRO REINADO como uma UTCS formada por três outras unidades lexicais sinalizadas: (A) PRIMEIRO/UM, (B) COROA prototípica, e (C) PERÍODO.

Figura 4: Unidades Terminológicas Complexa Sinalizada – UTCS



Fonte: Felten (2016, p. 109).

As Figuras 3 e 4 evidenciam que a formação de sinais-termo em Libras envolve a combinação de unidades que expressam relações conceituais, e não apenas a soma de elementos lexicais. Felten (2016) aplicou esse modelo à terminologia da História do Brasil,

destacando que os especificadores nem sempre pertencem ao léxico comum, mas ao especializado, formando um contínuo conceitual do geral ao específico.

Mais do que categorias descritivas, essas propostas evidenciam que a formação dos sinais-termo envolve um processo de organização conceitual que se materializa linguisticamente. A combinação de unidades não se dá apenas por critérios formais, mas pela necessidade de representar relações entre conceitos, o que reforça o caráter não linear da construção terminológica em línguas de modalidade visuo-espacial.

Essa característica tem implicações relevantes para a mediação linguística. Em contextos de tradução e interpretação, a compreensão da estrutura interna dos sinais-termo torna-se fundamental para a reconstrução de sentidos entre Libras e Língua Portuguesa. Quando essas estruturas não são reconhecidas ou compreendidas, há maior risco de simplificação ou de perda de especificidade conceitual durante o processo interpretativo.

Além disso, a organização das unidades terminológicas em Libras evidencia que a terminologia não se limita à correspondência entre termos e sinais, mas envolve a articulação de estruturas linguísticas que expressam relações conceituais complexas. O objeto terminológico, portanto, não é simplesmente uma unidade lexical criada para substituir um termo em português, mas uma representação linguística vinculada a um conceito construído socialmente e validado em determinado campo de conhecimento. Essa perspectiva desloca a compreensão da terminologia como um inventário de equivalências, aproximando-a de uma abordagem dinâmica, centrada na construção de significados.

Dessa forma, a análise das unidades terminológicas sinalizadas contribui para compreender como o conhecimento especializado é estruturado na Libras e como essa estruturação impacta diretamente os processos de tradução e interpretação. Ao reconhecer a complexidade dessas formações, torna-se possível avançar na construção de práticas interpretativas mais precisas e alinhadas às demandas dos contextos educacionais bilíngues.

2.5 Procedimentos metodológicos em pesquisas sobre sinais-termo

A investigação em Terminologia em Língua Brasileira de Sinais (Libras) envolve procedimentos metodológicos que articulam dimensões linguísticas, conceituais e sociais, com o objetivo de assegurar a adequação e a validade dos sinais-termo produzidos. Esses estudos não se limitam à criação de unidades lexicais, mas compreendem um processo sistemático de análise e validação, fundamentado em critérios teóricos e empíricos, conforme evidenciado em pesquisas de Faulstich (2014), Tuxi (2017) e Moreira (2021).

De modo geral, a literatura da área indica que as pesquisas se organizam a partir da delimitação de um domínio especializado, seguida da identificação e definição dos conceitos que compõem esse campo. Essa etapa inicial é fundamental para garantir precisão terminológica, uma vez que a construção de sinais-termo depende diretamente da clareza conceitual dos termos envolvidos.

Em pesquisas como as desenvolvidas por Tuxi (2017) e Moreira (2021), os sinais-termo propostos são submetidos a processos de validação junto à comunidade surda, envolvendo participantes com diferentes perfis, conforme os objetivos de cada investigação. Essa etapa é essencial para verificar aspectos como aceitabilidade, inteligibilidade e funcionalidade dos sinais, garantindo que as unidades produzidas sejam efetivamente incorporadas ao uso linguístico.

Do ponto de vista metodológico, essa validação coletiva reforça o caráter social da língua e assegura que a terminologia desenvolvida não se restrinja a construções individuais ou institucionais. Além disso, contribui para a estabilização dos sinais-termo, favorecendo sua circulação em contextos educacionais e acadêmicos.

Nesse sentido, os procedimentos metodológicos adotados nas pesquisas em terminologia em Libras evidenciam que a construção de sinais-termo envolve um processo rigoroso de articulação entre conceito, linguagem e uso social. Ainda que os procedimentos metodológicos não sejam idênticos em todas as pesquisas, observa-se uma convergência quanto à necessidade de integrar esses diferentes níveis de análise para garantir maior consistência às propostas terminológicas em Libras. Essa perspectiva é fundamental para sustentar práticas de mediação linguística mais precisas, especialmente em contextos de tradução e interpretação entre Libras e Língua Portuguesa.

2.6 Unidade Terminológica Conceitual (UTCt)

A proposta da Unidade Terminológica Conceitual (UTCt) fundamenta-se nos estudos de Faulstich (2003), amplia a compreensão das unidades terminológicas para além do nível lexical. Diferentemente das abordagens centradas exclusivamente no nível lexical, a UTCt configura-se como uma estrutura funcional que articula relações sintáticas e conceituais, possibilitando a construção de significados em contextos bilíngues.

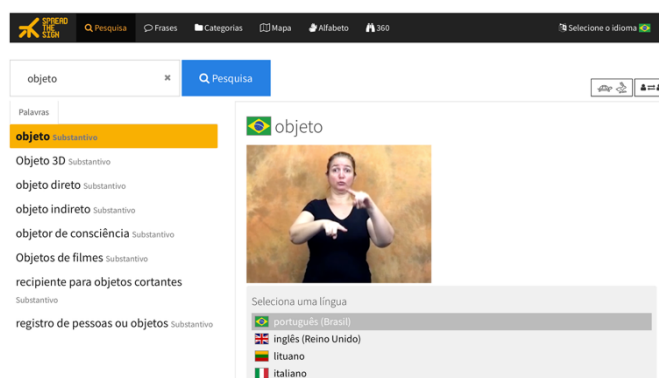
No contexto do ensino de português como segunda língua para estudantes surdos, observa-se que determinadas categorias gramaticais apresentam dificuldades recorrentes de compreensão. Entre essas, destacam-se conceitos como “sujeito” e “objeto”, cuja apreensão

não depende apenas da forma linguística, mas da compreensão de suas funções na estrutura sintática.

A análise de materiais lexicográficos e plataformas digitais evidencia limitações na representação desses conceitos em Libras. Em muitos casos, os sinais disponíveis associam-se a elementos do léxico comum, sem contemplar a complexidade conceitual dos termos gramaticais. Essa limitação evidencia um descompasso entre a representação linguística em Libras e a organização conceitual da gramática do português, resultando em possíveis desvios de compreensão por parte dos estudantes surdos. Tal problemática torna-se ainda mais evidente quando se analisam registros em plataformas digitais, que frequentemente reproduzem essas simplificações terminológicas.

A fonte analisada foi o Spread the Sign, um vocabulário colaborativo internacional que reúne o repertório lexical e terminológico de diferentes línguas de sinais. Disponível em plataforma digital e por aplicativo, o projeto teve início em outubro de 2006, idealizado pelo professor sueco Thomas Lydell-Olsen, com a inserção de sinais de diversas regiões.

Figura 5: Busca do sinal Objeto no Spread theSign



Fonte: Spread theSign – (versão 2026)

A Figura 5 reforça a inconsistência terminológica observada, evidenciando a ausência de correspondência entre o sinal registrado e o conceito gramatical em análise. Nesse sentido, a criação de sinais-termo não pode ser compreendida como uma simples substituição de sinais já existentes, mas como um processo de análise conceitual orientado pela necessidade de representar, de forma adequada, os conceitos envolvidos em áreas de especialidade (Prometi, 2020). Tal perspectiva desloca a compreensão da terminologia em Libras do plano estritamente lexical para um campo de elaboração conceitual, no qual a construção dos sinais está diretamente vinculada à estrutura do conhecimento que se pretende representar.

Conforme destaca Tuxi (2017, p. 85-86), ao retomar os estudos de Faulstich, o sinal-termo constitui-se a partir da abstração mental do conceito que o objeto representa na mente do interpretante — no caso, o sujeito surdo —, respondendo a necessidades contextuais e cotextuais específicas da linguagem de especialidade, que não podem ser plenamente atendidas pelos sinais do léxico comum. Nesse sentido, o sinal-termo resulta de um processo de elaboração conceitual orientado pela definição do objeto, estruturando-se a partir de categorias como iconicidade mental, representação processual e abstração conceitual (Tuxi, 2017).

A relação entre Terminologia e Tradução, historicamente consolidada no âmbito das línguas orais, tem adquirido crescente relevância também nas situações que envolvem línguas de sinais (Oliveira, 2015). Essa articulação torna-se particularmente estratégica no contexto da criação e sistematização de sinais-termo, uma vez que tais unidades operam como mediadoras entre sistemas linguísticos e conceituais distintos.

Desse modo, a distinção entre sinal — enquanto unidade do léxico comum — e sinal-termo — enquanto unidade do léxico especializado — revela-se fundamental para a compreensão dos processos de mediação linguística. A utilização de sinais não especializados para representar conceitos técnicos pode gerar deslocamentos de sentido, comprometendo a precisão terminológica e a construção do conhecimento em contextos bilíngues.

Diante desse cenário, a Unidade Terminológica Conceitual (UTCt) apresenta-se como uma proposta teórico-metodológica capaz de reorganizar a representação desses conceitos em Libras. Ao articular a valência verbal da Língua Portuguesa com a visualidade da Libras, a UTCt possibilita a construção de sinais-termo que expressam relações sintáticas de forma mais precisa e funcional. Nesse contexto, a relação entre sujeito, verbo e objeto, compreendida na Língua Portuguesa como uma organização sintática recorrente expressa pela ordem Sujeito-Verbo-Objeto (SVO), demanda estratégias de representação que considerem as especificidades da modalidade visual-espacial da Libras.

A pesquisa desenvolvida por Moreira (2021) amplia essa discussão ao propor a Unidade Terminológica Conceitual (UTCt), que articula a estrutura conceitual dos termos com a visualidade da Libras. A proposta considera que os conceitos gramaticais não devem ser reduzidos à transposição de estruturas da Língua Portuguesa para a Libras, mas precisam ser reorganizados a partir das relações estabelecidas entre os elementos que compõem o evento linguístico.

Figura 6: Descrição do sinal-termo -- Ordem SVO



Fonte: Moreira, 2021.

A proposta desenvolvida por Moreira (2021) evidencia que a construção de sinais-termo com base na UTCt contribui para a elaboração de materiais pedagógicos bilíngues mais consistentes, bem como para a qualificação da mediação linguística em contextos educacionais. Do ponto de vista dos Estudos da Tradução, essa abordagem apresenta implicações significativas. Ao possibilitar a representação estruturada de conceitos gramaticais, a UTCt oferece subsídios para práticas interpretativas mais precisas, reduzindo a necessidade de estratégias compensatórias, como paráfrase ou explicitação excessiva.

Dessa forma, a Unidade Terminológica Conceitual configura-se como um instrumento que articula linguagem, conceito e conhecimento, contribuindo para a superação de lacunas terminológicas e para o fortalecimento da mediação linguística entre Libras e Língua Portuguesa. A discussão desenvolvida neste referencial teórico organiza-se em seis eixos principais: (i) Políticas linguísticas e a harmonização entre Libras e Língua Portuguesa; (ii) o papel da Libras como primeira língua na aquisição do português como segunda língua; (iii) a terminologia em Libras e a criação de sinais-termo; (iv) a formação dos sinais-termo e das unidades terminológicas; (v) os procedimentos metodológicos em pesquisas sobre sinais-termo; e (vi) a Unidade Terminológica Conceitual (UTCt).

A articulação desses eixos evidencia que a mediação linguística em contextos educacionais ultrapassa a mera transposição entre línguas, envolvendo, de forma integrada, linguagem, construção conceitual e produção de conhecimento especializado. É nesse cenário que se insere a discussão a seguir, dedicada à tradução e interpretação entre Libras e português, com foco em seus desafios conceituais.

3. Tradução e interpretação entre Libras e português: desafios conceituais

A tradução e interpretação entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa apresentam desafios específicos decorrentes das diferenças entre suas modalidades linguísticas. Enquanto a Libras se constitui como uma língua de modalidade

visuo-espacial, a Língua Portuguesa organiza-se predominantemente nas modalidades oral-auditiva e escrita, o que implica formas distintas de construção, organização e expressão de significados.

Nesse contexto, a tradução entre Libras e português pode ser compreendida como um processo intermodal, no qual não se realiza apenas a transposição entre códigos linguísticos, mas a mediação entre diferentes formas de organização do conhecimento. Tal perspectiva aproxima-se da concepção de tradução intersemiótica proposta por Jakobson (1971), segundo a qual a tradução envolve a interpretação de signos por meio de sistemas semióticos distintos.

No caso da interpretação entre Libras e Língua Portuguesa, esses desafios tornam-se ainda mais complexos em contextos educacionais, nos quais a mediação frequentemente envolve conteúdos especializados de diferentes áreas do conhecimento. Nesses casos, a compreensão conceitual assume papel central, uma vez que a construção do discurso depende da apropriação adequada dos conceitos envolvidos.

Assim, a atuação de tradutores e intérpretes de Libras não se limita ao domínio linguístico das línguas de trabalho, mas exige o desenvolvimento de competências que abrangem dimensões cognitivas, socioculturais e epistemológicas. A mediação linguística, nesse contexto, configura-se como uma prática de construção de sentidos, na qual o intérprete atua como agente ativo na organização e na circulação do conhecimento.

Entretanto, estudos sobre a formação de intérpretes indicam que muitos cursos ainda priorizam o ensino de vocabulário e estruturas linguísticas, nem sempre contemplando de forma aprofundada os fundamentos teóricos dos Estudos da Tradução e da Interpretação (Santos, 2010; Rodrigues, 2018; Luchi e Costa, 2024). Essa lacuna formativa pode impactar diretamente a prática profissional, especialmente em situações que demandam a mediação de conteúdos acadêmicos complexos.

No processo interpretativo, a ausência de sinais-termo consolidados ou a existência de variações terminológicas em Libras pode gerar dificuldades significativas. Nesses casos, o intérprete recorre a estratégias como paráfrase, explicitação ou reformulação discursiva para garantir a compreensão por parte dos estudantes surdos. Embora tais estratégias sejam inerentes ao processo tradutório, seu uso recorrente em decorrência da fragilidade terminológica pode comprometer a precisão conceitual da informação mediada.

Dessa forma, a tradução e interpretação entre Libras e Língua Portuguesa não podem ser compreendidas como processos de equivalência direta, mas como práticas que envolvem a articulação entre linguagem, conceito e conhecimento. Essa compreensão reforça a necessidade de integração entre estudos terminológicos e formação de intérpretes, de modo a

sustentar práticas interpretativas mais precisas e coerentes com as demandas dos contextos educacionais bilíngues.

4. Sinais-termo como apoio à mediação linguística

Os sinais-termo podem ser compreendidos como unidades fundamentais na organização e na mediação de conhecimentos especializados em Língua Brasileira de Sinais (Libras) (Faulstich, 2012; Tuxi, 2017). No contexto da interpretação educacional, seu papel ultrapassa a função de nomeação, configurando-se como elemento estruturante na construção de sentidos em ambientes bilíngues.

Diferentemente dos sinais do léxico comum, os sinais-termo estão diretamente vinculados a campos específicos do conhecimento (PROMETI, 2020), o que exige do intérprete não apenas domínio linguístico, mas também familiaridade com as estruturas conceituais das áreas envolvidas. Nesse sentido, a presença de repertórios terminológicos sistematizados contribui para a redução de ambiguidades e para a produção de discursos mais precisos e coerentes.

A mediação linguística em contextos educacionais envolve a circulação de conceitos que, muitas vezes, não encontram correspondência direta entre Libras e Língua Portuguesa (Napier, 2004; Rodrigues, 2018). Nesses casos, os sinais-termo operam como dispositivos de articulação conceitual, permitindo que conteúdos acadêmicos sejam representados de forma mais adequada na língua de sinais.

Quando o intérprete dispõe de um repertório terminológico consistente, a mediação tende a ocorrer com maior precisão, favorecendo a compreensão por parte dos estudantes surdos. Por outro lado, a ausência desse repertório pode levar à simplificação excessiva dos conteúdos, ao uso recorrente de estratégias compensatórias, como paráfrase e explicitação (Santos, 2010), e à ocorrência de desvios conceituais, comprometendo o processo de aprendizagem.

Além disso, os sinais-termo desempenham função relevante na organização cognitiva do conhecimento, uma vez que possibilitam a estruturação de conceitos complexos em Libras (Quadros; Karnopp, 2004). Esse aspecto é particularmente significativo em contextos educacionais, nos quais a interpretação não se limita a eventos pontuais, mas acompanha processos contínuos de ensino e aprendizagem.

Sob a perspectiva dos Estudos da Tradução, os sinais-termo podem ser compreendidos como unidades que operam na interface entre linguagem e conhecimento, contribuindo para a

construção de equivalências conceituais — e não apenas formais — entre as línguas envolvidas (Jakobson, 1971; Eco, 2007). Essa compreensão desloca o foco da tradução como correspondência lexical para uma abordagem centrada na mediação de sentidos.

Dessa forma, a sistematização e o estudo dos sinais-termo configuram-se como elementos essenciais para o aprimoramento da prática interpretativa (Faulstich, 2012; Tuxi, 2017), especialmente em contextos educacionais bilíngues. Ao favorecer a precisão conceitual e a coerência discursiva, esses elementos contribuem para a qualificação da mediação linguística e para o fortalecimento do acesso ao conhecimento por parte dos estudantes surdos.

5. Implicações para a formação de intérpretes

A formação de tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais tem sido historicamente orientada por uma ênfase no desenvolvimento de competências linguísticas nas línguas de trabalho. No entanto, os desafios evidenciados na mediação de conteúdos especializados indicam que essa formação precisa ser ampliada, incorporando de modo sistemático o domínio terminológico e a compreensão conceitual das áreas do conhecimento envolvidas (Rodrigues, 2018; Santos, 2010).

Nesse contexto, a atuação do intérprete em ambientes educacionais demanda não apenas fluência em Libras e em Língua Portuguesa, mas também a capacidade de operar com conceitos acadêmicos, articulando linguagem e conhecimento de forma integrada. Essa exigência evidencia a necessidade de uma formação que ultrapasse a dimensão instrumental da língua e incorpore fundamentos teóricos dos Estudos da Tradução e da Interpretação.

Diante desse cenário, a inserção de estudos terminológicos na formação de intérpretes configura-se como uma demanda formativa relevante. O trabalho com sinais-termo, nesse contexto, contribui para o desenvolvimento de competências que articulam análise linguística, compreensão conceitual e tomada de decisão tradutória em situações reais de interpretação.

Além disso, a incorporação de propostas teórico-metodológicas, como a Unidade Terminológica Conceitual (UTCt), pode favorecer a construção de práticas formativas mais alinhadas às demandas da interpretação educacional. Ao possibilitar a articulação entre a estrutura conceitual dos termos e a visualidade da Libras, a UTCt contribui para a formação de intérpretes capazes de operar com maior precisão na mediação de conteúdos especializados.

Sob a perspectiva dos Estudos da Tradução, essa ampliação formativa implica reconhecer o intérprete como um agente de mediação do conhecimento, cuja atuação envolve a construção de sentidos em contextos específicos (Jakobson, 2000; Eco, 2007). Tal compreensão desloca o foco da formação centrada na equivalência linguística para uma abordagem que privilegia a competência interpretativa em sua dimensão conceitual.

Dessa forma, a formação de intérpretes de Libras deve ser compreendida como um processo que articula competências linguísticas, terminológicas e epistemológicas, de modo a garantir uma atuação mais qualificada em contextos educacionais bilíngues. A integração entre esses diferentes domínios contribui para o desenvolvimento de práticas interpretativas mais precisas, coerentes e alinhadas às demandas da educação inclusiva.

Considerações finais

A discussão desenvolvida neste artigo evidenciou que os sinais-termo desempenham papel central na articulação entre linguagem, conceito e conhecimento no contexto da educação bilíngue para surdos. Argumentamos que tais unidades não se restringem à função de nomeação, mas configuram-se como estruturas fundamentais para a representação de conteúdos especializados em Libras. Partindo do problema da insuficiente integração entre os estudos terminológicos e a prática interpretativa, o artigo buscou demonstrar que a ausência de sistematização terminológica compromete a precisão conceitual da mediação linguística e, conseqüentemente, o acesso ao conhecimento por parte dos estudantes surdos. A análise evidenciou que a atuação de tradutores e intérpretes de Libras envolve uma dimensão que ultrapassa a equivalência linguística, exigindo articulação entre competências linguísticas, conceituais e terminológicas, especialmente em contextos acadêmicos.

A partir desse quadro, destacou-se a relevância dos estudos terminológicos em Libras, com ênfase na criação e sistematização de sinais-termo como estratégia para a organização do conhecimento especializado. A distinção entre sinais do léxico comum e sinais-termo evidenciou a necessidade de abordagens que considerem a dimensão conceitual da linguagem na construção de repertórios bilíngues mais consistentes. Nesse contexto, a proposta da Unidade Terminológica Conceitual (UTCt) mostrou-se particularmente relevante ao oferecer um modelo que integra a estrutura conceitual dos termos à visualidade da Libras, contribuindo tanto para o ensino de português como segunda língua quanto para a qualificação da prática interpretativa. Do ponto de vista dos Estudos da Tradução, o artigo reforça a compreensão da interpretação como uma prática que envolve mediação entre sistemas linguísticos e epistemológicos distintos, aproximando-se de perspectivas que concebem a tradução como construção de sentidos.

Além disso, evidenciou-se que a formação de intérpretes de Libras necessita incorporar, de forma mais sistemática, o domínio terminológico e a análise conceitual, de modo a responder às demandas da interpretação em contextos educacionais. A articulação entre linguagem, Terminologia e conhecimento mostra-se essencial para o desenvolvimento de práticas interpretativas mais precisas e coerentes. Por fim, considera-se que a ampliação das pesquisas sobre terminologia em Libras, especialmente aquelas voltadas à criação, sistematização e validação de sinais-termo em diferentes áreas do conhecimento, pode contribuir significativamente para o fortalecimento da educação bilíngue e para a promoção do acesso ao conhecimento por parte da comunidade surda.

Como desdobramento, sugerem-se investigações futuras que aprofundem a relação entre terminologia, práticas interpretativas e formação profissional, bem como estudos aplicados que explorem o uso da Unidade Terminológica Conceitual em diferentes contextos educacionais e áreas disciplinares. A integração entre terminologia e tradução emerge, assim, como um campo promissor de investigação para as línguas de sinais, reafirmando a importância de que a mediação linguística não se reduza à transposição de formas, mas atue na construção de pontes conceituais entre diferentes sistemas de conhecimento.

Referências:

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de e CUNHA, M. J. C. **Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas**. Brasília, Editora: UnB, 2007.

AVELAR, T. F.; FREITAS, K. P. de S. **A importância do português como segunda língua na formação do aluno surdo**. *Revista Sinalizar*, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 12-24, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revsinal/article/view/36688/20219>. Acesso em: 20 fev. 2020.

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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 31 jan. 2018.

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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 31 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 31 jan. 2018.

COSTA, Lauanda Beatriz Matos. **Formação do Intérprete de Libras - Língua portuguesa: a aquisição da(s) competência(s) interpretativa(s) nos cursos de graduação - bacharelado de**

universidades públicas federais do Brasil. 2024. 134 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade de Brasília, Brasília, 2024.

DORZIAT, Ana; ARAÚJO, Joelma Remígio. **O intérprete de língua de sinais no contexto da educação inclusiva: o pronunciado e o executado.** *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 18, n. 3, p. 391-410, jul./set. 2012.

ECO, Umberto. **Quase a mesma coisa: experiências de tradução.** Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2007.

FAULSTICH, Enilde. **Harmonização linguística como um mecanismo de política de línguas, sob a ótica da lexicografia pedagógica bilíngue.** Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2013. Palestra.

FAULSTICH, Enilde. **Modalidade oral-auditiva versus modalidade visuo-espacial sob a perspectiva de dicionários na área da surdez.** In: LIMA-SALLES, Heloisa Maria Moreira (Org.). **Bilinguismo dos surdos: questões linguísticas e educacionais.** Goiânia: Cânone Editorial, 2007. p. 145-157.

FAULSTICH, Enilde. **Proposta metodológica para elaboração de léxicos, dicionários e glossários.** Brasília, DF, 2001. Disponível em: http://canaluniversitario.desenvolvimento.gov.br/monografias/ja_disponiveis.htm. Acesso em: 31 jan. 2018.

FELTEN, Eduardo F. **Glossário sistêmico bilíngue Português-Libras de Termos da História do Brasil.** 2016. 167 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

FERREIRA BRITO, Lucinda. **Por uma gramática de línguas de sinais.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2023.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 19 set. 2024.

JAKOBSON, Roman. **Aspectos linguísticos da tradução.** In: JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação.** São Paulo: Cultrix, 1971. p. 63-72.

LANE, Harlan; HOFFMEISTER, Robert; BAHAN, Ben. **A journey into the Deaf-World.** California: DawnSign Press, 1996.

LUCHI, Marcos. **A institucionalização de cursos superiores de formação de tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa no Brasil no decênio 2005/2015: o que os cursos esperam de seus alunos?** 2019. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

MOREIRA, Falk Soares Ramos. **Criação de sinais-termo: o conceito na descrição das estruturas sintáticas em português para surdos.** 2021. 120 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

MOREIRA, F. S. R.; GARCIA, R. R. O. Ensino de português como segunda língua para Surdos: um estudo terminológico dos pronomes pessoais em LIBRAS. **Revista Espaço**, jan-jun 2018. Disponível em:

<<http://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/view/432/474>>. Acesso em: 17/06/2019.

NAPIER, Jemina. **Signlanguageinterpreting**: linguistics, cultureand social identity. Londres: St. Jerome Publishing, 2004.

NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria do. **Representações lexicais da Língua de Sinais Brasileira**: uma proposta lexicográfica. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

OLIVEIRA, Janine Soares de. **Análise descritiva da estrutura querológica de unidades terminológicas do Glossário Letras-Libras**. 2015. 425 f. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

PROMETI, Daniela. **Terminologia da Língua de Sinais Musical**: um estudo do léxico visual bilíngue dos sinais-termo musicais. 2020. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

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

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006.

RODRIGUES, Carlos Henrique. **Formação de intérpretes e tradutores de língua de sinais nas universidades federais brasileiras**: constatações, desafios e propostas para o desenho curricular. *Revista Translation*, Porto Alegre, n. 15, p. 197-222, jun. 2018.

SANTOS, Silvana Aguiar dos. **Tradução e interpretação de língua de sinais**: deslocamentos nos processos de formação. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 2, n. 26, p. 145-164, 2010.

SPINASSÉ, Karen Pupp. **Os conceitos de língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil**. *Revista Contingência*, Porto Alegre, v. 1, p. 1-10, nov. 2006.

TUXI, Patrícia. **A atuação do intérprete educacional no ensino fundamental**. 2009. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

TUXI, Patrícia. **A terminologia na Língua de Sinais Brasileira**: proposta de organização e de registro de termos técnicos e administrativos do meio acadêmico em glossário bilíngue. 2017. 278 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

TUXI, Patrícia. **Proposta de organização de verbete em glossários terminológicos bilíngues - língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 35, n. especial 2, p. 557-588, jul./dez. 2015.

Recebido em: 30/04/2026
Aprovado em: 03/08/2026

**O QUE PODE O DISCURSO DO PROFESSOR QUE ENSINA
MATEMÁTICA?
DIÁLOGOS ENTRE A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E A
INTERPRETAÇÃO EDUCACIONAL**

Rafael Rossi Viégas²⁷

Universidade Federal de Santa Catarina

Rosilene Beatriz Machado²⁸

Universidade Federal de Santa Catarina

Janine Soares de Oliveira do Carmo²⁹

Universidade Federal de Santa Catarina

Resumo:

O ensaio investiga o que pode o discurso do professor que ensina matemática em escolas comuns a surdos e não-surdos, enfatizando seus efeitos sobre a atuação do intérprete educacional de Libras e Língua Portuguesa. Ancorado em uma perspectiva filosófica da linguagem, inspirada em Wittgenstein, o texto compreende o ensino como um processo linguístico, no qual a significação dos conceitos matemáticos se constrói no uso, no tempo e no diálogo. Por meio de uma narrativa ficcional situada em sala de aula e da análise de um arquivo empírico composto por aulas de matemática e entrevistas com intérpretes, o ensaio evidencia como as escolhas discursivas do professor impactam diretamente a possibilidade de interpretação e de compreensão em Libras. Sua contribuição consiste em deslocar a acessibilidade discursiva do campo exclusivo da interpretação para o campo da responsabilidade pedagógica do professor que ensina matemática, argumentando que a qualidade do discurso docente condiciona, favorece ou limita a construção de sentidos em Libras na escola comum.

Palavras-chave: Discurso; Professor que ensina matemática; Interpretação educacional.

Abstract:

²⁷ Doutorando e mestre em Educação Científica e Tecnológica pela UFSC. Licenciado em Matemática pela UFSC. Professor de Matemática da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e do Colégio Criativo. <https://orcid.org/0000-0001-5899-0930>

²⁸ Doutora e Mestre em Educação Científica e Tecnológica pelo PPGET/UFSC, e graduada em Matemática Licenciatura pela UFSC. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Alteridade e Educação Matemática (GEPAM). Professora na UFSC, no Departamento de Metodologia de Ensino (CED/MEN), atuando no curso de Licenciatura em Matemática; também no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica (PPGET). <https://orcid.org/0000-0002-9621-7380>

²⁹ Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET/UFSC) e pós-doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (POSTRAD) da Universidade de Brasília (UnB). Mestra em Ensino de Matemática pelo CEFET-RJ e graduada em Matemática pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Atualmente é professora do Departamento de Libras (LSB) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <https://orcid.org/0000-0002-9166-507X>

This essay investigates the potential of the discourse used by teachers of mathematics in inclusive schools, where both deaf and non-deaf students are taught, emphasizing its effects on the work of educational interpreters of Libras and Portuguese. Grounded in a philosophical perspective on language inspired by Wittgenstein, the text views teaching as a linguistic process in which the meaning of mathematical concepts is constructed through use, over time, and within dialogue. Through a fictional classroom narrative and an analysis of empirical data, comprising mathematics lessons and interviews with interpreters, the essay demonstrates how a teacher's discursive choices directly impact the possibilities for interpretation and comprehension in Libras. Its contribution lies in shifting the focus of discursive accessibility from the exclusive realm of interpretation to the pedagogical responsibility of the mathematics teacher, arguing that the quality of the teacher's discourse conditions, facilitates, or limits the meaning in Libras within the inclusive school setting.

Keywords: Speech; Teacher who teaches mathematics; Educational interpreting.

1. Preâmbulo

É novamente tempo de “experienciar, sentir, relatar e desacomodar aquilo que se fala quando se fala do discurso do professor que ensina matemática (seus efeitos e materialidade) na (produção da) escola comum a surdos e não-surdos” (Viégas, 2024, p.12). Somos carregados pela pergunta: como o discurso em Língua Portuguesa do professor que ensina matemática em escolas comuns a surdos e não-surdos pode favorecer o discurso em Libras pelo intérprete educacional? Como pesquisadores, a percorrer os terrenos da Educação Matemática, entendemos o discurso do professor que ensina matemática como um texto do gênero educacional constituído pelo coletivo das palavras mobilizadas pelo professor durante seu fazer pedagógico e delimitado pelo seu objetivo: ensinar matemática, isto é, negociar matemática, linguagem e mundo (Machado, 2022).

Construímos tal entendimento a partir de nossas docências e seus atravessamentos, principalmente aqueles gestados na pesquisa pedagógica marginal que realizamos junto com Intérpretes Educacionais de Libras e Língua Portuguesa, registrada em Viégas (2024) na forma de ensaios. Este texto continua a refletir sobre o discurso do professor de matemática e também é um ensaio. Sim, de novo, ao invés da escrita fechada, homogênea e totalizante do tratado, optamos por “uma expressão aberta, mista e fragmentária à qual talvez convenha o nome de ensaio” (Larrosa, 2017, p.12). Portanto, aqui nos damos mais um tempo à pesquisa, à deriva e à errância (Kohan, 2019) pelo discurso do professor que ensina matemática, rumo ao campo da Interpretação Educacional. Te convidamos a partilhar deste tempo.

Primeiro, o convite é para explorar um retrato, na forma de um conto (com grafia própria), junto a uma leitura de Wittgenstein de “algumas das questões que circundam o

ensinar matemática (e o discurso do professor que ensina matemática) na escola comum a surdos e não-surdos” (Viégas, 2024, p.31). Por meio deste conto, dedicamo-nos a ilustrar a escola comum a surdos e não-surdos e a comunicação própria deste ambiente, quando mediadas pelo intérprete educacional. Embora o conto seja inventado, não nos restam dúvidas de seu acontecimento. Na sequência, apresentamos elementos da montagem e seleção de um arquivo, um conjunto de dados empíricos, verídicos, datados e contingentes sobre a interpretação educacional, entre a Libras e a Língua Portuguesa, do discurso do professor de matemática na escola comum a surdos e não-surdos.

Feito isso, voltamos nossos olhares para elementos destacados do arquivo que dizem sobre a importância pedagógica do discurso do professor que ensina matemática, com eles, queremos convidar a um outro olhar sobre a docência. Principalmente no que tange ao discurso do professor na escola comum a surdos e não-surdos. Por fim, e ao final da leitura, o ensaio pode ser acusado do mesmo problema que ele retrata: o discurso não tem a clareza necessária para gerar um entendimento satisfatório. Já que mobiliza tentativas filosóficas pobres, insuficientes, defeituosas, carentes de significado, que não se referem a um objetivo ou fim, são “meios puro, pistas que não levam a lugar algum, e que, por isso mesmo, podem levar a todos os lugares: como um passe-partout” (Masschelein, 2008, p.43). Inclusive ao problema que retrata e sua (eventual) superação.

2. Conto

– O nome desta linha aqui, oh a azul, é apótema – diz o professor, apontando para uma dentre as linhas do desenho feito por ele no quadro. Apontava para a única linha azul. O professor se vira para o quadro e escreve: ‘APÓTEMA’, ao lado da linha azul – por favor, prestem atenção, apótema tem acento, no ‘PÓ’, ‘a-PÓ-te-ma’ – fala demoradamente, forçando o acento. O intérprete aponta, sinaliza e soletra com as mãos, até que para e fica à espera.

Erguem-se algumas sobrancelhas, e só. Nenhum outro movimento. Nenhuma piada. Nenhuma pergunta. Nada além das sobrancelhas arqueadas. O professor entende que deve seguir. Vira-se novamente para o quadro e traça, com suas técnicas avançadas, sobre o mesmo desenho, outras linhas. Destaca uma, em vermelho e olha para a turma.

– Quem pode me dizer o que tem de parecido entre a linha azul e a vermelha? Elas têm alguma característica em comum? – Nada, nenhuma resposta – Ou não? São completamente diferentes? – Morderam a isca. O professor vê funcionar engrenagens. Sabe que os estudantes estão pensando, era só o que queria. O professor sorri. Em tempo, do canto esquerdo da sala, próximo à janela, vem uma tentativa.

– Saem do meio da figura. E bom, é óbvio, né ‘fessor, mas as duas são coloridas – Conclui ironicamente e em voz alta Ariel. Quase todos escutam e se põem a rir. Darci, em tempo, escuta e ri. Darci, assim como Sasha, escuta pelas mãos do intérprete.

Sasha não ri. Será que tem (a mesma) graça em Libras? E interpretado para a Libras? Será que o intérprete conseguiu capturar o tom travesso de Ariel? Será que entenderam que era Ariel quem falava? Será que Darci riu só porque os outros riram? Será que... não importa... ou importa? Afinal, Dominique não o ouviu pelo intérprete e, assim como Sasha, não riu. Será que o professor deve ou pode rir? Melhor seguir.

– Sim, são as duas coloridas. Mas não é só isso... isso também, Ariel. Mas não é isso! O que é que essas linhas têm em comum? E vamos combinar... vamos, por favor, tomar mais cuidado com a forma de dizer as coisas, na matemática, precisamos ser mais precisos. Ariel, o que seria o meio da figura? – O intérprete segue o professor, balançando os braços, torcendo o corpo e mexendo o rosto.

Apótema emerge, nas escolas comuns brasileiras, geralmente, durante o estudo de geometria. No contexto apresentado, o que se estuda são polígonos planos, figuras planas fechadas delimitadas por lados que são segmentos de reta que não se cruzam e não são alinhados. *Apótema* é o nome dado ao segmento de reta que liga de forma perpendicular o centro de um polígono regular com qualquer um dos seus lados. Nos polígonos regulares e, portanto, equiláteros e equiângulos o apótema coincide com o raio da circunferência inscrita ao polígono. Isso, ou algo muito parecido com isso, é (tudo) o que geralmente se diz sobre *apótema*. Contudo, isso carece de significado, não basta para dizer o que se diz quando se diz apótema. Para que se signifique *apótema*, no contexto da matemática escolar, é preciso que se diga o que é, para a matemática escolar, uma reta e um segmento de reta. O que significa dizer, para a matemática escolar, que dois segmentos de reta são perpendiculares. O que é, para a matemática escolar, um polígono e um polígono regular. É preciso ainda que se diga o que é, para a matemática escolar, um lado de um polígono. Além disso, é preciso que se diga que um lado de um polígono é, também, um segmento de reta e que é, justamente, por isso que se pode falar de perpendicularidade entre *apótema* e lado. É preciso que se diga sobre qual centro se refere o *apótema*, afinal o mundo da matemática, inclusive o escolar, convive com diferentes conceitos de centro: ortocentro, baricentro, circuncentro, incentro... conceitos, semelhantes, é claro, porém diferentes.

Para que se signifique *apótema* é preciso que se diga, enfim, o que se diz quando se diz *apótema*. É preciso que se diga, que se fale, que se sinalize, que se use *apótema* e palavras a ela relacionadas. É preciso que se digam os diferentes usos da palavra *apótema*, inclusive dentro da matemática. E que se diga, repetidamente, até sua significação em um momento imprevisível, mas que sempre (pode vir a) acontece(r) (Rancière, 2022). Por significação entende-se, aqui, a assimilação das normas que regem os usos de uma palavra nos diferentes *jogos de linguagem* (Machado, 2022). *Jogo de linguagem* é uma noção wittgensteiniana, oriunda de uma vertente específica da filosofia da linguagem, calcada no uso e na superação da concepção referencial da linguagem. A concepção referencial da linguagem seria aquela onde “toda palavra tem um significado. Este significado é atribuído à palavra. Ele é o objeto que a palavra designa” (Wittgenstein, 2014 *apud* Machado, 2022, p. 5). Em uma concepção wittgensteiniana, não-referencial, ou pragmática da linguagem as palavras adquirem seu significado no interior da própria linguagem, no uso que delas é feito nos diferentes jogos de

linguagem. Wittgenstein utiliza a expressão jogos de linguagem “para enfatizar que não há significados fixos e imutáveis que seriam apenas etiquetados por meio das palavras. Estas estão imersas em diferentes atividades e é apenas quando as aplicamos em um determinado contexto que adquirem significado” (Gottschalk, 2007, p. 464). O autor chama de “jogo de linguagem também a totalidade formada pela linguagem e pelas atividades com as quais ela vem entrelaçada” (Wittgenstein *apud* Machado, 2022, p.7-8). Assim, com Wittgenstein:

deixa-se de pensar em algo que se intitule a linguagem. O que há é um conjunto de jogos de linguagem, que são os contextos ou situações de usos das palavras. Os processos de usos das palavras são sempre regrados, e seus sentidos se dão por convenções assentadas em formas de vida. A família de usos de uma palavra, em distintos jogos de linguagem, é que confere sua significação. Tais usos não comportam, entretanto, um qualquer traço que seja comum a todos eles, apenas parentescos aqui e ali, semelhanças de família, como diz o autor. (Machado, 2022, p. 5)

– Alguém? Já temos um começo, Ariel já disse, as duas linhas estão coloridas e saem do centro, não do meio. Tá Ariel? Vamos gente, digam, o que vocês vêm? – diz o professor seguido do intérprete. O professor aguarda, nenhuma tentativa – Então, eu vou dar uma dica. Posso dar uma dica? – alguns estudantes mais ávidos sinalizam que sim com a cabeça – Já aviso, é preciso afiar os olhos para ver – uma pausa seguida de vários silêncios – Faz assim então, olha pra linha azul. Tá vendo que ela liga o centro com o lado do polígono? – desenha a linha com os dedos indicadores. Mantém o dedo indicador esquerdo no centro e desloca o direito até a outra extremidade da linha azul – Alguém não consegue ver? – a turma está atenta, perfeito! – Sim!? Então se estão todos vendo, estamos num bom caminho... Agora, me diz, que que é isso que se forma entre o lado do polígono e esse pedaço de reta que chamei de apótema? – sobrepõe as mãos e as abre indicando um ângulo – Ninguém? Outra dica, está representado pelo quadradinho, ali en...
– O ângulo, o ângulo reto – diz Sasha pelas suas mãos e pela voz do intérprete.
– Sim! Exatamente! – diz o professor bobo. O professor para por um instante, para para pensar na docência e suas pequenas recompensas, mas não tempo suficiente para perder a turma. Continua – Agora, olha pra linha vermelha, ela liga o centro ao lado, e olha só, tá vendo? – percorre o desenho com os dedos e vê as cabeças funcionarem – Também tem um ângulo de noventa graus ali. – professor e intérprete encaram a turma, o trabalho está feito. Agora é dar tempo ao tempo. As fichas, aos poucos, caem. Cada uma no seu próprio tempo. Cada estudante com seu tempo – As linhas, que aqui são segmentos de reta, vermelho e azul, são ambos apótemas. Sempre que, em um polígono, um segmento de reta ligar o centro com um lado, definindo um ângulo reto, de noventa graus, chamamos esse segmento de apótema. Essa é a definição, tá galera? Vou anotar a definição no quadro e peço que vocês anotem nos seus cadernos. Pra ninguém esquecer e se esquecer poder consultar. – O professor escreve no quadro a definição enquanto divaga, em silêncio, sobre a docência, o estudo e o tempo.

Com Machado (2022), inspirada em Wittgenstein, pode-se dizer que os processos educacionais, não são processos apenas da ordem social, afetiva, cognitiva etc., mas, antes e sobretudo, processos linguísticos, processos de significação e tradução do mundo por meio da linguagem. Processos que se dão sempre conceitualmente, em uma relação interna de sentidos, e conforme a gramática do jogo de linguagem de que se participa (Machado, 2022). Segundo esta perspectiva, a linguagem desempenha um papel central nos processos

educacionais. Isso porque permitiria construir comparáveis entre coisas comuns, coisas do mundo. Por exemplo, entre os números e as quantidades, as palavras e os sons, os espaços e os mapas. Comparáveis linguísticos que, no e pelo uso, aos poucos, e em um momento inesperado, dariam “ao mundo (algo do mundo) o poder de nos falar (e nos fazer pensar)” (Masschelein, 2021, p. 34). O que convida um (re)posicionamento do fazer do professor, seu ensinar. A partir desta perspectiva, ao ensinar o professor não passa algo para os estudantes, mas passa, com eles, por algo do mundo, incentivando, dando à conversa. Provocando, ao compartilhar o mundo, pela linguagem, o diálogo. Diálogo entre os presentes e o mundo. Diálogo que, eventualmente, faria (do) mundo (algo) comum. Comum não porque sem diferença, mas porque constituído e povoado de diferença pública. Diferença também de e na linguagem. Assim, ensinar seria oferecer “o mundo como um bem comum, a fim de permitir a sua renovação através de interesse e curiosidade” (Masschelein e Simons, 2022, p. 157). Seria possibilitar o diálogo entre os presentes e o mundo. Seria ex-pô-los ao mundo, levando-os a novas posições de estudo e diálogo. Isso não “para ensinar a falar, a olhar, a escutar; mas para compartilhar o falado, o olhado, o escutado” (Machado, 2022, p. 9).

Da infância transcorrida em ambiente tão taciturno e escureto do sofrer alheio e de mágoa muita, resultou que o menino virou em homem taciturno e de alma escura. Seja. Que há muitas coisas entre o céu e a terra para serem demonstradas. Seja. Que em certas almas, excepcionalmente sensíveis, tudo deixa a sua marca, como em certas plantas muito fecundas todo botão floresce e frutifica, e em certas terras fofas, muito férteis, qualquer pisada deixa rastro. (Guimarães, 1991, p. 5).

– *Nos vemos de novo na quarta. E, na quarta, eu vou querer saber se alguém viu algum apótema andando por aí – a aula acaba e a sala se esvazia rapidamente. Sobram professor e intérprete. Se olham cansados, pegam suas coisas e seguem juntos.*

– *Sabe – o intérprete interrompe o silêncio – quando você falou ‘linha’ eu disse ‘fio’ – com a voz e com as mãos, ao mesmo tempo – daí você disse ‘reta’ e eu entendi que era ‘linha’ de ‘linha-reta’. Sabe – sorri, mostrando os dentes – eu tava lá construindo outra coisa.*

O professor olha para as mãos. Para as suas, não para as do intérprete. Cria tempo para estar com aquilo, até que torce o rosto em um sorriso. O intérprete, acostumado a ler o corpo, no seu tempo respira fundo, retribui o sorriso. Mesmo sem palavras articuladas, o entendimento de ambos era de que, assim como Ariel, precisavam tomar mais cuidado com a forma de dizer as coisas. Ficaram em silêncio, por um tempo nada desconfortável, até que alguém disse, logo antes do outro dizer – Na quarta, faremos melhor! – quem falou, não falou com as mãos, nem com a voz, mas com as palavras que saem dos olhos.

Às vezes, dizer linha é dizer fio. Às vezes, dizer linha não é dizer fio. Em uma aula de costura, muito provavelmente linha é fio. Em uma aula de elétrica, “linha”, provavelmente, é linha de transmissão. Em uma aula de desenho, linha pode ser curva. Em uma aula de matemática, a linha pode ser curva, mas, também, pode ser reta. *Naquela aula de matemática*, a linha era (um segmento ou pedaço de) reta. Nossa defesa é de que é sobre o professor que

recai a responsabilidade (pedagógica) de dizer de qual linha se trata. *No caso*, a responsabilidade de dizer que a linha a qual se refere, no seu ensino, é reta. Afinal, é do professor a responsabilidade de ensinar matemática. O que inclui (ou deve incluir) produzir um discurso matemático passível de significação, isto é, um discurso que possibilite ao outro – seja ele quem for – transitar pela linguagem, de acordo com a, sempre histórica, gramática vigente, entre o mundo e a matemática, traduzindo-os entre si. A tradução, aqui, também é pensada como um jogo de linguagem que se dá “na produção discursiva de semelhanças, buscando dizer o ‘mesmo’ de outras formas e que, portanto, não se esgota no significado de tradução interlínguas” (Machado, 2022, p. 10).

No sentido de colocar em foco e análise o discurso do professor durante o seu fazer pedagógico e seus efeitos para a tradução do mundo (e) da matemática, Machado e Oliveira (2023) cunham o conceito de *construção discursiva*, que versa sobre um dos atributos do discurso do professor. Para as autoras, a *construção discursiva* é “uma produção falada ou sinalizada, ou até mesmo escrita, que expressa um conjunto de ideias sobre determinado assunto” (Machado e Oliveira, 2023, p. 18), “diz respeito sempre a uma escolha por estratégias de linguagem” (Machado e Oliveira, 2023, p. 20) e se caracteriza pela “rede de relações conceituais internas de sentido necessárias à significação” (Machado e Oliveira, 2023, p. 20). Machado e Oliveira (2023) argumentam que uma “*boa construção discursiva* por parte do professor (seja ele surdo ou não-surdo) é condição fundamental para todo e qualquer processo educativo (de estudantes surdos e não-surdos)” (2023, p. 18, grifos do original). E que a *boa construção discursiva* do professor

caracteriza-se, antes, na estruturação e organização de seu discurso a partir da rede de relações conceituais internas de sentido necessárias à significação de um conceito, aliado à escolha por estratégias de linguagem que potencializem a capacidade expressiva e de significação do seu discurso. (Oliveira e Machado, 2023, p. 9)

Dessa forma, em um discurso caracterizado pela *boa construção discursiva* as *unidades de significado*³⁰ estariam na superfície, sendo facilmente decupadas. Inclusive pelo intérprete educacional durante seu esforço de interpretação. Isso é importante porque, no que se refere à interpretação, não há como o intérprete educacional fazer seu trabalho se ele não for capaz de significar o que está sendo dito. É necessário, afinal, saber o que se diz em uma língua para definir estratégias de como dizê-lo em outra. Ou, como colocam Oliveira e Machado (2023) é

³⁰ Nos rastros de Lederer (2002), entendemos as unidades de significado como “segmentos de sentido que aparecem em intervalos irregulares na mente daqueles que ouvem a fala com um desejo deliberado de compreendê-la” (*apud* Oliveira e Machado, 2023, p. 11)

preciso que “o intérprete compreenda o discurso do professor de modo que tenha autonomia para definir as *unidades de significado* e como elas serão apresentadas” (Oliveira e Machado, 2023, p. 11, destaques do original). Para que fique claro, isso não significa em absoluto dizer que intérpretes são infiéis ou mesmo incapazes de realizar o seu trabalho.

Significa, isso sim, que as suas possibilidades de interpretação são, em alguma medida, limitadas pela qualidade discursiva do texto fonte. Significa também um convite a um olhar atento para a formação extralinguística do intérprete³¹. Significa sobretudo, um convite para um outro olhar para o texto fonte do ambiente escolar. De novo, é sobre um dos textos fonte da escola comum a surdos e não-surdos que nos debruçamos neste ensaio. Na próxima seção, apresentamos um arquivo, um conjunto de dados produzidos por nós, junto com intérpretes educacionais de Libras e Língua Portuguesa, sobre o discurso do professor que ensina matemática, um desses textos fonte. Na seção seguinte, discorreremos sobre algumas anedotas registradas neste arquivo. Ou colocado de outra forma, alguns dos nossos achados, a partir do arquivo, sobre como o discurso em Língua Portuguesa do professor que ensina matemática em escolas comuns a surdos e não-surdos pode favorecer o discurso em Libras pelo intérprete educacional.

1. Arquivo

O arquivo analisado neste ensaio é composto por registros produzidos no âmbito do FormaGEPAM, curso de extensão universitária organizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Alteridade e Educação Matemática (GEPAM), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Aqui, nos concentramos especialmente nos registros relacionados às aulas ministradas pelo primeiro autor. Todos os registros foram produzidos mediante consentimento dos participantes, por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e aprovados por comitê de ética em pesquisa. O curso teve como objetivo oferecer formação em matemática escolar a intérpretes educacionais de Libras e Língua Portuguesa e ocorreu em duas edições: a primeira, em outubro de 2021, e a segunda, em novembro de 2022. As aulas foram realizadas de forma síncrona, na modalidade online, no período noturno. Foram ministradas em Língua Portuguesa e interpretadas simultaneamente para Libras. A primeira edição contou com quatro encontros, com duração média de duas horas; a segunda, com três encontros, com duração média de duas horas e meia. A participação no curso foi gratuita e voluntária.

³¹ Um aprofundamento dessa questão pode ser encontrado em Oliveira e Machado (2023).

Os intérpretes que atuaram no FormaGEPAM possuem formação específica em interpretação educacional e experiência prévia em contextos formais ou informais de ensino. Os professores eram, à época, graduandos ou graduados em Licenciatura em Matemática e revezaram entre si na condução das aulas. Em todos os encontros, os intérpretes trabalharam em equipe, alternando turnos de interpretação de aproximadamente quinze minutos. O Quadro 1 apresenta um resumo da organização das duas edições do FormaGEPAM, com indicação dos encontros, temas, professores, intérpretes e tópicos estudados. Para preservar as identidades dos participantes, os intérpretes educacionais são identificados como I1 a I6, os professores como P1 a P11 e o primeiro autor como PA.

Quadro 1 – Sistematização dos Dados FormaGEPAM

Evento	Tema	Encontro	Intérpretes	Professores	Tópicos estudados
I Forma GEPA M	Trigo nomet ria	1	I2, I5	P5 e P11	Ângulo e triângulo
		2	I1, I5	P9 e PA	Círculo, circunferência, trigonometria no triângulo retângulo e razões trigonométricas
		3	I1, I5	P6 e P7	Círculo trigonométrico
		4	I1, I5, I6	P3 e P4	Trigonometria no círculo trigonométrico e razões trigonométricas em triângulos quaisquer
II Forma GEPA M	Funçõ es	1	I1, I4, I5	P2 e P10	Noções elementares de funções e conjuntos
		2	I1, I3, I4, I5, I6	P1 e P7	Funções polinomiais de primeiro e segundo grau
		3	I1, I3, I4, I5	P2, P10 e PA	Funções periódicas, exponenciais e logarítmicas

Fonte: Viégas (2024)

O arquivo reúne duas camadas de dados: os *registros de*, constituídos pelas videogravações das aulas; e os *registros sobre*, constituídos por entrevistas realizadas com intérpretes educacionais a partir dessas videogravações. Os *registros de* correspondem a íntegra das videogravações das aulas de matemática ministradas no FormaGEPAM. Esses registros permitem revisitar os discursos produzidos em Língua Portuguesa e em Libras durante as aulas. Os *registros sobre*, por sua vez, correspondem às entrevistas com intérpretes

educacionais e possibilitam acessar o modo como esses profissionais dizem ter percebido, significado e interpretado o discurso do professor. O Quadro 2 sintetiza a composição do arquivo. As entrevistas foram individuais, semiestruturadas e realizadas pelo primeiro autor com intérpretes que haviam interpretado suas aulas nas duas edições do FormaGEPAM. Elas foram registradas em vídeo e posteriormente transcritas. A opção por utilizar trechos das videogravações das aulas como catalisadores da conversa buscou presentificar, durante a entrevista, os discursos produzidos pelo professor e pelos intérpretes, favorecendo a discussão sobre seus sentidos em Libras e em Língua Portuguesa.

Quadro 2 – Síntese e organização do conteúdo do arquivo

Camada	Ordem	Descrição do conteúdo	Tipos de suporte	Fonte de dados	Uso
<i>Registros de</i>	Primeira camada	Aulas de matemática comuns a surdos e não-surdos.	Videogravações	FormaGEPAM	Revisitar os discursos produzidos em Libras e Língua Portuguesa em aulas de matemática.
<i>Registros sobre</i>	Segunda camada	Entrevistas com intérpretes educacionais sobre os discursos de aulas de matemática comuns a surdos e não-surdos.	Videogravações e transcrições	Entrevistas realizadas pelo primeiro autor a partir dos <i>registros de</i>	Visitar o que intérpretes educacionais dizem, em entrevistas, acontecer durante o desempenhar de suas funções.

Fonte: Viégas (2024).

Dos seis intérpretes que atuaram no FormaGEPAM, quatro interpretaram aulas ministradas pelo primeiro autor e participaram das entrevistas produzidas para e anexadas ao arquivo. Para cada entrevista, foi selecionado previamente um turno completo de interpretação, sem cortes ou edições, no qual o entrevistado havia atuado. Os turnos foram escolhidos de modo que cada intérprete participasse de apenas uma entrevista e que houvesse dois *registros sobre* referentes a cada edição do curso. Por fim, as entrevistas foram organizadas em três blocos temáticos, conforme apresenta o Quadro 3.

Quadro 3 – Organização das entrevistas por bloco temático

Bloco Temático	Ordem	Tópicos guia
Conhecendo professor e intérprete	Primeiro bloco temático	- Trajetória pessoal - Formação acadêmica - Atuação profissional (educação básica e aulas de matemática)

		• Inserção na e convivência com a comunidade surda
Revisitando a aula do FormaGEPAM	Segundo bloco temático	• O que você vê? O que você pensa sobre o que vê? • A fala apresenta elementos nos quais se pode ancorar a construção da mensagem Libras? • A fala corrobora as escolhas de interpretação? • Se o que é dito fosse falado de outra forma, isso te ajudaria na interpretação?
Avaliando a entrevista	Terceiro bloco temático	• A pesquisa e os objetivos foram apresentados de forma adequada? • Você se sentiu perdido durante a conversa? • Os aparatos tecnológicos corroboraram a tarefa? • Tem algo que você sentiu falta na conversa ou que poderia ser diferente?

Fonte: Viégas (2024).

Uma descrição completa e detalhada do desenho metodológico das entrevistas, bem como dos pressupostos teórico-metodológicos que guiaram a composição do arquivo, pode ser encontrada em Viégas (2024). Na próxima seção, apresentamos alguns pontos de atenção sobre os efeitos do discurso do professor de matemática na interpretação educacional quando na escola comum a surdos e não-surdos. É a partir deste arquivo, composto por aulas revisitadas e por entrevistas que as fazem falar novamente, que confeccionamos tais pontos.

1. Pontos de atenção

É chegada a hora de tensionar, a partir do arquivo, o discurso em Língua Portuguesa do professor que ensina matemática na escola comum a surdos e não-surdos e seus efeitos para a atuação do intérprete educacional de Libras e Língua Portuguesa. Ou seja, experimentar, em dados empíricos, a pergunta: o que pode o discurso do professor que ensina matemática? Para tanto, sua atenção para alguns avisos sobre o que segue, verdade, experiência e sentido. Primeiro. O presente ensaio, segue abrindo tempo e espaço, nos rastros dos ensaios que o antecedem. Segundo. Não caminhamos pelo arquivo para descobrir verdades. Em nossa caminhada, há pouco ou nenhum lugar para a verdade. Optamos, sempre, por caminhar para a margem (Viégas, 2024),

nossa caminhada [...] abre os nossos olhos [...] e desloca o nosso olhar, o que não é o mesmo que nos oferecer um olhar (novo) ou perspectiva (diferente). Tampouco nos revela uma verdade situada por trás ou além do que vemos. Abrir os olhos é olhar o óbvio; é, eu diria, o que acontece quando ficamos atentos ou nos expomos. (Masschelein e Simons, 2014, p. 45)

O que significa dizer que vamos ao arquivo não pelo que ele pode nos oferecer de novo, singular ou verdadeiro, mas pelo acontecimento. Evidente, aquilo que acontece quando provocado pela nossa presença. Terceiro. Na intenção de facilitar tanto a escrita quanto a leitura, optamos por apresentar nossos caminhos em pontos que, convenientemente, chamamos de pontos de atenção. Os pontos refletem, junto ao arquivo, alguns dos sentidos que temos atribuído às nossas experiências na escola comum a surdos e não-surdos. Quarto. Como experiência é sempre subjetiva e o sentido transitório, sugerimos que os pontos de atenção sejam vistos como pontos de partida, não de chegada. Quinto. Os pontos não são produzidos segundo as determinações de uma metodologia rica, dita científica, pelo contrário, a análise de dados é produzida pobremente (Masschelein e Simons, 2014, 2022; Masschelein, 2008), pela margem (Viégas, 2024), pela nossa experiência (Larossa, 2022; Larossa e Rechia, 2019) com o arquivo. Vamos?

No senso comum, a expectativa é de que, na escola comum a surdos e não-surdos, a interpretação educacional, para a Libras, do discurso do professor, em Língua Portuguesa, seja feita tal qual são feitas as interpretações de conferências. Nas conferências o intérprete segue o ritmo, a forma e o conteúdo do discurso exposto e ou produzido pelo conferencista. Via de regra, nas conferências se espera que o discurso do conferencista esteja sempre acompanhado pelo discurso do intérprete e que aquilo que é entregue, em conteúdo e forma, pelo discurso do conferencista seja entregue, com maior fidelidade (Ricoeur, 2012) possível, pelo discurso do intérprete. A premissa aí em voga é de que, para que todos do público tenham (o mesmo) acesso àquilo que está sendo dito, basta apresentar o discurso na(s) língua(s) apropriada(s). O que faz algum sentido quando pensamos em conferências cujo público é formado por pares, com nível de aquisição de linguagem semelhante, que se diferenciam entre si por serem falantes de línguas diferentes. Além disso, as conferências, usualmente, são espaços pouco dialogados, onde a palavra é dominada pelo conferencista e onde pouco ou nada importa, para o andamento da conferência, a recepção do discurso pelo público.

Primeiro ponto de atenção. Acreditamos que não convém resumir a escola a um espaço de conferências, fazê-lo é castrar a escola, é roubar-lhe sua função e vocação pedagógica (Masschelein e Simons, 2014, 2022). É, também, resumir o professor a um conferencista, subtraindo-lhe sua responsabilidade pedagógica, seu dever para com os seus estudantes, seu dever de ensinar (Masschelein e Simons, 2014, 2022; Larossa e Rechia, 2019; Machado e Flores, 2018; Machado, 2022). Pensamos que professores, no exercício de sua função, na escola, seja ela qual for, não são conferencistas. Isto é, que seu papel não se resume

a passar algo, no máximo e com muitas ressalvas, envolve apresentar algo. Apresentá-lo até que aquilo que é apresentado seja capaz de falar por si só (Machado, 2022).

Assumindo a premissa de que a escola não é um lugar de conferências, convém pensar a interpretação educacional para além da interpretação de conferências. A interpretação educacional é um fazer que, claro, se assemelha à interpretação de conferências, mas que guarda suas próprias características (Oliveira e Machado, 2023; Albres, 2015; Lacerda e Santos, 2013). Por exemplo, eventualmente, a interpretação educacional admite ritmos e adaptações diferentes e mais profundas do que aquelas admitidas pela interpretação de conferências. Segundo ponto de atenção. A interpretação educacional, tal qual indica o nome, é sempre guiada, não só pelo texto fonte, o texto a ser traduzido, no caso, o discurso do professor, mas, também pelo viés educacional.

O trecho a seguir é pinçado do arquivo e ilustra um momento das aulas do FormaGEPAM. Neste trecho se discute como medir ângulos fazendo uso do transferidor. Para explicar o uso do transferidor o professor, em seu discurso, menciona *en passant* o uso da régua. Como o professor não explora o uso da régua, o intérprete educacional de Libras e Língua Portuguesa avalia que ele, o discurso, não está adequado, isto é, suficientemente acessível e significativo. E, por isso, toma a decisão de intervir, fazendo uso de sua função pedagógica, alterando a forma e conteúdo do discurso do professor, tornando-o mais explícito e explicativo.

Transcrição do arquivo:

ÁUDIO DA AULA – DISCURSO DO PROFESSOR: ...geralmente, a gente utiliza a régua convencional, todo mundo conhece e sabe como usar a régua...

ENTREVISTADO – INTÉRPRETE EDUCACIONAL: Você falou que todo mundo sabe como usar, aí eu falo: se usa assim, assim e assim, sabe? Fui dando exemplos de como usar a régua. Acho que eu só entendi que era tipo plural, tem formas de usar. Tem isso também, tem um debate em estudos da tradução que diz que a interpretação é o primeiro ato da tradução, que é essa interpretação que a gente faz de ouvir o discurso do outro e achar equivalente. Então, talvez se eu me perguntasse, mesmo ouvindo você falar todo mundo sabe usar, olhando para o que eu sinalizei, eu entendi que você quis dizer que existem várias formas de usar. Isso acontece, às vezes, na interpretação educacional. Teoricamente, isso é um exercício bom da interpretação educacional. Aí tem um grande dilema, que é bom, porque eu consigo, de alguma forma, extrair uma intenção da sua fala e não seguir ela literalmente, bom nesse sentido, quem é da área funcionalista da tradução acredita que se o original não está adequado ou bom para a gente, a gente pode modificar, porque o que interessa é que isso chegue direitinho. Por outro lado, se o professor faz muito isso, *vocês que sabem, você já sabe, você não sei o quê, você não sei o que lá*, e eu tiro isso, o aluno talvez não tenha a experiência de entender que esse professor está jogando para ele resolver as coisas. Então, tem um limite, sabe, de fazer esse tipo de escolha, mas aqui eu reconheço que eu entendi que você queria dizer tipo, tem vários. Eu falei assim, vocês sabem, tem vários. Aí eu falo.

Terceiro ponto de atenção. Conforme indica o intérprete educacional, a escolha de fazer adaptações significativas no discurso do professor é um risco. Tal escolha pode levar o discurso interpretado para caminhos não pretendidos pelo professor e pode furtar dos estudantes a possibilidade de acessar a dinâmica e o ritmo empregados pelo professor no manejo da aula. Tal escolha pode muitas coisas, inclusive tornar o discurso do professor mais acessível, como ocorre nesse caso. Contudo, isso não significa transferir ao intérprete educacional de Libras e Língua Portuguesa a responsabilidade exclusiva por tornar acessível, em Libras, o discurso do professor que ensina matemática. Pelo contrário, nossa defesa é de que essa responsabilidade é, antes de tudo, do professor que ensina matemática, ainda que se realize em parceria com o intérprete no cotidiano da escola comum. Quarto ponto de atenção.

Neste exemplo, referente à intervenção do intérprete educacional no discurso do professor, no que tange o uso da régua e do transferidor, pode-se observar um caso em que o discurso do professor quando interpretado para a Libras foi mais significativo do que seu par em Língua Portuguesa. Isso só é possível, nesse caso, porque o intérprete educacional, em questão, domina o uso da régua e se sente confortável a explicá-lo por si só, sem ter o discurso do professor como parâmetro ou suporte, mas nem sempre este é o caso. Na sequência, é apresentado outro trecho, no qual, de novo, o discurso do professor não é capaz de entregar suas unidades de significado (Oliveira e Machado, 2023). Contudo, dessa vez, o intérprete educacional, embora disponha de sinais em Libras para as palavras utilizadas pelo professor, não consegue, pensa não ter conseguido, entregar em Libras um discurso passível de significação.

Transcrição do arquivo:

ENTREVISTADO – INTÉRPRETE EDUCACIONAL: Engraçado. Estou me avaliando, porque eu interpreto no contexto da tecnologia, na programação tem a variável que é o que armazena um valor. Eu escutei variável e fui fazer o sinal da variável de tecnologia.

ENTREVISTADOR – PROFESSOR: Mas é variável também. É quase o mesmo conceito de variável.

ENTREVISTADO – INTÉRPRETE EDUCACIONAL: Só que não é conhecido esse sinal.

O Intérprete Educacional contou no primeiro bloco temático da sua entrevista que, embora já tenha atuado profissionalmente como intérprete educacional no contexto da escola comum a surdos e não-surdos, no momento da entrevista e da respectiva aula no FormaGEPAM, atuava em uma empresa de tecnologia que lida com questões relativas, também, à programação. Existem diversas aproximações entre a programação e a matemática, uma delas é o conceito de variável. É dessa experiência com interpretação entre a Libras e a Língua Portuguesa que o intérprete mobiliza o sinal de variável ‘desconhecido’, no sentido de

pouco usual. No trecho da videogravação analisado na entrevista, o conceito de variável aparece em dois outros momentos. A primeira ocorrência acontece durante a explicação do porquê do nome função polinomial do primeiro e segundo grau e o segundo momento, na digressão do porquê do nome função exponencial. Em ambos os momentos, o conceito de variável gera questões para a interpretação.

Transcrição do arquivo:

ENTREVISTADO – INTÉRPRETE EDUCACIONAL: Óh variável, eu fiz os três sinais que eu sabia, mas para mim nenhum fica bom. Eu faço aquele que eu conheço da tecnologia [sinaliza], eu faço esse aqui de variar [sinaliza], depois eu soletro [sinaliza]. Quando eu faço isso, é porque algo não está claro para mim, a interpretação está faltando.

Observa-se aí, novamente, um trecho no qual o intérprete educacional identifica falhas ou lacunas no discurso em Língua Portuguesa e no seu par em Libras. No sentido de contornar a situação posta, o intérprete educacional relata fazer alterações no discurso, apresentando o conceito de variável de diversas formas, fazendo uso de todos os sinais em Libras que dispunha para tal fim. Mesmo assim, o intérprete educacional diz que o discurso em Libras não ficou a seu contento. Revisitando o arquivo, tanto os *registros de*, quanto os *registros sobre*, fica evidente que o conceito de variável não foi apresentado de forma a possibilitar, por meio da linguagem, sua significação. A impressão que dá é de que a palavra, o sinal por si só não basta, carece de significado. Quinto ponto de atenção.

Tem-se, portanto, neste trecho um exemplo de um discurso do professor que falta, mesmo com a intervenção educacional do intérprete no discurso. Colocado de outra forma, a qualidade discursiva do professor que ensina matemática interfere diretamente nas possibilidades de interpretação educacional em Libras; portanto, a acessibilidade do discurso matemático não pode ser responsabilidade apenas do intérprete, mas também do professor. O que reforça o quarto ponto de atenção e indica o sexto ponto de atenção. O intérprete é (pode ser) um informante capacitado sobre a qualidade discursiva do discurso do professor que ensina matemática, desde que se constitua uma relação de parceria entre professor e intérprete. O Quadro 4 apresenta uma síntese desta seção.

Quadro 4 – Síntese dos pontos de atenção

PONTOS DE ATENÇÃO	SÍNTESE
Primeiro	A escola não é um lugar de conferências.
Segundo	A interpretação educacional é atravessada por um viés pedagógico.

Terceiro	As adaptações do intérprete envolvem riscos.
Quarto	A responsabilidade pela acessibilidade discursiva é primeiramente do professor.
Quinto	Sinais isolados não bastam quando faltam unidades de significado.
Sexto	O intérprete pode atuar como informante qualificado sobre o discurso do professor.

Fonte: os autores.

2. Epílogo

Nos rastros de Larrosa (2019), entendemos o fazer docente como um ofício de tipo pedagógico: um ofício que se produz no tempo, a partir do corpo do artífice (o professor) na oficina (a escola) que se ocupa de pensar e, com sorte, dar a pensar. Em nosso caso, pensar e dar a pensar matemática. Assim, compreendemos a formação de professores que ensinam matemática como um processo de atenção ao ofício da educação matemática. Marcado principalmente por uma disposição para experimentar, pela linguagem, modos de tornar a matemática comum, pública e compartilhável.

Ao longo deste ensaio, perguntamo-nos o que pode o discurso do professor que ensina matemática na escola comum a surdos e não-surdos. A partir do conto apresentado, do diálogo realizado com ideias de fundo wittgensteiniano e da visita ao arquivo produzido junto a intérpretes educacionais de Libras e Língua Portuguesa, sustentamos que esse discurso pode muito, embora não tudo. Pode abrir caminhos para a significação, produzir relações entre matemática, linguagem e mundo, favorecer a atuação do intérprete educacional e ampliar as possibilidades de participação e significação dos estudantes. Mas pode também obscurecer, interromper, dificultar ou empobrecer tais possibilidades quando não oferece possibilidades de significação necessárias à interpretação e à compreensão.

Os pontos de atenção apresentados indicam que a escola não se reduz a um espaço de conferência, que a interpretação educacional é atravessada por uma dimensão pedagógica e que as escolhas do intérprete, embora necessárias, envolvem riscos. Indicam, ainda, que a acessibilidade discursiva não pode ser atribuída apenas ao intérprete educacional. Antes, ela convoca diretamente o professor que ensina matemática, pois é dele a responsabilidade primeira de produzir um discurso matemático suficientemente cuidadoso, situado e significativo para que possa ser interpretado, traduzido e estudado em outra língua, em outro corpo, em outro tempo.

Nesse sentido, o intérprete educacional aparece não como alguém que apenas transporta palavras de uma língua a outra, mas como um interlocutor qualificado sobre as

possibilidades e efeitos do discurso docente. Sua escuta, suas escolhas, suas hesitações e suas intervenções podem informar o professor sobre aquilo que, em seu discurso, favorece ou dificulta a significação matemática. Quando há parceria entre professor e intérprete, a aula comum a surdos e não-surdos pode deixar de ser apenas um espaço de adaptação e passar a ser um espaço verdadeiramente pedagógico.

Sem pretender oferecer respostas definitivas, este ensaio convida a uma outra formação de professores que ensinam matemática: uma formação atravessada pela experiência, pela linguagem e pela atenção a si mesmo e ao outro. Uma formação que reconhece que ensinar matemática é também atentar as formas de dizer matemática; que compreenda que a clareza não é simplificação pobre, mas responsabilidade pedagógica; e que assume que, na escola comum a surdos e não-surdos, dizer matemática é sempre criar condições para que a matemática possa ser dita de novo, seja em Libras, em Língua Portuguesa, nos gestos, nos olhares, nos tempos ou nos corpos que produzem a escola.

Referências

ALBRES, N. A. **Intérprete educacional**: políticas e práticas em sala de aula inclusiva. Santo André: Editora Harmonia, 2015.

GOTTSCHALK, C. M. C. Uma concepção pragmática de ensino e aprendizagem. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 479-470, 2007.

KOHAN, Walter. Paulo Freire, mais do que nunca. 1. ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. **Tenho um estudante surdo, e agora?** São Carlos: EduUFSCAR, 2013.

LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 6. ed. ver. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LARROSA, J. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Tradução de Cristina Antunes. 1. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1. ed. 6. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

LARROSA, J.; RECHIA, K. **P de professor**. Tradução de Camila Caracelli Scherma, Fabrício César de Oliveira, Maurício Failache, Nathan Bastos de Souza e Rafael Borges. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

MACHADO, R. B. Irene vista de dentro, outra vez. Ou, sobre um aprendiz e um ensinar-traduzir [matemática]. **Revista Eletrônica de Educação Matemática**, Florianópolis, v. 17, p. 1-20, 2022.

MACHADO, R. B.; FLORES, C. R. Irene vista de dentro. Ou, das andanças erráticas de um professor-flâneur. **Em Teia | Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, Recife, v. 9, n. 2, p. 1-13, 2018.

MACHADO, R. B.; OLIVEIRA, J. S. A importância da construção discursiva por parte do professor [de matemática] para a atuação do intérprete de libras em salas de aula inclusivas. **Revista Eletrônica de Educação Matemática**, Florianópolis, v.18, p. 1-28, 2023.

MASSCHELEIN, J. E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Educação e Realidade**, v. 33, n.1, p. 35-48, 2008.

MASSCHELEIN, J. Fazer escola: a voz e a via do professor. In: LARROSA, J.; RECHIA, K.; CUBAS; C. J. (orgs.). **Elogio do professor**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 25-45, 2021.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Tradução de Alain François, Anadelhi Figueiredo, Carolina Seidel, Cristina Antunes, Marcelly Custodio de Souza, Nathalia Campos, Román Goldenzweig e Walter Kohan. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**. Tradução de Cristina Antunes. 2. ed., 6 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

OLIVEIRA, J. S.; MACHADO, R. B. A aula é de matemática! E agora? A importância do conhecimento extralinguístico para uma boa construção discursiva em libras por parte do intérprete educacional. **Cadernos de tradução**, Florianópolis, v. 43, p. 1-32, 2023.

OLIVEIRA, S.; GUIMARÃES, O. M.; FERREIRA, J. L. As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação. **Revista Linhas**, v. 24, n. 55, p. 210–236, 2023.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**. Tradução de Lílían do Valle. 3. ed. 10 reimp. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

RICOUER, P. **Sobre a tradução**. Tradução de Patrícia Lavelle. 1 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

VIÉGAS, R. R. **Ensaio sobre o discurso do professor que ensina matemática na escola comum a surdos e não-surdos**: e seus efeitos para a atuação do intérprete educacional de Libras e Língua Portuguesa. 2024. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.

VIÉGAS, R. R. MACHADO, R. B. CARMO, J. S. O. Sobre uma educação matemática comum a surdos e não-surdos: possibilidades a partir do discurso do professor que ensina matemática. In: **XV Encontro Nacional de Educação Matemática**, 2025, Manaus, Anais. Disponível em:

<https://www.even3.com.br/anais/anaisnem/1081131-sobre-uma-educacao-matematica-comu>

m-a-surdos-e-nao-surdos---possibilidades-a-partir-do-discurso-do-professor-que. Acesso em: 14 de março de 2026.

Recebido em: 29/03/2026
Aprovado em: 24/07/2026

NARRATIVAS SOBRE OS LABIRINTOS DA TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: O CAMPO ADITIVO EM QUESTÃO

Jurema Lindote Botelho Peixoto³²
Universidade Estadual de Santa Cruz

Roberta Alena de Alcantara Brandão³³
Universidade Estadual de Santa Cruz

Resumo:

³² Doutora em Difusão do Conhecimento pelo programa Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento, com sede na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Possui graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual de Santa Cruz (1992) e Mestrado em Matemática pela Universidade Federal da Bahia (2002). Atualmente é professora Titular da Universidade Estadual de Santa Cruz. Líder do Grupo de pesquisa em Educação Matemática e Diversidade Cultural (GPEMdic). <https://orcid.org/0000-0002-5648-7001>

³³ Mestre em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Especialista em Gestão Cultural (UESC) e em Libras e Educação de Surdos pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Licenciada em História e graduanda em Letras-Português. Servidora pública no Poder Legislativo de Itabuna (BA), atuando como Tradutora e Intérprete de Libras e Coordenadora Pedagógica da Escola do Legislativo Prof. Edmundo Dourado. Professora substituta da área de Libras na UESC, onde leciona Libras e Língua Portuguesa como Segunda Língua para Pessoas Surdas e coordena o projeto Dinamizando o Ensino de Libras (DEL-UESC). Integra o Grupo de Estudos de Tradutores Intérpretes em Língua de Sinais e Língua Portuguesa (GETILSP/UESC) e o Grupo de Pesquisa Estudos da Comunicação, Cultura e Mídia (UESC).

Este estudo investiga a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Educação Matemática. O objetivo foi analisar as concepções de duas intérpretes de Libras-Português acerca de sua atuação profissional na tradução e interpretação de enunciados de situações aditivas. Como referencial teórico foi utilizada a Teoria dos campos Conceituais e os estudos da tradução e interpretação em Libras de enunciados matemáticos. Participaram do estudo duas intérpretes da Língua Brasileira de Sinais de uma escola pública do litoral sul da Bahia. Foram utilizadas como técnicas de produção de dados a entrevista semiestruturada e a filmagem. Os dados foram analisados utilizando o diálogo como método de conversação para a busca de novas percepções sobre o tema e análise minuciosa dos vídeos. Os resultados evidenciam que a prática das profissionais aqui representados, geralmente, é atravessada por uma perspectiva assistencialista, em que a figura do intérprete é reduzida à de “ajudante” das pessoas surdas. A forma como as intérpretes concebem as suas práticas e escolhas tradutórias pode contribuir para ampliar as possibilidades de compreensão de enunciados na língua-alvo por estudantes surdos. Reitera-se a necessidade premente de formações que articulem competências tradutórias às especificidades dos campos conceituais da Matemática.

Palavras-chave: Libras; Educação Matemática; Intérprete educacional; Situações-problema; Campo conceitual aditivo.

Abstract:

This study investigates the interface between Brazilian Sign Language (Libras) and Mathematics Education. The objective was to analyze the conceptions of two Libras-Portuguese interpreters regarding their professional practice in the translation and interpretation of word problems involving additive situations. The Theory of Conceptual Fields and studies on the translation and interpretation of mathematical word problems in Libras were used as the theoretical framework. Two Brazilian Sign Language interpreters from a public school on the southern coast of Bahia participated in the study. Semi-structured interviews and video recordings were used as data collection techniques. Data were analyzed using dialogue as a conversational method to seek new insights into the theme, coupled with a thorough analysis of the videos. The results show that the practice of the professionals represented here is generally permeated by a paternalistic perspective, in which the figure of the interpreter is reduced to that of a “helper” for deaf individuals. The way interpreters conceive their practices and translation choices can contribute to broadening deaf students' possibilities of understanding problem statements in the target language. The urgent need for professional development programs that articulate translation competencies with the specificities of the conceptual fields of Mathematics is reiterated.

Keywords: Brazilian Sign Language; Mathematics Education; Educational Interpreter; Problem Situations; Additive Conceptual Field.

1. Introdução

A compreensão das situações-problema de Matemática depende, entre outros fatores, da compreensão do texto na Língua Portuguesa (LP) ou, no caso de surdos sinalizantes que transitam entre duas línguas, de uma tradução-interpretação congruente com o que o problema quer indagar. Além disso, é fundamental o domínio que cada estudante tem de sua língua

natural, pois isso pode auxiliar na coleta de informações contidas nos enunciados dos problemas, visando a sua resolução.

Apesar da sólida e crescente caminhada nos marcos legais — que inclui o reconhecimento da Libras pela Lei nº 10.436/02, sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/05 e a consolidação da educação bilíngue como modalidade na LDB (via Lei nº 14.191/21) —, a implementação em larga escala dessas diretrizes na educação pública ainda é incipiente. Passos importantes continuam sendo dados, a exemplo da publicação, em 3 de julho de 2026, da Portaria do Ministério da Educação que institui a Política Nacional de Educação Bilíngue de Surdos (PNEBS). É fundamental reconhecer, ainda, a existência de atuações pontuais e de instituições que já aplicam com êxito as orientações curriculares do MEC. Contudo, ao observar a realidade mais ampla da Educação Básica, constata-se que a oferta da Libras como disciplina curricular e do Português como segunda língua para surdos ainda carece de efetivação plena.

Esse cenário é agravado pela carência recorrente de Tradutores Intérpretes da Língua de Sinais e Língua Portuguesa (TILSP), pela inacessibilidade dos materiais didáticos e pela escassez de profissionais habilitados para a docência bilíngue. Geralmente, os enunciados matemáticos são estruturados na LP e, posteriormente, devem passar pela tradução e interpretação para a Língua Brasileira de Sinais. O ato de traduzir e interpretar da LP para a Libras e vice-versa exige do tradutor intérprete que tenha conhecimento e proficiência nas duas línguas, um acervo cultural amplo, e, nesse caso, também uma aproximação com os conteúdos e a linguagem matemática.

Conforme salientam Oliveira e Machado, sendo esse tradutor aquele que possui “um maior trânsito pelos jogos de linguagem da matemática escolar e uma maior compreensão de seus conceitos, coloca o intérprete educacional em melhores condições para a construção do discurso matemático em Libras” (Oliveira; Machado, 2023, p. 10), de forma que esse enunciado possa se aproximar das características linguísticas utilizadas cotidianamente pelas pessoas surdas.

A junção dessas habilidades possibilita que o TILSP selecione as melhores estratégias linguísticas tradutórias a ofertar para o aprendiz surdo. Oliveira e Machado afirmam que “para que o aprendizado se realize em uma classe de surdos, o educador deve estar apoiado em um tripé educacional: a Língua de Sinais, o Conhecimento Matemático e uma Metodologia apropriada” (Oliveira; Machado, 2023, p. 25). Poderíamos ampliar e dizer que não só a metodologia do(a) professor(a), mas os caminhos que o TILSP escolhe para construir esse

aprendizado junto à pessoa surda.

Nesse contexto, apresentaremos reflexões parciais sobre a seguinte questão: qual é a concepção de duas intérpretes sobre sua atuação na tradução e interpretação de Matemática, especialmente de enunciados do campo aditivo? Este estudo buscou analisar as concepções de duas intérpretes de Libras-Português acerca de sua atuação profissional na tradução e interpretação de enunciados de situações aditivas.

2. Fundamentação teórica

Na educação matemática para pessoas surdas, a diferença linguística impõe desafios específicos ao processo de comunicação, tornando a aprendizagem vulnerável às escolhas e estratégias adotadas pelo intérprete. Caso a sinalização não corresponda o mais próximo possível da enunciação do professor de Matemática, a compreensão dos conceitos pode ser comprometida, resultando em um desempenho escolar aquém do esperado para a idade-série.

Esse descompasso comunicativo é um dos fatores centrais para as dificuldades no domínio de campos conceituais basilares, como o aditivo (adição e subtração) e o multiplicativo (multiplicação, divisão e proporcionalidade), conforme apontado por Peixoto e Merlini (2024) e Vasconcelos (2023). Tais campos são fundamentais, pois constituem a base para as operações matemáticas e o raciocínio lógico-aritmético do estudante.

A Teoria dos Campos Conceituais foi elaborada pelo psicólogo e pesquisador francês, discípulo de Piaget, Gérard Vergnaud, que conseguiu ampliar os estudos “sobre as operações lógicas gerais das estruturas gerais do pensamento para o estudo do funcionamento cognitivo do ‘sujeito-em-situação’” (Moreira, 2002, p. 8). Essa teoria propõe uma explicação sobre como ocorre a formação e o desenvolvimento de um conceito para o aprendiz (Vergnaud, 1990).

A premissa básica dessa teoria é a de que o conhecimento emerge das situações-problema, tendo o seu domínio de validade inicialmente restrito. Um conceito é formado a partir de diversas situações, e uma situação envolve vários conceitos. Assim, um campo conceitual se forma durante um longo período por meio de três fatores: experiência, maturação e aprendizagem.

Cada situação-problema tem uma estrutura. Por exemplo, situações do campo aditivo envolvem relações de composição, comparação, transformação e extensões (Magina; Campos; Nunes; Gitirana, 2008). Contudo, na realidade do cotidiano escolar das pessoas surdas, a formação desses conceitos demora um tempo maior para se concretizar, se comparada à das pessoas ouvintes. Isso se deve à falta de preparação dos professores, à ausência de acessibilidade e equidade no ensino da Matemática desde as séries iniciais e à defasagem que

ocorre entre o tempo do professor de ensinar e o do intérprete de traduzir/interpretar para as pessoas surdas (Vasconcelos, 2023).

Nessa teoria, *Conceito* é definido como o tripé $C = (S, I, R)$ de três conjuntos: *Situações* (S) que dão sentido ao conceito, *Invariantes operatórios* (I) (objetos, propriedades e relações) e *Representações simbólicas* (R), usadas para indicar esses invariantes. As competências e concepções são traçadas, respectivamente, pela ação do aprendiz diante de situações-problema e por suas representações simbólicas: expressões verbais, escritas, gestuais, icônicas e corporais. As situações são geralmente apresentadas aos estudantes por meio de enunciados na língua materna, em nosso caso, na Língua Portuguesa, com ou sem auxílio de representações icônicas — ou seja, suportes visuais como imagens, figuras, diagramas ou gráficos. Para lidar com essas situações, o estudante precisa identificar as relações nelas envolvidas e o cálculo numérico a ser feito.

Vergnaud (1990) classificou as estruturas aditivas levando em conta as dificuldades dos problemas e os raciocínios requeridos para resolvê-los: composição, quando duas partes se somam para compor o todo, podendo ter variação em que se sabe o valor do todo e de uma das partes e se pergunta pela outra parte; transformação, em que há estado inicial, uma transformação (positiva ou negativa) e um estado final, sendo que a incógnita pode estar em qualquer um desses lugares; e comparação, quando existem dois valores (relativos ao referente e/ou referido) e há uma relação aditiva/subtrativa entre esses valores. Nesse caso, a incógnita pode estar em qualquer um dos valores (referente ou referido) ou, ainda, na relação entre eles.

No que se refere a essa temática, o GEPSEMI (Grupo de Estudos e Pesquisas em Surdez e Educação Matemática Inclusiva) realizou estudos que mostram a necessidade de pensar a forma de apresentação dos enunciados de situações-problema do campo aditivo, considerando as diferenças desses estudantes, explorando a Libras, os aspectos visuais e a própria formação de professores de Pedagogia (Nogueira ; Soares, 2019; Nogueira ; Borges, 2023).

O trabalho de Nogueira e Soares (2019) envolvia situações de composição, comparação e transformação, visando identificar a preferência dos estudantes surdos em relação aos enunciados. Uma inquietação de Beatriz Soares, mestrande surda à época, foi que, se ela própria, adulta cursando o mestrado, teve dificuldades em compreender o enunciado de um problema, como seria com as crianças surdas? Assim, os autores elaboraram enunciados de três formas: “o primeiro se restringia apenas ao enunciado escrito, o segundo recebia um diagrama e o terceiro era apresentado em forma de ilustração” (Nogueira; Soares, 2019, p.

110). Segundo as autoras, com a inclusão de elementos visuais, o desempenho dos estudantes surdos foi similar ao dos estudantes ouvintes da mesma faixa etária e de nível de escolaridade da pesquisa de Magina *et al.* (2008).

Sobre essa contextualização visual, corroboramos a afirmação de Fernandes de que ela contribui para a “elaboração de hipóteses de leitura; as pistas imagéticas despertarão o interesse pelas possíveis mensagens das quais o texto é portador e evocarão o conhecimento prévio, um repertório de conhecimentos intertextuais que mobilizarão a experiência de leitura” (Fernandes, 2024, p. 60) e, conseqüentemente, para a possível compreensão do enunciado.

Com base no estudo de Nogueira e Soares (2019), os pesquisadores Nogueira e Borges (2019), integrantes do GEPSEMI, buscaram investigar o desempenho de futuros professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na elaboração de situações-problema envolvendo estruturas aditivas.

Dessa forma, Nogueira e Borges (2019) realizaram uma investigação com estudantes concluintes do curso de Pedagogia. Os resultados apontaram uma tendência à algoritmização dos recursos visuais, tanto em situações de adição quanto de subtração. Os futuros professores elaboravam os desenhos reproduzindo a estrutura do algoritmo, incorporando aos elementos representados sinais próprios da operação, como o sinal de adição (+) e o traço, e apresentando, nas próprias adaptações, a resposta da situação-problema. Por exemplo, na situação “Laura tem 4 flores. Jorge tem 7 flores a mais do que Laura. Quantas flores tem Jorge?”, “Quantas flores tem Jorge?”. As flores eram organizadas de acordo com a estrutura do algoritmo da adição, utilizando o sinal de “+” e o sinal de “=”, com a resposta da operação indicada na representação.

Assim, os recursos visuais não apenas representavam os elementos da situação-problema, mas reproduziam o algoritmo e traziam a resposta em sua própria configuração.

Esse estudo enfatizou a importância de repensar os enunciados de problemas matemáticos na formação inicial em Pedagogia para o trabalho com surdos, trazendo para o debate os desafios desses estudantes com enunciados de problemas matemáticos, entre os quais se destaca a necessidade de possíveis elaborações que favoreçam a compreensão de não falantes do português, considerando a experiência visual e, no nosso entender, a necessidade de adequações aos recursos da própria Libras.

Em relação a situações de comparação, citamos um estudo da década de 2000,

desenvolvido por Fávero e Pimenta (2006), que ainda merece atenção. As autoras investigaram a resolução de problemas por surdos adultos. Um aspecto desse estudo envolveu a pesquisa em Libras para as expressões “*n a mais que*” e “*n a menos que*”, mostrando estratégias para a apresentação desse tipo de problema, como a busca de termos mais adequados em Libras, tais como: *Está igual? Está diferente? Por que diferente? O que é diferente? Quanto diferente?* e os termos: *Falta quanto? Sobra quanto?* — questões fundamentais para favorecer a compreensão do estudante.

Para essas autoras, o ensino de Matemática deve priorizar “a contextualização de fatos numéricos, permitindo a negociação de significados matemáticos de modo a favorecer a negociação de conceitos” (Fávero ; Pimenta, 2006, p. 235), o que é possível apenas por meio dos recursos da linguagem. Interessante destacar também que o uso inadequado da Libras, ou seja, escolhas equivocadas no processo tradutório da Língua Portuguesa para a Libras, pode prejudicar a compreensão do enunciado.

Os resultados desses estudos já realizados no cenário nacional mostram a relevância de ampliar o nosso olhar para as diversas potencialidades de apresentação dos enunciados em Libras e de outras adequações para pessoas surdas. A pesquisa do professor surdo Vasconcelos (2023), cujo objetivo foi investigar o desenvolvimento de dois estudantes surdos do Ensino Médio em situações do campo aditivo, mostrou que os participantes apresentaram pouco domínio nesse campo conceitual. Os estudantes não compreendiam os enunciados em Libras, nem mesmo com intervenções baseadas na experiência visual/cultural. Isso, entre outros fatores, porque não tiveram, ao longo de sua trajetória escolar, a acessibilidade comunicacional por meio do intérprete educacional, nem acompanhamento pedagógico da metodologia do professor, acumulando defasagens significativas na aprendizagem ao considerar tempo-série.

Nesse contexto, quando lidamos com professores monolíngues, não proficientes em Libras, é crucial que haja a consciência de que o conhecimento precisa passar por um processo tradutório constante. Os enunciados matemáticos, inicialmente, são formulados em Língua Portuguesa e necessitam de tradução para a Libras, envolvendo um processo linguístico e cultural complexo.

A construção sintática e a organização do pensamento na elaboração desses enunciados matemáticos, quando traduzidos do português para essa língua não sonora, seguem uma estrutura gramatical específica, que compreende aspectos corpóreos e visuais referentes a essa língua e cultura. Nesse cenário, o intérprete desempenha um papel fundamental,

posicionando-se não só como construtor do discurso, mas também como um aprendiz em constante desenvolvimento de competências e concepções que desenvolverá na complexidade linguística no campo gestual-visual. Seu intuito é garantir que a mensagem chegue ao estudante com a mesma excelência com que foi transmitida pelo professor.

3. Percurso metodológico

Trata-se de um estudo qualitativo. Stake define essa abordagem como “interpretativa, experiencial, situacional e personalística” (Stake, 2011, p. 25), que considera as singularidades do pesquisador e de cada participante.

Participaram da pesquisa³⁴ duas intérpretes de Libras da Educação Básica de um município do litoral sul da Bahia. Os nomes fictícios das participantes são aqui representados por Hanna e Jully. Como instrumentos de produção de dados foram utilizadas uma entrevista semiestruturada e a filmagem das interpretações e compreensões em Libras.

A entrevista abordou a trajetória profissional das intérpretes, o seu papel na Educação Matemática, a distinção entre tradução e interpretação em Libras e, principalmente, sua versão tradutória de três situações do campo aditivo: composição, transformação e comparação. Essas situações básicas foram escolhidas por identificarem dificuldades no desenvolvimento de estudantes surdos no campo aditivo nas escolas do sul da Bahia, no estudo de Vasconcelos (2023).

As situações foram apresentadas pelas pesquisadoras em Língua Portuguesa na tela do computador. As versões das intérpretes foram filmadas e, posteriormente, analisadas por meio da análise microgenética associada a videografia com atenção “a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos” (Góes, 2000, p. 9-10). As entrevistas foram transcritas e inicialmente analisadas de forma interpretativa descritiva, buscando o *diálogo*, considerado aqui como “um método de conversação que busca [...] a produção de percepções e ideias novas” (Mariotti, 2001, p. 1).

Cada enunciado das situações-problema foi traduzido da Libras para a Língua Portuguesa. Preservamos a ordem sintática e semântica que as intérpretes sinalizaram, para facilitar a análise e a compreensão do leitor.

³⁴ Aprovada pelo Comitê de Ética sob o CAEE: 75327623.9.0000.5526.

4. As concepções de Hanna: lacunas teóricas, português sinalizado e os desafios no campo conceitual aditivo

Hanna atua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tem 32 anos, completou o Ensino Médio, mas ainda não fez graduação. Foi iniciada em Libras, no ano de 2014, por meio da participação em uma instituição religiosa com o intuito de utilizar a língua de sinais para a comunicação com pessoas surdas durante o processo de evangelização. A sua trajetória nos estudos da língua iniciou-se a partir da participação em cursos livres e de extensão; e, embora ainda não se tenha licenciado em Letras/Libras, acumula experiência de onze anos na tradução e interpretação em sala de aula e em outros ambientes. Indagada sobre o papel do tradutor-intérprete na sala de aula, Hanna destacou:

O papel do intérprete é muito importante, porque a gente medeia a comunicação do professor, do colega com o aluno surdo, também vice-versa. A gente tem um papel importante no ensino, para que ele entenda os conteúdos, pegue os assuntos. A gente ajuda também na aprendizagem, para uma prova, num teste. Alunos em específico que necessitam muito da nossa ajuda pelo fato de não conseguirem ler, conhecem as letras, mas não todas as palavras. Então é necessária uma entrega maior, está sempre junto, sempre perto, né? Para toda necessidade, estar passando... Então, também a questão dos professores, eles não sabem Libras, então dependem muito dessa comunicação, dessa mediação. Os colegas, eles têm uma vontade de aprender, tanto que, na sala, eu fiz um painel de Libras, para eles verem as coisas básicas, como alfabeto, números, dias da semana, essas coisas. Eles já têm essa iniciativa de conversar com o aluno surdo, perguntar como ele tá, dar boa tarde. Ele gosta disso, porque os colegas têm essa interação. Mas é um papel muito importante do intérprete, porque envolve toda a comunicação do surdo (Hanna, 2024, entrevista).

No relato, Hanna destaca que o seu papel é fundamental para facilitar a comunicação entre os colegas de sala, bem como entre o professor e o estudante, possibilitando as interações. Fica evidente também que desenvolve outro papel relevante na sala de aula: a difusão do conhecimento da Libras para os colegas ouvintes, a fim de possibilitar um acolhimento linguístico ao estudante surdo. Interessante destacar que, na concepção dessa entrevistada, o tradutor atua como um suporte, como aquele que *ajuda, que se senta sempre junto, perto*, quase exercendo a ideia de que o tradutor está ali como um ajudante, um cuidador.

O excerto sugere que Hanna pode não estar plenamente consciente do papel central que desempenha na concepção linguística, o que pode afetar suas práticas e abordagens de trabalho. O papel desse profissional não diz respeito apenas à acessibilidade comunicacional. No contexto da sala de aula, sua função é ampliada. Lacerda (2014) diferencia a função do intérprete que atua na escola, denominando-o *intérprete educacional*, pois sua função requer

habilidades que ultrapassam aquelas necessárias em outros contextos. Seu papel envolve a mediação do processo de ensino e aprendizagem, o que implica enfrentar questões pedagógicas nas relações com professores, com estudantes surdos e ouvintes e com a comunidade escolar.

Ao aprofundarmos a conversa sobre a educação bilíngue para pessoas surdas, a entrevistada explicou que não tem conhecimento sobre o que seria essa modalidade, mas acha que *deve ser uma coisa maravilhosa* (Hanna, 2024, entrevista). Quanto aos estudos da tradução, buscamos compreender se há, por parte do tradutor intérprete, a clareza do conceito que aproxima e/ou que distingue a tradução da interpretação. Obtivemos a seguinte resposta:

Tem, sim, tem. Tanto nos cursos que eu fiz, um recentemente fala mesmo que tradução é algo que é mais especificamente para o que você está lendo e você traduz aquilo. A interpretação, você pode ser aquilo que você ouve, aí você faz um apanhado total do entendimento e resume dentro daquele assunto para o surdo. Então, a tradução envolve um pouco mais a leitura, que você vai traduzir o que você está lendo, e a interpretação é mais o que você ouve (Hanna, 2024 entrevista).

Feita a distinção entre tradução e interpretação, a concepção de interpretação foi apresentada por ela como um resumo do que se escuta. Sobre o ato da interpretação, concordamos que “todo o conhecimento do tema que está sendo tratado, o vocabulário específico e as expressões precisam estar disponíveis *a priori*” (Lacerda, 2014, p. 19), para que a mensagem possa ser entregue com a maior aproximação semântica possível, a fim de evitar perdas no processo tradutório.

Segundo Lacerda (2014), os termos *tradução* e *interpretação* não são diferenciados por alguns autores, sendo considerados atividades complementares por remeterem à mesma atividade, que é “versar os conteúdos de uma dada língua para outra, buscando trazer neste processo os sentidos pretendidos, sem que eles se percam ou que sejam distorcidos” (Lacerda, 2014, p. 14).

Entretanto, Pagura (2003) distingue a tradução da interpretação: a tradução diz respeito à “conversão de um texto escrito em uma língua, denominada língua de partida, para uma outra, designada língua de chegada” e a interpretação é “a conversão de um discurso oral, de uma língua de partida para uma língua de chegada” (Pagura, 2003, p. 183). Dessa forma, compreender minimamente aspectos da profissão, mesmo em cursos de curta duração, é fundamental para o aperfeiçoamento da sua prática profissional.

Ao explorarmos as experiências de Hanna com as diferentes disciplinas, e em específico a Matemática, ela narrou que, em comparação a outras disciplinas, a matemática é a que apresenta maior dificuldade na tradução e interpretação, devido à falta de domínio conceitual

da terminologia e do vocabulário especializado. Além disso, mencionou que o estudante tem um ritmo diferente de acompanhamento do conteúdo e aprendizagem:

Então, a matemática é um pouco mais complicada mesmo. Porque ele se embaraça muito nos assuntos. Agora está sendo a equação de segundo grau, essas coisas. Então, quando começa a encher de número o quadro, ele já fica... não entende nada. Aí, ele tem dificuldade em divisão, ele até hoje não consegue fazer a divisão. Do ano passado para cá, ele começou a aprender a multiplicação, é uma coisa que ele ainda está aprendendo, começou a pegar, mas não tanto. E mesmo sendo simples, a subtração também é uma coisa que pega muito ele. Aí na prova mesmo, foi toda adaptada, a prova estava excelente, mas nessa questão de subtração, foram muitos e muitos e muitos esforços para conseguir fazer uma única conta. Então, é uma coisa que ainda pega muito ele, porque ele se confunde, aí, às vezes, ele vai fazer uma situação-problema, ele acha muito difícil de juntar, ele vê que tem muitas somas, muitas coisas, aí ele já começa a ficar nervoso, porque ele vê que está todo mundo indo embora, ele fica. Às vezes, é o último da sala, sair na semana de prova, aí vai ficando meio estressado (Hanna, 2024, entrevista).

Essa narrativa evidencia e reafirma o que as pesquisas têm demonstrado acerca da educação matemática das pessoas surdas, inclusive no sul da Bahia. Elas são atropeladas por um ritmo de ensino-aprendizagem centrado na oralidade, em um tempo imediato e por estratégias de ensino voltadas para estudantes que aprendem por meio da modalidade oral-auditiva (Vasconcelos, 2023). Essa pesquisa denunciou a realidade dessa região: as pessoas surdas estão avançando nas séries da Educação Básica sem compreenderem o campo conceitual aditivo no tempo-série adequado. A dificuldade desse estudante atendido pela tradutora, nas quatro operações, é mais um desafio nesse processo de ensino e aprendizagem no qual a tradutora está inserida.

Hanna ainda relatou que esse estudante tem uma dificuldade extrema em fazer contas de adição, subtração e com números grandes, mesmo estando no 9º ano do Ensino Fundamental:

Se for um número grande, 530, aí a gente tem que pegar sentença por sentença, unidade por unidade, para ele conseguir fazer a conta. A subtração é palitinho por palitinho. A adição ele faz um pouco mais tranquilo, não com tanta facilidade ainda, mas ele faz. A divisão ele nem faz, porque não consegue, já tentei muitas e muitas vezes. Mas ele faz. Dessas todas, adição é o que tem mais facilidade (Hanna, 2024, entrevista).

Diante das inúmeras dificuldades que cercam o trabalho de desafio desse profissional e do professor é enfrentar questões com campo conceitual aditivo e/ou multiplicativo, além de emoções nega de problemas e a necessidade de estratégias pedagógicas adequadas. É essencial oferecer atenção especial a esses entraves e realizar um trabalho conjunto e coordenado para superá-los.

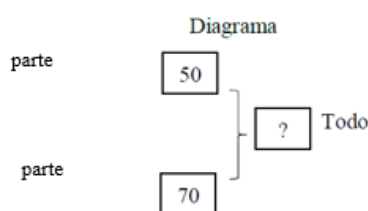
Ao ser indagada sobre a compreensão de conteúdos da Libras que podem ser utilizados com frequência ao sinalizar ou traduzir, Hanna apresentou desconhecimento sobre Classificadores, o recurso linguístico de Ações Construídas, verbos em ação, entre outras perspectivas gramaticais, revelando a necessidade de desenvolvimento profissional, ainda mais se consideramos o tempo de experiência que ela já tem nessa profissão.

Na entrevista, buscamos conhecer um pouco mais sobre o fazer tradutório de Hanna, visando analisar aspectos linguísticos, semânticos e vocabulares por meio da análise da filmagem de sua tradução-interpretação das situações de composição, transformação e comparação.

Hanna optou por fazer a tradução com a postura corporal mais estática, sentada. Leu o enunciado na Língua Portuguesa na tela do computador e depois trouxe para Libras. Ao iniciar a filmagem, Hanna se apresentou na Libras, dizendo seu nome/sinal e introduziu o discurso: *Matemática é difícil, vou traduzir o problema*. Essa declaração reflete o preconceito da própria intérprete em relação à Matemática, o que faz com que essa percepção negativa seja transmitida ao estudante surdo.

A situação-problema de composição apresentada corresponde ao enunciado elaborado por Vasconcelos (2023): “A Associação de Surdos de Canavieiras (ASSUC) participou de uma competição de futebol e acumulou 50 medalhas em 2020. No ano de 2021, conquistou mais 70. Quantas medalhas a ASSUC acumulou nos dois anos?” (Vasconcelos, 2023, p. 33) Essa situação pode ser representada pelo diagrama, conforme Figura 1:

Figura 1 - Diagrama de Vergnaud da situação de composição



Fonte: Elaborado pelos autores

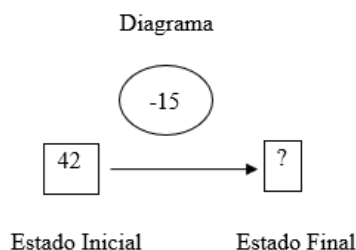
Hanna solicitou que a pesquisadora lesse o enunciado, e, em seguida, prosseguiu com a interpretação simultânea, apresentando a versão: *A Associação de Surdos do município de Canavieiras (apresentou o sinal da cidade) futebol somou 50 medalhas ano 2020. Depois de 2021, somou 70 mais. Somar ASSUC anos 2, quantos conseguiu então?*

Ao retirar o áudio do vídeo da tradução do enunciado e analisar a versão apresentada por

meio do texto visual sinalizado de Hanna, percebemos que a omissão de alguns sinais pode prejudicar a clareza e a compreensão do enunciado, a exemplo da palavra/sinal *competição*, que traz a ideia de disputa e remete à memória dos campeonatos que são frequentes nas ligas desportivas das pessoas surdas. Esse contexto desportivo e social é considerado um dos artefatos culturais das comunidades surdas do Brasil (Strobel, 2009). Por isso a relevância da utilização de um sinal importante e que também cumpre a função de conectar o sentido na estrutura frasal do enunciado.

Na situação-problema de transformação na Língua Portuguesa, apresentamos o enunciado: *João tinha 42 cartas do jogo uno em sua mão. Seu amigo não tinha nenhuma, no início do jogo, então resolveu dar 15 cartas para ele. Com quantas cartas de Uno João ficou?* O diagrama de Vergnaud, que representa o cálculo relacional, está presente na Figura 2:

Figura 2 - Diagrama de Vergnaud da situação de transformação

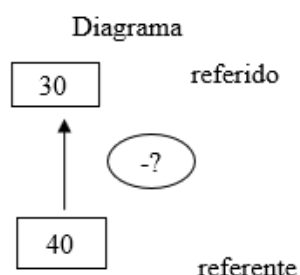


Fonte: Elaborado pelos autores

Após ler o enunciado no computador, Hanna apresentou a versão: *João, jogo uno, cartas 42, tem. Amigo nada no começo, nada. João pensou dar 115 cartas [15 cartas]. Já o amigo de João, cartas quantas somando ele recebeu, quantas?*

Observamos que a tradução na categoria de transformação foi a mais embaraçosa para a tradutora. As medidas de tempo não apareceram no discurso, o que pode dificultar para o estudante fazer as transformações necessárias. No momento da tradução, notamos que houve um equívoco ao sinalizar a quantidade exata, que seria 15, e não 115. Em um enunciado de transformação, é imprescindível que o tradutor destaque a relação temporal por meio dos verbos *ter* e *tinha*. Se essa marcação de tempo não aparecer no discurso, possivelmente, a compreensão do estudante no momento de fazer o cálculo relacional será afetada.

O enunciado da situação de comparação (3ª extensão) foi apresentado na tela do computador: *João correu 40 km e Maria correu 30 km. Quantos km a menos Maria correu?* O diagrama de Vergnaud, que corresponde a essa situação, encontra-se na Figura 3:

Figura 3 - Diagrama de Vergnaud da situação de comparação

Fonte: Elaborado pelos autores

Na sua versão sinalizada, o discurso se organizou da seguinte forma: “*Homem, nome João, correu distância de 40 km. Mas a outra mulher, nome Maria, correu distância também de 30 km. Mas a mulher Maria correu distância menor, menor quanto? Pense*”.

Esse tipo de tradução se assemelha ao que os estudos da tradução apontam como *português sinalizado* ou *tradução palavra-por-palavra*. De acordo com tais estudos, essa escolha tradutória demonstra que o português sinalizado, “na grande maioria das situações, é inadequado para atender às necessidades enunciativas que produzem sentido nas línguas de sinais” (Santiago, 2012, p. 39).

Essa forma não é recomendada, pois pode comprometer a compreensão do enunciado na língua-alvo. Quando isso acontece, a estrutura frasal permanece como está no texto original em português, preservando o conteúdo de partida, mas pode omitir outras possibilidades mais próximas das compreensões dos estudantes surdos.

5. As concepções de Jully: o mito da falta de sinais e os reflexos do português sinalizado nos enunciados matemáticos

Jully mencionou ter tido iniciação na Libras em uma instituição religiosa: “foi o primeiro curso que a gente fez para poder ajudar os surdos a conhecer um pouco mais a Bíblia” (Jully, 2024, entrevista). Esse depoimento evidencia a realidade de muitos outros aprendizes da Libras. As associações e o ambiente religioso no Brasil são reconhecidos pelos estudos surdos como um dos espaços de aprendizagem de iniciantes na Libras (Lacerda, 2009).

Prosseguindo no diálogo, Jully explicou que seu processo de estudo na Libras se deu por meio de cursos livres e de extensão, afirmou que pretende fazer um curso de nível superior em breve. Quando indagada sobre sua autoavaliação em relação ao seu nível de proficiência na Libras, afirmou:

De um a dez, eu daria nove. Porque a gente nunca... pelo menos eu, que sou muito perfeccionista, eu nunca dou dez, né? A gente está sempre aprendendo um pouquinho mais, né? Tendo que estudar para aprender mais. Mas eu acho que um nove, assim, uma nota nove está um nível... Sim, proficiente (Jully, 2024, entrevista).

Jully afirmou que não foi habilitada por meio de um exame de proficiência, mas considera seu nível de fluência em Libras com base em seus 9 anos de experiência. Na perspectiva dos estudos de tradução e interpretação, sabemos que o tempo de dedicação e exposição a uma língua é fundamental. Isso, combinado com outras experiências que cada sinalizante traz em sua bagagem, com suas emoções e a com a disposição para o estudo contínuo da língua, favorece o desenvolvimento e a evolução dos níveis de proficiência.

Sobre o papel do tradutor-intérprete em sala de aula, a resposta se assemelha bastante à de Hanna:

Então, em sala de aula, como um dos cursos ensinou, né? É a comunicação. Tem que haver a comunicação do aluno com o professor, que é o papel do intérprete fazer essa comunicação, e passar para ele os assuntos abordados em sala e até mesmo a comunicação entre os próprios alunos, né? Os amigos em sala. É ter essa comunicação para que não haja, né? O impedimento de que o surdo fique sem conversar, sem comunicar e sem entender os assuntos em sala de aula (Jully, 2024, entrevista).

Para além do papel de mediador entre uma língua e outra, como define a sinalizante Jully, o tradutor-intérprete educacional deve estabelecer uma relação com a comunidade escolar de forma colaborativa diante das necessidades comunicacionais e pedagógicas na parceria professor-intérprete-aluno (Lacerda, 2009).

Quando sondada sobre seus conhecimentos linguísticos, sobre a estrutura gramatical da Libras e sobre a diferença entre tradução e interpretação, explicou que não conhecia nada sobre Ação Construída nem aprofundamento sobre Classificadores e nos devolveu a pergunta: “diferença entre tradução e interpretação? Nunca parei para me perguntar. Tem diferença?” (Jully, 2024, entrevista). Refletimos juntas sobre essas diferenças e, na sequência, avançamos sobre a modalidade bilíngue e sobre as perspectivas profissionais.

Quanto às interpretações na disciplina de matemática, Jully também foi taxativa ao afirmar seu desafio nessa área:

É dificuldade. Resumindo, é muito difícil porque são poucos sinais e para o surdo entender, o surdo necessita de ver para poder tentar pegar, captar alguma coisa. Enquanto eu estou interpretando, ou ele olha para mim, ou ele olha para o professor no quadro escrevendo. Então, eu acho que essa é a maior dificuldade. É muito difícil interpretar a matemática (Jully, 2024, entrevista).

Tais declarações sobre a falta de sinais “reduzem a atividade de interpretação a uma

simples associação palavra-sinal” (Oliveira; Machado, 2023, p. 11). As autoras argumentam contra essa crença, indicando que essa visão está associada a uma compreensão limitada do ato de interpretar. Ainda destacam que a afirmação da falta de sinais é contraditória com o campo dos Estudos da Tradução e dos Estudos da Interpretação.

Se percebendo nessa área pelos próximos anos, Jully destacou que nota um avanço crescente nos espaços profissionais para atuação, e que o direito vem sendo cada vez mais assegurado para as pessoas surdas. Ao solicitarmos a tradução e interpretação dos enunciados matemáticos de comparação, composição e transformação, Jully leu o enunciado “João correu 40 km e Maria correu 30 km. Quantos km a menos Maria correu?” Indagou sobre a execução de alguns sinais e, na sequência, interpretou: *Homem, João andou 340 km (40 km), mulher andou e correu 30 km. Calcule, mulher correu inferior, somar.* (ver Figura 3)

Consideramos que, possivelmente, Jully neste primeiro enunciado esteve um pouco nervosa, pois se equivocou na quantidade, talvez pela presença do equipamento no momento da gravação, talvez pela experiência de estar sendo analisada. Ainda pediu que apagássemos a versão anterior e que deixássemos essa última para o registro.

Observamos que a sentença do enunciado na Libras não ficou clara e que, nesse caso, o desafio que trouxe implicações para a compreensão não foi apenas a escolha do vocábulo inadequado no momento da pergunta, mas a elaboração da estrutura frasal. Numa situação como essa, Oliveira e Machado (2023) recomendam que não se faça a tradução palavra-por-palavra, mas que se busque fazer a tradução por meio da unidade de significado, ou seja, pedaços de sentido aparecem na interpretação sempre que o intérprete tem uma compreensão clara do significado pretendido pelo falante. Eles podem ser precedidos por uma pequena pausa ou vir depois de algumas palavras de sondagem que são traduzidas literalmente.

Sem a utilização das unidades de sentido e sem a expressão facial corporal adequada para a sentença interrogativa, o enunciado se tornará mais embaraçoso para ser compreendido. Na situação-problema de composição, temos o enunciado da seguinte maneira na Língua Portuguesa: “A Associação de Surdos de Canavieiras (ASSUC) participou da competição de futebol e acumulou 50 medalhas em 2020. No ano de 2021, conquistou mais 70. Quantas medalhas a ASSUC acumulou nos dois anos?”. Na versão traduzida por Jully, temos: *A associação de surdos aqui Canavieiras futebol, conseguiu 50 anos 2020. Já ano 2021 conseguiu mais 70. Medalha somar anos 2.* (Ver Figura 1)

Nessa versão traduzida para a Libras, as escolhas tradutórias se delineiam como a

tradução do português sinalizado ou palavra-por-palavra, como define Lacerda (2009), como visto anteriormente nas interpretações das situações-problema de Hanna. Não houve uma demarcação do tempo passado na sinalização, nem a organização dos números no espaço visual, o que dificulta a compreensão para o cálculo relacional.

Na última situação-problema de Transformação, o enunciado na Língua Portuguesa esteve da seguinte maneira: “João tinha 42 cartas do jogo Uno em sua mão. Seu amigo não tinha nenhuma, no início do jogo, então resolveu dar 15 cartas para ele. Com quantas cartas de Uno João ficou?” Na versão tradutória de Jully, obtivemos a seguinte versão: *Homem tem 42 cartas, amigo, 1 não tem. Então cartas homem deu 15. Então homem somou?* (Ver Figura 2) Para traduzir a categoria Transformação, Jully teve mais dificuldade. Ao se referir ao quantitativo “não ter nenhuma”, ela sinalizou o que chamamos de ao pé da letra. A sentença final também não apareceu na tradução de maneira correspondente ao enunciado que partiu da Língua Portuguesa, o que redundou em uma interpretação equivocada do enunciado e na omissão na sentença final.

Ao analisarmos as entrevistas e as interpretações dos enunciados, pudemos observar o quanto foi difícil para as tradutoras entregarem uma versão interpretada com maior aproximação semântica da situação-problema que partiu da Língua Portuguesa. Entre as três categorias apresentadas, a *transformação* se revelou a mais difícil de traduzir para as duas entrevistadas.

É importante pôr em evidência que estamos considerando os aspectos linguísticos e as concepções sobre a atuação do tradutor-intérprete educacional. Não nos aprofundamos sobre as condições sociais e econômicas das tradutoras que possibilitaram ou não os seus acessos a ambientes sistematizados de aprendizagem na área dos estudos da Tradução e Interpretação.

Tanto Hanna quanto Jully possuem como formação básica o Ensino Médio e cursos livres de Libras, com aproximadamente dez anos de experiência profissional. É notório como a falta de formação e de estudos da tradução e interpretação impactam na qualidade e na possibilidade de desenvolvimento das competências técnicas tradutórias.

Nos processos tradutórios analisados, percebemos que a falta de proficiência na estruturação do enunciado deixou a tradução precária em termos de recursos extralinguísticos corpóreos, que poderiam enriquecer as questões semânticas dos enunciados. O olhar nos discursos não era direcionado aos objetos e personagens, o corpo não assumia a perspectiva de nenhum personagem ou narrador, e as expressões não manuais eram pouco demarcadas. Cabe ainda destacar que a utilização do espaço para referenciar o tempo (presente, passado e

futuro), especificar datas ou indicar quantidades mostrou-se igualmente inadequada.

6. Síntese das concepções das intérpretes

Adentrar as narrativas de Hanna e Jully é percorrer um complexo labirinto tradutório, cujas paredes são erguidas por lacunas formativas e pela herança de uma tradição assistencialista. Nesse emaranhado de sinais e escolhas, a mediação do campo aditivo revela-se um caminho tortuoso, onde a ausência de uma formação acadêmica sistematizada e a pouca familiaridade com a especificidade matemática funcionam como impasses que impossibilitam a compreensão do estudante surdo. Ao analisar as respostas das Tradutoras e Intérpretes de Libras-Português (TILSP), percebe-se que esse labirinto não é apenas individual, mas o reflexo de uma realidade macroestrutural que escancara as disparidades socioeducacionais do Brasil. Sob essa ótica, a síntese a seguir descortina como as fragilidades no percurso formativo dessas profissionais impactam diretamente a construção de uma Educação Matemática equitativa e bilíngue.

A análise das respostas das TILSP revelou a realidade da formação de intérpretes no nosso país. A desigualdade socioeducacional em diferentes regiões do Brasil impacta a formação desses profissionais e, conseqüentemente, a Educação Matemática de surdos no contexto educacional inclusivo.

Mesmo diante do avanço significativo das políticas educacionais desde a década de 2000, e com a inserção recentemente da educação bilíngue na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 2021) como modalidade de ensino independente, ainda há muitos desafios a serem superados em prol de uma educação de surdos mais acessível e equitativa na nossa região. Intérpretes educacionais atuam nas escolas apenas com o Ensino Médio concluído, tendo formações alicerçadas em cursos de curta duração, comumente realizados em instituições religiosas.

Como os primeiros cursos de formação superior para intérpretes surgiram a partir de 2008 (Santos, 2014), na região Sul do país, especificamente na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, ainda existe uma carência de espaços de formação de intérpretes educacionais em nível acadêmico nas demais regiões do país. Aliada a essa escassez de espaços formativos, há poucas experiências em contextos diversos, uso limitado da língua em diferentes ambientes, insuficiente formação dos tradutores, os quais se desenvolvem em serviço, e pouca familiaridade com a Matemática, resultando em defasagens significativas em sua atuação na sala de aula.

Em ambientes traduzidos, como na sala de aula, o intérprete precisa fazer escolhas ao enunciar na língua-alvo, o que o torna um sujeito não neutro e responsável por seus atos, logo coautor das falas proferidas (Santos, 2014), influenciando as compreensões do texto matemático.

Nas versões tradutórias das situações aditivas apresentadas por Hanna, identificamos que a falta de estruturação do enunciado pode resultar em uma tradução insuficiente em termos dos recursos extralinguísticos corpóreos que poderiam ser inseridos para enriquecer as questões semânticas dos enunciados. O olhar da intérprete nos discursos não estava direcionado aos objetos e personagens do enunciado do problema, com o corpo assumindo a perspectiva do personagem ou narrador, enquanto as expressões não manuais também não foram demarcadas. O objetivo da tradução foi o de fazer “palavra por palavra”, sem pensar em outras possibilidades de tradução, sugerindo uma forma denominada de “português sinalizado”.

Ademais, a utilização do espaço para referenciar o tempo (presente, passado e futuro), especificar datas ou indicar quantidades poderia ter sido mais adequada. O diagrama de Vergnaud, que explicita o cálculo relacional do problema, deveria ser explicitado em Libras, organizando o espaço no ar, com marcações sempre comuns no discurso matemático de surdos na resolução de problemas de divisão (Peixoto; Merlini, 2024).

Em suma, é consenso que o intérprete educacional lida com as atividades didático-pedagógicas e culturais para viabilizar o acesso do estudante surdo aos conteúdos curriculares, mas a sua atuação não pode concorrer com a função do professor. A análise da forma como a intérprete educacional concebe a sua prática e suas escolhas tradutórias pode contribuir para ampliar as possibilidades de compreensão de enunciados na língua-alvo por estudantes surdos. A criação de um espaço de colaboração e de diálogo permanente no âmbito escolar auxilia a consolidação das políticas linguísticas (bilíngue) em todo o país.

7. Considerações finais

A análise das concepções de Hanna e Jully revela que a atuação das intérpretes de Libras-Português no campo aditivo é marcada por uma visão de mediação que ainda oscila entre o suporte assistencialista (“ajudante/cuidadora”) e a execução técnica de uma tradução predominantemente literal, o chamado português sinalizado. Os achados indicam que a falta de formação acadêmica específica e o desconhecimento de recursos gramaticais profundos da Libras — como *classificadores*, *ações construídas*, entre outros — resultam em traduções de

enunciados matemáticos descontextualizadas. Nas situações de transformação, em particular, a ausência de marcações temporais e espaciais precisas compromete o cálculo relacional do estudante surdo. Os dados colhidos evidenciaram, ainda, que a prática profissional dessas intérpretes é fortemente influenciada por uma trajetória de aprendizado informal e por preconceitos em relação à própria disciplina de Matemática.

A pesquisa demonstrou que, embora as profissionais reconheçam seu papel fundamental na acessibilidade comunicativa e na promoção da interação social em sala de aula, há um distanciamento crítico em relação ao conceito de educação bilíngue e às especificidades do papel do intérprete educacional. O desafio da interpretação matemática foi superado apenas parcialmente pela boa vontade na adaptação de alguns materiais, mas esbarrou na barreira da proficiência linguística e na falta de domínio do campo conceitual aditivo. A tendência à tradução “palavra por palavra” e a omissão de unidades de sentido sugerem que a mensagem matemática chega ao aluno de forma fragmentada, reforçando o estigma de que a disciplina é intrinsecamente “difícil” para o surdo, quando, na verdade, a barreira reside na qualidade da mediação linguístico-pedagógica.

Como encaminhamentos futuros, destaca-se a urgência de políticas de formação continuada que integrem os Estudos da Tradução às especificidades das didáticas disciplinares, como a Educação Matemática. É fundamental superar o modelo de intérprete com formação exclusivamente de “cursos livres” e nível médio, promovendo espaços de colaboração entre professores-regentes e TILSPs para a construção de um léxico sinalizado que respeite a estrutura visual-espacial da Libras. Os estudos subsequentes devem focar na criação de estratégias tradutórias que utilizem o Diagrama de Vergnaud como organizador do espaço de sinalização, transformando a prática da interpretação em um instrumento efetivo de justiça curricular e equidade para o estudante surdo.

Referências

BRASIL. **Lei n.º 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/14191.htm.

BRASIL. **Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm.

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. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm.

FÁVERO, M. H.; PIMENTA, M. L. **Pensamento e linguagem: a língua de sinais na resolução de problemas**. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 19, n. 2, p. 225-236, 2006.

FERNANDES, S. Letramento bilíngue e ensino de português para surdos. In: FERNANDES, S.; PEREIRA, M. C. C.; RIBEIRO, M. C. M. A. (org.). **Português escrito para surdos: princípios e reflexões para o ensino**. São Paulo: Parábola, 2024. p. 45-76.

GÓES, M. C. R. **A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade**. Cadernos CEDES, v. 20, n. 50, p. 9-25, 2000.

LACERDA, C. B. F. **Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (org.). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 11-32.

LEDERER, M. Simultaneous Interpretation - Units of Meaning and Other Features. In: PÖCHHACKER, F.; SHLESINGER, M. (ed.). **The Interpreting Studies Reader**. New York: Routledge, 2002. p. 130-140.

MAGINA, S.; CAMPOS, T. M. M.; NUNES, T.; GITIRANA, V. **Repensando adição e subtração: contribuições da teoria dos campos conceituais**. São Paulo: PROEM, 2008.

MARIOTTI, H. **Diálogo: um método de reflexão conjunta e observação compartilhada da experiência**. Revista Thot, n. 76, p. 6-22, 2001.

MOREIRA, M. A. **A teoria dos campos conceituais de Vergnaud, o ensino de ciências e a pesquisa nesta área**. Investigações em Ensino de Ciências, v. 7, n. 1, p. 7-29, 2002.

NOGUEIRA, C. M. I.; BORGES, F. A. Repensando enunciados de problemas matemáticos na formação inicial em pedagogia para o trabalho com estudantes surdos. In: NOGUEIRA, C. M. I.; BORGES, F. A. (org.). **Surdez, inclusão e matemática**. v. 2. Curitiba: CRV, 2023. p. 237-253.

NOGUEIRA, C. M. I.; SOARES, B. I. N. **A influência da forma de apresentação dos enunciados no desempenho de alunos surdos na resolução de problemas de estruturas aditivas**. Educação Matemática Pesquisa, v. 21, n. 5, p. 110-120, 2019.

OLIVEIRA, J. S.; MACHADO, R. B. **A aula é de matemática! E agora? O jogo tradutório na interpretação simultânea para a Libras nas aulas de matemática**. Cadernos de Tradução, v. 43, n. 1, p. 1-32, 2023.

PAGURA, R. **A interpretação de conferências: interfaces com a tradução escrita e implicações para a formação de intérpretes e tradutores**. DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 19, p. 209-236, 2003.

PEIXOTO, J. L. B.; MERLINI, V. L. **Os esquemas de estudantes surdos em uma situação de combinatória**. Educação Matemática Pesquisa, v. 26, n. 2, p. 56-80, 2024. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/66329>. Acesso em 28 mar. 2026.

SANTIAGO, V. A. A. Português e Libras em diálogo: os procedimentos de tradução e o

campo do sentido. In: ALBRES, N. A.; SANTIAGO, V. A. A. (org.). **Libras em estudo: tradução/interpretação**. São Paulo: FENEIS, 2012. p. 35-54.

SANTOS, L. F. **O fazer do intérprete educacional: práticas, estratégias e criações**. 2014. 203 f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. rev. Florianópolis: UFSC, 2009.

VASCONCELOS, M. C. **Análise do desenvolvimento de estudantes surdos do ensino médio em situações do campo conceitual aditivo**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - UESC, Ilhéus, 2023.

VERGNAUD, G. **La théorie des champs conceptuels**. Recherches en Didactique des Mathématiques, v. 10, n. 23, p. 133-170, 1990.

Recebido em: 31/03/2026

Aprovado em: 20/08/2026

INTÉRPRETES DE LIBRAS–PORTUGUÊS EM CONTEXTOS EMPRESARIAIS DE TECNOLOGIA E SOLUÇÕES DIGITAIS: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

Hanna Beer Furtado³⁵

Universidade de São Paulo

Stephanie Caroline Alves Vasconcelos³⁶

Universidade Federal de São Carlos

Resumo:

A atuação de intérpretes de Libras–português em contextos empresariais de tecnologia e soluções digitais permanece pouco descrita na literatura brasileira. Este estudo exploratório e descritivo buscou caracterizar o perfil dos profissionais que atuam nesse contexto,

³⁵ Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Linguística Aplicada e Aquisição de Línguas em Contextos Multilíngues pela Universidade de Barcelona. Bacharela em Direito pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Pesquisadora de pós-doutorado na Universidade de São Paulo (USP), em colaboração com o CCD-TAAL (UNICAMP). Tradutora e intérprete de Libras-Português-Inglês, certificada pelo ProLibras (MEC/UFSC). Cofundadora da Inclua, empresa especializada em acessibilidade linguística e comunicacional.

³⁶ Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Mestra em Linguística Aplicada pela UFSC. Adquiriu Certificado de Ensino de Inglês para Falantes de Outras Línguas (CELTA - Cambridge) pela Stafford House London. Graduada em Licenciatura Plena em Letras Português e Inglês pela UFSCar. <https://orcid.org/0000-0001-7323-9440>

compreender como organizam sua prática e identificar as demandas linguísticas, terminológicas e comunicacionais percebidas. Os dados foram produzidos por meio de questionário on-line, com amostragem não probabilística intencional associada à técnica de bola de neve. A amostra foi composta por 12 participantes com experiência recente nesse tipo de atuação. Os resultados mostram um grupo predominantemente experiente e com elevada escolarização, que atua regularmente nesses contextos, majoritariamente de forma remota e com frequente circulação entre diferentes equipes. O trabalho ocorre em ambientes fortemente mediados por tecnologias digitais, também utilizadas para a troca de informações e o apoio entre intérpretes durante atuações em dupla. Já ferramentas destinadas a auxiliar diretamente a interpretação, como legendas, tradução automática e inteligência artificial, são utilizadas de forma menos sistemática e variam entre os participantes. Preparação, acesso ao contexto e coordenação da interação aparecem como aspectos relevantes da prática. Entre as demandas percebidas, destacam-se a terminologia especializada, a presença recorrente do inglês, a abstração conceitual, os recursos visuais e o ritmo das interações. Parte dos conhecimentos necessários à atuação é construída por autoestudo e pela própria experiência profissional. O estudo amplia a descrição desse contexto nos Estudos da Tradução e da Interpretação de Línguas de Sinais (ETILS) e contribui para a discussão sobre formação, especialização e prática interpretativa em ambientes empresariais mediados por tecnologias digitais.

Palavras-chave: Libras; Interpretação de línguas de sinais; Contextos empresariais; Formação de intérpretes; Tecnologias digitais.

Abstract:

The work of Libras–Portuguese interpreters in corporate settings involving technology and digital solutions remains underexplored in Brazilian scholarship. This exploratory, descriptive study sought to characterize the profile of interpreters working in these settings, examine how they organize their practice, and identify the linguistic, terminological, and communicative demands they perceive. Data were collected through an online questionnaire using purposive non-probability sampling combined with snowball sampling. The sample comprised 12 interpreters with recent experience in this type of work. Participants were predominantly experienced and highly educated, worked regularly in these settings, and did so mostly remotely, often rotating across different teams. Their work takes place in digitally mediated environments, where digital tools are also used for communication and mutual support between interpreters during team interpreting. By contrast, tools intended to assist the interpreting task directly, such as captions, machine translation, and AI-based resources, are used less consistently across participants. Preparation, access to contextual information, and interactional coordination emerge as important aspects of practice. Reported demands include specialized terminology, the recurring presence of English, conceptually abstract content, visual resources, and the pace of workplace interactions. Part of the knowledge required for this work is developed through self-directed learning and professional experience. The study provides an empirical account of an underdocumented area of practice within Sign Language Translation and Interpreting Studies and contributes to discussions of interpreter education, specialization, and interpreting practice in digitally mediated corporate environments.

Keywords: Libras; Sign Language Interpreting; Workplace Settings; Interpreter Education; Digital Technologies.

1. Introdução

Nas últimas décadas, os Estudos da Tradução e da Interpretação de Línguas de Sinais (ETILS) vêm se consolidando no Brasil, com a ampliação da pesquisa na graduação e na pós-graduação, a constituição de grupos e núcleos de pesquisa e a expansão da formação universitária de tradutores e intérpretes de Libras–português (Rodrigues; Galán-Mañas; Custódio da Silva, 2021; Rodrigues; Christmann, 2023). Esse movimento acompanha a presença desses profissionais em diferentes contextos de atuação (Vilaça-Cruz; Rodrigues; Galán-Mañas, 2022).

Entre esses espaços, a esfera empresarial permanece pouco descrita na literatura da área. Neste artigo, interpretação empresarial³⁷ refere-se, de forma ampla, à interpretação entre Libras e português realizada no interior de empresas, em situações de trabalho que envolvem profissionais surdos e seus interlocutores em diferentes posições e funções na organização. Poltronieri-Gessner e Santos (2017) já apontavam a escassez de produções acadêmicas sobre essa atuação e destacavam particularidades das interações envolvendo profissionais surdos no mercado de trabalho. Dentro dessa esfera, os contextos empresariais³⁸ em que equipes se dedicam à ideação, ao desenvolvimento, à gestão ou à manutenção de tecnologias e soluções digitais³⁹ constituem um recorte ainda mais específico.

Esse recorte combina condições que afetam diretamente a atividade interpretativa. A mediação tecnológica⁴⁰ presente em muitas dessas interações altera condições historicamente associadas à interpretação, como a copresença física dos participantes (Pöchhacker, 2022). Ao mesmo tempo, parte do trabalho de desenvolvimento de soluções digitais se organiza por métodos ágeis, com ciclos curtos, acompanhamento frequente das atividades e possibilidade de ajustes ao longo do processo (Salvador, 2025). Para os intérpretes, isso significa atuar em

³⁷ Utiliza-se “interpretação empresarial” para designar, de forma mais ampla, a atuação interpretativa na esfera empresarial. A denominação foi adotada por Rodrigues e Beer (2015) na tradução do verbete de Daniel Gile, *Conference interpreting, historical and cognitive perspectives*, publicado na segunda edição da *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (Baker; Saldanha, 2009).

³⁸ “Contextos empresariais” designa aqui as situações de trabalho investigadas no interior de empresas, sem pressupor uma categoria específica de interpretação. A denominação também é empregada pela Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais (Febrapils), que inclui nessa rubrica atividades como treinamentos, seleções de emprego, reuniões e situações similares (FEBRAPILS, 2020).

³⁹ A expressão “tecnologias e soluções digitais” abrange produtos, sistemas, serviços e aplicações digitais concebidos, desenvolvidos, geridos ou mantidos pelas equipes investigadas, como softwares, plataformas e outros produtos digitais.

⁴⁰ “Mediação tecnológica” refere-se aqui à presença de tecnologias digitais nas próprias condições de realização das interações e do trabalho, como em plataformas de videoconferência e outros ambientes virtuais compartilhados.

ambientes marcados não apenas por conteúdo especializado, mas também por formas específicas de interação e organização do trabalho.

Atuar nessas condições exige conhecimentos e recursos que permitam compreender o contexto e preparar a tarefa. Luchi (2019), ao analisar matrizes curriculares de cursos superiores de formação de tradutores e intérpretes de Libras–português institucionalizados entre 2005 e 2015, identificou baixa presença de conteúdos relacionados à subcompetência instrumental⁴¹, que inclui conhecimentos sobre tecnologias da informação e fontes de documentação aplicadas à tradução. Gomes (2024), por sua vez, destaca a importância da preparação temática, conceitual e terminológica em contextos especializados. Mesmo sem tratarem especificamente da interpretação em contextos empresariais de tecnologia, os dois trabalhos ajudam a compreender aspectos que aparecem nesse tipo de atuação: de um lado, os recursos contemplados na formação; de outro, os conhecimentos construídos na preparação para contextos especializados.

É nesse recorte que se insere o presente estudo, voltado a uma caracterização inicial da atuação de intérpretes de Libras–português em equipes dedicadas à ideação, ao desenvolvimento, à gestão ou à manutenção de tecnologias e soluções digitais. Consideram-se situações de trabalho em que profissionais surdos sinalizantes de Libras e profissionais ouvintes interagem no interior de empresas cuja atividade-fim pode ou não estar relacionada ao setor de tecnologia. A investigação foi orientada, assim, pela seguinte questão: quem são os intérpretes de Libras–português que atuam em contextos empresariais de tecnologia e soluções digitais no Brasil, como organizam sua prática e quais demandas linguísticas, terminológicas e comunicacionais identificam nesse trabalho?

Para respondê-la, foram definidos três objetivos específicos: i) identificar o perfil profissional e a trajetória de inserção dos intérpretes nesse contexto; ii) descrever as ferramentas digitais, os recursos de apoio e as formas de organização da prática; e iii) analisar as demandas linguísticas, terminológicas e comunicacionais percebidas pelos participantes. Com isso, o estudo busca contribuir para a descrição de uma atuação já presente no mercado, mas ainda pouco documentada nos ETILS.

⁴¹ A subcompetência instrumental integra o modelo de competência tradutória do grupo PACTE (PACTE, 2003 apud Luchi, 2019) e inclui conhecimentos relacionados ao uso de tecnologias da informação e de fontes de documentação.

2. Referencial teórico-contextual

No Brasil, a profissionalização da interpretação de línguas de sinais ocorreu de forma gradual. As primeiras práticas estiveram fortemente ligadas às comunidades surdas e a espaços comunitários e religiosos; a partir dos anos 2000, ganharam espaço formas mais institucionalizadas de formação, em paralelo ao reconhecimento legal da Libras e à regulamentação da profissão (Rodrigues; Beer, 2015; Martins; Nascimento, 2015; Luchi, 2019). Com a ampliação dos contextos de atuação, intérpretes passaram a estar presentes em diferentes esferas sociais, institucionais e profissionais, o que também trouxe exigências distintas de conhecimento e de organização do trabalho (Rodrigues, 2019; Vilaça-Cruz; Rodrigues; Galán-Mañas, 2022).

A esfera empresarial é uma dessas frentes. Poltronieri-Gessner e Santos (2017), ao examinarem a interpretação de Libras–português nesse espaço, discutem a variedade de denominações atribuídas à atuação, entre elas *liaison* e *escort interpreting*, cujas fronteiras nem sempre aparecem claramente definidas. As autoras também apontam diferenças em relação às situações de interpretação empresarial entre línguas vocais descritas na literatura. No cenário analisado, a relação entre empregado surdo e empregador ou seu representante é marcada por uma diferença hierárquica entre os participantes, aproximando essa atuação, nesse aspecto, de características associadas à interpretação comunitária.

Com efeito, a participação de pessoas surdas no trabalho envolve também uma dimensão jurídico-linguística. Poltronieri-Gessner e Santos (2017) relacionam o aumento da demanda por interpretação na esfera empresarial ao marco legal brasileiro, especialmente à Lei de Cotas (Lei nº 8.213/1991) e à Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). Beer (2024), a partir do Direito Linguístico (Abreu, 2020; Sigales-Gonçalves, 2020), mostra que o direito ao trabalho não se limita ao acesso à vaga, mas envolve condições linguísticas para a participação e a permanência da pessoa surda no ambiente profissional. Ao discutir o artigo 34 da Lei Brasileira de Inclusão, a autora inclui entre essas condições tanto as interações cotidianas quanto os processos de formação e capacitação. Tradução e interpretação passam, assim, a fazer parte das condições de exercício desse direito, que se realiza em diferentes posições nas relações de trabalho e nas estruturas organizacionais. Pessoas surdas podem atuar, por exemplo, em funções de liderança e gestão ou na condição de empregadoras.

Para além da dimensão jurídico-linguística, a interpretação empresarial ocorre em interações institucionais cuja organização também interfere na atividade interpretativa. Wadensjö (2004), a partir de uma perspectiva dialógica, compreende a interpretação de

diálogo como uma atividade que envolve tradução e coordenação. A primeira diz respeito à produção de versões dos enunciados entre as línguas; a segunda, à participação do intérprete na organização e no andamento da interação. Em contextos institucionais, tópicos, turnos e relações entre os participantes são também atravessados pela própria organização da instituição. Em situações de trabalho, portanto, as exigências da interpretação não decorrem apenas do que é dito, mas também de quem participa da interação, das posições que ocupa e da forma como essa interação se organiza.

Nesses ambientes, importa ainda considerar as condições tecnológicas em que as interações acontecem. Pöchhacker (2022) situa a mediação tecnológica entre as transformações que vêm deslocando características historicamente associadas à própria concepção de interpretação. Uma delas é a imediatez espacial: durante muito tempo, interpretar pressupôs não apenas interação em tempo real, mas também a copresença dos participantes. Com a interpretação mediada por vídeo e a expansão dos ambientes virtuais, essa unidade de lugar deixa de ser necessária, e o intérprete passa a integrar um espaço comunicativo também constituído pela tecnologia. O autor observa, inclusive, que a interpretação de línguas de sinais teve papel pioneiro na ampla adoção da interpretação remota por vídeo, em razão de sua dependência do canal visual. Nesse sentido, a tecnologia não funciona apenas como suporte para a interação, mas participa das próprias condições em que a interpretação ocorre.

A tecnologia, nesse recorte, não está apenas no meio pelo qual as equipes interagem; ela também participa da forma como o trabalho é organizado e acompanhado. Entre as formas de organização presentes em equipes que atuam com tecnologia e soluções digitais estão os métodos ágeis, que estruturam o desenvolvimento de produtos em ciclos curtos e sucessivos, acompanhados e ajustados ao longo do processo (Salvador, 2025). No Scrum, um dos referenciais utilizados nesse tipo de trabalho, as atividades se organizam em *sprints*⁴² e em eventos recorrentes, como encontros breves de acompanhamento, planejamento, revisão e retrospectiva. A comunicação e a aprendizagem contínuas têm papel central, assim como o conhecimento construído no decorrer do próprio trabalho. Para o intérprete, isso significa que parte das informações necessárias à compreensão das interações pode estar distribuída entre

⁴² *Sprint* é um ciclo de trabalho com duração definida, no qual a equipe desenvolve um conjunto de atividades planejadas antes de iniciar um novo ciclo.

reuniões, artefatos de trabalho⁴³ e conhecimentos acumulados pela própria equipe, sem aparecer previamente reunida em materiais específicos de preparação.

Gomes (2024), ao discutir, justamente, a preparação e documentação para intérpretes de línguas de sinais em contextos especializados, destaca que aspectos como a terminologia não podem ser separada dos conceitos e do contexto em que é usada. No campo da tecnologia, a autora exemplifica essa relação com os termos “iteração” e “interação”: apesar da proximidade formal, eles remetem a conceitos distintos na computação, e sua confusão pode comprometer a compreensão e as escolhas interpretativas. Preparar-se para esses contextos envolve, portanto, mais do que conhecer termos; exige compreender os conceitos, as instituições envolvidas, os objetivos da situação comunicativa e as formas de expressão próprias dos especialistas.

Essa preparação se torna ainda mais relevante na interpretação simultânea, em que há pouca margem para consultas durante a tarefa. Nos Modelos de Esforços, Gile (2009) descreve a atividade como a combinação de esforços de escuta e análise, memória de curto prazo, produção e coordenação, todos dependentes de uma capacidade limitada de processamento. Quando as demandas ultrapassam essa capacidade, o desempenho pode ser afetado. Gomes (2024) aproxima esse modelo da preparação ao mostrar que dificuldades para reconhecer termos ou compreender conceitos acrescentam esforço justamente durante a interpretação. Conhecer previamente parte desse conteúdo pode, assim, liberar recursos para outras exigências da tarefa.

As condições da interpretação também dependem da forma como o trabalho é organizado. Linden (2023), ao investigar a plataformização do trabalho de intérpretes de Libras, mostra que a digitalização pode alterar não apenas o meio em que a interpretação ocorre, mas também as relações e condições de trabalho. O autor discute, entre outros aspectos, a intensificação da multitarefa, determinações unilaterais sobre a organização do trabalho e situações de precarização associadas à prestação de serviços por plataformas digitais. Embora essa dimensão não seja examinada diretamente neste estudo, ela amplia a discussão sobre os efeitos da tecnologia sobre a atividade interpretativa e permanece relevante para pesquisas voltadas a esses contextos.

A atuação nesses contextos articula, assim, conhecimento especializado, mediação tecnológica, formas de organização do trabalho e exigências próprias da atuação e do

⁴³ “Artefatos de trabalho” designa os materiais e registros utilizados pelas equipes para organizar e acompanhar suas atividades, como quadros de tarefas, documentos internos, protótipos e registros de decisões, que podem também servir como fontes de contextualização para o intérprete.

contexto. A interpretação, portanto, não pode ser compreendida apenas a partir do par linguístico ou do conteúdo específico, mas também das condições concretas em que intérprete e participantes constroem a interação.

3. Materiais e métodos

O estudo tem caráter exploratório e predominantemente descritivo (Gil, 2008) e busca caracterizar perfis, práticas e demandas percebidas por intérpretes de Libras–português que atuam em contextos empresariais de tecnologia e soluções digitais. Os dados foram produzidos por meio de questionário elaborado a partir da literatura mobilizada no estudo e da experiência profissional das autoras nesse tipo de atuação.

Os participantes foram recrutados por amostragem não probabilística intencional (Gil, 2008), combinada à técnica de bola de neve (*snowball sampling*) (Vinuto, 2014). O convite foi inicialmente enviado a profissionais das redes das pesquisadoras e, em seguida, compartilhado entre intérpretes da área. A coleta ocorreu entre fevereiro e março de 2026, por meio de questionário on-line divulgado pelo WhatsApp. Foram incluídos intérpretes que, nos 12 meses anteriores à coleta, haviam atuado em empresas em situações de trabalho envolvendo equipes ou profissionais ligados à ideação, ao desenvolvimento, à gestão ou à manutenção de produtos, sistemas ou serviços digitais, como reuniões de equipe, alinhamentos individuais, entrevistas, treinamentos e eventos internos. Perguntas iniciais de triagem verificaram o atendimento a esses critérios e, ao final, 12 participantes compuseram a amostra.

O instrumento de coleta foi um questionário on-line, autoadministrado e anônimo, elaborado no Google Forms, com 44 questões fechadas, de múltipla escolha, múltipla resposta e escalas de percepção ou frequência, e uma questão aberta ao final. O questionário foi organizado em cinco eixos: i) perfil profissional e formativo; ii) perfil linguístico e prática multilíngue; iii) contextos de atuação e demandas comunicativas; iv) práticas de trabalho, preparação e ferramentas mobilizadas; e v) desafios percebidos e demandas formativas. A organização dos itens contemplou tanto características dos participantes quanto aspectos relacionados às condições e práticas de atuação no contexto investigado.

Antes da aplicação, o instrumento passou por avaliação semântica e de conteúdo de três especialistas da área, sendo dois doutores e um mestre, com experiência em pesquisa, formação e/ou coordenação de equipes de intérpretes. Foram avaliadas a clareza dos enunciados, a pertinência das categorias e a correspondência dos itens com os objetivos do

estudo. Em seguida, realizou-se um pré-teste qualitativo com dois intérpretes pertencentes à população-alvo ($n = 2$), voltado à compreensão dos enunciados e ao funcionamento do formulário. A partir dessas etapas, foram feitos ajustes pontuais na redação de perguntas e opções de resposta e na configuração final do instrumento.

Os dados das questões fechadas foram analisados por estatística descritiva, com cálculo de frequências absolutas. Nas questões de múltipla resposta, cada alternativa assinalada foi contabilizada individualmente, de modo que a soma das frequências pode ultrapassar o total da amostra. Respostas inseridas no campo “Outro” foram incorporadas a categorias já existentes quando havia equivalência semântica clara. Nas escalas de frequência, categorias adjacentes foram agrupadas quando isso favorecia a síntese dos resultados, como “sempre/freqüentemente” e “nunca/raramente”, preservando-se a distribuição completa quando necessária à interpretação.

A questão aberta foi analisada por categorização temática orientada pelos objetivos do estudo. Buscou-se identificar aspectos recorrentes e elementos relevantes das experiências e dificuldades relatadas pelos participantes. Esse material foi utilizado de forma complementar às questões fechadas, sobretudo para detalhar aspectos que não apareciam com a mesma clareza nas categorias previamente definidas no instrumento.

Para a apresentação e discussão dos resultados, os cinco eixos do questionário foram reorganizados em três eixos analíticos, correspondentes aos objetivos específicos do estudo: i) perfil profissional e configuração da atuação no contexto; ii) ferramentas digitais, recursos de apoio e organização da prática; e iii) demandas linguísticas, terminológicas e comunicacionais percebidas pelos participantes.

A pesquisa seguiu os preceitos éticos aplicáveis às Ciências Humanas. A participação foi voluntária e condicionada ao aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, apresentado na abertura do questionário. Não foram solicitados nome, e-mail ou outros dados diretamente identificáveis, e os resultados foram analisados e apresentados de forma agregada.

4. Resultados e discussão

4.1 Perfil profissional e configuração da atuação no contexto

Os dados delineiam um grupo predominantemente experiente: dez dos 12 participantes acumulam mais de seis anos de atuação como intérpretes de Libras–português, sendo sete com mais de dez anos de experiência. Também se observa elevada escolarização na amostra:

seis têm pós-graduação *stricto sensu*, sendo três com doutorado e três com mestrado, e outros dois, especialização ou MBA. Embora esses números não permitam caracterizar o perfil da categoria de forma mais ampla, mostram que, entre os participantes, a atuação em tecnologia se concentra em profissionais com trajetória profissional mais consolidada e expressivo acúmulo formativo.

Os percursos de entrada na profissão, por outro lado, são heterogêneos. A convivência com a comunidade surda e a inserção em contextos religiosos ou comunitários aparecem nas trajetórias de sete participantes cada; cursos livres de Libras ou de formação básica e certificações por exames de proficiência foram indicados por seis participantes cada, seguidos de formação acadêmica superior específica (quatro) e formação técnica profissionalizante (três). Observa-se que a formação superior específica aparece em quatro trajetórias, dado compatível com a institucionalização relativamente recente dessa formação no país. Entre os profissionais mais experientes, permanecem presentes percursos de aprendizagem vinculados às comunidades surdas, a espaços religiosos e à própria prática, anteriores à consolidação da formação acadêmica específica.

A atualização profissional também ocorre por vias diversas. Dez dos 12 participantes assinalaram o estudo autodidata/aprendizado na prática entre suas formas de atualização, oito mencionaram eventos científicos e acadêmicos, seis cursos livres ou de atualização profissional e seis formação em línguas adicionais; treinamentos corporativos internos foram indicados por três. A predominância do autoestudo e da aprendizagem na prática sugere que parte importante dos conhecimentos mobilizados nesse contexto vem sendo construída fora de percursos formativos especificamente voltados a esse tipo de atuação. Esse dado dialoga com Gomes (2024), para quem a especialização em contextos específicos pode resultar da combinação entre formação acadêmica, formação complementar, autoeducação e experiência prática. Na amostra, portanto, a elevada escolarização não elimina a centralidade de formas informais ou experienciais de atualização, indicando que a construção de repertórios para a atuação se apoia fortemente no próprio exercício profissional.

A maior parte da amostra já acumula alguma experiência nesse contexto: 11 dos 12 participantes atuam em tecnologia e soluções digitais há pelo menos um ano, sendo seis há quatro anos ou mais. A atuação também é frequente para a maioria: dez participantes trabalham nesse contexto semanal ou diariamente. Esse contato continuado com práticas, temas e linguagem especializada sugere a construção de experiência em um domínio específico. Gomes (2024), com base em Witter-Merithew e Nicodemus (2012), chama atenção para processos de especialização construídos pela prática concentrada em

determinado campo. Nesse caso, o tempo e a frequência de atuação sugerem que parte do conhecimento necessário a esse contexto pode ser desenvolvida no próprio exercício profissional.

Essa continuidade, contudo, não significa permanência junto às mesmas equipes de profissionais ou às mesmas empresas atendidas. Onze participantes atuam integralmente de forma remota e apenas um em regime híbrido, o que faz da mediação tecnológica uma condição quase constante nessa amostra. A alocação é majoritariamente rotativa: oito participantes circulam entre diferentes equipes, três combinam equipes recorrentes com outras demandas e apenas um atua exclusivamente de forma fixa. Assim, mesmo entre intérpretes com atuação frequente no contexto estudado, a circulação entre equipes e empresas pode limitar a familiaridade com projetos, interlocutores e referências construídas no cotidiano de cada grupo.

Quanto à direcionalidade, oito dos 12 participantes relatam atuação equilibrada entre os dois fluxos interpretativos, enquanto quatro indicam predominância de português → Libras; nenhum relata predominância de Libras → português. Para a maior parte da amostra, portanto, a atuação envolve regularmente os dois sentidos da interação, tanto no acesso dos profissionais surdos ao que é dito quanto na interpretação de suas contribuições aos demais participantes. Esse equilíbrio afasta uma compreensão da interpretação nesses contextos centrada apenas no acesso da pessoa surda à comunicação produzida por ouvintes. Os dados mostram também profissionais surdos participando das interações como interlocutores cujas falas, decisões, perguntas e posicionamentos precisam circular entre os demais participantes.

Parte da amostra também apresenta repertório profissional que ultrapassa o par Libras–português. Sete participantes relataram atuar com outras combinações linguísticas: seis envolvendo Libras e inglês, cinco Libras e espanhol e um português e Sinais Internacionais, em configurações uni ou bidirecionais. O dado indica que, para mais da metade da amostra, a atuação profissional envolve repertórios linguísticos mais amplos, aspecto que ajuda a contextualizar a presença do inglês nas práticas examinadas adiante neste estudo.

O Quadro 1 sintetiza os principais elementos que caracterizam o perfil dos participantes e sua forma de inserção e atuação no contexto investigado.

Quadro 1 – Síntese do perfil profissional e da atuação no contexto

Dimensão	Síntese dos dados
Experiência profissional	(7) mais de 10 anos de atuação; (3) de 6 a 10 anos; (2) de 2 a 5 anos.

Escolaridade	(3) doutorado; (3) mestrado; (2) especialização/MBA; (2) graduação completa; (2) ensino superior incompleto.
Formação inicial e inserção na prática	(7) convivência direta com a comunidade surda; (7) contextos religiosos ou comunitários; (6) cursos livres de Libras ou formação básica de intérpretes; (6) certificação por exame de proficiência; (4) formação acadêmica superior específica; (3) formação técnica profissionalizante.
Frequência de formação continuada	(4) participam constantemente; (3) semestralmente; (2) anualmente; (2) raramente; (1) nunca participa.
Modalidades de formação continuada e atualização	(10) estudo autodidata/aprendizado na prática; (8) eventos científicos e acadêmicos; (6) cursos livres ou de atualização profissional; (6) formação em línguas adicionais; (3) treinamentos corporativos internos; (2) formação específica para contextos especializados; (2) formação técnica complementar.
Experiência em tecnologia e soluções digitais	(5) de 1 a 3 anos; (3) de 4 a 6 anos; (3) mais de 6 anos; (1) menos de 1 ano.
Frequência de atuação no contexto	(7) semanalmente; (3) diariamente; (2) mensalmente.
Modalidade de trabalho	(11) atuação integralmente remota; (1) atuação híbrida.
Forma de alocação	(8) atuação rotativa entre diferentes equipes; (3) combinam atuação junto a equipes fixas com demandas rotativas de outras equipes; (1) atuação fixa/contínua junto à mesma equipe ou às mesmas equipes.
Direcionalidade da interpretação	(8) atuação equilibrada entre as direções; (4) predominância de português → Libras; nenhum participante relata predominância de Libras → português.
Atuação com outros pares linguísticos	(7) relatam atuação profissional com outros pares além de Libras-português: (6) inglês ↔ Libras, sendo que (1) também assinalou inglês → Libras; (3) espanhol ↔ Libras e (3) espanhol → Libras, com um participante assinalando ambas as direções; (1) português → Sinais Internacionais.

Nota: os valores entre parênteses correspondem ao número de participantes. Nas questões que admitiam múltiplas respostas, a soma das frequências pode exceder o total da amostra (n = 12).

Fonte: elaboração própria

A amostra reúne, assim, profissionais experientes, com atuação recorrente e majoritariamente remota, embora com trajetórias de ingresso e formação diversas. A predominância da alocação rotativa mostra, porém, que experiência no contexto em questão não significa continuidade junto às mesmas equipes, fazendo do acesso ao contexto e da circulação de informações uma questão importante para a organização da prática.

4.2 Ferramentas digitais, recursos de apoio e organização da prática

Os dados mostram que a atuação dos participantes ocorre em um ambiente fortemente mediado por tecnologias digitais. Todos os 12 utilizam plataformas de videoconferência, 11

têm contato com ferramentas de gestão ágil e quadros visuais e nove com softwares de design e prototipagem. Esses recursos cumprem funções distintas: alguns constituem o próprio ambiente das interações, enquanto outros organizam informações, tarefas e processos de trabalho. A mediação tecnológica discutida por Pöchhacker (2022) aparece, assim, como uma condição recorrente dessa atuação, na medida em que o intérprete participa das interações em um espaço virtual compartilhado.

Essa presença intensa da tecnologia no ambiente de trabalho, contudo, não corresponde a um uso igualmente amplo de recursos digitais para auxiliar diretamente o intérprete durante a tarefa, como legendas, tradução automática ou inteligência artificial para consulta. O uso desses recursos varia entre os participantes e, de modo geral, não aparece incorporado de forma sistemática à prática. O uso de múltiplos monitores também divide a amostra. Há, portanto, uma diferença entre trabalhar em um ambiente altamente tecnológico e utilizar recursos digitais para auxiliar diretamente a compreensão e a produção durante a interpretação.

A preparação apresenta um padrão relativamente consistente entre os participantes. Todos mencionam a leitura prévia de materiais, dez a pesquisa sobre conceitos da área ou do produto e a consulta a glossários técnicos, nove o *briefing*⁴⁴ com o colega intérprete e sete o alinhamento prévio com o profissional surdo. Essas práticas indicam que a preparação não se restringe à terminologia, envolvendo também a busca ativa por informações sobre conteúdo, contexto e interlocutores, como discute Gomes (2024).

O acesso a materiais fornecidos pelas equipes, porém, é mais limitado. Apenas dois participantes relatam recebê-los com antecedência de dias; cinco, algumas horas antes; três, raramente ou nunca; e dois, somente no momento da reunião. A leitura prévia mencionada pelos participantes, portanto, não depende necessariamente de materiais encaminhados pela empresa, podendo envolver conteúdos buscados ou reunidos pelo próprio intérprete. Parte da preparação parece ocorrer por outras vias e se estender ao longo do próprio trabalho, em um contexto no qual informações são construídas e atualizadas durante as atividades e, portanto, nem sempre estão reunidas previamente em documentos formais (Salvador, 2025).

A configuração rotativa identificada na seção anterior torna relevante a troca de informações entre uma atuação e outra. Quando os intérpretes circulam entre diferentes equipes, informações sobre projetos, interlocutores, decisões anteriores e referências já

⁴⁴ *Briefing* refere-se ao alinhamento feito antes da interpretação, com troca de informações sobre conteúdo, contexto, interlocutores, terminologia ou organização da tarefa. *Debriefing* é a conversa realizada depois da atuação, para revisar o que ocorreu, discutir dificuldades, decisões tomadas e aspectos relevantes da experiência.

construídas podem ajudar a recompor o contexto de cada grupo. Sete participantes realizam sempre ou frequentemente atualização de documentos de gestão ou passagem de plantão, com troca de informações entre intérpretes para manter o profissional seguinte informado sobre o contexto, as decisões e as particularidades das equipes ou projetos. O *debriefing* com colegas é realizado frequentemente por três participantes e às vezes por cinco. Já a atualização de glossários ocorre sempre ou frequentemente para três, às vezes para quatro e nunca ou raramente para cinco; documentos ou glossários compartilhados em tempo real são utilizados nunca ou raramente por nove. Os dados mostram, assim, maior frequência de práticas de troca de informações sobre o contexto das equipes do que de registro terminológico compartilhado.

A troca de informações entre intérpretes ocorre também durante a própria atuação, quando há mais de um intérprete envolvido. Em reuniões de até 60 minutos, dez participantes relatam atuação individual sempre ou frequentemente; em encontros com mais de 60 minutos, dez relatam atuação em dupla ou equipe com essa mesma frequência. A duração das reuniões aparece, portanto, como um elemento importante na composição das equipes de interpretação, em consonância com a regulamentação profissional, que prevê o revezamento de, no mínimo, dois profissionais em trabalhos superiores a uma hora (Brasil, 2023). Quando há atuação conjunta, o apoio entre os intérpretes depende dos próprios recursos do ambiente digital: nove utilizam sempre ou frequentemente salas paralelas ou chamadas secundárias e sete recorrem ao chat da plataforma. Esses canais funcionam como uma espécie de bastidor da interpretação, permitindo a circulação de informações e o apoio na atuação sem interromper a interação principal.

A coordenação da interação aparece também nas intervenções relatadas pelos participantes. Em várias dessas situações, o intérprete deixa de apenas produzir versões entre as línguas e passa a se dirigir diretamente aos participantes da reunião, interrompendo ou suspendendo momentaneamente o fluxo da interação quando necessário. Dez afirmam checar o entendimento ou alinhar rapidamente um conceito com o profissional surdo, nove intervêm diante de sobreposição de vozes ou problemas na troca de turnos e nove solicitam repetição ou esclarecimento de termos técnicos ou jargões⁴⁵. Oito concordam total ou parcialmente que se sentem confortáveis para intervir quando necessário.

A receptividade das equipes é avaliada de forma predominantemente positiva: seis participantes as consideram muito receptivas e colaborativas e quatro, parcialmente

⁴⁵ “Termos técnicos” são denominações associadas a conceitos especializados de determinada área ou atividade profissional; “jargões” são expressões recorrentes em um grupo profissional ou organizacional, como siglas, abreviações, expressões convencionais e denominações internas.

receptivas; um as considera pouco receptivas e outro afirma não intervir com frequência suficiente para avaliá-las. Essas ações se aproximam da dimensão de coordenação descrita por Wadensjö (2004), na medida em que o intérprete também toma a palavra para solicitar esclarecimentos, organizar turnos de fala ou verificar a compreensão. O conforto relatado pelos intérpretes e a receptividade das equipes sugerem que essas intervenções encontram algum grau de legitimidade na dinâmica das reuniões, embora o questionário não permita observar como são negociadas no momento em que ocorrem.

As demandas formativas ajudam a compreender como os participantes vêm construindo conhecimentos para atuar nesse contexto. Todos relatam ausência de formação específica para ambientes corporativos ou contato apenas superficial com esse conteúdo, e 11 afirmam não ter recebido formação voltada ao uso de ferramentas e recursos digitais na interpretação. Entre os conhecimentos que hoje consideram necessários, aparecem com maior frequência cultura corporativa e métodos ágeis, uso de inteligência artificial e ferramentas digitais de apoio, além de preparação e gestão de glossários, com nove ocorrências cada. Há, assim, uma correspondência entre temas pouco presentes na formação relatada e aqueles apontados como necessários no exercício profissional. Dez participantes afirmam ter aprendido sobre ferramentas tecnológicas e métodos ágeis de forma autodidata, nove pela prática e convivência com as equipes e cinco por meio de lideranças ou colegas intérpretes. Nesta amostra, portanto, parte dos conhecimentos específicos exigidos por esse contexto vem sendo construída depois do ingresso nessa atuação, sobretudo por autoestudo e pela própria experiência profissional.

O Quadro 2 reúne os principais resultados desta seção: as ferramentas presentes no ambiente de trabalho, as estratégias de preparação e apoio, e as formas de coordenação e continuidade da prática.

Quadro 2 – Síntese das ferramentas, dos recursos de apoio e da organização da prática

Dimensão	Síntese dos dados
Ecosistema digital de trabalho	(12) plataformas de videoconferência; (11) ferramentas de gestão ágil e quadros visuais; (9) softwares de design e prototipagem; (3) ambientes de compartilhamento de código ou sistemas internos.
Recursos digitais de apoio à interpretação	Uso de dois ou mais monitores: (6) sempre/frequentemente e (6) nunca/raramente. IA para consulta rápida: (1) sempre/frequentemente, (5) às vezes e (6) nunca/raramente. Legendas com transcrição automática: (4) sempre/frequentemente, (2) às vezes e (6) nunca/raramente. Legendas com tradução automática: (1) sempre/frequentemente, (2) às vezes e (9) nunca/raramente. Tradutores automáticos: (4) às vezes e (8) nunca/raramente.

Preparação prévia	(6) preparam-se às vezes, a depender da complexidade do tema; (3) frequentemente; (2) sempre, como parte da rotina; (1) raramente.
Estratégias de preparação	(12) leitura prévia de materiais; (10) consulta e estudo de glossários técnicos; (10) pesquisa sobre conceitos da área ou do produto; (9) <i>briefing</i> com o colega intérprete; (7) <i>briefing</i> ou alinhamento prévio com o profissional surdo.
Acesso a contexto e materiais	(5) recebem materiais com pouca antecedência; (3) raramente ou nunca os recebem previamente; (2) recebem apenas no momento da reunião; (2) recebem com antecedência de dias.
Intervenção e receptividade das equipes	(8) concordam total ou parcialmente que se sentem confortáveis para intervir quando necessário. Entre as intervenções relatadas, (10) checam ou alinham o entendimento com o profissional surdo; (9) manejam sobreposição de vozes/turnos; (9) solicitam esclarecimento de termos técnicos ou jargões. Quanto à receptividade, (6) avaliam as equipes como muito receptivas e colaborativas; (4) como parcialmente receptivas; (1) como pouco receptivas; e (1) não realiza intervenções suficientes para avaliar.
Dinâmica de atuação por duração das reuniões	Em reuniões de até 60 minutos, (10) relatam atuação individual sempre/frequentemente. Em reuniões com mais de 60 minutos, (10) relatam atuação em dupla/equipe sempre/frequentemente.
Comunicação e apoio entre intérpretes	Salas paralelas ou chamadas secundárias: (9) sempre/frequentemente e (3) nunca/raramente. Chat da plataforma: (7) sempre/frequentemente e (5) nunca/raramente. Aplicativos externos de mensagens: (5) sempre/frequentemente, (4) às vezes e (3) nunca/raramente. Documentos e glossários compartilhados em tempo real: (9) nunca/raramente, (2) frequentemente e (1) não se aplica.
Práticas pós-atuação	Atualização de documentos de gestão/passagem de plantão: (7) sempre/frequentemente, (1) às vezes e (4) nunca/raramente. <i>Debriefing</i> com colega intérprete: (3) frequentemente, (5) às vezes e (4) nunca/raramente. Atualização de glossários: (3) sempre/frequentemente, (4) às vezes e (5) nunca/raramente. Anotações pessoais: (2) frequentemente, (6) às vezes e (4) raramente.
Formação específica para o contexto e para recursos digitais	Quanto à atuação em ambientes corporativos, (7) afirmam que a formação não contemplou conteúdos específicos e (5) relatam abordagem superficial. Quanto ao uso prático de ferramentas e recursos digitais na interpretação, (11) afirmam que a formação não contemplou o tema e (1) relata abordagem superficial.
Formas de aprendizagem sobre ferramentas e metodologias	(10) aprendizagem autodidata; (9) aprendizagem na prática e na convivência com as equipes; (5) repasse de lideranças ou colegas intérpretes.
Demandas formativas apontadas	As mais assinaladas foram: (9) cultura corporativa e ritos de metodologias ágeis; (9) uso de IA e ferramentas digitais de apoio à interpretação; e (9) preparação, organização e gestão de glossários terminológicos. Também aparecem (6) tradução/interpretação de jargões técnicos e estrangeirismos; (6) inglês instrumental aplicado à tecnologia; (4) estratégias de mediação e posicionamento; e (2) saúde ocupacional, ergonomia e carga cognitiva.

Nota: os valores entre parênteses correspondem ao número de participantes. Nas questões que admitiam múltiplas respostas, a soma das frequências pode exceder o total da amostra (n = 12). Nas escalas de frequência, as categorias “sempre” e “frequentemente” e, quando pertinente, “nunca” e “raramente” foram agrupadas para fins de síntese.

Fonte: elaboração própria

Essas práticas indicam que a preparação tende a se estender para além do momento anterior a cada tarefa. Materiais, *briefings*, passagens de plantão, artefatos de trabalho e alinhamentos com colegas intérpretes e outros profissionais fornecem informações sobre conteúdo, terminologia, projetos, interlocutores e equipes ao longo das diferentes atuações. Parte do conhecimento necessário ao trabalho vai sendo acumulada entre uma atuação e outra, o que ganha importância quando a circulação entre equipes reduz a continuidade do acompanhamento de um mesmo grupo. Os dados sugerem, assim, uma preparação distribuída⁴⁶, construída ao longo do tempo, a partir de diferentes fontes de informação e das trocas entre os profissionais envolvidos nas interações.

4.3 Percepções sobre demandas linguísticas, terminológicas e comunicacionais

O inglês aparece de forma recorrente nas situações de trabalho relatadas pelos participantes: seis mencionam contato diário e seis, semanal. Todos assinalam a presença de termos técnicos e jargões em inglês usados por ouvintes. Oito mencionam também termos em inglês usados por profissionais surdos, em Libras, por meio de datilologia ou sinais; oito relatam leitura de materiais visuais em inglês e oito, participação pontual ou continuada de profissionais estrangeiros em reuniões. Dez participantes concordam total ou parcialmente que a alternância entre Libras, português e inglês faz parte de sua prática profissional, enquanto dez discordam total ou parcialmente de que a formação inicial os tenha preparado para contextos multilíngues. Sete relatam facilidade para compreender e incorporar termos em inglês, três mencionam maior esforço cognitivo quando a língua surge de forma imprevista e dois apontam dificuldade, com necessidade de maior esforço, pausas ou risco de perda de informação. Seis participantes também atuam profissionalmente com Libras e inglês, o que pode contribuir para a facilidade relatada por parte do grupo.

A recorrência do inglês, contudo, não significa que ele participe das interações sempre da mesma forma. Em algumas situações, aparece de maneira localizada, em termos, materiais ou interfaces; em outras, integra a própria interação com interlocutores estrangeiros. Por isso, sua presença não implica necessariamente uma situação de interpretação entre três línguas nem uma terceira direção interpretativa estável. Essa distinção é importante também porque parte da amostra atua profissionalmente com Libras e inglês como línguas de trabalho, enquanto, nas situações investigadas, a participação dessa língua varia conforme o contexto. A circulação do inglês nesses ambientes constitui, assim, uma dimensão ainda pouco descrita na literatura sobre a atuação de intérpretes de Libras–português.

⁴⁶ Emprega-se “distribuída” em sentido descritivo, sem referência à cognição distribuída (*distributed cognition*).

Para além da presença do inglês, os participantes também descrevem características recorrentes das interações nesse contexto. Onze mencionam alto nível de abstração conceitual e dez, uso intenso de jargões, termos técnicos e estrangeirismos. No questionário, essa abstração aparece em discussões sobre lógica, funcionamento e fluxos de sistemas, nas quais compreender a terminologia depende também de acompanhar as relações entre componentes e processos. Oito participantes destacam ainda o forte apoio em materiais visuais, de modo que parte da informação circula simultaneamente pela fala, por telas e por materiais compartilhados. A dinâmica das reuniões também aparece nas respostas: 11 apontam encontros curtos, dinâmicos e com tempo delimitado. Quanto ao ritmo, sete o caracterizam como moderado ou fluido e cinco como muito acelerado ou dinâmico; sobreposições de fala ou mudanças rápidas de tópico ocorrem frequentemente para cinco, ocasionalmente para cinco e raramente para dois.

A presença dessas características, contudo, não significa que todas sejam percebidas com a mesma intensidade como dificuldades para a interpretação. Quando os participantes são questionados especificamente sobre o que dificulta a atuação, o vocabulário especializado aparece sempre ou frequentemente para oito e a falta de envio prévio de materiais, para sete. Seis apontam os jargões internos da empresa, enquanto cinco mencionam a velocidade e a sobreposição de falas, a descontinuidade de intérpretes e condições inadequadas de áudio ou vídeo dos participantes. A alternância imprevista entre português e inglês aparece nessa frequência para apenas três. Embora o inglês esteja presente de forma recorrente na prática de todos os participantes, sua alternância imprevista com o português é, portanto, menos frequentemente apontada como dificuldade do que o vocabulário especializado ou a falta de acesso prévio a materiais.

As respostas abertas dão maior concretude à questão do acesso ao contexto das equipes. Um participante menciona como desafio não acompanhar determinadas reuniões e nem sempre receber da coordenação informações suficientes sobre o que vinha sendo discutido. Outro destaca referências construídas ao longo da convivência entre os membros da equipe, como piadas internas e expressões associadas a episódios anteriores, cujo sentido pode não estar disponível para quem não acompanhou essas situações. Em diálogo com a predominância da alocação rotativa identificada na amostra, esses relatos mostram que a dificuldade pode estar não apenas na compreensão dos termos empregados, mas também no acesso a conhecimentos compartilhados que deixam de ser explicitados à medida que se tornam familiares ao grupo. Nesse cenário, práticas como passagem de plantão, atualização de

documentos e outros registros podem contribuir para recompor parte desse contexto entre uma atuação e outra.

As respostas abertas mostram, também, que dificuldades na interpretação podem repercutir sobre a forma como a atuação do profissional surdo é percebida pelos demais. Ao comentar relações de poder e diferentes graus de polidez nas interações profissionais, um participante relata a preocupação de explicitar quando uma hesitação ou correção é do intérprete, e não do profissional surdo, para evitar que ela seja atribuída a este. Embora o questionário não permita saber com que frequência isso ocorre, o relato mostra que escolhas e dificuldades do intérprete podem repercutir sobre a imagem profissional do interlocutor surdo. Nesse tipo de situação, pedir esclarecimentos, intervir diante de sobreposições de fala ou checar o entendimento também envolve coordenar a interação, no sentido de Wadensjö (2004).

Onze dos 12 participantes concordam total ou parcialmente que as demandas interpretativas dos contextos de tecnologia diferem daquelas encontradas em contextos educacionais tradicionais; apenas um discorda parcialmente. Isso sugere que a experiência construída em um contexto não responde necessariamente às mesmas demandas encontradas em outro, especialmente quando variam os interlocutores, os objetivos da interação e a organização do trabalho. O estudo, contudo, não permite uma comparação direta entre esses contextos.

O Quadro 3 sintetiza essas demandas e os principais desafios associados a elas.

Quadro 3 – Síntese das demandas linguísticas, terminológicas e comunicacionais

Dimensão	Síntese dos dados
Frequência de contato com o inglês	Todos os participantes relatam contato recorrente com o inglês: (6) diariamente e (6) semanalmente.
Formas de presença do inglês	(12) termos técnicos e jargões em inglês produzidos por ouvintes; (8) termos e jargões em inglês expressos por profissionais surdos por meio de datilologia ou sinais; (8) leitura de materiais visuais em inglês; (8) participação de profissionais estrangeiros em reuniões, sendo (5) de forma pontual e (4) continuada — um participante assinalou ambas as opções; (3) vídeos ou áudios curtos em inglês.
Manejo do repertório multilíngue	(7) relatam facilidade para compreender e incorporar termos em inglês durante a interpretação; (3) compreendem a maior parte dos termos, mas indicam maior esforço cognitivo diante da presença espontânea do inglês; (2) relatam dificuldade, com necessidade de pausas, interrupções ou risco de perda de informação.
Alternância linguística e formação	(10) concordam total ou parcialmente que situações de alternância entre Libras, português e inglês fazem parte de sua prática profissional. Em contrapartida, (10) discordam de que sua formação inicial tenha incluído discussões sobre atuação em contextos multilíngues.

Características das interações	(11) reuniões curtas, dinâmicas e com tempo delimitado; (11) alto nível de abstração conceitual; (10) uso intenso de jargões técnicos e estrangeirismos; (8) forte apoio em materiais visuais.
Ritmo e sobreposição	(5) caracterizam o ritmo das interações como muito acelerado/dinâmico e (7) como moderado/fluido. Sobreposições de fala ou mudanças rápidas de tópico ocorrem frequentemente para (5), ocasionalmente para (5) e raramente para (2).
Fatores externos que dificultam a atuação	Considerando as respostas “sempre” e “frequentemente”, destacam-se: (8) vocabulário especializado; (7) falta de envio prévio de materiais; (6) jargões próprios ou internos da empresa; (5, cada) velocidade/sobreposição de falas, descontinuidade de intérpretes e condições inadequadas de áudio ou vídeo; (4) compreensão de diferentes sotaques; (3) alternância imprevista entre português e inglês; e (2) mudanças abruptas de pauta. Problemas de conexão ou instabilidade da plataforma não foram apontados como dificuldade frequente ou constante.
Continuidade contextual e efeitos relacionais (<i>respostas abertas</i>)	Relatos mencionam dificuldade de acesso ao contexto de reuniões anteriores e a referências construídas ao longo da convivência das equipes, como piadas internas e expressões associadas a episódios passados. Um participante relata ainda a preocupação de explicitar quando hesitações ou correções são do intérprete, e não do profissional surdo, diante do risco de serem atribuídas a este.
Percepção de diferenciação do contexto	(11) concordam total ou parcialmente que as demandas interpretativas dos contextos de tecnologia diferem daquelas encontradas em contextos educacionais tradicionais; (1) discorda parcialmente.

Nota: os valores entre parênteses correspondem ao número de participantes. Nas questões que admitiam múltiplas respostas, a soma das frequências pode exceder o total da amostra ($n = 12$). Nas escalas de frequência, as categorias foram agrupadas quando indicado na síntese.

Fonte: elaboração própria

A experiência acumulada em contextos empresariais de tecnologia e soluções digitais, portanto, não garante familiaridade com a realidade de cada equipe atendida, especialmente quando a atuação envolve circulação entre diferentes grupos. Parte das demandas identificadas depende do acesso a referências, decisões e conhecimentos construídos no cotidiano de cada equipe. Ademais, a presença recorrente do inglês acrescenta outra camada a esse cenário, sobretudo porque aparece com frequência nas interações sem ter sido contemplada, para a maioria dos participantes, em sua formação inicial para contextos multilíngues.

Considerações Finais

Este estudo buscou caracterizar a atuação de intérpretes de Libras–português em contextos empresariais de tecnologia e soluções digitais, considerando o perfil dos profissionais, a organização da prática e as demandas percebidas nesse trabalho. Na amostra investigada, predominam profissionais com vários anos de atuação no setor e trajetórias formativas diversas. Não há um percurso único de ingresso ou formação para esse tipo de

trabalho: a formação acadêmica convive com autoestudo, aprendizagem na prática e conhecimentos construídos no próprio exercício profissional.

As demandas encontradas também não se restringem à terminologia. A atuação ocorre em ambientes fortemente mediados por tecnologias digitais, muitas vezes com circulação entre diferentes equipes e acesso limitado ou tardio a materiais e informações sobre o contexto de trabalho. A presença do inglês, a abstração conceitual, os recursos visuais e o ritmo das interações acrescentam outras exigências. Compreender o que está sendo discutido depende, assim, não apenas do conhecimento dos termos, mas também da familiaridade com projetos, interlocutores, práticas e referências construídas no cotidiano das equipes.

Trabalhar em um ambiente intensamente digital não significa usar, com a mesma frequência, recursos tecnológicos na própria interpretação. Esse uso varia entre os participantes. Ao mesmo tempo, conteúdos sobre ambiente corporativo, métodos ágeis e ferramentas tecnológicas aplicadas à interpretação aparecem pouco nos percursos formativos relatados. Parte desses conhecimentos foi construída por autoestudo e pela experiência profissional. Embora os resultados não possam ser generalizados, eles apontam aspectos que merecem atenção na formação de intérpretes que atuam nesses contextos.

Os dados sugerem ainda que a preparação pode se estender para além do período imediatamente anterior a uma tarefa. *Briefings*, passagens de plantão, artefatos de trabalho, materiais e trocas entre profissionais fornecem informações sobre conteúdo, contexto e interlocutores ao longo das diferentes atuações. A preparação assume, assim, um caráter distribuído, construindo-se e sendo atualizada entre uma atuação e outra e a partir de diferentes fontes. A alocação rotativa pode dificultar esse acúmulo ao reduzir a continuidade no acompanhamento de uma mesma equipe ou projeto.

As conclusões deste estudo devem ser lidas considerando seu caráter exploratório. A amostra é reduzida e não probabilística, e os dados correspondem às percepções de 12 intérpretes obtidas por questionário. O recrutamento pelas redes profissionais das pesquisadoras e por indicação entre pares pode ter favorecido a participação de profissionais mais experientes e escolarizados, contribuindo para o perfil observado na amostra. Esse perfil caracteriza o grupo investigado e não deve ser tomado como próprio do contexto de atuação. Além disso, o estudo privilegiou a perspectiva dos intérpretes, sem incorporar a experiência dos profissionais surdos e dos demais membros das equipes.

Estudos posteriores podem avançar justamente nesses pontos. Dados interacionais permitiriam observar como as ações de coordenação relatadas pelos intérpretes se realizam turno a turno nas reuniões e como são negociadas entre os participantes. Também

permanecem abertas questões sobre a circulação de Libras, português e inglês nesses ambientes, sobre a construção e o compartilhamento de conhecimento contextual e terminológico entre intérpretes e sobre os efeitos de diferentes formas de alocação na continuidade do acompanhamento das equipes. Ao descrever empiricamente um contexto ainda pouco estudado nos ETILS, este trabalho amplia a discussão sobre especialização, formação e organização da prática interpretativa em ambientes empresariais mediados por tecnologias digitais.

Referências:

ABREU, R. N. Direito Linguístico: olhares sobre as suas fontes. **A Cor das Letras**, v. 21, n. 1, p. 172–184, 2020. DOI: 10.13102/cl.v21i1.5230.

BAKER, M.; SALDANHA, G. (Ed.). **Routledge Encyclopedia of Translation Studies**. 2. ed. Londres: Routledge, 2009.

BEER, H. **Políticas de tradução e comunidades surdas: deveres linguísticos para a garantia de direitos fundamentais**. 2024. 230 p. Tese (Doutorado em Linguística) — Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2024. Disponível em:
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/263379/PLLG0991-T.pdf>

BRASIL. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 jul. 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18213cons.htm

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm

BRASIL. **Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023**. Altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/114704.htm

FEBRAPILS. **Lista de Referência de Honorários**. Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais, 2020. Disponível em: <https://febrapils.org.br/lista-de-referencia-de-honorarios/>. Acesso em: 09 mar. 2026.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GILE, D. **Basic concepts and models for interpreter and translator training**. Ed. rev. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2009. (Benjamins Translation Library, v. 8).

GOMES, M. F. **Preparação e documentação para intérpretes de línguas de sinais**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/257805>. Acesso em: 20 jan. 2026.

LINDEN, V. C. **O processo de plataformização do trabalho do intérprete de Libras: relação entre condições de trabalho e digitalização**. 2023. 270 p. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/253145?locale-attribute=es>

LUCHI, M. A institucionalização de cursos superiores de formação de tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa no Brasil no decênio 2005/2015: o que os cursos esperam de seus alunos? 2019. 280 p. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) - Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/214807>

MARTINS, V. R. O.; NASCIMENTO, V. Da formação comunitária à formação universitária (e vice e versa): novo perfil dos tradutores e intérpretes de língua de sinais no contexto brasileiro. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 35, n. esp. 2, p. 78–112, 2015. DOI: 10.5007/2175-7968.2015v35nesp2p78.

PÖCHHACKER, F. Interpreters and interpreting: shifting the balance? **The Translator**, v. 28, n. 2, p. 148–161, 2022. DOI: 10.1080/13556509.2022.2133393.

POLTRONIERI-GESSNER, A. V.; SANTOS, S. A. Liaison interpreting ou escort interpreting? Um estudo sobre a interpretação de Libras–português na área empresarial. **Revista Sinalizar**, v. 2, n. 2, p. 139–159, 2017. DOI: 10.5216/rs.v2i2.50246.

RODRIGUES, C. H. O corpo de disciplinas de tradução na formação de tradutores e intérpretes de língua de sinais no Brasil: conteúdos, carga horária e competências. **Belas Infieis**, Brasília, v. 8, n. 1, p. 145–162, 2019. DOI: 10.26512/belasinfieis.v8.n1.2019.12775.

RODRIGUES, C. H.; BEER, H. Os estudos da tradução e da interpretação de línguas de sinais: novo campo disciplinar emergente? **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 35, n. esp. 2, p. 17–45, 2015. DOI:10.5007/2175-7968.2015v35nesp2p17.

RODRIGUES, C. H.; CHRISTMANN, F. As pesquisas brasileiras sobre tradução e interpretação de línguas de sinais: os ETILS na pós-graduação em Estudos da Tradução. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 43, n. 1, p. 1–44, 2023. DOI: 10.5007/2175-7968.2023.e94239.

RODRIGUES, C. H.; GALÁN-MAÑAS, A.; CUSTÓDIO DA SILVA, R. Estudos da Tradução e da Interpretação de Línguas de Sinais: atualidades, perspectivas e desafios. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 41, n. esp. 2, p. 9–18, 2021. DOI: 10.5007/2175-7968.2021e85311.

SALVADOR, F. H. **Métodos ágeis no desenvolvimento de software e seus impactos no alinhamento entre tecnologia da informação e negócios**. 2025. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/3/3136/tde-27052025-102845/>. Acesso em: 1 mar. 2026.

SIGALES-GONÇALVES, J. S. A noção de deveres linguísticos e sua contribuição para a configuração do Direito Linguístico no Brasil. **Travessias Interativas**, São Cristóvão, v. 10, n. 22, p. 256–278, 2020. DOI: 10.51951/ti.v10i22.

VILAÇA-CRUZ, R. C.; RODRIGUES, C. H.; GALÁN-MAÑAS, A. O mercado de trabalho de intérpretes e tradutores de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa: uma revisão de publicações recentes. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 42, n. 1, p. 1–23, 2022. DOI: 10.5007/2175-7968.2022.e84510.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203–220, ago./dez. 2014. DOI: 10.20396/tematicas.v22i44.10977

WADENSJÖ, C. Dialogue interpreting: a monologising practice in a dialogically organised world. **Target: International Journal of Translation Studies**, v. 16, n. 1, p. 105-124, 2004. DOI: 10.1075/target.16.1.06wad

WITTER-MERITHEW, A.; NICODEMUS, B. Toward the international development of interpreter specialization: an examination of two case studies. **Journal of Interpretation**, v. 20, n. 1, art. 8, 2012.

Recebido em: 31/03/2026

Aprovado em: 20/08/2026

LEVANTAMENTO E ANÁLISE DE LIVES SOBRE A INTERPRETAÇÃO REMOTA NA PANDEMIA: A ATUAÇÃO DA EQUIPE DE TILS

Carina Rebello Cruz⁴⁷

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Pauini Barcellos Sanchez⁴⁸

E.M.E.F. de Surdos Bilíngue Salomão Watnick

Resumo:

A pandemia da COVID-19 promoveu a prática da Interpretação Remota (IR) para muitos profissionais Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (TILS) que atuavam

⁴⁷ Doutora e mestre em Letras – Linguística Aplicada pela UFRGS e PUCRS, respectivamente. Graduada em Fonoaudiologia e com formação em interpretação de Libras-Português pela FENEIS e UFRGS. Professora-pesquisadora no Instituto de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS. ORCID: 0000-0002-5430-2130.

⁴⁸ Graduada em Letras - Tradutor e Intérprete de Libras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2024) e em Pedagogia pela Faculdade Porto-Alegrense (2011). Atualmente é professora na Escola Municipal de Ensino Fundamental de Surdos Bilíngue Salomão Watnick.

exclusivamente de forma presencial em diferentes contextos. Considerando que no período da pandemia a IR foi uma nova prática para muitos TILS, foi realizado o estudo “A atuação do TILS na pandemia: levantamento e análise de *lives* sobre interpretação remota” (Sanchez, 2022). O presente artigo apresenta um recorte do estudo referido, que teve como objetivo realizar um levantamento de *lives* veiculadas no Brasil, transmitidas e disponibilizadas publicamente na plataforma *YouTube* sobre a interpretação simultânea remota realizada por TILS, no período de março de 2020 a março de 2021. No levantamento realizado foram encontradas e analisadas 12 *lives*. Nas análises são apresentadas reflexões de profissionais TILS e/ou docentes em Universidades e instituições de ensino sobre: atuação em equipe na IR, estratégias utilizadas para superar os desafios encontrados e os componentes éticos e estéticos que contribuíram para manter a qualidade do serviço oferecido. A IR, amplamente discutida e vivenciada durante a pandemia, permanece como uma forma de trabalho para muitos TILS por favorecer o intercâmbio linguístico em longas distâncias e oferecer acessibilidade por meio do uso de tecnologias amplamente utilizadas pela população em geral. **Palavras-chave:** TILS; Libras; Interpretação remota; Pandemia da COVID-19.

Abstract:

The COVID-19 pandemic led many Sign Language Interpreters (SLIs) who had previously worked exclusively in person in various settings to adopt the practice of Remote Interpretation (RI). Given that RI was a new practice for many SLIs during the pandemic, the study “The role of TILS (Translators of Sign Language) during the pandemic: a survey and analysis of live streams on remote interpreting” (Sanchez, 2022) was conducted. This article presents an excerpt from the aforementioned study, which aimed to survey live streams broadcast in Brazil and made publicly available on YouTube regarding remote simultaneous interpreting performed by SLITs from March 2020 to March 2021. In the survey, 12 live streams were identified and analyzed. The analyses present reflections from SLIs professionals and/or faculty members at universities and educational institutions on: teamwork in IR, strategies used to overcome the challenges encountered, and the ethical and aesthetic components that contributed to maintaining the quality of the service provided. Remote instruction, which was widely discussed and practiced during the pandemic, remains a working model for many SLIs professionals because it facilitates long-distance language exchange and provides accessibility through the use of technologies widely adopted by the general public.

Key-words: SLI; Libras; Remote interpretation; COVID-19 pandemic.

1. Interpretação simultânea e interpretação remota

Durante o processo de interpretação entre línguas de mesma modalidade (intramodal) e de diferentes modalidades (intermodal) existem dois tipos principais de operacionalização do trabalho que se distinguem pelo tempo de produção do enunciado na língua fonte e a sua interpretação na língua meta: a interpretação consecutiva e a interpretação simultânea. Na interpretação consecutiva há a produção do enunciado na língua fonte intercalado com a produção do enunciado na língua meta, ou seja, fala um de cada vez. Na interpretação simultânea há um *delay* entre a produção do enunciado na língua fonte e a produção do enunciado na língua meta devido ao imediatismo do processo (Pereira, 2015, p. 54).

A interpretação simultânea de línguas orais é, comumente, realizada em cabines de interpretação⁴⁹ (Pereira, 2015, p. 54), enquanto que, a interpretação simultânea em línguas de sinais, frequentemente, ocorre de maneira visível junto ao público. No entanto, segundo Nogueira (2016), a interpretação de/para línguas de sinais em Conferências também pode ocorrer em cabines.

Os contextos mais conhecidos para a atuação dos intérpretes de línguas orais e/ou de sinais são em conferências ou em situações de acompanhamento. O intérprete de conferência, como o nome explicita, atua em eventos como palestras e seminários com a característica da interpretação na língua meta geralmente ser marcada por apenas uma direção, língua A → língua B, envolvendo poucos diálogos que normalmente ocorrem no tempo destinado às perguntas dos participantes. O intérprete acompanhante ou de trâmites atua mais próximo ao seu cliente sendo mais comum a atuação em eventos como: reuniões, interações em grupo, formações, consultas médicas, marcadas pelo diálogo entre as partes, envolvendo as duas direções na interpretação, língua A ↔ língua B (Pereira, 2008, p. 138-139).

A interpretação remota (IR), que pode ser realizada de forma consecutiva ou simultânea, se refere à forma de interpretação em que é necessário o uso de tecnologias da telecomunicação para que os interlocutores da conversa se comuniquem e, comumente, ocorre à distância. Ko (2021) cita três categorias: a interpretação via internet, a interpretação via redes locais e a interpretação por telefone. A interpretação via internet utiliza a rede de internet e computadores para estabelecer o contato e realizar o serviço utilizando som e/ou vídeo. A interpretação via redes locais é estabelecida através de redes de contato interno criado geralmente por empresas para estabelecer comunicação particular utilizando som e vídeo. Na interpretação por telefone o contato é estabelecido utilizando telefone convencional com som e/ou vídeo. Segundo a autora, a interpretação por telefone é a que menos utiliza recursos tecnológicos.

A pandemia nos remeteu abruptamente a um contexto de encontro virtual, que foi novidade para muitos Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (TILS). Conforme é abordado por Rodrigues na live ‘Palestra de Abertura: A Interpretação em Contexto Remoto - Webinário da Acatils’⁵⁰ os participantes estão reunidos em um ambiente virtual e, por meio dele, podem ser realizados: congressos, conferências, seminários, encontros, aulas, consultas médicas, shows, etc. E nesse contexto, onde atuação é remota, são possíveis diversas

⁴⁹ As cabines possibilitam que os intérpretes fiquem isolados do público, mas com a visão do orador. A recepção e a produção do discurso são realizadas por meio de fones de ouvido e microfones, respectivamente. O discurso em língua de sinais é recebido por telas de computador instaladas na cabine.

⁵⁰ Disponível em: <https://youtu.be/Nby9pxZhasw>. Acesso em: 12 de março de 2026.

configurações, como: os participantes podem estar presentes em um mesmo ambiente físico e o intérprete estar virtualmente presente, como em uma central de prestação de serviços interpretativos; todos podem estar em diferentes ambientes físicos e virtualmente presentes, como em um Congresso; todos podem ter as câmeras abertas na tela, como em uma aula; somente as câmeras do locutor e do intérprete estão na tela, como em uma *live*; pode haver interação do público através do *chat* ou através das câmeras (Rodrigues, 2020).

Pereira (2015, p. 68) afirma que há de se ter cautela com as relações implicadas na transformação de uma mensagem em uma língua para outra, pois não envolvem apenas aspectos técnicos e teórico-conceituais. Além do compromisso ético com o ato comunicativo, são relações que se desenvolvem e se aprimoram em acordo com a época histórica e o desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação. Hoje as línguas de sinais são reconhecidas como línguas legítimas e têm uma maior difusão social do que há vinte anos. A possibilidade de produzir registros em língua de sinais também é maior e, por isso com o desenvolvimento tecnológico ampliaram-se as possibilidades de atuação, inclusive de maneira remota.

As línguas de sinais, por serem de modalidade visual-espacial, foram enormemente beneficiadas com o surgimento da internet e a crescente instauração das videochamadas e registros em vídeo, videoconferências e interpretações remotas. A atuação do profissional TILS também foi beneficiada com os recursos tecnológicos. Visto que comumente o TILS realiza a interpretação simultânea e, frequentemente não atua sozinho, a seguir é abordado o trabalho em equipe e a atuação remota que, durante a pandemia, tornou-se uma prática inovadora para muitos TILS.

Trabalho em equipe e atuação remota: antes e durante a pandemia

Durante a pandemia a atuação de TILS ocorreu, predominantemente, no formato remoto e, comumente, em equipe. Considerando que a atuação em equipe já era uma prática consolidada por TILS em contexto de conferência, adaptações feitas ao ambiente virtual possibilitaram a permanência da interação entre surdos e ouvintes por meio da interpretação Libras-Português/Português-Libras em diferentes contextos de interpretação (educacional, saúde, comunitário, artístico, etc.). Dessa forma, nesta seção serão apresentados estudos sobre a atuação em equipe em contexto de conferência desenvolvidos antes da pandemia por terem fornecido um importante suporte para a construção do trabalho por TILS que atuaram em equipe durante a pandemia em um novo no formato: o remoto.

A atuação em equipe por TILS em contexto de conferência foi investigado por Nogueira (2016). O autor propôs uma análise sobre e as competências necessárias para uma atuação coletiva, assim como as formas de apoio na cabine. São apontadas três etapas do evento interpretativo que possibilitam organização e coerência na atuação: a preparação para o evento, a interpretação em si do evento e a atuação da equipe nas funções pré-definidas; e a reunião de avaliação após o evento.

A primeira etapa, a ‘preparação para o evento interpretativo’ pode iniciar por meio de materiais de estudo que se relacionam ao contexto interpretativo com o TILS pesquisando fontes e informações para se apropriar do assunto a ser interpretado. No encontro com o TILS ou com os TILS é possível realizar as negociações com a equipe de trabalho sobre: revezamento do turno de interpretação, formas de apoio, direção da interpretação e posicionamento do TILS. Além disso, nesta etapa, é fundamental verificar com a equipe técnica o funcionamento dos equipamentos que serão utilizados e, se possível, encontrar o palestrante para se apresentar e trocar informações. As atividades realizadas na fase de preparação irão auxiliar na próxima fase: a interpretação.

Na segunda etapa, a ‘interpretação em si do evento’ é o real momento de atuação do intérprete do turno e do intérprete de apoio. O intérprete do apoio atua de maneira a mobilizar algum suporte para auxiliar o intérprete do turno quando este necessitar. Nogueira (2016, p. 150) apresenta 7 categorias de apoio, que serão brevemente caracterizadas a seguir:

- a) O ‘feedback com a cabeça’ é um aceno de retorno positivo ao colega, denotando coerência e adequação do discurso;
- b) A ‘confirmação’, aprova a escolha realizada pelo intérprete do turno, sendo que podem ser usados sinais manuais, frases afirmativas em Língua Portuguesa ou por um sinal utilizado pelo intérprete do turno;
- c) O ‘esclarecimento específico’, geralmente, parte de alguma dúvida sobre o conteúdo do discurso a ser interpretado, sendo complementado pelo intérprete de apoio com uma sugestão de interpretação;
- d) O ‘esclarecimento contextual’ proporciona uma visão global, geralmente é oferecida pelo intérprete de apoio, na tentativa de descrever e antecipar alguma situação que poderá ser interpretada;
- e) A ‘sugestão’ de interpretação, que está diretamente ligada a um apoio e pode estar vinculada ao esclarecimento específico, busca oferecer uma possível solução para um problema interpretativo;

- f) O ‘complemento’, acontece quando o intérprete de apoio sugere alguma informação importante a ser acrescentada para esclarecer ou dar ênfase em algum aspecto da mensagem;
- g) A ‘correção’ ocorre quando o intérprete de apoio percebe algum equívoco na interpretação e sugere alguma forma alternativa para corrigir a informação.

O intérprete de apoio por meio de acenos com a cabeça, sinais, frases sussurradas ou soletração fornece suporte ao seu colega, que pode ou não utilizar as sugestões.

Durante a interpretação, o intérprete de apoio assume a função de interpretar no momento de revezamento das funções (tornando-se o intérprete do turno), que é negociado na preparação para o evento. Há algumas dinâmicas de funcionamento, como: o revezamento em ciclos de 20 minutos; definição prévia um intérprete por palestrante, organização da equipe a partir da programação do evento; organização da interpretação conforme a direção das línguas envolvidas (Libras-Português ou Português-Libras) ou pelo fluxo da interpretação. Ao intérprete de apoio compete controlar o tempo de revezamento sinalizando ao seu colega o momento da troca que, por sua vez, buscará um momento adequado no discurso para proceder à troca de função. Além disso, deve evitar distrações durante o seu turno, pois um trabalho em equipe não alinhado pode despontar um sentimento negativo de falta de colaboração e comprometer o serviço de interpretação.

Segundo Nogueira (2016), o trabalho em equipe e o revezamento das funções, além da preocupação com a saúde, envolvem também contribuições de melhoria que aperfeiçoam o trabalho através de uma avaliação constante dos recursos utilizados no evento interpretativo.

A terceira etapa, a ‘avaliação’, ocorre após a interpretação e pode possibilitar uma capacitação profissional coletiva, pois contribui para o aperfeiçoamento das competências tradutórias individuais e do grupo.

No contexto da pandemia, onde a atuação foi majoritariamente remota, tais práticas não deixaram de ser observadas, entretanto foram adaptadas a um ambiente virtual de interação. Nascimento e Nogueira (2021) analisam estratégias de interação utilizadas por equipes de intérpretes de Libras-Português na interpretação simultânea remota de conferências durante a pandemia de COVID, e destacam os aspectos que envolvem o espaço de trabalho, a preparação teórica conceitual para a atuação, os acordos prévios entre as equipes técnica e de interpretação, os desafios do intérprete do turno e a pós-sessão, como um momento de: avaliação, colaboração e troca de experiências.

Com o início da pandemia “soluções caseiras” começaram a ser utilizadas para adaptar o espaço de trabalho para a atuação remota. Inclusive, houve a publicação da Nota Técnica nº 004/2020, da Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais (FEBRAPILS) que ofereceu orientações sobre as condições essenciais para assegurar a qualidade do serviço prestado, o local para a realização do trabalho, a conectividade e os equipamentos, o enquadramento e a interpretação, o trabalho em equipe e a confidencialidade. Essas recomendações estabeleceram condições essenciais para assegurar a qualidade do serviço prestado, compondo os elementos estéticos e éticos da atuação profissional. Nascimento e Nogueira (2021, p. 7017) citam que

houve a necessidade de maior investimento em uma estrutura que permitisse, então, uma melhor captação e transmissão da interpretação. O investimento incluiu a compra de equipamentos de iluminação, de fundo infinito, tripés, câmeras, novos celulares mais potentes e com estrutura de imagem, aumento do plano de internet dentre outros.

Ainda sobre a preparação do local de trabalho, neste contexto de transmissões *on-line*, os autores afirmam a necessidade de testar a plataforma antes do evento, denominando esse momento de combinação prévia de “entrada técnica da equipe de intérpretes” (Nascimento; Nogueira, 2021, p. 7017).

A preparação teórica conceitual abrange o estudo sobre o tema que será interpretado e pode envolver leitura de artigos, estudos terminológicos, trocas de informações com a equipe, combinações de termos, de direção da interpretação e de troca de turno.

O modo como são organizados esses materiais muitas vezes serve como suporte para consulta durante a interpretação, ou seja, se há alguma dúvida durante a atuação quem estiver na função de apoio recorre a esses recursos para relembrar um dos acordos realizados anteriormente. (Nascimento; Nogueira, 2021, p. 7018).

Os acordos prévios entre a equipe de intérpretes e os técnicos devem ser estabelecidos de maneira a garantir, por exemplo, uma boa transmissão do áudio e do vídeo, a identificação dos intérpretes para o público, estratégias para que as trocas dos intérpretes do turno e do apoio não ocasionem interrupção no fluxo da mensagem, a fixação da imagem do intérprete do turno em destaque. Essas combinações, portanto, visam qualificar a atuação remota voltada para a IR intermodal, como Libras-Português/Português-Libras.

Um desafio do intérprete do turno é estar conectado ao mesmo tempo com o discurso em fluxo do palestrante, com o seu colega de apoio e com os equipamentos de transmissão e o contato com a equipe, fatores que agregam esforço cognitivo e cansaço. Portanto, o momento final de avaliação do trabalho efetivado é de suma importância para que se alinhem as experiências compartilhando as dificuldades e estratégias de superação, aperfeiçoando a

prática profissional de maneira “formativa e colaborativa [...] visto que vivenciam[os] os mesmos dramas da atividade” (Nascimento; Nogueira, 2021, p. 7023).

Estes estudos, em geral, revelam a importância da atuação do TILS em equipe, mesmo em tempos de pós-pandemia, para a manutenção da qualidade na interpretação, para o fortalecimento dos vínculos profissionais, pelo direito à informação com acessibilidade e alertam para os cuidados com a saúde física e mental dos TILS. A seguir abordaremos sobre a atuação do TILS na IR após a pandemia.

A atuação do TILS na IR pós-pandemia

A pandemia modificou nosso cenário social e deixou o legado do acesso em massa à Smartphones, promovendo o uso de videochamadas em escala nunca antes vista. Dessa maneira o que antes era considerada uma “solução caseira” para o TILS atuar remotamente, tornou-se qualificada e essencial nos dias de hoje.

A ascensão da interpretação remota reflete, assim, não apenas uma adaptação às inovações técnicas, mas também uma resposta às transformações sociais, educacionais e culturais que exigem a superação de barreiras geográficas. (Fonseca, 2025, p. 18).

A pandemia foi o *boom* das telecomunicações e a prática da IR em Libras no Brasil intensificou o acesso a serviços que antes não existiam ou eram pouco difundidos como forma de atuação dos TILS, como as Centrais de Interpretação de Libras (CIL) ou aplicativos como ICOM. (Fonseca, 2025, p. 20-21).

No site do Governo Federal, desde 2021, há uma página destinada a informações sobre as Centrais de Interpretação de Libras no Brasil. Até maio de 2024 (data da última atualização) havia 30 CILs registradas nas 5 regiões do Brasil, a saber: uma na região norte, 10 na região nordeste, 5 na região centro-oeste, 9 na região sudeste e 5 na região sul⁵¹. No entanto, ainda não constam informações sobre a Central de Libras de Porto Alegre (RS), resultado de uma parceria entre a Prefeitura de Porto Alegre e a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). O projeto para a criação da CIL de Porto Alegre foi aprovado pela Câmara em 2020, e a partir de maio de 2023, após inauguração, realiza o atendimento às pessoas surdas usuárias de Libras por meio de teleatendimento.

Figura 1 – Central de Libras de Porto Alegre.



⁵¹ Disponível em:
<https://www.gov.br/mdh/etacao-de-libras>.
Acesso em: 10 de março de 2025.

Fonte: Pedro Piegas / PMPA⁵²

Além das iniciativas do Governo nos níveis Federal e Municipal, o Governo Estadual do Rio Grande do Sul lançou no período das enchentes⁵³, em maio de 2024, serviços de teleatendimento em Libras por meio do aplicativo RS em Libras, em parceria com a empresa ICOM⁵⁴. Em abril de 2025 as Centrais de Atendimento ao Cidadão – Tudo Fácil passaram a contar com serviço de interpretação em Libras por meio da Plataforma Digital Inteligente, com acesso através de Qr Code disponível nas unidades⁵⁵. Nesse mesmo período o Senado Federal lançou a central de Atendimento Remoto em Libras para os visitantes, servidores e colaboradores da Casa. Para utilizar o serviço é preciso solicitar um cartão com Qr Code que direciona o acesso à Central⁵⁶.

Parente (2024), em sua tese ‘Competência à prova de desastres: as habilidades dos intérpretes de libras-português em atuação remota pré e pós-pandemia’, “buscou compreender

⁵² Prefeitura de Porto Alegre:

<https://prefeitura.poa.br/smidh/noticias/central-de-inteprtes-de-libras-entra-em-operacao-na-capital>.

Acesso em: 11 de agosto de 2026.

⁵³ O Relatório Técnico ‘Impactos socioeconômicos dos eventos climáticos extremos de 2024 no Rio Grande do Sul: uma análise após um ano do desastre’ refere que o Estado do Rio Grande do Sul enfrentou o maior desastre de sua história no final de abril e ao longo de maio de 2024. As chuvas intensas e concentradas em poucos dias, que atingiram volumes históricos de precipitação e provocaram inundações, alagamentos e deslizamentos em 478 dos 497 municípios. Cerca de 200 pessoas morreram e milhares ficaram desabrigados e desalojados (Pessoa, *et al.* 2025). O Relatório está disponível em:

<https://dee.rs.gov.br/upload/arquivos/202504/29093707-relatorio-dee-impactos-socioeconomicos-dos-eventos-climaticos-extremos-de-2024-no-rio-grande-do-sul-uma-analise-apos-um-ano-do-desastre-1.pdf>.

Acesso em: 10 de março de 2026.

⁵⁴ Disponível em:

<https://www.estado.rs.gov.br/estado-lanca-servico-24-horas-de-inteprte-em-libras-no-formato-on-line>.

Acesso em: 10 de março de 2026.

⁵⁵ Disponível em:

<https://planejamento.rs.gov.br/tudo-facil-passara-a-oferecer-servicos-de-libras-a-cidadaos-com-deficiencia-auditiva>.

Acesso em: 10 de março de 2026.

⁵⁶ Disponível em:

<https://www12.senado.leg.br/institucional/responsabilidade-social/acessibilidade/pages/atendimento-remoto-em-libras>.

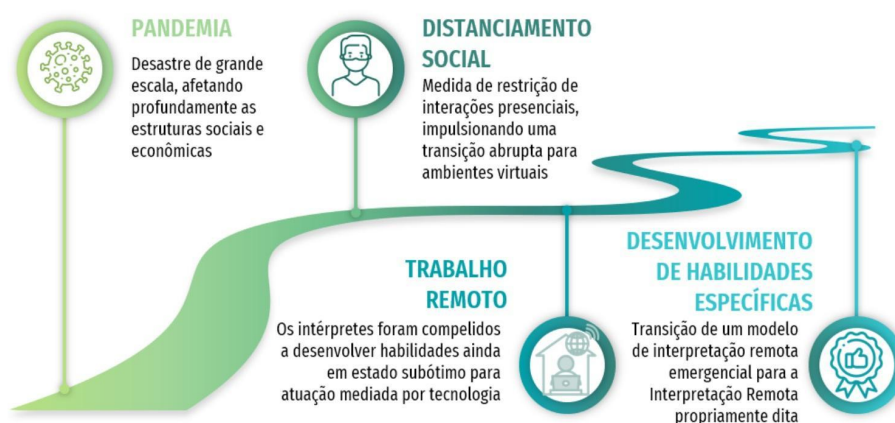
Acesso em: 10 de março de 2026.

como o serviço de interpretação mediado por tecnologia, implementado de forma emergencial durante a pandemia, suscitou um complexo processo de adaptação intencional”. A elaboração e aplicação de um questionário online com 211 participantes (intérpretes de Libras-português) foi sobre: perfil demográfico dos participantes; sua atuação e a percepção de efeitos relacionados à prestação de serviços remotos; e a autoavaliação do conjunto de habilidades que compõem a competência do intérprete, conforme o modelo proposto por Cavallo (2022). Em relação à adaptação dos TILS a “novos formatos de trabalho, especialmente o modo remoto” os resultados revelam que a pandemia em si não foi responsável “pelo desenvolvimento de habilidades nos intérpretes [mas] funcionaram como catalizadores para a evolução e adaptação profissional”. Segundo Parente (2024, p. 261):

O processo de profissionalização da oferta de serviços remotos juntamente com a aquisição e aprimoramento das habilidades específicas apontam para uma transição de um modelo de interpretação remota emergencial (fortemente ligada ao contexto pandêmico), para a interpretação remota propriamente dita (com parâmetros e práticas bem estabelecidas).

A Figura 2 ilustra o percurso do TILS na pandemia segundo dados da pesquisa de Parente (2024).

Figura 2 – Percurso do TILS na pandemia.



Fonte: Parente (2024).

Pordeus *et al.* (2024) realizaram uma pesquisa que buscou identificar as competências e o perfil atual do profissional intérprete de Libras-Português em contexto de teleatendimento elencando quatro principais competências: competência linguística de Libras e português, ética de trabalho, letramento digital e resiliência emocional. A coleta de dados foi realizada

por meio de um questionário online com questões alternativas e dissertativas, e com a possibilidade de envio de resposta em texto escrito ou em vídeo (no caso de participantes surdos). Foram analisadas as respostas de onze respondentes dos estados de São Paulo, Santa Catarina e Rio de Janeiro. Os resultados revelaram que maioria dos respondentes são mulheres ouvintes cursando a graduação e que esta atuação é um campo de atuação em expansão. Apesar de o trabalho remoto se considerado ótimo pelos participantes, a precariedade salarial foi citada e pode estar relacionada à tendência de inserção de jovens em formação acadêmica. Mas os autores acreditam que o contexto de teleatendimento para surdos demonstra-se aberto para experientes e novos profissionais.

O estudo de Dias *et al.* (2024), analisou aspectos da formação de tradutores/intérpretes de Libras/Língua Portuguesa em período emergencial da COVID-19 e os possíveis efeitos na atuação pós-pandêmica, considerando as especificidades da atividade remota e as peculiaridades do mercado de trabalho após a pandemia. Os dados analisados são os registros de diários de atuação pertencentes a um profissional TILS, construídos durante seu processo formativo no curso de Bacharelado em Tradução/Interpretação da Universidade Federal de São Carlos (TILSP/UFSCar), especificamente nas vivências de estágio. Conforme a experiência do TILS em formação, as aulas e vivências na maior parte do curso foram no formato remoto. Considerando que mesmo com o fim da pandemia, as práticas de interpretação neste formato permaneceram os autores ressaltam a necessidade de serem feitas reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem de futuros TILS quanto aos currículos e as práticas, que podem incluir o letramento digital, visando à apropriação de conhecimento sobre as ferramentas necessárias para atuação adequada e qualificada. Além disso, referem a importância de discutir questões socioemocionais e as implicações dessa prática em que o registro é gravado e a imagem será compartilhada na internet, sobre o direito de imagem, entre outras questões.

Os estudos apresentados, assim como a trabalho nas CILs em funcionamento em todo o Brasil, demonstram que a IR já está inserida no cotidiano do TILS e no seu processo de formação e qualificação profissional.

4. Metodologia

Para conduzir o presente estudo sobre reflexões e os desafios sobre a atuação de TILS em equipe na IR foram selecionadas 12 *lives*⁵⁷, disponíveis no *YouTube* sobre a atuação dos

⁵⁷ Os *links* e os resumos das 12 *lives* estão disponíveis em Sanchez (2022). Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/239750>. Acesso em: 26 jul. 2026.

TILS na IR, com os seguintes termos no campo de busca: tradutor intérprete de LIBRAS - pandemia; interpretação remota - pandemia - tradutor intérprete de LIBRAS; desafios - pandemia - tradutor e intérprete de LIBRAS; atuação - tradutor intérprete de LIBRAS - pandemia; TILS - estratégias tradução - pandemia. Inicialmente encontramos 16 *lives*. A partir de então foram criados critérios de inclusão, por exemplo, apenas *lives* sobre IR de TILS considerando o período de março de 2020 a março de 2021, disponíveis apenas na plataforma *YouTube* e com a *string* de busca relacionada aos termos acima mencionados. O início das *lives*, no qual são apresentados o tema debatido e os participantes, foi visualizado de maneira a validar a mesma para a extração dos dados e assim foram assistidas integralmente.

No levantamento de dados, as *lives* foram ordenadas por data de publicação, e as informações sobre os participantes, o nome do canal no *YouTube*, o título da *live* e o *link* de acesso foram registrados. Para as análises, foram consideradas as reflexões, os desafios da atuação remota e os componentes éticos e estéticos, que promovem qualidade ao trabalho em equipe.

A ética profissional orienta tomada de decisões relacionadas à aceitação de demandas, à preparação prévia, à confidencialidade das informações, ao respeito entre colegas e à responsabilidade compartilhada durante o trabalho em equipe. No contexto da interpretação remota, os componentes estéticos articulam-se aos aspectos éticos da atuação profissional. Preparar adequadamente o ambiente de trabalho, realizar testes técnicos, minimizar riscos de interrupção da transmissão e garantir condições visuais adequadas representam atitudes que expressam responsabilidade profissional e compromisso com a qualidade do serviço.

Os participantes das *lives* analisadas foram profissionais TILS e/ou docentes em Universidades e instituições de ensino. As *lives* foram transmitidas pelo *YouTube*, sendo uma no canal da FEBRAPILS, duas em canais de Associações, uma no canal do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE), três em canais de Universidades, duas em canais de Institutos Federais, duas em canais de instituições educacionais e uma em canal privado. Duas *lives* foram ministradas (proferidas) em Libras e as outras dez em português, e todas tiveram a presença do TILS em interpretação simultânea remota.

As *lives* analisadas abordaram, principalmente, sobre as práticas e forneceram orientações para atuação na IR devido ao momento em que a categoria foi impelida a se adaptar por causa da pandemia da COVID-19. As 12 *lives* analisadas reuniram TILS de diferentes localidades do Brasil para debater esta nova forma necessária e cada vez mais

frequente de atuação veiculada pela internet. A seguir, apresentamos o levantamento realizado (Sanchez, 2022) e analisamos os principais tópicos abordados em relação ao trabalho de TILS em equipe na interpretação simultânea remota, as estratégias adotadas para atuação, os desafios encontrados e os componentes que qualificam o trabalho.

5. Análise e discussão de dados

Conforme referido no levantamento realizado, o trabalho em equipe foi abordado em 12 *lives*. Apresentaremos reflexões realizadas pelos TILS sobre o trabalho em equipe na atuação remota, assim como os desafios e os componentes (éticos e estéticos) que contribuem para a qualificação da atuação da equipe de TILS na interpretação simultânea remota. Os títulos das 12 *lives* analisadas e os links para o acesso são mostrados no Quadro 1.

Quadro 1 – *Lives e links de acesso*⁵⁸.

Live nº	Título	Link
1	TILS em tempos de pandemia: carreira, desafios e trabalho remoto.	https://www.youtube.com/watch?v=rt-bXfiXBXk
2	Interpretação remota: aspectos a considerar	https://www.youtube.com/watch?v=BBk80CTEPDE
3	A atuação do intérprete de LIBRAS/LP em tempos de Pandemia: prevenção e riscos.	https://youtu.be/QCiE4drDvd4
4	1º Webinar da Acatils Palestra de abertura: “A interpretação em contexto remoto”.	https://youtu.be/Nby9pxZhasw
5	Intérprete de LIBRAS e o trabalho Remoto.	https://youtu.be/cw8Qjo4yAF0
6	Webinar - Desafio da interpretação em LIBRAS em tempos de pandemia.	https://www.youtube.com/watch?v=usKxFe1hblU
7	Práticas de tradução e de interpretação de LIBRAS-Português na pandemia.	https://youtu.be/AbE48EYOcxc

⁵⁸ Acesso em: 06 de fevereiro de 2026.

8	Papel do intérprete de LIBRAS na pandemia.	https://youtu.be/y1oxggx9NMU
9	IL 23/09 - Os desafios e avanços da tradução e interpretação para LIBRAS (em LIBRAS).	https://youtu.be/rfV8oP1neU8
10	Interpretação Simultânea Remota Para a Língua Brasileira de Sinais (em LIBRAS)	https://www.youtube.com/watch?v=5cyEJWpJNAY
11	Tradutores e Intérpretes de LIBRAS: Tradução oral e o trabalho remoto.	https://youtu.be/uNOGDwrjU-I
12	A atuação do TILSP no IFSP – Desafios e possibilidades em tempos de pandemia Acessível em LIBRAS.	https://youtu.be/l4Lay6LAbng

Fonte: Sanchez (2022).

Entre os tópicos discutidos, destacaram-se em sete *lives* (1, 2, 4, 6, 7, 9 e 10): a negociação do apoio com a equipe e as estratégias para a atuação, a atuação em dupla ou trios, a comunicação interna e reuniões da equipe por meio de grupo de *WhatsApp*, plataformas paralelas como o *Google Meet*, ou uma sala virtual separada para os TILS.

Nas *lives* 1, 6 e 9 foi abordada a necessidade do estabelecimento de ordem de prioridade nos atendimentos de maneira a controlar a carga horária de trabalho em casa e evitar que o trabalho remoto fosse mais ‘pesado’ que o trabalho presencial.

Nas *lives* 1, 2 e 10 foi comentado que o palestrante e a empresa contratante necessitam fornecer o material de estudo como: o PowerPoint com a apresentação e textos de apoio para que a equipe de TILS tenha como se preparar previamente para a interpretação remota. Neste ínterim, o tempo de estudo, de preparação, de atuação e de reuniões de *feedback* fazem parte da jornada de trabalho e são imprescindíveis para um trabalho de qualidade. As *lives* indicam que no site da FEBRAPILS estão disponibilizados documentos norteadores da prática profissional, assim como uma tabela sugerida de honorários.

Nas *lives* 3 e 9 foi dito que antes da pandemia os TILS atuavam em plantões e agora passaram a atuar por escala.

Nas *lives* 2 e 6 foi abordada a importância de os TILS terem a consciência de que a não antecipação de material para estudo não o exime de preparação prévia, pois é possível procurar por artigos, currículo e vídeos para conhecer a pessoa/assunto que vai ser interpretado.

Os desafios encontrados estão relacionados aos seguintes aspectos: o aumento e intempestividade na solicitação das demandas de trabalho (*lives*: 1, 9 e 12); a não antecipação de material de apoio e preparação (*lives*: 4, 6 e 12); a falta do colega de apoio (*lives*: 1, 6 e 8); a dificuldade de realizar reuniões preparatórias e de *feedback* (*lives*: 1 e 12); a lesão por

esforço repetitivo (LER) ocasionada por atuar sozinho (*lives*: 11 e 12); a insuficiência de TILS para a área educacional (*lives*: 5 e 9); a organização remota da equipe (*live*: 6) e a tradução de termos ligados a pandemia (*live*: 7).

Um desafio que tem implicações éticas (*live*: 11), é quando o próprio TILS não procura compor uma equipe para a atuação ou desrespeita o colega de apoio no revezamento.

O seguinte exemplo, citado na *live* 4, demonstra que o diálogo, a colaboração e a adaptação aos imprevistos devem ser constantes entre a equipe: Para um evento de cinco dias de duração foi organizada, inicialmente, uma equipe com três TILS. No primeiro dia houve problema com a conexão de um TILS e outro TILS que não estava na equipe assumiu seu lugar numa emergência. Então, para o segundo dia organizaram uma equipe composta por quatro TILS, mas ocorreu um imprevisto e a equipe atuou com três pessoas. A partir do terceiro dia de evento organizaram uma equipe com cinco TILS, sendo que um seria reserva. E, nesta *live* o TILS que atuava como mediador disse que teve sorte naquele evento porque não atuou como intérprete, pois ligaram o trator bem na hora da *live*.

Sobre os aspectos éticos e estéticos que compõem o trabalho em equipe, foi referido nas *lives* 3, 4, 6 e 12 que o TILS deve ter competência tradutória para aceitar o trabalho, seja ele voluntário ou não. Nas *lives* 1, 6 e 8 foi orientado que o TILS procure sindicatos e filie-se às Associações da sua região para que possam agir enquanto categoria profissional a fim de combater a desinformação e evitar comparações entre profissionais, combatendo também os *faketils*⁵⁹ (TILS não profissionais atuando de maneira indevida).

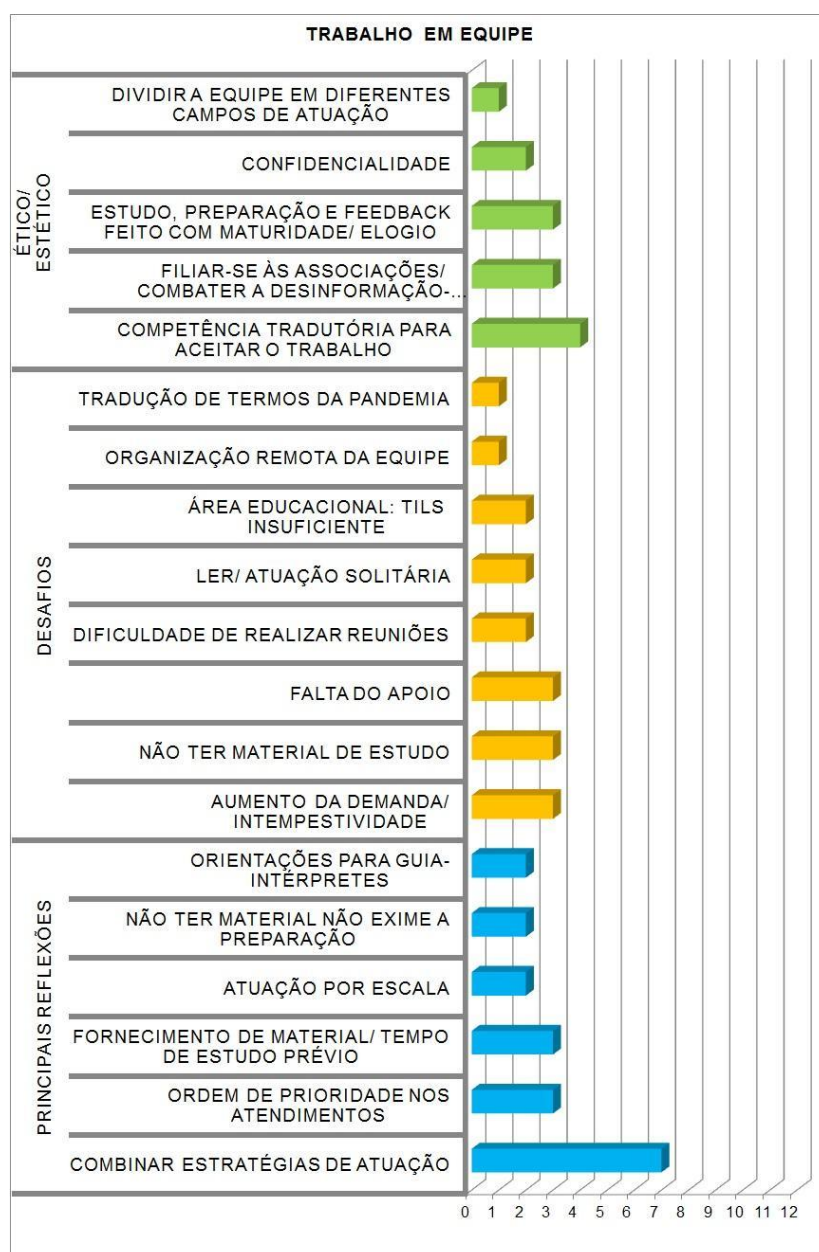
O trabalho de estudo, preparação e *feedback* da equipe foi citado nas *lives* 2, 4 e 6 como componentes que qualificam a atuação, bem como a aceitação do conselho do colega que deve ser feito com maturidade e profissionalismo, além do elogio pertinente um ao outro. Quanto à preparação do local de atuação, é importante avisar a equipe sobre qualquer problema que possa interferir na atuação como, por exemplo, obras na vizinhança que vão interferir na transmissão da voz ou instabilidade na conexão ocasionada por chuvas e vendavais.

A confidencialidade dos assuntos tratados também é imprescindível e foi citada em duas *lives* (2 e 7). Na *live* 7 foi sugerido que na tradução remota, se possível, a equipe fosse dividida em diferentes campos de atuação, visando melhora na qualidade do trabalho final. Uma parte poderia atuar na pesquisa de termos, e outras na filmagem, na revisão e edição.

⁵⁹ Termo pronunciado por Wallace Albuquerque na *Live* 8 – Papel do intérprete de Libras na pandemia.

No Gráfico 1, é mostrado que a principal reflexão está centrada na combinação de estratégias de atuação entre a equipe de TILS reduzindo, dessa maneira, os desafios a serem superados.

Gráfico 1 - Trabalho em equipe: ético/estético, desafios, principais reflexões.



Fonte: Sanchez (2022).

Nogueira (2016), ao investigar o trabalho em equipe na interpretação de conferências, demonstra que o apoio entre intérpretes merece destaque pela complexidade no processo de interpretação, pelos cuidados na transmissão, assim como por ser um trabalho cooperativo. É importante sempre ter um colega para conversar sobre a tradução/interpretação feita ou que será realizada. A indicação de atuar em equipe é questão de ordem primordial da FEBRAPILS e visa promover qualidade ao profissional TILS na oferta do seu serviço, evitar sobrecarga de trabalho e problemas de saúde. Além disso, constatou-se a importância dos estudos desenvolvidos antes da pandemia sobre a atuação de TILS em equipe no contexto de conferência, assim como a experiência prática dos profissionais, que possibilitaram aos TILS

adaptarem suas práticas e criarem novas estratégias de atuação para que a qualidade do serviço fosse mantida.

Todas as *lives* foram realizadas em equipe e nos respectivos domicílios dos participantes, sendo possível observar que alguns atuavam em ambiente com *chroma-key* e alta luminosidade, enquanto outros atuavam dentro de suas possibilidades sem comprometer a qualidade do trabalho ofertado. Algumas *lives* apresentaram problemas técnicos, demonstrando o cotidiano que envolve a atuação remota, como: queda de conexão, problemas com o áudio, rastro na sinalização, travamento da transmissão do TILS, cortes no enquadramento, barulhos externos da casa e o relato de um áudio vazado por descuido do microfone aberto.

Para essa nova configuração de atuação foi necessário um processo de aprendizagem a fim de os profissionais dominarem as novas ferramentas de trabalho e alguns papéis adicionais assumidos pela emergência do momento como, gerenciar a plataforma para a equipe apresentar a *live*.

Sparano-Tesser (2020), afirma que ações simples como se identificar antes de falar e abrir a câmera juntamente com o áudio, inserem a pessoa surda e o TILS no ambiente virtual. Também há de se ter cuidado com a sobreposição das falas e interferência quando há mais de um microfone aberto e principalmente cuidar para não sobrepor a imagem do intérprete quando há o compartilhamento de tela. Esses elementos deixam de representar apenas escolhas estéticas e passam a constituir condições de acessibilidade comunicacional.

Nas *lives* foi ressaltada a importância do revezamento de turno na atuação remota, procedendo sempre a uma pausa para a troca de TILS. O trabalho em equipe se divide em determinadas tarefas que o TILS assume de acordo com o combinado para o turno de atuação. Foi observado, por exemplo, em algumas *lives* que o revezamento de turno é de 30 minutos, não de 20 minutos como praxe. A equipe de uma *live* pode ser composta por microequipes que vão gerenciar os turnos de revezamento, o que está sendo escrito no chat público, os avisos no chat privado da equipe e o apoio ao intérprete do turno. Constata-se que algumas estratégias de atuação em equipe referidas nas *lives* são abordadas nos estudos de Nogueira (2016), revelando que as práticas observadas representam adaptações das competências já descritas para conferências presenciais ao contexto remoto.

A equipe também pode estar organizada pela direção da interpretação: uma parte assume a interpretação da Libras para o Português e a outra na direção inversa. Pereira (2008) aborda esta forma de organização, em que a direção da interpretação pode ser da língua meta para a língua fonte ou intercalar entre língua meta e língua fonte a depender dos interlocutores

do diálogo. É preciso combinar quem iniciará interpretando, quem será o sucessor no revezamento, quem fará o controle do tempo e como a equipe vai se ver e se apoiar virtualmente. É sugerido que o(a) TILS fixe a tela do seu apoio, pois sua visão é periférica e sua concentração está na interpretação e no apoio.

As lives analisadas refletem um momento de construção coletiva de conhecimentos que ultrapassou o contexto emergencial da pandemia e contribuiu para a prática profissional de TILS na IR contemporânea.

5 Considerações finais

Este artigo apresentou um levantamento de *lives* que abordaram a atuação de TILS em equipe, durante a interpretação remota, no primeiro ano da pandemia de COVID-19, assim como análises sobre as principais reflexões, estratégias para superar os desafios encontrados, e os componentes éticos e estéticos que contribuem para qualificação profissional individual e em equipe.

Os resultados da análise revelam que, apesar das “soluções caseiras” que tiveram que ser adaptadas para o espaço de trabalho, as discussões mais frequentes foram sobre a importância do diálogo para organização do trabalho e o uso de estratégias para viabilizar a atuação. Os aplicativos *WhatsApp* e *Google Meet* foram ferramentas que possibilitaram reuniões entre a equipe TILS, assim como trocas de informações durante todas as três etapas do evento interpretativo: na preparação, que incluiu a equipe técnica para testes de enquadramento e transmissão, no turno de interpretação e na pós-sessão.

A competência tradutória para aceitar o trabalho e a estética da apresentação do TILS, na tela em uma transmissão veiculada pela internet, foram importantes reflexões relacionadas à ética profissional, que refletem na atuação da equipe de TILS, quando um colega que não está suficientemente preparado para realizar a interpretação não tem um bom desempenho e a imagem da equipe pode ficar comprometida.

Os principais desafios estão relacionados ao uso e à disponibilidade de acesso às tecnologias e ferramentas para a transmissão da interpretação simultânea, ao desconhecimento sobre a atuação e a profissão do TILS e à falta do colega para revezar o turno de interpretação. Assim, aprender a utilizar e gerenciar os equipamentos necessários para a interpretação remota tende a proporcionar melhor qualidade na atuação da equipe, e o investimento em equipamentos e novas conexões pode garantir a qualidade da transmissão. Além disso, os testes realizados pela equipe previamente na plataforma de transmissão podem reduzir o desafio do gerenciamento tecnológico e interpretativo, pois geralmente o intérprete do turno

tem sua atenção direcionada para o palestrante e o intérprete de apoio. Por isso, a equipe nos bastidores é fundamental para gerenciar imprevistos.

O trabalho em equipe foi um dos temas muito debatidos, pois é fundamental combinar as estratégias de atuação para que possamos desenvolver parcerias e trocar as aprendizagens de maneira a contribuir com o desenvolvimento profissional de cada um. Dessa forma, é possível superar coletivamente os desafios do cotidiano que se intensificaram na pandemia e envolvem, principalmente, aumento da demanda de trabalho e intempestividade na solicitação de serviços, a falta de material para estudo e preparo. Inclusive, a falta do colega de apoio pode estar relacionada com a carência de contratações no mercado de trabalho. Todavia, ter a consciência da competência tradutória para aceitar o trabalho demonstra maturidade profissional inerente a uma atitude ética, que envolve também a confidencialidade dos assuntos ora traduzidos e interpretados.

A atuação remota foi uma possibilidade que se configurou com o despontar da pandemia e se mantém com a ampliação do acesso aos recursos tecnológicos que viabilizam essa nova configuração de trabalho.

As *lives* foram importantes meios de divulgação de conhecimento para os TILS e futuros TILS, para a comunidade surda e ouvinte sobre os aspectos técnicos que envolvem a atuação na interpretação simultânea remota e o trabalho em equipe. Certamente, contribuíram para uma melhor forma de atuação remota em equipe na atualidade, oferecendo um serviço de qualidade, mantendo os padrões éticos e estéticos que independem da presença física ou virtual, são inerentes à profissão. Além disso, as *lives* analisadas podem ser úteis para profissionais de diversas áreas interessados em aprender sobre como trabalhar com equipe de TILS e/ou como oferecer qualidade no trabalho remoto.

Em 22 de abril de 2022 o ministro da Saúde, Marcelo Queiroga, assinou a portaria que declarou o fim da Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN), causada pela pandemia da Covid-19 no Brasil⁶⁰. A atuação presencial retornou em diversos setores de forma gradual. Os TILS que antes não estavam preparados para a interpretação simultânea remota, após esta experiência, possivelmente, estejam mais confiantes para oferecer um serviço remoto de qualidade, e tenham transformado aquele espaço improvisado, em espaço com padrão profissional.

⁶⁰ Notícia veiculada no site do Governo Federal:

<https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2022/abril/ministerio-da-saude-declara-fim-da-emergencia-em-saude-publica-de-importancia-nacional-pela-covid-19>. Acesso em: 06 de fevereiro de 2026.

No estudo realizado por Sanchez (2022) havia a perspectiva de que a interpretação remota simultânea permanecesse como uma forma de trabalho para muitos TILS, pois favoreceria o intercâmbio linguístico mesmo em longas distâncias, ofereceria acessibilidade através do uso de tecnologias muito utilizadas pela população em geral. Atualmente, a atuação de TILS em equipe continua sendo fundamental e frequente. Portanto, a continuidade das discussões sobre a atuação de TILS na IR e a realização de novos estudos serão muito bem-vindos para o aprimoramento profissional e para conhecermos de forma mais aprofundada as possibilidades de atuação de forma qualificada em diferentes contextos.

Referências

CAVALLO, P. **Competência do intérprete ou Competência em interpretação? Revisão do modelo de competência do intérprete de conferências.** Tradução em Revista, Rio de Janeiro, v. 2022, n. 32, p. 20-42, 27 jun. 2022. Faculdades Católicas. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/59663/59663.PDF>. Acesso em: 04 mar. 2026.

DIAS, J. O.; DIAS, W. P. da S.; FREITAS, J. R. L. de; LACERDA, C. B. F. de. Formação de Tradutores/Intérpretes de Libras no período emergencial e os impactos na atuação pós-pandêmica. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LÍNGUAS DE SINAIS (CIPTILS)**, 2024. Anais eletrônicos. Disponível em: <https://publicacao.copels.com.br/index.php/tils/article/view/275>. Acesso em: 04 mar. 2026.

FEDERAÇÃO BRASILEIRA DAS ASSOCIAÇÕES DOS PROFISSIONAIS TRADUTORES E INTÉRPRETES E GUIA-INTÉRPRETES DE LÍNGUA DE SINAIS. **NT N° 004/2020: Nota Técnica sobre interpretação simultânea remota para a Língua Brasileira de sinais.** Brasília/DF, 2020. Disponível em: https://febrapils.org.br/wp-content/uploads/2022/01/NT-004-2020_sobre-interpretacao-simultanea-remota.pdf. Acesso em: 06 fev. 2026.

FONSECA, H. R. D. G. **Serviços de atendimento ao consumidor surdo em Libras: um estudo da navegação nos sites dos seis maiores bancos do Brasil.** 2025. 80 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Bacharelado em Letras: Tradutor e Intérprete de Libras, Porto Alegre, 2025. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/299417>. Acesso em: 04 mar. 2026.

KO, L. The need for long-term empirical studies in remote interpreting research: a case study of telephone interpreting. *Linguistica Antverpiensia, New Series – Themes in Translation Studies*, 5. 2021. Antuérpia (Bélgica). Disponível em: <https://lans-tts.uantwerpen.be/index.php/LANS-TTS/article/view/167/104>. 06 fev. 2026.

NASCIMENTO, V; NOGUEIRA, T. C. Interpretação Simultânea Remota em Conferências durante a pandemia de COVID-19: dimensões de uma prática emergente. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, n. 4, v. 18, p. 7007-7028, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/81143>. Acesso em: 06 fev. 2026.

NOGUEIRA, T. C. **Intérpretes de Libras-Português no contexto de Conferência: uma descrição do trabalho em equipe e as formas de apoio na cabine.** 2016. 211 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/167619/341090.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 06 fev. 2026.

PARENTE JUNIOR, F. de C. **Competência à prova de desastres: as habilidades dos intérpretes de libras-português em atuação remota pré e pós-pandemia.** 2024. 344 f. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução). Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/255045?show=full>. Acesso em: 04 mar. 2026.

PEREIRA, M. C. P. Reflexões sobre a tipologia da interpretação de língua de sinais. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 35, n. especial 2, p. 46-77, jul-dez, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35nesp2p46/30708>. Acesso em: 06 fev. 2026.

PEREIRA, M. C. P. Interpretação interlíngua: as especificidades da interpretação de língua de sinais. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 1, n. 21, p. 135-156, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2008v1n21p135/7587>. Acesso em: 06 fev. 2026.

PESSOA, M. L. (coord); ANJOS, G. dos; XAVIER SOBRINHO, G. G. F.; LAZZARI, M. R.; OLIVEIRA JÚNIOR, R. C. G. de. **Impactos socioeconômicos dos eventos climáticos extremos de 2024 no Rio Grande do Sul: uma análise após um ano do desastre.** Porto Alegre: Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão, 2025. Relatório Técnico.

PORDEUS, M. P.; AMPHILÓQUIO, W.; SANTOS, E. A. B. P. dos; SANTOS, S. F. Intérpretes no contexto de teleatendimento para surdos: cenários e projeções. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LÍNGUAS DE SINAIS (CIPTILS), 2024. Anais eletrônicos. Disponível em: <https://publicacao.copels.com.br/index.php/tils/article/view/99>. Acesso em: 04 mar. 2026.

RODRIGUES, C. H. Palestra de Abertura: **A Interpretação em Contexto Remoto | Webinar da Acatils.** [S. I.: s. n.], 2020. 1 vídeo (111 min). Publicado pelo canal Acatils. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Nby9pxZhasw>. Acesso em: 04 mar. 2026.

SANCHEZ, P. B. **A atuação do TILS na pandemia: Levantamento e análise de lives sobre interpretação remota.** 2022. 123 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Bacharelado em Letras: Tradutor e Intérprete de Libras, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/239750>. Acesso em: 26 jul. 2026.

SPARANO-TESSER, C. R. Reflexões sobre professores e tradutores/intérpretes de LIBRAS em tempos de covid-19: experiência multimodal no uso da mídia visual em reuniões de formação pedagógica. In: LIBERALI, F. C (org.) et al. **Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. Disponível em:

https://wiki.sj.ifsc.edu.br/images/5/5f/Ebook_Ed_Pandemia_Digital_1-o1-07.pdf. Acesso em:
Acesso em: 06 fev. 2026.

Recebido em: 29/03/2026
Aprovado em: 26/07/2026

POLÍTICAS DE INTERPRETACIÓN DE LENGUA DE SEÑAS CHILENA: UN ANÁLISIS DE RECURSOS DE PROTECCIÓN

Martin Alvarez Cruz⁶¹

Pontifical Catholic University of Valparaíso

Resumen

Este artículo analiza la presentación y resolución de recursos de protección relacionados con interpretación de lengua de señas chilena (LSCh) presentados ante cortes de apelaciones entre 2001 y 2024. Para ello, se recopiló un corpus de 19 recursos de protección y se analizaron en busca de patrones de distribución temporal y contextual, así como las decisiones de las cortes y las acciones ordenadas. Los resultados muestran un aumento de recursos y una mayor tasa de fallos favorables tras la promulgación de la ley 21.303 (2021). Los contextos de salud y medios de comunicación concentran la mayoría de los casos, aunque las cortes tienden a acoger los recursos sanitarios y rechazar los dirigidos contra canales de televisión. Las cortes ordenan mayoritariamente la inclusión de intérpretes fundamentándose en la Constitución, la ley 20.422, la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y leyes sectoriales. El artículo contribuye a los estudios de políticas de traducción (al evidenciar cómo la acción judicial incide en la gestión de la traducción e interpretación de lenguas de señas en Chile (González Núñez, 2016; Jesus, 2026). Asimismo, identifica brechas importantes entre la acción judicial y la realidad de la formación de intérpretes en el país (Díaz-Galaz; Álvarez Cruz, 2024; González; Pérez, 2016).

Palabras clave: Interpretación de lengua de señas; Lengua de señas chilena; Políticas de traducción; Estudios de la interpretación; Recurso de protección

Resumo

Este artigo analisa a apresentação e a resolução de recursos de proteção relacionados à interpretação da língua de sinais chilena (LSCh) interpostos perante tribunais de apelação entre 2001 e 2024. Para tanto, foi compilado um corpus de 19 recursos de proteção, os quais foram analisados em busca de padrões de distribuição temporal e contextual, bem como das decisões dos tribunais e das ações ordenadas. Os resultados evidenciam um aumento de recursos e uma maior taxa de decisões favoráveis após a promulgação da Lei 21.303 (2021). Os contextos de saúde e de meios de comunicação concentram a maioria dos casos, embora os tribunais tendem a acolher os recursos na área da saúde e a rejeitar aqueles dirigidos contra canais de televisão. Os tribunais ordenam majoritariamente a inclusão de intérpretes, fundamentando-se na Constituição, na Lei 20.422, na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e em leis setoriais. O artigo contribui para os estudos de políticas de tradução ao evidenciar como a ação judicial incide na gestão da tradução e da interpretação de línguas de sinais no Chile (González Núñez, 2016; Jesus, 2026). Ademais, identifica lacunas importantes entre a ação judicial e a realidade da formação de intérpretes no país (Díaz-Galaz; Álvarez Cruz, 2024; González; Pérez, 2016).

Palavras-chave: Interpretação de língua de sinais; Língua de sinais chilena; Políticas de tradução; Estudos da interpretação; Recurso de proteção.

⁶¹ Doutorando em Linguística na Pontifical Catholic University of Valparaíso. Mestre em Linguística. Desenvolve pesquisa sobre a aquisição da Língua de Sinais Chilena como segunda língua. <https://orcid.org/0000-0002-6273-8559>

1. Introducción

La lengua de señas chilena (LSCh) es una lengua minoritaria y la lengua oficial de las personas sordas en Chile (Ley 20.422, 2010, artículo 26), inserta en una sociedad mayoritariamente oyente que utiliza el español como lengua oficial *de facto* (Zajícová, 2017). En consecuencia, el ejercicio de diversos derechos de las personas sordas usuarias de lengua de señas en nuestro país se realiza a través de servicios de interpretación y traducción. Ello implica una diversidad de prácticas traductoras y de formas de regular esas prácticas distribuidas en diferentes contextos sociales y administrativos, que en su gran mayoría aún no han sido investigadas desde los estudios de la traducción en Chile. Este espacio corresponde a las políticas de traducción de lengua de señas (González Núñez, 2016).

Si bien la LSCh posee reconocimiento oficial desde el 2021 (Ley 21.303), no existen políticas transversales que regulen su preservación, enseñanza u otras actividades profesionales relacionadas (ver, por ejemplo, González et al., 2025; González; Muñoz, 2022). La traducción e interpretación de lenguas de señas aparecen mencionadas como ayudas técnicas en la Convención Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD, 2007) y la ley de discapacidad (Ley 20.422, 2010). Una excepción es el ámbito educacional, donde la presencia de intérpretes está considerada en decretos, orientaciones técnicas e instancias de formación del Ministerio de Educación (González; Pérez, 2017). En otros contextos como migración y participación ciudadana, la acción institucional se realiza a través de políticas o instructivos de alcance nacional, pero sin especificidad respecto de la inclusión de servicios de interpretación. Finalmente, la ausencia de intérprete en medios de comunicación en contextos de emergencia ha sido un movilizador para la comunidad sorda en la exigencia del derecho de acceso a la información (González et al., 2019)

En este escenario, es aparente una tensión entre los derechos consagrados y el acceso efectivo a servicios de interpretación por parte de las personas sordas (Damm; Silva, 2017). Las normas constitucionales y legales exigen interpretación de señas como apoyo para el ejercicio de derechos fundamentales, pero muchos servicios públicos no cuentan con intérpretes ni existen programas de pregrado para formarlos. Estas discrepancias pueden resolverse en el sistema judicial. En particular, la Constitución Política de la República de Chile (CPR) establece un mecanismo para la restitución de derechos fundamentales vulnerados, el recurso de protección, que se presenta ante las diferentes cortes de apelaciones

del país. El interés de la investigación que se presenta aquí son esos recursos, así como las decisiones de las cortes de apelaciones.

En particular, el estudio buscó responder las preguntas: ¿En qué años y contextos se han presentado recursos de protección asociados al servicio de interpretación de LSCh? ¿Cómo las resoluciones de recursos de protección materializan los derechos sobre interpretación de LSCh? ¿Cómo interpretan las cortes el marco legal para ordenar (o no) servicios de interpretación a lo largo del tiempo y en distintos contextos? El objetivo, por tanto, fue analizar la presentación y resolución de recursos de protección relacionados a interpretación de lengua de señas chilena.

Para ello, se recopilaron un conjunto de recursos de protección a través del Buscador Unificado de Sentencias del Poder Judicial de Chile⁶² y se analizaron para identificar sus características principales. La elección de resoluciones judiciales en este nivel responde a que estas son institucionales con la autoridad suficiente para ordenar acciones concretas, sin depender directamente de la voluntad política, sino de la interpretación de la legislación vigente. De este modo, se busca abrir una línea de indagación destinada a describir las políticas de traducción que rigen las actividades de traducción e interpretación de LSCh en el territorio chileno, con foco en la gestión de la traducción. Con ello, se contribuirá a describir el panorama de la interpretación en Chile, colaborando con esfuerzos de planificación y profesionalización de esta actividad en el país.

2. Marco teórico

En esta sección, se presentan los fundamentos teóricos y antecedentes relevantes para la investigación. En primer lugar, se presentan definiciones de base para entender el estudio de la política y el lenguaje en sentido amplio, y las políticas de traducción más específicamente. En segundo lugar, se presentan antecedentes relevantes sobre el estudio de políticas lingüísticas y de traducción de lengua de señas.

2.1. Políticas de traducción e interpretación

Para hablar sobre las políticas de traducción e interpretación debemos necesariamente situar la discusión en el marco de las políticas lingüísticas, de la política pública y, más ampliamente, de la glotopolítica. Desde lo más general, la glotopolítica es un área multidisciplinaria que se interesa por la intersección entre lenguaje y política (Del Valle,

⁶² https://juris.pjud.cl/busqueda?Corte_de_Apelaciones

2017). Esta perspectiva teórica conlleva analizar estas intersecciones para revelar el modo que las prácticas e ideas sobre el lenguaje y las lenguas cobran sentido en contextos definidos por temporalidades y condiciones de producción y reproducción de desigualdad. Siguiendo este enfoque, en este artículo se comprende las políticas lingüísticas de manera amplia, como una forma de toma de decisiones enraizada en conductas, ideas, creencias, formas de pensar y circunstancias históricas asociadas a lenguas en particular (Schiffman, 2006).

Las políticas de traducción e interpretación, por lo tanto, están vinculadas necesariamente a las políticas lingüísticas en diferentes ámbitos y niveles. Esto se debe a que tienen propósitos comunes (González Núñez, 2016) y a que, en la práctica, las políticas de traducción materializan las políticas lingüísticas, constituyendo el eslabón entre el reconocimiento y los actos concretos que garantizar la accesibilidad e igualdad de derechos y participación en la vida social (Meylaerts; González Núñez, 2018). Siguiendo la conceptualización de Spolsky (2012), González Núñez (2016) propone que las políticas de traducción tendrían tres componentes: la gestión de la traducción, las prácticas de traducción y las creencias de traducción. Desde esta comprensión del fenómeno, el estudio de las políticas de traducción es parte de los intereses de los estudios de la traducción e interpretación, específicamente en lo que refiere a los estudios de contexto (Saldanha; O'Brien, 2014), en tanto configuran un marco que moldea y es moldeado por las prácticas de traducción e interpretación. Esta investigación se centra en la gestión de traducción: las decisiones sobre traducción tomadas por instituciones o personas con la autoridad para decidir la inclusión (o no) de prácticas traductoras en diferentes dominios (configuraciones de ubicación, participantes y temáticas que conforman un contexto sociolingüístico). En particular, se interesa por la autoridad de las cortes de apelaciones, que tienen la potestad y responsabilidad de restituir derechos fundamentales cuando estos se encuentran vulnerados. Entiende, por tanto, que las decisiones que toman estas cortes pueden configurar políticas públicas explícitas referidas a la traducción, en tanto intenciones asociadas a sanciones (recompensas o castigos) expresadas de manera oficial (Hlavac et al., 2018).

A pesar del interés centrado en la gestión de la traducción, esta investigación comprende que estas son reflejo y moldean las ideologías de traducción, a la vez que definen y consolidan prácticas de traducción. En el caso particular de las políticas lingüísticas y de traducción relacionadas a lenguas de señas, esta relación intrincada implica la acción, conceptualización y disputas de poder de diversos actores como usuarios, academia, instituciones, asociaciones profesionales y traductores e intérpretes de lengua de señas (Santos; Francisco, 2018). Específicamente, en muchos países es la acción de la comunidad

sorda como actor colectivo la que impulsa ciclos virtuosos de cambio ideológico, puesta en acción y desarrollo de políticas en diversos niveles (por ejemplo, González et al., 2019; Peluso, 2010; Santos; Francisco, 2018).

Como muestra el ejemplo de Brasil, estos ciclos virtuosos implican el reconocimiento legal de lenguas sumados a esfuerzos formativos dirigidos a docentes sordos y, en última instancia, a intérpretes sordos y oyentes, que pueden nutrir las reparticiones públicas y eventos que deben incluir dichos servicios justamente debido al reconocimiento de derechos lingüísticos (Santos, 2015). Lo anterior resalta la relevancia de estudiar la acción judicial referida a la interpretación de lengua de señas chilena, en tanto impulsora de ciclos de acción con impacto en la vida de las personas sordas y oyentes que son usuarias de los servicios de interpretación. Al respecto, Jesus dos Santos (2026) analizó 106 *acordãos* del sistema judicial brasileño relacionados a interpretación y traducción de lengua de señas brasileñas (Libras): sus resultados muestran un aumento de las demandas relacionadas a los derechos lingüísticos de las personas sordas en Brasil. Este aumento se encontraría vinculado a la creación de carreras profesionales, la promulgación de leyes como la Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) y la Lei nº 14.704/2023 que norma el ejercicio profesional de traductores, intérpretes y guías-intérpretes, y contextos de emergencia social como la pandemia. En resumen, sus hallazgos sugieren un vínculo entre la jurisprudencia y avances normativos, transformaciones sociales y contextos excepcionales, y muestran la intersección de intereses de las ciencias jurídicas, los estudios sociales y culturales, y los estudios de la traducción e interpretación.

2.2. Políticas lingüísticas y de traducción relacionadas a la lengua de señas chilena

A pesar de que Chile no explicita una lengua oficial en su cuerpo legal, estudios sobre lenguas minoritarias en el país coinciden en que el español funciona como lengua oficial de facto (Dehnhardt Amengual, 2025; Zajícová, 2017). En consecuencia, el ejercicio de diversos derechos de las personas sordas signantes en nuestro país se realiza a través de servicios de interpretación y traducción. La falta de provisión de dichos servicios limita el acceso de las personas sordas a derechos fundamentales en ámbitos como la salud (Lissi et al., 2021; Minte-Valderrama et al., 2025) y la justicia (Abello Castillo, 2024).

Como sostienen en González y colaboradores en su recorrido histórico (González et al., 2019; González; Pérez, 2017), si bien existen registros de interpretación de esta lengua en las últimas décadas del siglo XX, el reconocimiento comienza con la adopción de la Convención Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad en 2008, lo que impulsó la

creación de la ley de discapacidad (Ley 20.422, 2010). No obstante, esta ley apenas considera la LSCh como un “medio de comunicación”; el reconocimiento con estatus de lengua vino apenas en 2021, con la ley 21.303 que modificó la ley de discapacidad.

Estos cambios fueron promovidos por una fuerte organización de la comunidad sorda y aliados oyentes (González et al., 2019). Ello explica en parte que hayan existido avances, en paralelo, en políticas en diferentes niveles y ámbitos: en la salud municipal, se han creado unidades de atención especializada en personas sorda en centros de atención primaria (Municipalidad El Bosque, 2018); y, a través de iniciativas particulares y acuerdos entre canales, se incluyó recuadro de interpretación en el horario de central de noticieros y la interpretación en festivales televisados de alta audiencia como el Festival de la canción de Viña del Mar (Meganoticias, 2026). A pesar de ello, sí existen algunos instrumentos de alcance nacional que consideran la interpretación de lengua de señas como la Política Nacional de Extranjería o el Instructivo Presidencial sobre Participación Ciudadana en la Gestión Pública (2022). Por último, también han surgido iniciativas formales de formación de diferente tipo: un postítulo en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación desde 2013, una carrera técnica de dos años en el Instituto Tecnológica de la Universidad de Playa Ancha desde 2022 y un diplomado de interpretación en salud en la Universidad de Santiago desde 2024. El panorama general parece estar compuesto de iniciativas locales o sectoriales, por una parte, y políticas transversales sin definiciones claras sobre los roles o verificación de calificaciones de intérpretes de LSCh. Una notable excepción es el ámbito educacional, donde la presencia de intérpretes está considerada en los procesos educativos de los estudiantes sordos insertos en el sistema por iniciativas como decretos, orientaciones técnicas e instancias de formación de iniciativa del Ministerio de Educación (González; Pérez, 2017), así como la definición y evaluación de un perfil profesional para los intérpretes de LSCh que trabajan en establecimientos educacionales (ChileValora, 2020).

Con todo, pareciera existir una tensión entre los derechos consagrados y el acceso efectivo a servicios de interpretación por parte de las personas sordas. Así lo evidencian Damm y Silva (2017): las personas sordas manifiestan una distancia entre lo que dice la ley y lo que efectivamente se hace. De este modo, marcos normativos de rango constitucional y legal establecen de manera clara que, para el ejercicio de derechos fundamentales, es necesario contar con ajustes o apoyos entre los que se cuentan la interpretación de lengua de señas. Sin embargo, estos no se ejercen necesariamente debido a que muchos servicios públicos no cuentan con profesionales contratados para dichas labores y, de manera más

general, no existen aún programas de pregrado para formar intérpretes de LSCh en instituciones de educación superior.

Como consecuencia de lo anterior, estas discrepancias entre los derechos establecidos y su ejercicio pleno suelen resolverse en el sistema judicial. En particular, la Constitución Política de la República de Chile (CPR, artículo 20) establece un mecanismo para la restitución de derechos fundamentales vulnerados, el recurso de protección, que se presenta ante las diferentes cortes de apelaciones del país. Al ordenar acciones como contrataciones para garantizar derechos a través de servicios de interpretación, las cortes podrían estar participando en la gestión de traducción (González Núñez, 2016). Por este motivo, es de interés observar tales decisiones y su distribución en diferentes contextos y regiones del país.

2.3. Estudios de interpretación de lengua de señas chilena

En el ámbito académico, la investigación sobre interpretación de LSCh se encuentra aún en un estado incipiente. Esto ocurre en un contexto en el que los estudios lingüísticos sobre la LSCh tienen aún limitaciones en su desarrollo y alcances (ver, por ejemplo, (Otárola; Álvarez, 2022)). Desde una perspectiva histórica, existen algunos trabajos que tratan aspectos del desarrollo de la interpretación como parte del proceso de reconocimiento de la lengua (González et al., 2019; González; Pérez, 2017). Por otra parte, existe una línea de investigación sobre interpretación LSCh-español están dirigidas desde el campo de la educación (Herrera-Díaz; Lattapiat Navarro, 2024; Muñoz Vilugrón; Sánchez; Herreros, 2018; Muñoz Vilugrón; Serrano Galindo, 2023; Pérez; Muñoz; Jazmín, 2020), así como una incipiente línea en el ámbito de la salud (Campos; Villalobos-Saldivia; Quiñones, 2026). Por último, en los últimos años han surgido iniciativas desde los estudios de la interpretación para dar una panorámica de las competencias de intérpretes de LSCh (Díaz-Galaz; Álvarez Cruz, 2024) y describir sus percepciones en el ámbito judicial (Ugás Salfate, 2025).

De conjunto, estos estudios permiten construir perfiles de los intérpretes en Chile. En el primer artículo de la serie, González, Pérez, Marín y Villavicencio (2019) plantean que los intérpretes suelen ser hijos e hijas de padres sordos (CODA), educadores especiales y miembros de colegios. Otras investigaciones han confirmado el rol de los CODA como formados y han agregado perfiles provenientes del ámbito religioso (Herrera-Díaz; Lattapiat Navarro, 2024; Muñoz Vilugrón; Sánchez; Herreros, 2018) y ámbitos profesionales como la salud y educación (Díaz-Galaz; Álvarez Cruz, 2024). En cuanto a la formación, existe un reconocimiento común de la falta de programas universitarios de formación, con instancias de formación diversas: cursos de asociaciones de sordos, programa de postítulo y técnico, así

como formación por experiencia (Díaz-Galaz; Álvarez Cruz, 2024; Herrera-Díaz; Lattapiat Navarro, 2024; Muñoz Vilugrón; Sánchez; Herreros, 2018; Pérez; Muñoz; Jazmín, 2020; Ugás Salfate, 2025).

Esta falta de instancias de formación duraderas que permitan el desarrollo de competencias y habilidades redundan en un doble impacto. Desde el punto de vista de los intérpretes, esta falta de formación se percibe como una falta y se expresa, por ejemplo, en discusiones acerca de la denominación del rol como *facilitador* sin una definición clara (Pérez; Muñoz; Jazmín, 2020), así como en el despliegue de un rango limitado de estrategias de interpretación (Díaz-Galaz; Álvarez Cruz, 2024). Desde el punto de vista del entorno, las instituciones tampoco tienen claridad acerca del rol de los intérpretes en contextos judiciales (Ugás Salfate, 2025) y educativos (Herrera-Díaz; Lattapiat Navarro, 2024; Muñoz Vilugrón; Sánchez; Herreros, 2018; Muñoz Vilugrón; Serrano Galindo, 2023), lo que redundan en falta de claridad o desacuerdos entre los actores institucionales acerca de lo que son tareas propias del intérprete.

Los escasos estudios existentes advierten dificultades a nivel estructural, que están relacionadas con la generación de políticas públicas relacionadas a servicios de interpretación (gestión de traducción) y el desconocimiento o ideas propias de las instituciones sobre el trabajo de los intérpretes (ideologías de traducción). De este modo, se reafirma la necesidad de estudiar más a fondo la forma en la que el Estado chileno protege los derechos consagrados en diferentes cuerpos legales y cómo esto puede incidir en el campo.

3. Métodos

El estudio adoptó un enfoque cuantitativo y alcance exploratorio (Hernández Sampieri; Fernández Collado; Baptista Lucio, 2010) y se enmarca en los estudios de contexto de la traducción e interpretación (Saldanha; O'Brien, 2014). Su objetivo fue analizar la presentación y resolución de recursos de protección relacionados a interpretación de lengua de señas chilena. Para ello, se realizó un análisis documental de recursos de protección centrado en la identificación de patrones a lo largo del tiempo, contextos, deliberación de las cortes de apelaciones, acciones ordenadas y normativas invocadas.

3.1. Corpus y procedimiento de recolección de datos

El corpus de trabajo estuvo compuesto por deliberaciones de recursos de protección presentados ante las diferentes cortes de apelaciones de Chile. Para reunir estos documentos, se realizó un proceso de búsqueda en el Buscador Unificado de Sentencias del Poder Judicial

de Chile. Los recursos incluidos en esta base de datos del poder judicial chileno se encuentran previamente anonimizados, lo que permite trabajar con ellos de forma ética. En particular, se realizaron búsquedas reiteradas de recursos de protección vinculados a interpretación de lengua de señas chilena entre febrero y abril de 2025. Para ello, se utilizaron las siguientes palabras clave: lengua de señas chilena; interpretación; sordo; lenguaje de señas; sordomudo⁶³.

La selección de recursos de protección se basó en criterios de inclusión y exclusión. Los criterios de inclusión fueron que el recurso dé cuenta de una vulneración de derechos de una persona sorda y que en la presentación del recurso se mencionara explícitamente la interpretación de lengua de señas como un elemento vinculado a la vulneración de derechos que se buscan restituir. En cambio, se excluyeron recursos de protección vinculados a vulneración de derechos de otras poblaciones, recursos relacionados a personas sordas que no mencionan interpretación, recursos vinculados a la declaración de interdicción de una persona y recursos de amparo.

Con base en los criterios descritos en el párrafo anterior, se seleccionó un total de 19 recursos de protección que conformaron el corpus de análisis. Cada uno de estos recursos fue copiado desde la página web del Poder Judicial a un archivo de texto. A cada recurso se le asignó un código identificador conformado por la sigla CA (Corte de Apelación), la letra P (de recurso de protección) y el año de presentación del recurso. Si más de un recurso fue publicado el mismo año, se agrega un número adicional para diferenciarlos. Por ejemplo: “CA-P-2001”. Por último, en el archivo de texto de cada recurso se agregaron títulos para la presentación del recurso, la respuesta de la parte recurrida y el fallo de la corte, para facilitar la navegación en los documentos para el análisis de datos.

3.2. Procedimiento de análisis de datos

El análisis de los datos de los recursos de protección consideró sus características como acciones judiciales y, por otro lado, parte del contenido de los fallos de las cortes. Mientras que la información sobre la presentación de los recursos da refleja los intereses y movilización política de la comunidad sorda y sus aliados, las decisiones de las cortes pueden impactar directamente en la contratación de servicios de interpretación, así como muestra la normativa legal que las cortes consideran como fundamento de sus decisiones.

⁶³ Si bien muchas de estas palabras son formas incorrectas de referirse a personas sordas o a la lengua de señas, son denominaciones aún difundidas y que mostraron resultados relevantes en el buscador. La palabra “sordomudo” fue buscada con espacio (“sordo mudo”) y sin espacio.

Para describir sus características como acciones, se construyó una base de datos en una hoja de cálculo con información de cada recurso de protección como año de presentación del recurso; corte de apelaciones; región del país; persona o institución contra la que se presenta el recurso; contexto de interpretación, y decisión de la corte de apelaciones. La información sobre corte de apelaciones se refiere a ante qué corte se presentó el recurso. A partir de ello, se completó la siguiente columna, de región del país. La persona o institución contra la que se presenta el recurso se completó a partir del primer párrafo de la presentación del recurso, y a partir de ello se clasificó en contextos de interpretación, basándose y adaptando la clasificación de esferas sociales de (Pöchhacker, 2016). A partir de esta información, se calculó la frecuencia de presentación de recursos por año y por región, la frecuencia de contextos de interpretación por año y de decisiones de las cortes (acogido o rechazado) por año y contexto.

En relación con el análisis del contenido de los recursos de protección, se utilizó la técnica de análisis de contenido manifiesto (Cáceres, 2008) en los fallos de las cortes para identificar su fundamentación y las acciones ordenadas solo en los recursos acogidos. El proceso se llevó a cabo usando el software QualCoder 3.8.2 y comenzó con una codificación abierta de las acciones ordenadas y la codificación de la normativa invocada por las cortes al justificar sus fallos. A partir de ello, se agruparon las acciones ordenadas en grupos emergentes a partir de su frecuencia y se recodificaron dichas instancias a partir de los grupos identificados. A continuación, se calculó la frecuencia de las acciones y de la normativa invocada para complementar la descripción cualitativa de los derechos asociados a esas normas.

4. Resultados

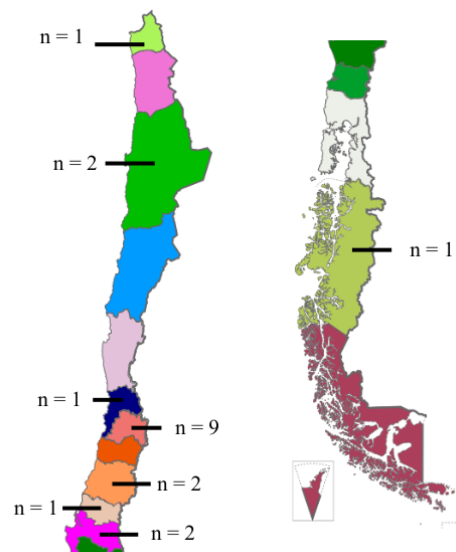
A continuación, se presentan los resultados del análisis cuantitativo de los recursos de protección. En primer lugar, se presentan las características de los recursos en términos de su distribución geográfica, año de presentación y contexto de interpretación en el que se sitúan. Luego, se presenta el análisis de las decisiones de las cortes junto con las acciones ordenadas y las leyes y derechos invocados para fundamentar las decisiones cuando estas son favorables.

4.1. Características de los recursos

El análisis de los 19 recursos de protección permitió construir un panorama general de los mismos respecto de su distribución geográfica, temporal y de contextos. En relación con las cortes de apelaciones que analizaron y decidieron sobre los recursos analizados, 9 de estas

son cortes de apelaciones de la Región Metropolitana (1 en la de San Miguel y 8 en la de Santiago). Esta concentración puede relacionarse con la concentración de población en dicha región. La muestra está conformada por una amplia distribución geográfica, desde la zona norte del país con Arica (1) y Antofagasta (2); la zona central con, San Miguel (1), Santiago (8), Valparaíso (1) y Talca (2); zona centro sur con Chillán (n = 1) y Concepción (n = 2); y la zona austral con Coyhaique (n = 1). La Imagen 1 a continuación resume esta distribución agrupada por región:

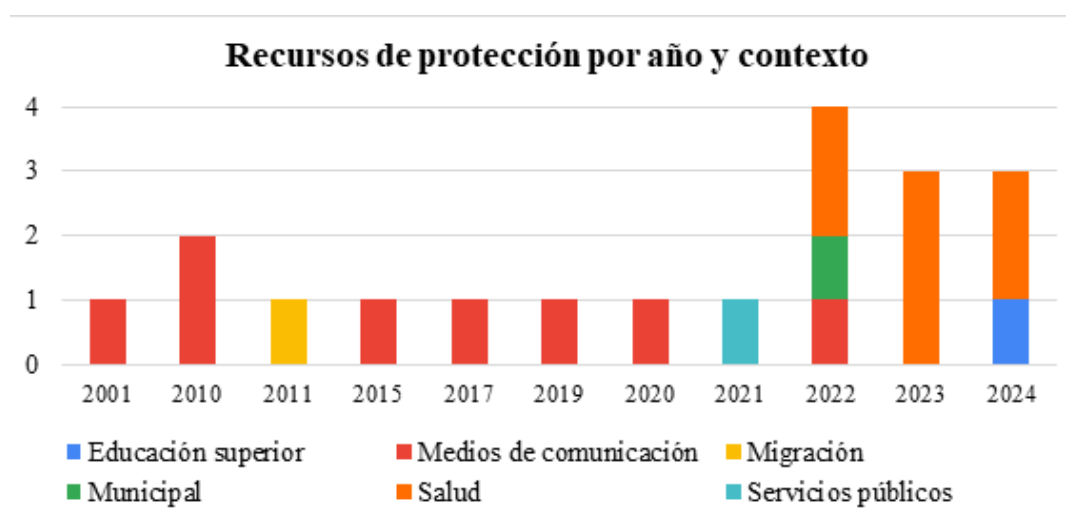
Imagen 1: Distribución por región de los recursos analizados



Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, como muestra la Imagen 2 más abajo, los recursos tuvieron una distribución llamativa en términos cronológicos. Dieciocho de diecinueve recursos fueron presentados después del 2010, lo que puede estar asociado a la promulgación de la ley de discapacidad ese mismo año. El único recurso anterior (CA-P-2001) fue presentado el año 2001 por una persona sorda, reconocida activista por los derechos de las personas con discapacidad. La presentación de este recurso, alejado por 9 años del que le sigue, señala la inauguración de esta vía judicial para la reclamación de derechos asociados a la interpretación de lengua de señas. Por otra parte, 11 de los 19 recursos se ubican desde el 2021 en adelante, esto es, el año publicación de la ley 21.303 que le dio estatus de lengua a la LSCh. Esto marca una mayor concentración (11 recursos en 4 años) respecto del resto, que distribuye 7 recursos entre 2010 y 2020. La promulgación de la ley 21.303 (2021), por lo tanto, parece marcar un precedente importante para que los usuarios reconozcan un derecho de manera más explícita y, por tanto, presenten recursos cuando estos son vulnerados.

Imagen 2: Recursos de protección relacionados a lengua de señas por año y contexto



Fuente: Elaboración propia

En relación con los contextos, los datos muestran que los contextos de medios de comunicación ($n = 8$) y salud ($n = 7$) son los que más se repiten. En el caso de medios de comunicación, todas corresponden a recursos interpuestos contra canales de televisión abierta, mientras que en el ámbito de la salud son en contra de servicios de salud, hospitales, centros de salud familiar y el Servicio Nacional de Discapacidad. Los otros cuatro recursos son del área de Migración (contra la intendencia de la región), municipal (contra el departamento de tránsito), servicios públicos (contra una Notaría) y educación superior (contra una universidad). Analizados con perspectiva cronológica, los recursos contra medios de comunicación forman una especie de constante a lo largo de los años. Por otro lado, parece haber una ampliación hacia más contextos a partir del 2021 (publicación de la ley 21.303), con particular frecuencia del contexto de salud.

4.2. Decisiones de las cortes, fundamentación y acciones ordenadas

Una vez ingresados los recursos y planteados los argumentos de las partes, las cortes de apelaciones deben tomar una decisión respecto de si acogen o rechazan el recurso. En esta sección, se profundiza en las decisiones de las cortes a través de los años y contextos. Asimismo, se reportan las acciones ordenadas cuando las cortes acogen los recursos y la argumentación de las decisiones en los recursos acogidos.

La Imagen 3 más abajo muestra la evolución de decisiones de las cortes de apelaciones a lo largo de los años. En total, 11 de los 19 recursos fueron acogidos por las cortes. Como muestra el orden cronológico, el 2021 también parece marcar una diferencia en las decisiones:

antes del 2021, 6 de los 8 recursos fueron rechazados; después del 2021, 10 de los 11 recursos fueron acogidos.

Imagen 3: Recursos de protección relacionados a lengua de señas por año y decisión de la corte de apelaciones



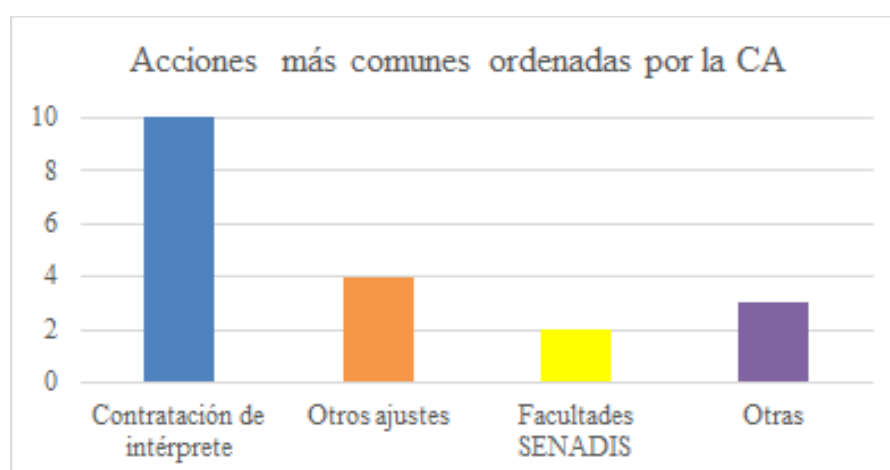
Fuente: Elaboración propia.

El análisis de las decisiones por contexto también arroja resultados interesantes. Los recursos de los contextos de servicios públicos, municipal y de educación superior fueron acogidos, mientras que el de migración fue rechazado. Por otro lado, los contextos de salud y medios de comunicación ofrecen resultados opuestos: mientras que en los medios de comunicación 5 de 8 recursos fueron rechazados, en salud 5 de 7 fueron acogidos. A rasgos generales, por tanto, pareciera haber una mayor posibilidad de favorecer el servicio de interpretación como parte del acceso a derechos fundamentales en algunos contextos más que en otros. Para comprender esto, se profundizará más adelante en los fundamentos asociados a los recursos.

Como muestra la Imagen 4 más abajo, el análisis de las acciones ordenadas por las cortes de apelaciones da cuenta de que en la gran mayoría de los casos (10 de 11) se instruye la inclusión de intérprete de lengua de señas, tanto para ocasiones (CA-P-2001) o contextos particulares (CA-P-2019, CA-P-2022-3) como de forma permanente (CA-P-2023-3, CA-P-2024-1). La única excepción es el recurso CA-P-2021, en contra de una Notaría, en la que solo se ordena pedir disculpas públicas (Otras). En segundo lugar, en 4 casos (2 de medios de comunicación, 1 de salud y 1 de educación superior) se ordena implementar otros ajustes además de la interpretación: subtitulado en televisión (CA-P-2019 y CA-P-2022-3), información escrita en pantallas en el caso de un centro de salud (CA-P-2024-1) y ajustes pedagógicos en el caso de una universidad (CA-P-2024-2). En otros 2 casos del ámbito de la

salud (CA-P-2022-1 y CA-P-2022-2), la corte ordena al Servicio Nacional de Discapacidad (SENADIS) usar sus facultades dispuestas en la ley 20.422 para garantizar el cumplimiento de la misma, lo que indica que la inacción de esta institución en los casos denunciados por los recursos mencionados. Finalmente, ordena otras acciones como disculpas públicas (CA-P-2021), reincorporación de una estudiante que había reprobado por vías académicas debido a la falta de interpretación (CA-P-2024-2) y formación del personal para atender a las personas sordas en un recinto de salud (CA-P-2024-1).

Imagen 4: Acciones ordenadas por las cortes de apelaciones en los recursos de protección acogidos



Fuente: Elaboración propia

Por último, se advirtieron algunos patrones sobre las motivaciones de las decisiones tomadas por las cortes. De un lado, los numerosos recursos rechazados en contextos de medios de comunicación muestran que las cortes no advierten que se configure una vulneración de derechos fundamentales. Esto se ha fundamentado en encontrarse dentro de un período de instalación de la ley 20.422 (recursos CA-P-2010 y CA-P-2011) o bien por considerar suficiente para satisfacer la norma el sistema de turnos adoptado por los canales de televisión para incluir intérprete en el noticiero central (CA-P-2015 y CA-P-2017). Por ejemplo, el recurso CA-P-2017 establece que

aplica un sistema de turnos, para el uso de lenguaje de señas en forma trimestral. [Ante escenarios de catástrofe o emergencias] será el Canal de turno que determine el reglamento el que deberá cumplir, copulativamente y en la forma que establece el legislador en el artículo 25 de la Ley N°20.422, con la aplicación del sistema de lenguaje de señas.

En el otro extremo, en los recursos acogidos las cortes interpretan de conjunto diferentes normativas para fallar a favor de las personas sordas. En todas las fundamentaciones las cortes mencionan la Constitución Política de la República donde se explicita el deber del estado para con los derechos fundamentales, destacando el derecho a la

información, derecho a la vida y el derecho a la integridad física y psíquica como los más recurrentes. Solo en un caso (CA-P-2024-2, de educación superior) la Corte explicita únicamente la mención a la CPR en su fundamentación. En 8 otros casos, se combina con la invocación a la ley 20.422 y sus modificaciones, dando cuenta del derecho asociado al reconocimiento de la LSCh como lengua de la comunidad, la definición de apoyos técnicos y las responsabilidades que allí se asignan a SENADIS y medios de comunicación. Adicionalmente, 6 decisiones de cortes se fundamentan en los derechos consagrados en la CDPD, adoptada por Chile y con rango constitucional. Finalmente, en 4 casos, vinculados a contextos de salud, se argumenta también desde la ley 20584, que establece los derechos y deberes de pacientes en salud, destacando en estos casos el derecho a la información oportuna, a una atención en salud sin discriminación y a un trato digno y respetuoso. Esta interpretación conjunta del cuerpo normativo para llegar a la conclusión de que la inclusión de intérpretes responde a un estándar de actuación mínimo para cumplir con dicho cuerpo normativo puede observarse en la argumentación de la Corte de Apelaciones de Concepción en un recurso interpuesto en contra del Servicio de Salud de la misma ciudad:

el Servicio de Salud de Concepción [...] no cumplió con el *estándar de actuación exigido por los tratados internacionales de derechos humanos, la Constitución y las leyes*, en la prestación del servicio de atención médica de [...], mujer sorda y en gestación, al no adoptar todas las medidas de accesibilidad y ajustes necesarios para *garantizar su efectiva inclusión y el ejercicio de sus derechos en igualdad de condiciones* con las demás personas, traduciéndose en *no asegurar la presencia o contacto virtual con un intérprete en lenguaje de señas chilena* que permita la correcta información y entendimiento de los procedimientos y atenciones médicas [...] removiendo los obstáculos que permitan el efectivo ejercicio de todos sus derechos (CA-P-2022-1, énfasis nuestro)

5. Discusión

Los resultados muestran que los recursos de protección han sido presentados mayoritariamente desde la publicación de la ley de discapacidad (2010) y del reconocimiento del estatus de lengua de la LSCh (ley 21.303, 2021). Este hito, además, marca una diversificación de contextos en los que se presentan dichos recursos. Esto es coherente con el análisis de *acórdãos* brasileños (Jesus, 2026), que mostró un impacto de la promulgación de leyes asociadas. Por tanto, la movilización de la comunidad sorda y el cambio de estatus legal brindan más argumentos legales a la comunidad para defender sus derechos en estas instancias. Adicionalmente, la frecuencia de contextos también marca en qué ámbitos esto es más comprensible: en medios de comunicación, posiblemente debido a su visibilidad; y en salud, lo que podría asociarse a la sensibilidad e importancia de este contexto en la vida cotidiana de las personas sordas.

Las decisiones de las cortes profundizan en la importancia del hito de la ley 21.303 (2021), ya que tras su publicación hay una tendencia mayor a acoger recursos de protección en diferentes contextos. A pesar de ello, es insoslayable que la mayoría de los recursos presentados desde 2021 son del ámbito de salud, lo que sugiere también un sesgo según el contexto. Por lo tanto, va la pena pensar en un punto ciego de esta investigación: aquellos contextos en los que la demanda de interpretación no llega a judicializarse, como el de educación secundaria, contextos culturales-artísticos y el mismo contexto judicial. Este vacío puede deberse a la mayor existencia de políticas en un ámbito (como podría ser el de educación secundaria), a que estas demandas se judicializan en otros niveles (como los Juzgados de Policía Local) o a una falta de visibilización de los derechos de las personas sordas en esos contextos. Futuras investigaciones debieran indagar en estos contextos.

El sesgo señalado se ve también en la mayoría de recursos contra medios de comunicación rechazados. Este contraste podría sugerir una interpretación judicial diferente de la responsabilidad de establecimientos de salud en comparación con medios de comunicación respecto de la contratación de servicios de interpretación de LSCh. Las acciones ordenadas en los recursos acogidos muestran que las cortes consideran que la contratación de intérpretes es la vía de restituir los derechos vulnerados, salvo en el caso de un recurso contra una Notaría. Esto también podría sugerir una tendencia a comprender la responsabilidad de diferentes instituciones de manera diversa. Además de la contratación de intérpretes, las cortes ordenan otros ajustes, formación de personal y otras acciones afirmativas, lo que ilustra el carácter múltiple de las vías de accesibilidad para la población sorda.

En relación con la fundamentación de las decisiones de las cortes, los recursos rechazados en el ámbito de medios de comunicación plantean una falta de especificidad en los hechos denunciados (CA-P-2020) o que se entienden como cumplidas las responsabilidades de los medios con el sistema de turnos de los canales de televisión para garantizar el derecho al acceso a la información. En cambio, en contextos de salud pareciera que las cortes sí consideran que los centros deben contratar intérpretes para garantizar el derecho al acceso, a la información oportuna y al trato digno. Los resultados muestran la importancia de la ley 20.422 y la CDPD en la decisión de las cortes para acoger estos recursos y ordenar la contratación de intérpretes. Por tanto, pareciera que el estatus de lengua de las lenguas de señas y la definición de la interpretación como apoyos necesarios para la población entregan fundamentos fuertes para hacer exigible el servicio de intérpretes frente a la justicia.

Asimismo, estos son interpretados de conjunto con derechos consagrados en regulaciones específicas de ciertos contextos, como la ley 20584 de derechos en salud.

Los hallazgos del estudio muestran la relación entre políticas lingüísticas con políticas de traducción, específicamente con su gestión (González Núñez, 2016). Así, la definición de estatus lingüístico entrega una base para gestionar la traducción e interpretación de lengua de señas, aunque esto aún sea sectorial. Asimismo, complementan investigaciones anteriores de países como Brasil (Santos; Francisco, 2018) y el nuestro (González et al., 2019) en señalar el papel de actores como los mismos usuarios en la generación de políticas: las cortes de apelaciones no podrían ordenar la contratación de intérpretes sin una persona sorda o agrupación que previamente decidiera interponer un recurso de protección. Esto resalta un aspecto que debe ser estudiado con mayor profundidad: el cambio de paradigma que impulsa la movilización social y que se cristaliza en el cambio normativo. Es este cambio de paradigma el que impulsa a más personas sordas a presentar recursos de protección, así como el que modifica los marcos interpretativos de la normativa a favor de sus derechos. Esto invita a profundizar en la dimensión socio-histórica de las políticas de traducción de LSCh, una línea de indagación que debe acompañar estudios como el que se presenta en este manuscrito.

Por otra parte, los datos reportados iluminan fenómenos ya señalados en el marco teórico desde otro punto de vista. Por ejemplo, la orden de las cortes de contratar intérpretes en centros de salud coincide con iniciativas municipales e instancias de formación emergentes (Municipalidad El Bosque, 2018). Del mismo modo, la ausencia de recursos relacionados a educación escolar podría ser el reflejo de las políticas del Ministerio de Educación, que han permitido formar, certificar y contratar intérpretes en escuelas del país (González; Pérez, 2017). Alternativamente, podría significar que los conflictos existentes en esos contextos se resuelven en otras instancias judiciales.

La investigación presenta algunas limitaciones que futuros estudios pueden superar o subsanar. En primer lugar, acotar la muestra a recursos de protección hizo viable esta investigación exploratoria, pero es una limitación en tanto que se pueden denunciar incumplimientos de la ley en instancias como juzgados de policía local, lo que podría representar un volumen mayor de datos. Por lo tanto, futuras indagaciones deberían ampliar el rango de búsqueda para realizar un análisis de mayor escala. Segundo, los textos de los recursos aún contienen mucha información que se escapó del alcance de este estudio, como la participación de organizaciones de sordos, la descripción de situaciones de vulneración y, por última, la respuesta de las instituciones contra las que se presentaron los recursos podría entregar datos valiosos para describir ideologías asociadas a la interpretación de lengua de

señas. Por último, y en relación con lo anterior, el tipo de fuente utilizada sesga los datos hacia una perspectiva de cómo se interpreta la regulación, lo que podría distar de las opiniones y acciones de las personas en los contextos. Es necesario, en consecuencia, complementar este análisis documental con entrevistas y métodos etnográficos para describir las prácticas e ideologías de traducción instaladas en el país.

6. Conclusiones

El análisis presentado en este artículo permitió abordar el objetivo de investigación de describir la presentación y decisiones de recursos de protección relacionados a la interpretación de LSCh. Al respecto, los hallazgos permiten dar cuenta de una influencia clara de la ley 20.422 y, sobre todo, de la ley 21.303 tanto en el número de recursos presentados, de la diversidad de contextos y de la decisión de las cortes. Asimismo, los contextos más frecuentes, medios de comunicación y salud, parecen tener responsabilidades diferentes frente a la contratación de intérpretes: los centros de salud sí parecieran tener el deber de contratar intérpretes. De conjunto, los resultados muestran que, en los 11 fallos acogidos, las cortes suelen sostener que derechos como la igualdad de oportunidades, el acceso a la información y al trato digno se materializan a través de la comunicación en la lengua de preferencia de los usuarios sordos a través de interpretación LSCh-español. En ese sentido, las leyes señaladas, junto con la CDPD y otras leyes sectoriales son interpretadas de conjunto para ordenar la inclusión de intérpretes en contextos como medios de comunicación, educación superior, servicios municipales y centros de salud. A pesar de ello, y como ya señalamos, la interpretación legal de la regulación parece depender del contexto.

Estos hallazgos son relevantes para relacionar las conquistas legales de la comunidad sorda y su acción legal particular con la gestión de la traducción. Así, es vital la formación de personas sordas sobre las herramientas que brinda el marco legal existente, así como su acceso a abogados para poder vehiculizar estos recursos. Además, su relevancia radica en mostrar una brecha entre la acción institucional y la realidad de la interpretación. En otras palabras, estas decisiones favorables que ordenan la inclusión de intérpretes se enfrentan a una dificultad de aplicación: ¿Dónde se busca y cómo se selecciona a intérpretes que deben contratar en contextos especializados? ¿Dónde se forman esos intérpretes para enfrentar contextos desafiantes y delicados como el de salud, judicial o de educación superior? En definitiva: ¿cómo se evalúa y se garantiza la eficacia del servicio una vez contratado? Estas preguntas señalan tareas pendientes en nuestro país, que requieren de mayor evidencia que

fundamenten políticas públicas eficaces en torno a la interpretación y formación de intérpretes en Chile.

Referencias

ABELLO CASTILLO, Millaray. **Acceso a la justicia de las mujeres Sordas**. Memoria para optar al grado de Licenciada en Ciencias Jurídicas y Sociales—Santiago: Universidad de Chile, 2024.

ASAMBLEA GENERAL DE LA ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. **Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad**, de enero de 2007.

CÁCERES, Pablo. Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. **Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad**, v. 2, n. 1, p. 53–82, 20 out. 2008.

CAMPOS, Valeria; VILLALOBOS-SALDIVIA, Irene; QUIÑONES, Sebastián. Brechas entre el avance normativo y la respuesta clínica: la inclusión de la comunidad sorda en la salud pública chilena. **Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública**, p. 251–9, 25 jun. 2026.

CHILEVALORA. **Intérprete de lengua de señas en el ámbito educativo**. , 24 set. 2020.

Disponível em:

<https://certificacion.chilevalora.cl/ChileValora-publica/perfilesEdit.html?paramRequest=1847&bsector=8&bsubsector=285&barea=-1&bcentro=-1&bperfil=-1&resultados_length=10>

DAMM, Ximena; SILVA, Bárbara. Políticas públicas chilenos e inclusión social de personas Sordas. **Perspectiva Educacional. Formación de Profesores**, v. 56, n. 1, p. 183–201, 2017.

DEHNHARDT AMENGUAL, Macarena. El desafío de superar las barreras comunicativas en los servicios de salud: las iniciativas de traducción y comunicación mediada dirigidas a la población haitiana en Chile. **Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana de Traducción**, v. 18, n. 1, p. 29–54, 13 mar. 2025.

DEL VALLE, José. La perspectiva glotopolítica y la normatividad. **Anuario de Glotopolítica**, v. 1, p. 17–40, 2017.

DÍAZ-GALAZ, Stephanie; ÁLVAREZ CRUZ, Martín. Competências dos intérpretes de língua de sinais do Chile. In: 40 CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISAS EM LINGÜÍSTICA E LÍNGUAS DE SINAIS. **Anais...** out. 2024.

Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad. Ley 20.422. . 10 fev. 2010.

GONZÁLEZ, Maribel *et al.* Towards the Recognition of Chilean Sign Language. In: **M. De Meulder, J. Murray y R. McKee (Eds). The Legal Recognition of Sign Languages: Advocacy and Outcomes around the World**. Bristol y Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2019. p. 129–144.

GONZÁLEZ, Maribel; PÉREZ, Andrea. La Lengua de Señas Chilena: Un recorrido por su proceso de desarrollo desde una perspectiva multidimensional. **Revista Espaço**, v. 47, p. 145–166, 2017.

GONZÁLEZ, Maribel *et al.* Enseñanza de la Lengua de Señas Chilena en educación superior: percepciones sobre el uso de metodologías activas. **Lengua y Sociedad**, v. 24, n. 2, p. e29572, 29 dez. 2025.

GONZÁLEZ, Maribel; MUÑOZ, Karina. Sign Language Teaching Experiences in Chilean Deaf Education: An Unofficial Curriculum. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 31, n. 2, p. 374–393, 28 jul. 2022.

GONZÁLEZ NÚÑEZ, Gabriel. On translation policy. **Target. International Journal of Translation Studies**, v. 28, n. 1, p. 87–109, 10 maio 2016.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ COLLADO, C.; BAPTISTA LUCIO, P. **Metodología de la investigación**. Quinta edición ed. México: McGraw-Hill Interamericana, 2010.

HERRERA-DÍAZ, Pamela; LATTAPIAT NAVARRO, Pamela. La Figura del Intérprete en Lengua de Señas Chilena: Estado Actual y Desafíos en el Contexto Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 30, p. e0051, 2024.

HAVAC, Jim *et al.* Translation as a sub-set of public and social policy and a consequence of multiculturalism: the provision of translation and interpreting services in Australia. **International Journal of the Sociology of Language**, v. 2018, n. 251, p. 55–88, 25 abr. 2018.

JESUS, Samuel dos Santos Silva. **Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo e intérpretes de Libras-Português: uma análise das intersecções do uso do gênero acórdão e implicações profissionais para contextos judiciais**. 2026. Dissertação (Mestrado Graduação em Estudos da Tradução). Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2026. Disponível em: <https://bu.ufsc.br/teses/PGET0681-D.pdf>.

Ley 21.303. Modifica la ley N° 20.422, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, para promover el uso de la lengua de señas. 22 de enero 2021.

LISSI, María Rosa *et al.* La exclusión de la comunidad sorda del sistema de atención en salud mental. Hacia un modelo que respete sus características culturales y lingüísticas. **Propuestas para Chile. Concurso de Políticas Públicas 2020**, p. 17–47, 2021.

MEGANOTICIAS. **Festival de Viña en Lengua de señas: Así es el trabajo detrás de la edición más inclusiva del certamen**. Disponible em: <https://www.meganoticias.cl/tendencias/515739-festival-de-vina-lengua-de-senas-trabajo-edicion-mas-inclusiva-certamen-26-2-2026.html>. Acesso em: 23 abr. 2026.

MEYLAERTS, Reine; GONZÁLEZ NÚÑEZ, Gabriel. No Language Policy without Translation Policy: A Comparison of Flanders and Wales. **Language Problems and Language Planning**, v. 42, n. 2, p. 196-219, 2018

MINTE-VALDERRAMA, Daniel *et al.* Atención y acceso a salud de personas sordas: un estudio fenomenológico. **Revista Cuidarte**, v. 16, n. 3, 12 set. 2025.

MUNICIPALIDAD EL BOSQUE. CESFAM Santa Laura abre la primera Unidad de Atención de Salud para Personas Sordas del país. **Municipalidad El Bosque**, de abril de 2018.

MUÑOZ VILUGRÓN, Karina; SÁNCHEZ, Alejandra; HERREROS, Bárbara. El intérprete de Lengua de Señas en el contexto universitario. **Religación. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades**, v. 3, n. 10, p. 159–173, 2018.

MUÑOZ VILUGRÓN, Karina; SERRANO GALINDO, Sergio. Servicio de interpretación en lengua de señas: experiencia en una universidad del sur de Chile. **Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES**, n. 5, p. 184–200, 2023.

OTÁROLA, Fabiola; ÁLVAREZ, Martín. Lingüística y Lengua de Señas Chilena. In: V. Herrera (coord.), **Educación y Lengua de Señas Chilena. Desde la experiencia Sorda a la interculturalidad y el bilingüismo**. [S.l.]: RIL Editores, 2022. p. 95–122.

PELUSO, Leonardo. Políticas lingüísticas y el reconocimiento de la LSU: tres ejes de acción. **Revista Digital de Políticas Lingüísticas**, n. 2, p. 40–60, 2010.

PÉREZ, Vanessa; MUÑOZ, Karina; JAZMÍN, Karina. ¿Intérprete o facilitador de lengua de señas? Una experiencia en el contexto educativo chileno. **Íkala**, v. 25, n. 3, p. 679–693, 15 set. 2020.

PÖCHHACKER, Franz. **Introducing Interpreting Studies**. [S.l.]: Routledge, 2016.

SALDANHA, Gabriela; O'BRIEN, Sharon. **Research Methodologies in Translation Studies**. 0. ed. [S.l.]: Routledge, 2014.

SANTOS, S. A implementação do serviço de tradução e interpretação de libras-português nas universidades federais. **Cadernos de Tradução**, v. N° Extra 2: Estudos da Tradução e da Interpretação de Línguas de Sinais, p. 113–148, 2015.

SANTOS, Silvana Aguiar Dos; FRANCISCO, Camila. Políticas de tradução: um tema de políticas linguísticas? **Fórum Linguístico**, v. 15, n. 1, p. 2939–2949, 9 abr. 2018.

SCHIFFMAN, Harold. Language Policy and Linguistic Culture. In: RICENTO, Thomas (Org.). **An Introduction to Language Policy: Theory and Practice**. [S.l.]: Blackwell, 2006. p. 111–125.

SPOLSKY, Bernard. What is language policy? In: SPOLSKY, Bernard (Org.). **The Cambridge Handbook of Language Policy**. 1. ed. [S.l.]: Cambridge University Press, 2012. p. 3–15.

UGÁS SALFATE, Analí. **Percepción de intérpretes de lengua de señas chilena sobre su rol en el acceso de personas sordas al sistema judicial en Chile**. Trabajo de titulación para optar al Título profesional de Intérprete inglés-español—Valparaíso, Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2025.

ZAJÍCOVÁ, Lenka. Lenguas indígenas en la legislación de los países hispanoamericanos. **Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile**, n. Extra 3, p. 171–203, 2017.

Recebido em: 29/04/26
Aprovado em: 27/07/26

**RELATIVA E EMERGENCIAL: A POLÍTICA DE TRADUÇÃO E
INTERPRETAÇÃO DE LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA EM DOMÍNIO
UNIVERSITÁRIO**

Andrew Victor Thomé Bizzo⁶⁴

Universidade Federal do Espírito Santo

Pedro Henrique Witchs⁶⁵

Universidade Federal do Espírito Santo

Resumo:

A garantia de direitos linguísticos mediante tradução e interpretação se tornou um imperativo para instituições de ensino superior com matrícula de estudantes surdos que têm a língua brasileira de sinais (Libras) como primeira língua desde o início do século XXI. Este artigo parte de um estudo de caso para discutir políticas de tradução e interpretação de Libras e língua portuguesa no domínio universitário. Para tanto, com base no modelo teórico de políticas linguísticas de Spolsky e em autores dos estudos da tradução que discutem políticas de tradução, analisa entrevistas com participantes que possuem relação direta e indireta com as atividades de tradução e interpretação em uma instituição pública federal de ensino superior. Em quase três décadas da oferta de tradução e interpretação desse par linguístico na universidade, observa-se a constituição de uma política que, diante da precarização do serviço público, opera sob uma lógica reativa no atendimento a demandas emergenciais de tradução e interpretação. Considera-se que esta lógica impõe um desafio para o campo ao fragilizar os modos de garantir direitos linguísticos de pessoas surdas no ensino superior e precarizar o trabalho de tradutores e intérpretes.

Palavras-chave: Políticas de tradução; Direito linguístico; Língua de sinais; Serviço público; Precarização.

Abstract:

The guarantee of linguistic rights through translation and interpreting has become an imperative for higher education institutions enrolling Deaf students whose first language is Brazilian Sign Language (Libras) since the early 21st century. This article draws on a case study to discuss translation and interpreting policies between Libras and Portuguese in the university domain. To this end, based on Spolsky's theoretical model of language policy and on scholars in Translation Studies who address translation policies, the study analyzes interviews with participants who are directly and indirectly involved in translation and

⁶⁴ Mestre em Estudos Linguísticos e bacharel em Letras-Libras pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Tradutor e intérprete de Libras e língua portuguesa no Setor de Tradução e Interpretação em Libras (STIL/Ufes). Integrante do Ceilis e do Gipes. ORCID: 0000-0003-0050-7066.

⁶⁵ Doutor e mestre em Educação pela Unisinos. Licenciado em Ciências Biológicas pela Unisinos. Professor do Departamento de Línguas Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Ufes. Líder do Ceilis, vice-líder do Gipes e bolsista de produtividade em pesquisa da Fapes. ORCID: 0000-0003-0850-2366.

interpreting activities at a federal public higher education institution. Over nearly three decades of providing translation and interpreting of this language pair at the university, the findings indicate the emergence of a policy that, in the context of precarization of public services, operates under a reactive logic aimed at meeting emergency translation and interpreting demands. This logic poses a challenge for the field by weakening mechanisms for ensuring the linguistic rights of deaf individuals in higher education and by contributing to the precarization of translators' and interpreters' working conditions.

Keywords: Translation policies; Linguistic rights; Sign language; Public service; Precariousness.

1. Introdução

Ao discutirem como o campo de atuação de tradutores e intérpretes de línguas de sinais foi ampliado em diferentes contextos do serviço público, Rodrigues e Santos (2018) argumentam que esses profissionais têm sido cada vez mais demandados, especialmente no âmbito acadêmico. É possível listar um conjunto de fatores que justificam essa ampliação, mas destacamos aqui o processo que configurou a inclusão como imperativo de um Estado neoliberal. Segundo Lopes (2009), a manutenção e o controle da informação e da economia em um mundo globalizado constituem uma política. Nessa política, a promessa de garantia de uma condição econômica, escolar e de saúde para cada indivíduo, “articulada ao desejo de mudança de condição de vida, são fontes que mantêm o Estado na parceria com o mercado e que mantêm a inclusão como um imperativo do próprio neoliberalismo” (Lopes, 2009, p. 167).

Deste modo, entendemos que a política de inclusão produz efeitos diretos no campo da tradução e interpretação de línguas de sinais, que passou a ocupar uma posição estratégica na mediação de serviços públicos para pessoas surdas. No contexto brasileiro, um dos impactos mais visíveis é o aumento do ingresso de estudantes surdos falantes da língua brasileira de sinais (Libras) em instituições de ensino superior. De acordo com o Censo de Educação Superior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), até 2015, um total de 7.131 alunos com deficiência auditiva, surdos ou surdocegos estavam matriculados em até 670 instituições de ensino superior (Esdras; Galasso, 2017). Para garantir condições mínimas de acessibilidade e permanência, essas instituições passaram a contratar tradutores e intérpretes de Libras e Língua Portuguesa, ocasionando mudanças estruturais na dinâmica institucional.

Diante desse contexto, neste artigo, o nosso objetivo é discutir políticas de tradução e interpretação de Libras e língua portuguesa no domínio universitário. Para desenvolver tal discussão, desenvolvemos uma análise sobre um conjunto de entrevistas com servidores direta

ou indiretamente envolvidos com tradução e interpretação em uma universidade pública federal localizada na região sudeste do Brasil. Em 2009, essa instituição iniciou a contratação de tradutores e intérpretes de Libras como servidores públicos, acompanhando as exigências legais e a crescente demanda por tradução e interpretação que possibilitasse a participação de pessoas surdas nesse domínio.

Este artigo está organizado da seguinte forma: após esta breve introdução, contextualizamos as definições de direitos linguísticos e de políticas de tradução que sustentam nossa discussão; em seguida, descrevemos as características teórico-metodológicas do estudo de caso desenvolvido; posteriormente, discutimos os processos institucionais envolvidos com a tradução e interpretação a partir das entrevistas; por fim, argumentamos que a política de tradução e interpretação de Libras e língua portuguesa no domínio universitário tem operado sob uma lógica reativa de atendimento a demandas emergenciais, o que não apenas fragiliza os modos de garantir direitos linguísticos de surdos nesse domínio, como também precariza o trabalho de tradutores e intérpretes de língua de sinais.

2. Do direito linguístico de surdos a uma política de tradução e interpretação

Para basear nossa discussão, torna-se importante compreender as perspectivas com as quais operamos. Primeiro, é necessário determinar o lugar do qual falamos para compreender a relação dessa discussão com as pessoas surdas. Embora entendamos que não exista uma única forma de vivenciar a experiência de ser surdo, ao tratarmos dessas pessoas, referimo-nos àquelas que constituem um grupo linguístico muito particular; as que têm uma língua de sinais não apenas como um modo gestual-visual de se expressar e compreender, mas também como um símbolo de identificação social e cultural. Isso significa dizer que estamos filiados aos estudos surdos, um campo interdisciplinar que aborda as práticas culturais surdas e oferece crítica a ideologias e categorias desenvolvidas em torno de compreensões dominantes de surdez (Bauman; Murray, 2016).

Considerando a pesquisa desenvolvida pelo IBGE (2021) que identificou que cerca de 153 mil pessoas com algum nível de surdez⁶⁶ sabem Libras no Brasil, concordamos com Mottez (2017) que essas pessoas constituem uma minoria linguística. Tratando-se de um grupo linguístico minoritário, precisamos nos perguntar sobre os seus direitos linguísticos. Nesse caso, é importante situar que os direitos linguísticos, para Abreu (2020), podem ser

⁶⁶ Para a perspectiva dos estudos surdos, ser “surdo” não é uma categoria de nível audiométrico como em definições clínicas, mas uma forma de viver a experiência da surdez traduzida como identidade linguística, cultural, comunitária e, em algumas abordagens, até mesmo como uma característica étnica (Lane; Richard; Ulf, 2011).

entendidos tanto em uma perspectiva *stricto* como um campo de atuação que busca verificar se há o cumprimento ou não de normas jurídicas por parte dos governos, quanto em uma perspectiva *lato* como um campo teórico ou como uma teoria do direito linguístico, que analisa a pertinência e a efetividade de normas já existentes e oferece parâmetros que orientam o trabalho de agentes responsáveis pela elaboração, execução e fruição de políticas públicas oriundas dessas normas.

A estruturação desse território híbrido que são os direitos linguísticos é marcada pela “tessitura e promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos e do término da Segunda Guerra Mundial” (Abreu, 2020, p. 173). Acontecimentos que possuem forte relação com a história da proteção de minorias e que revelam como as línguas desempenham um papel fundamental no exercício civil, porque é por meio de um código linguístico comum que podemos compreender uns aos outros, normas e outros aspectos da vida em sociedade.

Assim, sob a perspectiva dos direitos linguísticos, assumimos a língua como um direito essencial à autonomia e à dignidade. Entretanto, por entendermos que ela não é apenas um recurso com fins comunicacionais, argumentamos que tratar da garantia de direitos linguísticos de grupos como os dos surdos é politicamente diferente de tratar da garantia de acessibilidade para essas pessoas. Isso não significa considerar o tópico da acessibilidade como algo menor. Ela é uma questão legítima e necessária para sociedades que buscam promover igualdade e justiça. O que queremos dizer aqui é que, ao discutirmos tradução e interpretação de línguas de sinais, o assunto não pode ser reduzido ao acesso por meio de uma determinada língua, uma vez que, nessa perspectiva, as línguas de sinais tendem a ser concebidas como uma ferramenta de acessibilidade comunicacional ou pedagógica. Por sua vez, nessa mesma lógica, tradutores e intérpretes seriam pensados como instrumentos facilitadores da acessibilidade de pessoas surdas e não como agentes de uma política.

Na esteira de compreender o que é política, Mackenzie (2011, p. 15) destaca que “nem toda interação humana é política *per se*, mas, em razão de sermos desde sempre seres políticos (em muitos sentidos, mas acima de tudo pela linguagem que usamos), tudo o que fazemos tem condições, em princípio, de ser politizado”. O conceito de política costuma ser estreitamente relacionado a atividades e instituições relacionadas à organização, direção e administração de uma sociedade ou grupo. Ele também envolve a forma como pessoas tomam decisões coletivas, distribuem poder e recursos, resolvem conflitos e buscam consenso diante de divergências que impactam a vida de outras pessoas. Entendemos que a política constitui um terreno no qual o poder é disputado e constantemente reconfigurado por meio de interações sociais, econômicas e culturais. Isso não se limita a práticas governamentais ou estatais, mas

compreende um espaço de contestação e disputa no qual indivíduos constroem e questionam discursos que moldam a sociedade. Assim, para Mackenzie (2011), a política constitui um sistema de relações de poder que permeia todas as esferas da vida.

A partir do cruzamento entre conceitos como direitos linguísticos, política e tradução, a discussão exige estabelecermos uma compreensão sobre políticas de tradução, que aqui trataremos como *políticas de tradução e interpretação*. Embora reconheçamos as diferenças entre essas duas atividades (Rodrigues; Santos, 2018), observamos que, no Brasil, tradução e interpretação são recorrentemente associadas na referência aos profissionais envolvidos com uma língua de sinais, formando um binômio: tradutor e intérprete (tradutor-intérprete ou tradutor/intérprete). Esse binômio e suas variações aparecem em inúmeras produções acadêmicas nacionais, na lei que reconhece a profissão de *tradutor e intérprete de Libras* (Brasil, 2010), no nome do cargo público federal *tradutor e intérprete de linguagem de sinais*⁶⁷ ou mesmo nas siglas TILS (*tradutor e intérprete de língua de sinais*), TILSP (*tradutor e intérprete de língua de sinais e português*) e TIL (*tradutor e intérprete de Libras*). Embora esse profissional tenda a ser mais demandado para interpretar diálogos, reuniões e aulas, entendemos que essa dupla-identificação está relacionada a ele também ser solicitado traduzir documentos, editais, produções acadêmicas etc., especialmente em contextos educacionais, mas não exclusivamente.

Dito isso, aqui assumimos que, ao falarmos de direitos linguísticos de pessoas surdas que têm uma língua de sinais como primeira língua, não basta se referir a políticas de tradução. As políticas de interpretação também precisam ser visibilizadas. De um ponto de vista mais interno, *o que traduzir ou interpretar, como traduzir ou interpretar, para quem e por quê* constituem decisões e escolhas que não são neutras. Entretanto, a decisão de quando e de que modos oferecer ou não tradução e interpretação também configura uma forma de exercer o poder que não necessariamente está restrita à agência de tradutores e intérpretes. Essas escolhas impactam o acesso ao conhecimento e influencia trajetórias sociais, culturais, educacionais e profissionais. Além disso, elas podem reforçar estruturas de poder e fortalecer grupos.

Desde que o termo política de tradução foi identificado como um subcampo dos estudos da tradução, diferentes formas de compreendê-la emergiram na tentativa de definir os contornos desse território. Segundo Meylaerts (2011), política de tradução é um termo

⁶⁷ O cargo está identificado com essa nomenclatura na Lei nº 11.091, de 2005, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais vinculadas ao Ministério da Educação.

guarda-chuva ou conceito contêiner que abriga questões relativas a ideologias, estratégias tradutórias e editoriais, formação, concessão de bolsas e prêmios, cenários em que a tradução está presente. Para a autora, essas questões não estão restritas ao governo, nem a agências governamentais ou instituições. Assim, ela define uma política de tradução como um conjunto de normativas que regulam a tradução em um domínio público (Meylaerts, 2011).

Em consonância com essa perspectiva, Santos e Veras (2020) apontam para a necessidade de um debate que acolha políticas de tradução e interpretação como uma forma de promover os direitos linguísticos. As autoras ainda argumentam que as concepções sobre as línguas e as comunidades envolvidas com elas constituem um dos desafios para a implementação de políticas de tradução e interpretação como efeito dos direitos linguísticos. Isso também afeta o que tem se entendido por tradução e interpretação, uma vez que cada “comunidade cria seus valores, suas concepções e seus modos de perceber o papel da tradução e da interpretação” (Santos; Veras, 2020, p. 334).

Até aqui, estabelecemos alguns pontos que ancoram a argumentação que desejamos fazer a partir de conceitos fundamentais para o debate: os direitos linguísticos e as políticas de tradução e interpretação. Para dar continuidade a essa discussão, na seção a seguir, apresentamos as características do estudo de caso desenvolvido e do modelo teórico adotado para a realização da análise que sustenta nossa argumentação em torno das políticas de tradução e interpretação de Libras e língua portuguesa no ensino superior.

3. A pesquisa sobre políticas de tradução e interpretação na universidade

Antes de avançarmos para a descrição das características metodológicas da investigação que permitiu o desenvolvimento da discussão aqui apresentada, é importante situar que adotamos um modelo teórico de políticas de tradução e interpretação para desenvolver a análise. Esse modelo teórico se baseia na teorização de políticas linguísticas elaborada por Spolsky (2004; 2016). Vale ressaltar que essa escolha teórico-metodológica não exclui as definições de políticas de tradução e interpretação apresentadas anteriormente. De fato, alguns autores têm recorrido a esse modelo teórico para analisar políticas de tradução e interpretação.

O caso pioneiro é de González Núñez (2014), cuja tese trata da política de tradução para minorias linguísticas no Reino Unido. No Brasil, a dissertação de Burgarelli (2022) e a tese de Furtado (2024) são outras duas produções acadêmicas pioneiras marcadas pelo modelo teórico de política de tradução e interpretação baseado na teorização spolskyana. Em especial, esses dois últimos trabalhos se voltam para questões próprias da tradução e interpretação de línguas

de sinais e dos direitos linguísticos de surdos, de modo que oferecem importantes contribuições para a discussão que desenvolvemos aqui.

Assim, é preciso estabelecer que, de acordo com o modelo teórico de Spolsky (2004; 2016), toma-se a noção de *domínio* como unidade de definição para análise de políticas linguísticas, ao invés das noções de *comunidade linguística* e *comunidade de fala*, ainda que elas sejam úteis para a sociolinguística. Com inspiração no estudo de *barrio* de Nova Jersey realizado por Fishman (1972 *apud* Spolsky, 2016), um domínio tende a ser nomeado em relação a um espaço social (lar, família, escola, vizinhança, instituição religiosa, local de trabalho, imprensa, governo etc.) que tem suas próprias políticas linguísticas. Um determinado domínio também é distinguido por outros três fatores: seus participantes, sua localização e a escolha de tópico (o que é apropriado falar no domínio em questão).

Deste modo, os participantes de um domínio são identificados pelos seus papéis e relações sociais, de modo que qualquer “indivíduo pode vir a preencher diferentes papéis em diferentes domínios” (Spolsky, 2016, p. 34). A localização típica de um determinado domínio costuma ser explicitada pelo nome atribuído a ele, o que tende a afetar o comportamento linguístico de seus participantes. Por fim, o tópico de um domínio tem relação com o fato de que “as escolhas costumeiras feitas por um indivíduo são determinadas por seu entendimento das escolhas linguísticas apropriadas ao domínio” (Spolsky, 2016, p. 35).

Dito isso, a discussão desenvolvida neste artigo foi possibilitada por um estudo de caso (Yin, 2001; 2014) em um domínio que identificamos como um *domínio universitário*. Isso porque a pesquisa envolve um conjunto de materiais relacionados ao espaço social de uma universidade federal na região sudeste do Brasil. Fundada na década de 1950 como universidade estadual e federalizada no início dos anos de 1960, essa instituição passou por uma significativa expansão acadêmica e administrativa ao longo da sua história. Atualmente, ela oferta mais de 100 cursos presenciais, possui programas de pós-graduação *stricto* e *lato sensu* em diferentes áreas do conhecimento, contando um número expressivo de docentes, servidores técnico-administrativos e estudantes. O território ocupado por esse domínio universitário em questão compreende quatro *campi* distribuídos pelo estado, sendo dois deles na capital, além de outras unidades como o hospital universitário.

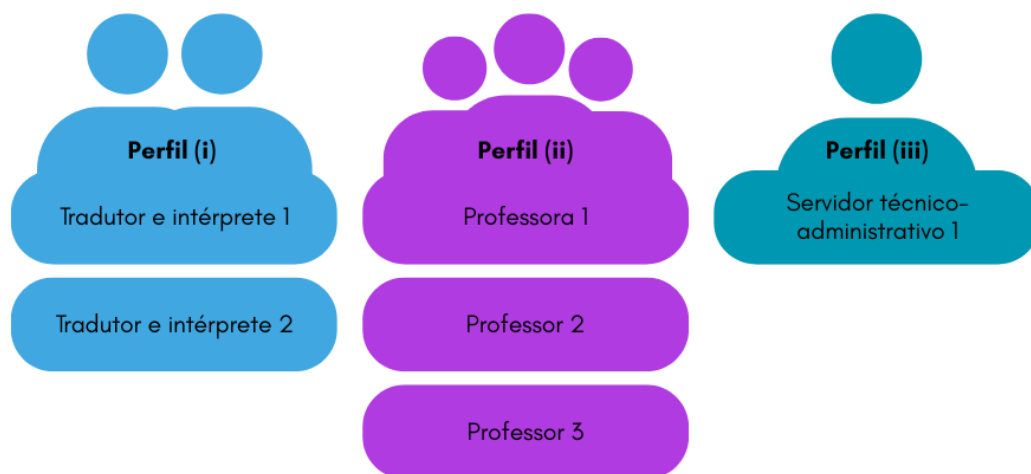
Isso o configura como um espaço institucional complexo e relevante para a análise de políticas de tradução e interpretação. Essa complexidade fez com que Burgarelli (2022) optasse por identificar o espaço social no qual analisou a política de tradução e interpretação como um *domínio institucional*, embora ele se configure como um instituto federal voltado à educação profissional. Na esteira dessa compreensão, Spolsky (2016) vai afirmar que o

domínio escolar — e aqui poderíamos incluir domínios institucionais cuja missão envolve a educação em qualquer etapa ou modalidade — se constitui como um dos mais complexos. De acordo com o autor, a educação “é por sua própria natureza um domínio comprometido com a gestão da linguagem” (Spolsky, 2016, p. 39).

Embora a noção de domínio universitário seja produtiva para delimitar analiticamente o espaço social investigado, reconhecemos que ela não elimina a heterogeneidade constitutiva da universidade. Trata-se de um espaço atravessado por disputas institucionais, políticas e epistemologias que incidem sobre a circulação das línguas, sobre o reconhecimento da Libras e sobre a própria organização das políticas de tradução e interpretação. Assim, o domínio universitário é aqui compreendido como uma unidade analítica, e não como um espaço homogêneo ou isento de relações de poder.

A geração dos dados para o estudo de caso nesse domínio envolveu a realização de uma pesquisa documental e de entrevistas semiestruturadas. Para este artigo, estabelecemos um recorte da análise delimitado pelas entrevistas que foram realizadas com três perfis de participantes do domínio universitário investigado: (i) servidores que ocupam o cargo de *tradutor e intérprete de linguagem de sinais* (nome do cargo ainda hoje) desde o início da institucionalização dessa função na universidade; (ii) docentes que acompanharam a institucionalização do cargo e a contratação dos profissionais na instituição; e (iii) servidores técnico-administrativos que acompanharam a contratação e a organização institucional desse trabalho na universidade. O principal critério para definição desses perfis e a seleção dos participantes foi a participação direta ou indireta na trajetória das atividades de tradução e interpretação de Libras e língua portuguesa no domínio investigado. Deste modo, chegamos aos seguintes participantes da pesquisa conforme apresentado na Figura 1:

Figura 1 – Participantes do domínio universitário entrevistados



Fonte: elaborado pelos autores (2026).

Assim, foram realizadas seis entrevistas, de forma individual, com cada um desses participantes. Todas as entrevistas aconteceram em língua portuguesa, com exceção da entrevista com o professor 2, que é surdo e tem a Libras como primeira língua. Por seguirem um modelo semiestruturado, as entrevistas foram baseadas em um roteiro previamente elaborado que permitiu a flexibilização da interação a depender do que era expressado por cada participante. Importa ressaltar que, por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, o projeto com detalhamento dos cuidados éticos a serem tomados no estudo foi submetido à avaliação do comitê de ética em pesquisa (CEP) da instituição. Após a aprovação do projeto pelo CEP⁶⁸, todos os participantes convidados acessaram e assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, que os tornou cientes dos riscos e benefícios da participação na pesquisa.

As entrevistas foram realizadas entre os anos de 2024 e 2025 nas modalidades presencial e virtual. Inicialmente, essa etapa havia sido concebida para ocorrer apenas de forma presencial; contudo, duas entrevistas foram realizadas por videoconferência na plataforma *Google Meet*, em razão de licença profissional e da distância geográfica de alguns participantes. As entrevistas foram gravadas com o auxílio de um aparelho celular e de um microfone *Bluetooth* para captação do áudio. Posteriormente, as gravações das entrevistas foram transcritas. Em relação à entrevista realizada em Libras, o registro ocorreu em vídeo e, em seguida, procedeu-se à tradução da entrevista para a língua portuguesa, na modalidade escrita, com vistas à preparação do material para a etapa analítica. Antes do início da análise, as transcrições e a tradução foram encaminhadas aos participantes para sua validação, de

⁶⁸A aprovação do estudo pelo CEP pode ser consultada na Plataforma Brasil pelo CAEE de número 79449024.7.0000.5542 e pelo parecer de número 6935029.

modo que eles pudessem confirmar sua concordância e autorizar a continuidade de sua participação na pesquisa.

Na análise desse conjunto de entrevistas, buscamos perceber aspectos de três componentes descritíveis, interligados, mas independentes, que formam uma política linguística no modelo teórico de Spolsky (2004; 2016): as práticas, as crenças e a gestão. Embora esses componentes possam ser descritos separadamente, compreendemos que eles se produzem mutuamente, uma vez que práticas de tradução e interpretação são sustentadas por crenças e permanentemente tensionadas por formas de gestão e por influências externas ao domínio. Esses componentes fornecem caminhos possíveis para descrever e analisar políticas de tradução e interpretação, como já realizado pelos outros autores aqui mencionados. Feito esse detalhamento teórico-metodológico do estudo de caso, explicamos sobre cada componente que orienta a análise e passamos à discussão sobre as políticas de tradução e interpretação no domínio universitário na seção seguinte.

4. Impactos da precarização na tradução e interpretação no domínio universitário

A presença de estudantes surdos no domínio universitário analisado evidencia as condições de emergência de *práticas* de tradução e interpretação de Libras e língua portuguesa na instituição. Sobre isso, importa destacar que, no modelo teórico de Spolsky (2016, p. 35), as práticas linguísticas “são as escolhas e comportamentos observáveis — o que as pessoas realmente fazem”. Do mesmo modo, as práticas de tradução e interpretação aqui são entendidas como escolhas e comportamentos observáveis em torno de como essas atividades são exercidas.

Identificamos que pessoas com surdez já participaram do domínio analisado em um período anterior à materialização das práticas de tradução e interpretação de Libras e língua portuguesa nele. Essas pessoas, entretanto, não assumiam a Libras como sua primeira língua ou não se identificavam linguística e culturalmente como surdos. Esse cenário se alterou com o ingresso de um estudante surdo cuja trajetória tornou visível a necessidade de garantir sua participação no cotidiano acadêmico. Esse estudante se tornou docente da instituição, mas sua condição estudantil exigiu que a universidade recorresse a formas alternativas de fornecer interpretação durante seus estudos, conforme observamos nos excertos de entrevistas a seguir:

Quadro 1 – Excertos de entrevistas sobre o início das práticas de interpretação na universidade

Você me perguntou sobre os intérpretes de Libras. Então, quando entrei, não tinha intérpretes e fiquei sem interpretação durante três meses. [...]. A partir disso, os meus colegas de turma foram todos até o Colegiado cobrar a contratação de intérprete de Libras. Se não houvesse, eles iriam ao Ministério Público ou na televisão e nos jornais. O Colegiado então entrou em contato com o MEC, porque não sabia como funcionava esse tipo de contratação e, após esse contato, conseguiram três bolsas para intérpretes. (Professor 2, 2024)

A turma do [Professor 2] fez uma reivindicação, porque não tinha tradutor e intérprete para ele. Durante uma aula, a turma inteira se levantou [...] e foi até [a direção d]o Centro reclamar, dizendo que não iriam entrar na sala de aula, porque o colega deles não estava tendo acesso ao que eles estavam tendo. Isso foi um movimento muito interessante. (Professor 3, 2025)

Fonte: elaborado pelos autores (2026).

Nesses dois excertos, observamos que, no ano de 2006, um conflito marcado pela materialização da diferença linguística do estudante surdo se tornou a motivação para o domínio universitário analisado considerar garantir o seu direito de *acesso* à informação pública na qual estava submetido. Embora a lógica da acessibilidade linguística pareça evidente nos excertos, compreendemos que o direito linguístico daquele estudante de estudar em sua primeira língua era o que estava em jogo na situação. A mobilização estudantil coletiva e a ação da gestão acadêmica para tentar solucionar o problema podem ser analisadas pelo componente das *crenças*.

As crenças sobre a linguagem têm relação com “os valores atribuídos às variedades e aos traços” (Spolsky, 2016, p. 35). Assim, para pensar esse componente no contexto de uma política de tradução e interpretação, é importante compreendermos que os participantes desse domínio acreditavam que a interpretação constituiria uma condição necessária à participação do estudante surdo na vida universitária. Aqui, precisamos incluir um terceiro aspecto do modelo teórico: as influências externas e internas a um domínio. Ou seja: as crenças dos participantes desse domínio condizem com um pensamento contemporâneo com dimensões internacionais que estabelece a necessidade de promover condições de igualdade. Um princípio de sociedades em desenvolvimento que buscam ser inclusivas e, portanto, acessíveis. Deste modo, a inviabilização do direito linguístico se associa à compreensão sobre uma barreira ou um dificultador para acesso do estudante surdo. As entrevistas, portanto, permitem observar que a defesa da interpretação nesse episódio não decorre apenas de uma necessidade operacional, mas da crença compartilhada de que a Libras constitui uma língua legítima de participação acadêmica. Essa crença, contudo, não emerge exclusivamente do domínio universitário. Ela é produzida em diálogo com transformações mais amplas nas políticas linguísticas, no reconhecimento legal da Libras, na busca pela consolidação dos

direitos linguísticos das pessoas surdas e nas disputas sociais em torno da inclusão no ensino superior.

A ausência inicial da prática de tradução e interpretação no domínio também expõe uma fragilidade da *gestão*, aqui entendida não como a gestão institucional, mas como um terceiro componente da política de tradução e interpretação. No modelo teórico de políticas linguísticas, a gestão linguística é “o esforço observável e explícito realizado por alguém ou algum grupo que tem ou afirma ter autoridade sobre os participantes de um domínio para modificar suas práticas e crenças” (Spolsky, 2016, p. 36). No caso, a gestão da tradução e da interpretação pode se configurar nos mecanismos institucionais ou sociais que (in)viabilizam a tradução e a interpretação, na formulação e na tomada de decisões que regulamentam e organizam essas atividades em um determinado domínio.

Considerando os três componentes observados nessa primeira situação destacada, percebemos que uma lógica reativa e emergencial é imanente ao nascimento de uma política de tradução e interpretação de Libras e língua portuguesa no domínio universitário. A reação da instituição diante da demanda urgente foi conceder bolsas a estudantes da própria universidade com conhecimento em Libras para atuarem como *monitores-intérpretes* a partir de 2007. Esse movimento se constituiu como a primeira experiência formal e remunerada de interpretação de Libras e língua portuguesa no domínio analisado. Ainda que não estivesse amparada por regulamentação específica ou por um cargo na esfera administrativa federal, a atuação dos monitores-intérpretes, de forma situada, possibilitou com que o direito linguístico do estudante surdo fosse considerado ao disponibilizar acesso imediato às aulas em Libras. Ao mesmo tempo, esse acontecimento expõe a naturalização de soluções improvisadas para garantir a participação de pessoas surdas na instituição.

Esse movimento inicial expôs a necessidade de reconhecimento e institucionalização da profissão de tradutor e intérprete que atua com o par linguístico formado pela Libras e a língua portuguesa. Assim, a partir da possibilidade prevista desde o Decreto nº 5.626, de 2005, que regulamentou a lei que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, a universidade publicou o primeiro edital de concurso para o cargo de tradutor e intérprete de linguagem de sinais em 2009. Para além da nomenclatura problemática que posiciona as línguas de sinais como linguagem, importa destacar que este é um cargo definido como de nível D pelo Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE), o que significa que a formação em ensino médio é a escolarização mínima exigida para alguém ser empossado nele. De acordo com Santos (2015), uma pequena parcela de servidores atualmente ocupa o cargo de nível E, identificado apenas como *tradutor e*

intérprete, cuja exigência de formação mínima é o grau de nível superior. Para a autora, a presença do cargo de nível médio no PCCTAE, “em uma época em que as políticas linguísticas em torno da Libras alcançaram uma evidência significativa em nosso país, é uma grande incongruência” (Santos, 2015, p. 120).

Apesar dessa problemática legítima e necessária, a nomeação de tradutores e intérpretes concursados representou um marco importante da política de tradução e interpretação de Libras e língua portuguesa no domínio investigado. Esse formato de contratação redefiniu as condições de oferta dessas atividades na forma de um serviço público. Na Figura 2, apresentamos uma lista que representa o impacto de cinco concursos públicos para essa política:

Figura 2 – Impacto de concursos públicos para a política de tradução e interpretação no domínio

ANO	SITUAÇÃO	IMPACTO
2009	1º concurso realizado	2 tradutores e intérpretes são nomeados servidores
2012	Pedido de redistribuição para outra instituição	número de tradutores e intérpretes cai para 1
2013	2º concurso realizado	+ 6 tradutores e intérpretes são nomeados
2014		+ 1 tradutor e intérprete é nomeado
	3º concurso realizado	+ 1 tradutor e intérprete é nomeado
	4º concurso realizado	
2015		+ 1 tradutor e intérprete é nomeado
	5º concurso realizado	
2016		+ 2 tradutores e intérpretes são nomeados
2017	Exoneração aprovada	número de tradutores e intérpretes cai para 11
		+ 1 tradutor e intérprete é nomeado
a partir 2018		total de 12 tradutores e intérpretes como servidores efetivos no domínio

Fonte: elaborado pelos autores (2026).

Considerando os concursos públicos, a institucionalização do cargo impacta em uma reconfiguração das práticas, crenças e da gestão da política de tradução e interpretação no domínio investigado. Ao transformar uma prática emergencial em uma organização institucional em consonância com as condições federais, a universidade passa a garantir os

direitos linguísticos dos surdos a partir de uma política de tradução e a interpretação com influência regulatória externa ao seu domínio. Importa ressaltar que esse processo não decorreu apenas de iniciativas locais, mas da articulação entre demandas sociais, decisões institucionais e de um marco legal vigente (Santos, 2015; Rodrigues; Santos, 2018), o que evidencia o fortalecimento das políticas de tradução e interpretação no domínio universitário no país.

No âmbito do domínio analisado, o movimento de ampliação do quadro efetivo de tradutores e intérpretes evidencia que a instituição passou a incorporar as atividades de tradução e a interpretação de uma forma mais estável. Agora realizadas por uma equipe de servidores efetivos, essas atividades se tornam parte da política institucional e isso não apenas impacta a gestão da tradução e da interpretação, mas também afeta a dinâmica das práticas e das crenças no domínio universitário, já que sugere uma ação de caráter prospectivo, orientada ao planejamento institucional e à consolidação de direitos linguísticos a longo prazo.

Um dos ápices do fortalecimento dessa política é observado no ano de 2018, quando a universidade passou a contar com 12 servidores efetivos ocupantes do cargo de tradutor e intérprete de linguagem de sinais. Desse total, nove servidores estavam lotados no *campus* da capital; dois, em um *campus* no norte do estado; e uma servidora, em um *campus* ao sul. Este também foi o último ano com registro de editais e nomeações para o cargo na instituição. Apesar dessa nova configuração ser um avanço importante da política de tradução e interpretação no domínio universitário, a organização das atividades ainda estava fragmentada, visto que a maioria dos servidores permaneciam lotados em setores diferentes de um mesmo *campus*.

Em pouco tempo, conforme explicitado pelo tradutor e intérprete 1 e pelo servidor técnico-administrativo 1, foi percebido que alguns setores estavam sobrecarregados com a demanda de tradução e interpretação, enquanto outros apresentavam uma demanda bastante reduzida. As dificuldades de mobilidade intersetorial para atendimento dessas demandas e a ausência de uma coordenação centralizada foram consideradas dois fatores que comprometiam a previsibilidade e a equidade no acesso a tradução e interpretação de Libras e língua portuguesa no domínio universitário, o que voltou a fragilizar o exercício dos direitos linguísticos das pessoas surdas participantes desse domínio. Desse modo, ainda em 2018, observa-se um movimento de agrupamento dos profissionais que atuavam no mesmo *campus*:

Quadro 2 – Excertos de entrevistas sobre centralização da equipe de tradutores e intérpretes

A gente formou uma equipe de nove, todo mundo no Departamento de Línguas e Letras, mas assim que veio esse movimento, o próprio chefe do departamento percebeu que ele estava limitado para tratar de algumas questões específicas e sugeriu que a gente migrasse então, para sair de dentro do departamento, e ficasse ligado diretamente ao Centro de Ciências Humanas e Naturais. E assim foi feito. Então a gente é lotado na secretaria [desse Centro]. (Tradutor e intérprete 1, 2024)

[...] os tradutores que estavam [no] Núcleo de Acessibilidade foram lotados no Centro de Ciências Humanas e Naturais. Os que estavam lotados no Departamento de Línguas e Letras, que ficavam só ali dedicados ao curso de Letras-Libras, também, então, foram lotados na secretaria do Centro de Ciências Humanas e Naturais. E passaram então a ser organizados na dimensão do Centro, atendendo às necessidades, não só mais do curso de Letras-Libras, mas de qualquer demanda relacionada a alunos surdos que precisavam de apoio de intérpretes. (Servidor técnico-administrativo 1, 2024)

Fonte: elaborado pelos autores (2026).

Esse processo culminou na criação de um setor de tradução e interpretação em Libras na instituição, configurando uma inflexão importante na gestão da tradução e da interpretação nesse domínio. De acordo com os tradutores e intérpretes entrevistados, a centralização permitiu uma maior racionalização das demandas, a otimização da força de trabalho e o reconhecimento da tradução e da interpretação como atividades estruturantes da instituição e não como um serviço pontual. Entendemos que esse acontecimento impacta em alterações simultâneas nas práticas, nas crenças e na gestão da política de tradução e interpretação da universidade. Nessa nova configuração, os tradutores e intérpretes viram a necessidade de elaborar um regimento interno para o setor, conforme evidenciado no Quadro 3:

Quadro 3 – Excertos de entrevistas sobre criação de regimento para um setor de tradução e interpretação

No início, nós não tínhamos nenhum regimento. Nós trabalhamos para que houvesse um regimento interno que, inclusive, [...] fosse utilizado como uma diretriz para o nosso trabalho junto à universidade. (Tradutor e intérprete 2, 2024)

É importante ressaltar que a elaboração desse regimento se dá pelos próprios tradutores, e que foi debatida e discutida no Conselho Superior, no Conselho Universitário. Ela foi aprovada pelo Conselho Universitário e tem força de resolução. Tendo força de resolução, ela vincula toda a universidade àquele funcionamento e vincula os próprios tradutores, que passam a estar obrigados a cumprir essa resolução. Isso é um ponto de destaque. (Servidor técnico-administrativo 1, 2024)

Fonte: elaborado pelos autores (2026).

Essa característica evidencia um aspecto *bottom-up* da política de tradução e interpretação no domínio universitário. González Núñez (2019) explica que esse aspecto está relacionado a quando os próprios agentes envolvidos na prática identificam lacunas institucionais e propõem soluções normativas. Após aprovação pelo Conselho Universitário

da instituição, o regimento do setor adquiriu força de resolução, passando a regular formalmente os procedimentos, as atribuições, os critérios de priorização e as condições de trabalho dos tradutores e intérpretes. Sob a perspectiva da gestão da tradução e da interpretação, a formalização do regimento de um setor de tradução e interpretação representa, segundo Meylaerts (2011), a transformação de práticas antes informais em uma política institucional. Ao normatizar a organização das atividades do setor, o domínio universitário não apenas oferece uma regulamentação para o trabalho dos tradutores e intérpretes, mas também operacionaliza as formas de garantir direitos linguísticos, convertendo-os em procedimentos executáveis, juridicamente vinculantes e protegidos contra decisões administrativas arbitrárias.

Entretanto, esse avanço passou a conviver com tensões advindas de influências externas a partir de 2019. Apesar da ampliação de participantes surdos do domínio universitário investigado, considerada um importante resultado de uma política nacional de inclusão que tem se fortalecido desde a virada do século, a expansão do quadro efetivo de tradutores e intérpretes não pode se concretizar. Isso porque, em uma explícita política *top-down*, o Governo Federal sanciona o Decreto nº 10.185, de 2019, que extingue cargos da administração pública federal — o que inclui o cargo de tradutor e intérprete, de nível E — e veda a abertura de concurso público para cargos específicos como o de tradutor e intérprete de linguagem de sinais, de nível D. Sob a perspectiva de Spolsky (2004; 2016), observamos que as mudanças produzidas fora do domínio universitário reconfiguram diretamente suas possibilidades de gestão e acabam repercutindo também sobre as práticas e sobre as crenças que sustentam a política de tradução e interpretação. Isso resulta na inviabilização da contratação de servidores ocupantes nesses cargos em um regime estatutário. Como consequência, a tradução e a interpretação de Libras e língua portuguesa, em instituições federais de ensino, passaram a ser operacionalizadas sob uma lógica de escassez, na qual os critérios de priorização de atendimento substituem a garantia dos direitos linguísticos das pessoas surdas.

Com a evasão de servidores, a partir de processos de redistribuição ou exoneração, esse cenário se torna mais agravante, uma vez que o número de tradutores e intérpretes efetivos passa a não dar conta de atender a todas as demandas de tradução e interpretação próprias de um domínio universitário. Diante dessas condições, a terceirização emerge como uma medida paliativa para suprir demandas imediatas, mas traz consigo instabilidade, rotatividade e descontinuidade de profissionais, comprometendo a consolidação de uma política de tradução e interpretação institucional. Para Burgarelli e Witchs (2024, p. 280), tal “aspecto dessa

política fragilizada gera não apenas um percalço na concretização de uma sociedade inclusiva como também contribui para a precarização do trabalho de tradução e interpretação”. Isto fica nítido na fala dos participantes entrevistados, conforme apresentado no Quadro 4:

Quadro 4 – Excertos de entrevistas sobre quantitativo de profissionais

Uma das principais dificuldades é exatamente o quantitativo de demanda e o quantitativo de servidores que estão na universidade. (Tradutor e intérprete 2, 2024)

Na universidade federal, [...] teve um ingresso de um grupo de servidores. Só que esse grupo, ele não é onipresente. As demandas da universidade são maiores e eles têm que pegar o que que é mais urgente, que vai ser a sala de aula. (Professor 3, 2025)

A universidade tem uma série de documentos, uma série de editais, uma série de burocracias que não só os alunos surdos, mas qualquer usuário surdo não tem acesso, porque você não tem pessoal o suficiente para cuidar disso. (Servidor técnico-administrativo 1, 2024)

Fonte: elaborado pelos autores (2026).

Considerando esses aspectos, a política de tradução e interpretação de Libras e língua portuguesa no domínio investigado transpassa por um processo ambivalente. De um lado, observa-se a consolidação de estruturas institucionais, como a formalização de um setor unificado em um dos *campi* e a criação de um regimento interno, o que fortalece tal política do ponto de vista de sua gestão, impactando nas práticas. De outro, persistem limitações impostas por decisões macroestruturais, que fragilizam a sustentabilidade dessa política. Acerca desse estreitamento do gargalo na relação entre oferta e demanda, a percepção compartilhada pela Professora 1 em entrevista se insere no componente das crenças e parece traduzir a principal característica da configuração atual da política de tradução e interpretação de Libras e língua portuguesa no domínio universitário:

Quadro 5 – Excertos da entrevista com a Professora 1

É parar, tentar frear um pouco essa lógica de que o trabalho do intérprete é só por demanda, entende?

[...]

Porque o princípio não deveria ser *demanda*, deveria ser: tem um evento, o evento tem que estar em Libras para o surdo passar na porta e olhar e falar “quero participar ou não”. Não é só se um surdo chegar, e se inscrever, e querer, pedir “pelo amor de Deus”, entende? Então, assim, esse princípio da demanda não deveria ser o que vai pautar, e sim o princípio da acessibilidade. (Professora 1, 2024)

Fonte: elaborado pelos autores (2026).

Podemos perceber que, desde o início da oferta de tradução e interpretação na instituição, a lógica reativa sobre demandas emergenciais se estabelece. Nesse caso, uma universidade que se pretende inclusiva, no sentido de assegurar direitos linguísticos de

pessoas surdas, precisaria “transformar tudo acessível, porque, aí sim, por exemplo, os surdos vão olhar para esse espaço e vão falar ‘esse é um espaço que eu pertenco, que me acolhe’” (Professora 1, 2024). A fala dessa professora expõe a carência de uma política de tradução e interpretação que opere sob uma lógica proativa na garantia do exercício desses direitos linguísticos. Nessa lógica, o acesso linguístico ao ambiente universitário deve ser possível antes mesmo que uma pessoa surda o ocupe. Isso contrapõe a lógica reativa da política de tradução e interpretação no domínio universitário, que busca providenciar, de forma emergencial, esse acesso apenas após a presença da pessoa surda ser confirmada.

Diante desses aspectos destacados a partir das entrevistas, entendemos que a consolidação de uma política de tradução e interpretação de Libras e língua portuguesa que possibilite o pleno exercício de direitos linguísticos em domínio universitário requer a mobilização de esforços coletivos internos e externos a esse domínio. A análise que possibilitou esta discussão nos permite afirmar que a gestão da tradução e da interpretação constitui um componente estratégico fundamental para as ações de superação da lógica reativa dessa política. Na sequência, apresentamos nossas considerações finais sobre a política de tradução e interpretação de Libras e língua portuguesa no domínio universitário.

5. Considerações finais

Neste artigo, buscamos discutir políticas de tradução e interpretação de Libras e língua portuguesa em domínio universitário. Para isso, consideramos dados gerados a partir de entrevistas que compõem um estudo de caso em uma universidade pública federal da região sudeste do Brasil. Essas entrevistas foram feitas com servidores direta e indiretamente relacionados com as atividades de tradução e interpretação de Libras e língua portuguesa na instituição. A análise desse material foi baseada em um modelo teórico de políticas linguísticas de Spolsky (2004; 2016), adaptado para a análise de políticas de tradução e interpretação, conforme Gonzáles Núñez (2014), Burgarelli (2022) e Furtado (2024).

Em relação às práticas de tradução e interpretação, observamos que a sua emergência no domínio investigado é marcada pela necessidade de atender a uma demanda de acesso linguístico de um estudante surdo que ingressa na instituição em 2006. Naquele momento, a estratégia adotada envolveu o oferecimento de bolsas para estudantes com conhecimento em Libras para atuarem como monitores-intérpretes. Entendemos que isso se reconfigura, em termos de gestão da tradução e da interpretação, quando o domínio mais amplo da esfera administrativa federal torna possível a criação de um cargo para tradutores e intérpretes de Libras e língua portuguesa, a ser provido por meio de concurso público. Entretanto, a partir do

momento em que são inviabilizadas, com força de decreto, as possibilidades para prover novos servidores públicos que assumam a tarefa tradutória e interpretativa nas instituições federais de ensino, a política de tradução e interpretação nesse domínio é estrangulada, fragilizando não apenas o exercício dos direitos linguísticos de surdos, como também precarizando o trabalho de tradutores e intérpretes que atuam no contexto de serviços públicos.

As entrevistas forneceram uma percepção complexa da atuação desses profissionais, marcada por sobrecarga de trabalho, impossibilidade de ampliação do quadro de servidores efetivos, necessidade constante de negociação, busca por reconhecimento institucional e impactos decorrentes da terceirização da função. Nesse sentido, entendemos que as decisões administrativas, normativas e organizacionais que afetam essa política moldam não apenas as condições de oferta e acesso às atividades de tradução e interpretação, mas também a valorização da Libras como uma língua de direitos. Isso impacta diretamente nas oportunidades de participação acadêmica, profissional e social de pessoas surdas, evidenciando que o fortalecimento ou a fragilização desses direitos não decorre apenas da presença de tradutores e intérpretes, mas da forma como a universidade incorpora ou negligencia a tradução e a interpretação como parte de sua política institucional.

Considerando tudo isso, argumentamos ser necessário que instituições semelhantes ao domínio universitário investigado assumam o compromisso de conceber políticas de tradução e interpretação estruturantes e de impacto permanente, capazes de assegurar não apenas a continuidade dessas atividades, mas também condições dignas de trabalho e reconhecimento profissional aos tradutores e intérpretes. Nessa direção, defendemos que a reabertura de concursos públicos para o cargo de tradutor e intérprete de Libras e língua portuguesa se configura como uma medida indispensável para a reposição e ampliação do quadro de servidores efetivos diante da crescente demanda de garantia dos direitos linguísticos das pessoas surdas. O exercício da cidadania no espaço universitário depende dessas garantias, uma vez que previsibilidade, valorização profissional e institucionalização da Libras como uma língua de direitos constituem dimensões fundamentais para evitar retrocessos e assegurar condições de igualdade no ensino superior.

Por fim, ressaltamos que o principal desafio da política de tradução e interpretação de Libras e língua portuguesa no domínio universitário está na superação de uma lógica reativa de atendimento às demandas. Marcada por respostas pontuais a situações emergenciais, essa lógica dificulta a consolidação de uma política estruturada capaz de garantir, de forma sistemática, os direitos linguísticos das pessoas surdas. Entendemos que essa transformação

não depende exclusivamente da atuação de agentes institucionais locais. Ela depende de um movimento mais amplo, que extrapola o domínio investigado. Além disso, a discussão aqui realizada suscita questões que ultrapassam os limites organizacionais que analisamos. Outros estudos poderão avançar essa discussão, investigando os modos pelos quais as políticas de tradução e interpretação participam da produção ou do enfrentamento de desigualdades linguísticas no ensino superior, especialmente no que se refere às condições de acesso, participação, permanência e circulação acadêmica de estudantes, docentes e demais integrantes das comunidades surdas. Nesse sentido, assumimos que a política de tradução e interpretação do domínio universitário se configura como efeito de uma política nacional que ainda limita as condições para o pleno exercício dos direitos linguísticos das pessoas surdas.

Referências

- ABREU, R. N. Direito Linguístico: olhares sobre as suas fontes. **A Cor das Letras**, Feira de Santana, v. 21, n. 1, p. 172–184, 2020. DOI: 10.13102/cl.v21i1.5230. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/5230>. Acesso em: 28 mar. 2026.
- BAUMAN, H.-D. L.; MURRAY, J. J. Deaf Studies. In: GERTZ, G.; BOUDREAULT, P. (ed.). **The SAGE Deaf Studies Encyclopedia**. California: SAGE, 2016. p. 272–276.
- BURGARELLI, E. F. **Gestão da tradução e da interpretação de Libras e língua portuguesa no Instituto Federal do Espírito Santo**. 2022. 113 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022. Disponível em: <https://linguistica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEL/detalhes-da-tese?id=16506>. Acesso em: 29 mar. 2026.
- BURGARELLI, E. F.; WITCHES, P. H. Gestão da tradução e da interpretação em domínio institucional: uma exigência cultural entre diferenças linguísticas. In: WITCHES, Pedro Henrique; DAMASCENO, G. L. N.; PEROBELLI, R.; KAWACHI-FURLAN, C. J.; MARCHON, A. H. (org.). **Estudos Linguísticos e Direitos Humanos: língua e identidade**. Vol. 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 265–286.
- ESDRAS, D.; GALASSO, B. **Panorama da educação de surdos no Brasil: ensino superior**. Rio de Janeiro: INES, 2017.
- FURTADO, H. B. **Políticas de tradução e comunidades surdas: deveres linguísticos para a garantia de direitos fundamentais**. 2024. 230 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/263379>. Acesso em: 29 mar. 2026.
- GONZÁLEZ NÚÑEZ, G. The shape of translation policy: a comparison of policy determinants in Bangor and Brownsville. **Meta**, v. 64, n. 3, p. 776–793, 2019. DOI:

10.7202/1070539ar. Disponível em: <https://id.erudit.org/iderudit/1070539ar>. Acesso em: 31 mar. 2026.

GONZÁLES NÚÑEZ, G. **Translating for linguistic minorities**: translation policy in the United Kingdom. 2014. 410 f. Tese (Doutorado) — Departament d'Estudis Anglesos i Alemanyans, Universitat Rovira i Virgili, Leuven, 2014. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10803/322070>. Acesso em: 29 mar. 2026.

IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional de Saúde – 2019**: ciclos de vida – Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/9160-pesquisa-nacional-de-saude.html?edicao=31438>. Acesso em: 28 mar. 2026.

LANE, H.; RICHARD, P.; ULF, H. **People of the eye**: Deaf ethnicity and ancestry. Oxford: Oxford University Press, 2011.

LOPES, M. C. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 153–169, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8297>. Acesso em: 27 dez. 2025.

MACKENZIE, I. **Política**: conceitos-chave em filosofia. Trad. Nestor Luiz João Beck. São Paulo: Penso, 2011.

MEYLAERTS, R. Translation policy. In: GAMBIER, Y.; DOORSLAER, L. (ed.). **Handbook of Translation Studies Online**. Vol. 2. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2011. p. 163–168. DOI: 10.1075/hts.2.tra10. Disponível em: <https://benjamins.com/online/hts/articles/tra10>. Acesso em: 29 mar. 2026.

MOTTEZ, B. Os surdos como minoria linguística. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 48, p. 21–24, 2017. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1199>. Acesso em: 28 mar. 2026.

RODRIGUES, C. H.; SANTOS, S. A. A interpretação e a tradução de/para línguas de sinais: contextos de serviços públicos e suas demandas. **Tradução em Revista**, Rio de Janeiro, n. 24, 2018. DOI: 10.17771/PUCRio.TradRev.34535. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/rev_trad.php?strSecao=article_sp&fas=34560&numfas=11&nrseqcon=34535&NrSecao=11. Acesso em: 27 dez. 2025.

SANTOS, S. A. A implementação do serviço de tradução e interpretação de Libras-português nas universidades federais. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 35, n. esp. 2, p. 113–148, 2015. DOI: 10.5007/2175-7968.2015v35nesp2p113. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35nesp2p113>. Acesso em: 30 mar. 2026.

SANTOS, S. A.; VERAS, N. C. O. Políticas de tradução e de interpretação: diálogos emergentes. **Travessias Interativas**, São Cristóvão, v. 10, n. 22, p. 332–351, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/Travessias/article/view/15334>. Acesso em: 29 mar. 2026.

SPOLSKY, B. Para uma teoria de políticas linguísticas. Trad. Paloma Petry. **ReVEL**, [s.l.], v. 14, n. 26, p. 32–44, 2016. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/pt/edicoes/?id=41>. Acesso em: 30 mar. 2026.

SPOLSKY, B. **Language Policy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

YIN, R. K. **Case Study Research: design and methods**. 5. ed. Thousand Oaks: Sage, 2014.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Brookman, 2001.

Recebido em: 31/03/2026

Aprovado em: 24/07/2026

INTERPRETAÇÃO DE LIBRAS-PORTUGUÊS EM CONTEXTOS JURÍDICOS: ATIVIDADES FORMATIVAS E CAMINHOS PROFISSIONAIS

Samuel dos Santos Silva Jesus⁶⁹
Universidade Federal de Santa Catarina

Silvana Aguiar dos Santos⁷⁰
Universidade Federal de Santa Catarina

Resumo:

Este estudo analisa as atividades formativas de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras)-Português no contexto jurídico brasileiro, considerando as iniciativas oferecidas nos últimos anos e sua contribuição para a formação profissional. Fundamenta-se na literatura sobre formação, profissionalização e atuação em contextos jurídicos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de análise documental, que mapeia e categoriza atividades formativas disponíveis em plataformas digitais, tais como: (i) aulas abertas; (ii) minicursos; (iii) rodas de conversa e *lives*; e (iv) cursos livres. Os resultados demonstram que ações de curta duração compõem um sistema formativo para intérpretes de Libras-Português, com diferentes modalidades e cargas horárias. Essas ações desempenham funções complementares de difusão, atualização do conhecimento, iniciação técnica e prática profissional, contribuindo para ampliar o repertório teórico-prático dos intérpretes que atuam ou desejam atuar no contexto jurídico. Contudo, evidenciam-se limites estruturais, como a curta duração, a ausência de padronização, a fragmentação curricular, a falta de sequência formativa, a predominância de ofertas *online* e a concentração regional no Sul e no Sudeste. Conclui-se que tais iniciativas respondem pontualmente às demandas do campo, reforçando a necessidade de políticas voltadas à formação profissional de intérpretes no contexto jurídico.

Palavras-chave: Formação profissional; Libras-Português; Intérpretes.

Abstract:

This study analyzes training activities for Brazilian Sign Language (LIBRAS)-Portuguese interpreters in legal settings in Brazil, considering initiatives offered in recent years and their contribution to professional training. The study is grounded in the literature on training, professionalization and interpreting in legal settings. This is a qualitative documentary study

⁶⁹ Doutorando e Mestre em Estudos da Tradução na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pós Graduado em Libras - Tradução e Interpretação de Libras-Português pela IBRA. Integrante do Núcleo de Pesquisa em Interpretação e Tradução de Línguas de Sinais e Vocaís - InterTrad. Advogado (Licenciado). Auxiliar da Justiça no TJSP e no TRF3 como Tradutor e Intérprete de Libras-Português.

⁷⁰ Professora no Departamento de Língua de Sinais Brasileira - DLSB e no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET) da Universidade Federal de Santa Catarina. Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (POET) da Universidade Federal do Ceará. Atua como vice-líder do Grupo de Pesquisa em Interpretação e Tradução de Línguas de Sinais - InterTrad. Membro do Grupo de Políticas Linguísticas Críticas, ambos cadastrados pelo CNPQ. Participa como membro do GT de Estudos da Tradução da ANPOLL. Colaboradora do Grupo de Pesquisa Linguística Forense (UFSC). <http://orcid.org/0000-0002-5310-7480>

that maps and categorizes training activities available on digital platforms into: (i) open classes; (ii) short courses; (iii) conversation circles and livestreamed events; and (iv) free/open-enrollment courses. The results show that short-term initiatives form part of a training system for LIBRAS–Portuguese interpreters, comprising different modalities and workloads. These initiatives play complementary roles in disseminating and updating knowledge, providing technical introduction, and fostering professional practice, thereby helping to expand the theoretical-practical repertoire of interpreters who work, or wish to work, in legal settings. However, structural limitations are also evident, such as short duration, lack of standardization, curricular fragmentation, absence of training progression, predominance of online offerings, and regional concentration in Brazil’s South and Southeast. The study concludes that these initiatives respond only partially to the demands of the field, reinforcing the need for policies aimed at professional interpreter training in legal settings.

Keywords: Professional training; LIBRAS-Portuguese; interpreters.

1. Introdução

Os intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras)-Português que atuam nos contextos jurídicos contribuem para a efetivação de diversos direitos linguísticos das comunidades surdas, assegurando o acesso à informação, à comunicação e a outros direitos fundamentais, como o acesso à justiça. Nesse sentido, o presente estudo propõe-se a documentar e discutir a oferta de cursos de formação de curta duração no Brasil, no período de 2002 a 2025. Dito isso, a pergunta de pesquisa que guiou este estudo foi: Quais atividades de formação de intérpretes de Libras-Português destinadas ao contexto jurídico foram oferecidas nos últimos anos no Brasil? A coleta de dados foi realizada por meio de buscas na plataforma *Google* e teve como finalidade principal subsidiar reflexões e sugestões para futuras ações de formação voltadas à atuação de intérpretes de Libras-Português no contexto jurídico.

Assim sendo, este estudo empírico tem como objetivo levantar dados que possam suprir a lacuna existente quanto ao registro sistemático das atividades de curta duração voltadas à formação de intérpretes de Libras-Português no contexto jurídico. Ao documentar e dar visibilidade às iniciativas já realizadas, busca-se não apenas mapear a oferta formativa disponível, mas também contribuir para o fortalecimento e a profissionalização da atuação desses profissionais no sistema de justiça brasileiro. Esse levantamento é fundamental ao contribuir para a formulação de políticas de formação, identificação de necessidades não atendidas e promoção de práticas que assegurem maior qualidade, segurança e responsabilidade na atuação desses profissionais em contextos jurídicos.

O presente artigo está organizado da seguinte forma: na introdução, apresentam-se a problematização, os objetivos da pesquisa e a justificativa. Em um segundo momento, apresenta-se um recorte teórico para discutir as ações de profissionalização. Na sequência,

apresentam-se os procedimentos metodológicos, os resultados e as discussões e, por fim, são concatenadas reflexões para futuros aprimoramentos.

2. Revisão teórica

Esta revisão teórica parte do reconhecimento de que os cursos de curta duração e demais ações formativas curtas desempenham papel importante na formação de intérpretes de Libras-Português que atuam em contextos jurídicos no Brasil. Reckelberg (2018) reforça a importância da formação e da capacitação dos intérpretes de Libras-Português no contexto jurídico diante da difusão da Libras nos serviços públicos. O autor demonstra, a partir de um estudo qualitativo realizado com intérpretes de Libras-Português que atuam na Grande Florianópolis, que muitos profissionais se sentem inseguros e despreparados para atuar no Judiciário. Tais comprovações evidenciam a necessidade de cursos de especialização e oficinas voltadas ao contexto jurídico, diante das competências específicas exigidas, seja em relação à terminologia técnica, aos ritos processuais ou aos protocolos judiciais.

Por conta disso, investigar como vêm sendo estruturadas as atividades voltadas à formação de curta duração no contexto jurídico assume um papel para a consolidação da profissionalização dos intérpretes de Libras-Português. Como apontam Santos e Sutton-Spence (2018), a profissionalização de intérpretes de línguas de sinais na esfera jurídica não se reduz apenas ao domínio das línguas envolvidas no processo interpretativo, mas também implica na construção de um perfil profissional respaldado pela ética, pela preparação técnica, pelo reconhecimento institucional e pela adequação às demandas específicas do contexto legal.

As autoras entrevistaram intérpretes experientes da Inglaterra e identificaram como boas práticas, a contratação formal, a remuneração adequada, o preparo para o contexto de tribunais e delegacias e a sensibilidade às necessidades das comunidades surdas. Diante dessas contribuições, compreende-se que a profissionalização dos intérpretes de Libras-Português que atuam em contextos jurídicos se sustenta, entre outros elementos e ações, nos pilares da: (i) formação especializada e continuada; (ii) institucionalização de práticas e protocolos; (iii) aquisição e desenvolvimento de competências específicas do contexto jurídico; (iv) efetividade dos direitos linguísticos das pessoas surdas; e (v) condições adequadas de trabalho.

Nessa linha, Luchi (2019) explica que os cursos de curta duração têm como objetivo promover a formação continuada, a fim de atualizar a prática profissional para a atuação no mercado de trabalho. No caso do contexto jurídico, entende-se que um curso de curta duração

pode contribuir como instrumento introdutório e/ou de aperfeiçoamento e de formação continuada. Gêneros textuais, terminologias especializadas, ritos e procedimentos judiciais, práticas interpretativas e situações simuladas são alguns dos temas que podem compor esses cursos. No entanto, tais cursos não substituem uma formação mais completa e sistemática para reunir e tratar as competências, habilidades e conhecimentos que o contexto jurídico e a formação de intérpretes de Libras-Português requerem.

Ou seja, os cursos de curta duração cumprem o papel de complementar a qualificação dos intérpretes de Libras-Português, contribuindo para sua formação continuada, atualização, aperfeiçoamento e especialização pontual. Diante disso, compreende-se que os cursos de curta duração devem ser considerados parte das atividades de formação para os intérpretes de Libras-Português, pois oferecem qualificação especializada para diferentes contextos de atuação profissional. Nesse sentido, a pesquisa de Lemos e Carneiro (2021) demonstra o panorama das formações de intérpretes de Libras-Português no Brasil e conclui que as ofertas ocorrem a partir de:

(i) cursos livres de formação profissional (promovidos por empresas privadas e instituições religiosas, desde que tendo um Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica –CNPJ – e/ou autorização de Secretarias de Educação); (ii) cursos técnicos profissionalizantes (promovidos por instituições federais de ensino, dentro do período de formação do Ensino Médio); (iii) cursos de extensão universitária (promovidos por Faculdades e Universidades, públicas ou privadas); (iv) cursos de graduação Tecnológica ou Bacharelado de Letras-Libras ou Bacharelado em Tradução e Interpretação da Libras (promovido por Faculdades e Universidades, públicas ou privadas); (v) cursos de pós-graduação lato sensu em Libras ou em Tradução-Interpretação da Libras (promovido por Faculdades e Universidades, públicas ou privadas); e (vi) cursos de pós-graduação stricto sensu em Educação, Letras, Linguística, Estudos da Linguagem ou Estudos da Tradução (promovidos por faculdades e universidades, públicas ou privadas). Até o momento, no âmbito da pós-graduação stricto sensu, não há um programa específico para pesquisas focadas somente em ETILS (Estudos da Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais), mas há linhas de pesquisa que incluem a temática em programas de pós-graduação stricto sensu em Estudos em Tradução e Interpretação, como, por exemplo, no PGET (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução) da UFSC [Universidade Federal de Santa Catarina]. Mesmo diante de conquistas e contrassensos legislativos, os profissionais TILSP [tradutores e intérpretes de Libras-Português] podem gozar de diversidades formativas e de cursos com temáticas mais específicas. Com isso, os TILSP podem se manter bem formados e atualizados, visando à qualidade profissional e ao desenvolvimento da competência linguística e tradutória/interpretativa para atuarem no mercado de trabalho da tradução (Lemos; Carneiro, 2021, p. 27-28).

As contribuições de Lemos e Carneiro (2021) evidenciam que os cursos de formação para intérpretes de Libras-Português no Brasil ocorrem desde os cursos livres até os níveis superiores *stricto sensu*. Os cursos de formação caracterizam-se por maior duração e têm como objetivo o desenvolvimento das competências necessárias para uma atuação profissional qualificada. Luchi (2019) explica que os cursos de formação de longa duração

apresentam currículos organizados, carga horária extensa, base teórica consolidada e práticas supervisionadas, que permitem ao intérprete construir repertórios complexos e duradouros, diferindo dos cursos de curta duração, que cumprem funções pontuais de atualização e de formação continuada.

Em contrapartida, os cursos de curta duração, embora não possuam a mesma densidade formativa que os de longa duração, compartilham os mesmos objetivos quanto ao aprimoramento da qualificação profissional. Isso decorre do fato de os cursos de curta duração servirem como formação continuada, voltada à atualização de conhecimentos, ao aperfeiçoamento de competências específicas e, também, a conteúdos voltados às demandas emergentes.

Essa configuração profissional pode ser relacionada aos estudos sobre competências e perfis profissionais, entre os quais Kelly (2002) apresenta contribuições para a compreensão da articulação entre competências e subcompetências que, conjuntamente, contribuem para o desenvolvimento de macrocompetências relacionadas às demandas concretas da atuação profissional. Essa perspectiva permite compreender o perfil profissional a partir das necessidades efetivas do exercício da profissão, considerando os conhecimentos e as habilidades mobilizados em diferentes contextos de atuação.

Santos (2020), ao tecer diversas reflexões sobre os diferentes olhares e saberes quanto à formação dos intérpretes de Libras-Português do contexto jurídico, propõe questões centrais a serem investigadas:

Quais os resultados de pesquisas sobre tradução e interpretação de línguas de sinais na esfera jurídica têm sido inseridos na construção de perfis dos tradutores e intérpretes que atuam na esfera jurídica ou que desejam atuar nesse campo? Que saberes profissionais têm sido compartilhados na construção desses perfis? Esse conjunto de perguntas pode ser considerado um ponto de partida para repensar a construção dos perfis de tradutores e intérpretes de libras-Português que atuam no âmbito jurídico (Santos, 2020, p. 281).

Essas indagações da autora evidenciam que as atividades de curta duração voltadas aos intérpretes de Libras-Português têm se consolidado gradualmente, sugerindo que a formação complementar tem assumido um papel cada vez mais relevante na resposta às demandas sociais específicas da área e no fortalecimento da identidade profissional da categoria. Essa configuração profissional pode ser analisada nos estudos sobre perfis profissionais de Santos (2020), ao indicar o que deve ser aprendido para que o intérprete de Libras-Português que atua no contexto jurídico cumpra seu papel social e jurídico. Dessa forma, o presente trabalho adota a compreensão de que as atividades de curta duração ocupam um espaço importante, no qual se articulam a exigência jurídica, a política institucional e as competências profissionais

necessárias para a materialização dos direitos linguísticos, como o direito à comunicação e o acesso à justiça das pessoas surdas.

3. Metodologia

A metodologia do trabalho foi desenvolvida a partir da análise de documentos, com uma abordagem qualitativa, a qual orientou a pesquisa ao apresentar descrições sobre as ações de profissionalização do intérprete de Libras-Português no contexto jurídico. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e de cunho documental, uma vez que, para Sampieri, Collado e Lucio (2013), esse tipo de estudo descreve determinada situação ou fenômeno. Gil (2002) entende que pesquisas dessa natureza têm como objetivo a descrição de características ou o estabelecimento de relações sobre determinados fenômenos. Nesse sentido, pretende-se descrever as atividades formativas de curta duração para intérpretes de Libras-Português ocorridas nos contextos jurídicos, a fim de documentá-las.

Em 2024, Javier Franco Aixelá afirmou que a documentação na internet é uma busca benéfica para as pesquisas na área dos Estudos da Tradução⁷¹. No entanto, o autor lembra dos riscos relacionados a determinadas informações, uma vez que há milhões de páginas na internet, onde qualquer pessoa pode pesquisar o que quiser. Pensando nessa questão, Aixelá explicou que, para pesquisas no Google, devem-se utilizar técnicas de busca, isto é, recursos especializados confiáveis. Um exemplo é o uso de mais palavras na busca inicial, pois buscas mais amplas e elaboradas geram resultados mais positivos. Nesse sentido, com base nos princípios de busca documental apresentados por Aixelá (2024), esta pesquisa adotou estratégias de busca que combinaram diferentes palavras-chave relacionadas ao objetivo proposto no artigo, bem como recursos de refinamento, como o uso de aspas, com o propósito de localizar documentos e iniciativas relacionados à formação de intérpretes de Libras-Português no contexto jurídico, reconhecido como um campo de atuação especializado.

Segundo Gil (2002), as pesquisas elaboradas a partir de documentos proporcionam uma visão mais clara do problema e conduzem à verificação de hipóteses por outros meios. Sampieri, Collado e Lucio (2013), por sua vez, entendem que pesquisas que exploram o aspecto documental ou a coleta de experiências vivenciadas na prática profissional, por meio

⁷¹ Fala proferida na aula intitulada “Interfaces entre os estudos da tradução”, ministrada no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em 6 de julho de 2024.

de biografias, entrevistas, artigos de imprensa, entre outros documentos pessoais, são comumente realizadas no contexto jurídico, já que se baseiam em dados reais.

Esses fatores foram cruciais para o desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que foram pesquisados, no Google, os cursos de formação de intérpretes de Libras-Português no contexto jurídico. As buscas foram realizadas no período de 13 de agosto de 2024 a 30 de novembro de 2025 na plataforma Google, com as seguintes palavras-chave: “curso intérprete libras jurídico”; “curso intérprete libras forense”; “curso intérprete libras judiciário”; “curso intérprete libras jurídico EXT.PDF”; “curso ‘intérprete libras’ jurídico”; “cursos intérprete libras forense”; “minicurso Libras jurídico”.

Diante da incipiente consolidação da formação de intérpretes de Libras-Português no contexto jurídico, optou-se por adotar um conjunto ampliado e diversificado de palavras-chave nas buscas realizadas na plataforma Google. Isso foi feito para obter um panorama das ações de natureza continuada que podem contribuir como forma de atualização na formação dos profissionais. Além disso, nas buscas por palavras-chave, pôde-se perceber a falta de padronização dos termos e as variações nas ofertas formativas de curta duração, uma vez que foram identificadas diversas propostas. Por conta disso, este estudo visa dialogar com os dados obtidos, por meio da inclusão de minicursos, cursos livres e demais atividades voltadas à formação de curta duração, como forma de reconhecer o esforço e o empenho de profissionais e pesquisadores em torno do tema da formação e da profissionalização de intérpretes em contextos jurídicos.

Os resultados foram organizados em um arquivo do *Word* e serão analisados na seção seguinte. Para fins de recorte e refinamento dos dados, foi delimitado o período de 2002 a 2025, abrangendo um intervalo de 24 anos de realização dessas ações. A definição desse recorte temporal fundamenta-se em marcos históricos e legais decorrentes das lutas sociais das comunidades surdas.

4. Resultados e discussões

Esta seção apresenta e discute as categorias que emergiram da coleta de dados, relacionando às diferentes modalidades de formação de intérpretes de Libras-Português para atuação no contexto jurídico. Entre as atividades identificadas, encontram-se as aulas abertas, rodas de conversa, minicursos e cursos livres. A análise dessas iniciativas busca responder à seguinte pergunta de pesquisa: quais atividades envolvendo a formação de intérpretes de Libras-Português destinadas ao contexto jurídico foram oferecidas nos últimos anos no Brasil?

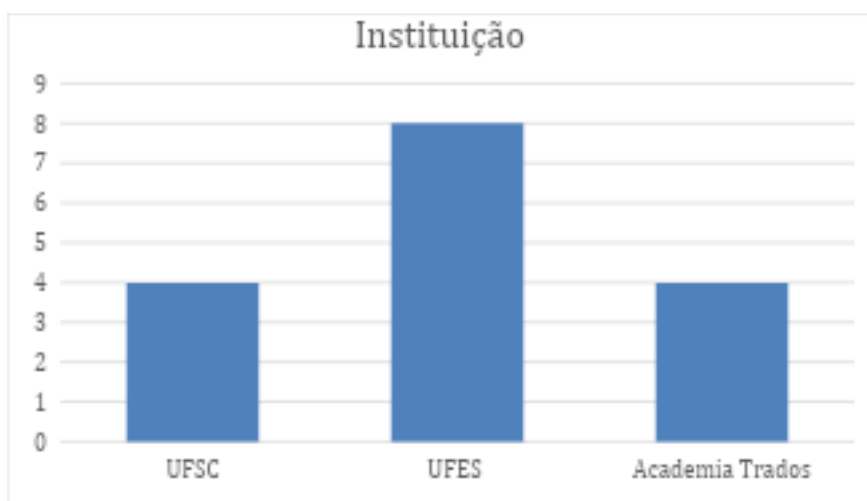
Nesse sentido, atividades identificadas assumem diferentes formatos pedagógicos e modalidades de oferta, evidenciando a diversidade de iniciativas destinadas à formação e ao aperfeiçoamento desses profissionais. Tais oportunidades profissionais contribuem na atualização e no desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes inerentes à formação do profissional para a atuação nesse campo.

4.1. Aulas abertas e suas características

As aulas abertas identificadas nos dados configuram-se como ações formativas de curta duração, com tema específico e ofertadas de forma pontual, com possibilidade de amplo acesso ao público interessado. Esse formato evidencia estratégias de difusão do conhecimento no contexto jurídico, especialmente em níveis introdutórios, com diferentes temas que complementam a formação do intérprete de Libras-Português, por meio de encontros únicos, séries de aulas ou conteúdos formativos de curta duração, com temáticas específicas da atuação do intérprete de Libras-Português no contexto jurídico.

A principal característica identificada, a partir dos dados, é a flexibilidade dessas iniciativas, uma vez que, em muitos casos, configuram-se como ofertas introdutórias, voltadas à difusão de conhecimentos e à conscientização acerca do contexto jurídico. Dessa forma, optou-se por analisar essas ações em seção própria, por se tratar de atividades de curta duração, com carga horária variável, geralmente entre 30 minutos e três horas por aula, que se mostram relevantes para os percursos formativos e para a atuação profissional de intérpretes de Libras-Português no contexto jurídico. A partir dessa delimitação, o gráfico 1 reúne as aulas abertas identificadas no levantamento, indicando a instituição ou iniciativa responsável.

Gráfico 1: Instituição responsável pelos cursos de curta duração



Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Vale destacar que grande parte das ações e dos dados coletados quanto aos cursos de curta duração ofertados aos intérpretes de Libras-Português voltados ao contexto jurídico ocorreu em torno das aulas abertas. Estas podem ser compreendidas, nesse contexto, como aulas articuladas às disciplinas dos cursos de graduação do Bacharelado em Letras-Libras, ofertadas por Instituições de Ensino Superior, como a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Também foram registradas atividades envolvendo aulas abertas na Escola de Altos Estudos em Tradução e Interpretação, popularmente conhecida como Academia Trados.

Das aulas abertas como ferramentas e instrumentos de curta duração, pode-se identificar que elas apresentam uma estrutura pedagógica organizada em torno de temas acadêmicos que refletem a prática do contexto jurídico. Assim, nos dados, pode-se perceber o ensino, as vivências e a troca de experiências sobre assuntos teóricos relacionados às pesquisas de pós-graduação realizadas por mestres, doutores e pesquisadores do campo. Os temas recorrentes, como gêneros textuais jurídicos, direitos linguísticos, perfil profissional e atuação institucional, indicam uma tentativa de aproximação entre a teoria e a prática da atuação do intérprete de Libras-Português no contexto jurídico. Esses conteúdos coletados no levantamento dialogam com a proposta de Kelly (2002, 2005), ao contribuírem para a construção do perfil profissional do intérprete, entendido como o desenvolvimento integrado de competências linguísticas, temáticas e estratégicas.

No contexto jurídico, tais competências se alinham às contribuições apontadas por Santos (2020), ao traçar de forma inicial o perfil profissional para o contexto jurídico. A autora explica que a complexidade discursiva do campo jurídico, marcada por tecnicidade, formalidade e assimetria de poder, exige do intérprete de Libras-Português competências específicas que vão além da formação básica.

Os dados coletados neste levantamento apontam para a oferta de aulas abertas a partir de 2021, especialmente no período pós-pandemia. A intensificação das ofertas a partir de 2021, em formato *online*, pode ser associada ao contexto pós-pandemia e à ampliação do uso de ambientes digitais. Tais atividades foram promovidas pelo Programa de Extensão TILSJUR – Tradutores e Intérpretes de Línguas de Sinais em Contextos Jurídicos (UFSC) e pelo Grupo de Pesquisa Linguagem e Cognição: escolhas tradutórias e interpretativas (LingCognit), ambos vinculados à UFSC e à Ufes, respectivamente. Vale destacar também iniciativas privadas de formação, tal como a Academia Trados.

Esse cenário evidencia a articulação entre ações extensionistas acadêmicas e as demandas emergentes do contexto jurídico-profissional. Dessa forma, tais iniciativas dialogam com as reflexões de Santos (2020), ao indicar que a formação de intérpretes de Libras-Português no contexto jurídico exige a mobilização de saberes profissionais, que nem sempre são contemplados na formação inicial. Assim, essas ações extensionistas e formativas passam a desempenhar papel relevante na construção do perfil profissional desses intérpretes.

Essa articulação revela a ausência de uma política unificada, contínua e estruturada, aliada a diferentes instituições e profissionais, para uma formação específica dos intérpretes de Libras-Português no contexto jurídico. Ainda assim, as ofertas de aulas abertas configuram-se como iniciativas relevantes para a difusão do conhecimento no contexto jurídico. Por outro lado, a implementação de uma política de formação continuada em âmbito nacional poderia viabilizar cursos de curta duração voltados ao enfrentamento das lacunas formativas existentes em diferentes regiões do Brasil.

O fato de essas ações estarem sendo difundidas em todo o Brasil pode ser observado também nos dados referentes às aulas abertas, nos quais predomina o formato *online* – seja por meio de aulas gravadas, *lives* ou encontros síncronos. Esse cenário reforça o caráter acessível dessas formações para os profissionais, ao mesmo tempo que possibilita sua permanência para futuros interessados. Apesar de ampliar o alcance dessas iniciativas, o ensino remoto também apresenta limites no que diz respeito à aprendizagem prática, especialmente em uma área que exige a simulação de contextos reais de atuação, envolvendo diferentes tribunais e espaços institucionais, cujos protocolos ainda não são unificados ou padronizados. Além disso, embora o formato *online* possibilite que diferentes regiões do país acessem as formações e compartilhem experiências em âmbito nacional, observa-se que a maioria das iniciativas ainda parte de instituições localizadas nas regiões Sul e Sudeste. Esse dado evidencia a existência de desigualdades regionais na produção e na oferta de conhecimentos especializados na área da interpretação em Libras no contexto jurídico.

As aulas abertas assumem, por conseguinte, papel relevante e podem ser consideradas ações formativas de curta duração, sobretudo por sua flexibilidade e seu potencial de alcance ampliado, especialmente em ambientes digitais, nos quais há a possibilidade de atingir diversos estados brasileiros. Tais iniciativas possibilitam a difusão rápida de conhecimentos quanto à atuação profissional no contexto jurídico, funcionando como portas de entrada para o contato dos intérpretes de Libras-Português com demandas específicas desse contexto de atuação. Além disso, contribuem para a democratização do acesso à formação, ao alcançarem

intérpretes de diferentes regiões, ainda que de forma pontual e sem uma grade curricular sistematizada.

É nesse ponto que as contribuições de Kelly (2002, 2005) para a compreensão da construção de um perfil profissional, delineado a partir das perspectivas da profissão, da sociedade e da disciplina, podem ser contempladas. As aulas abertas, a partir dos dados elencados, evidenciam que, ao mobilizarem conteúdos como gêneros textuais jurídicos, direitos linguísticos e práticas de atuação no Judiciário, com a participação de diversos especialistas da área, refletem demandas concretas dos campos profissional e social, contribuindo para a constituição do perfil do intérprete de Libras-Português no contexto jurídico.

Diante desse panorama, as aulas abertas, ainda que caracterizadas por sua natureza pontual, complementar e introdutória, dialogam com as contribuições de Kelly (2002, 2005), pois se configuram como espaços relevantes para o desenvolvimento de macrocompetências. Tais competências são mobilizadas nas temáticas abordadas, que articulam conhecimentos da área de atuação, vivências práticas e reflexões sobre as habilidades e atitudes necessárias ao exercício profissional no contexto jurídico.

Além disso, essas iniciativas, ainda que introdutórias, contribuem para a atualização de profissionais já atuantes, ao mesmo tempo em que acompanham aqueles em processo de formação inicial, favorecendo, assim, a construção coletiva do perfil dos intérpretes de Libras-Português que atuam e dos que atuarão no contexto jurídico. Contudo, para além da dimensão global das aulas abertas, torna-se necessário observar como essas ações e outras se estruturam em atividades formativas específicas. Nesse sentido, os minicursos configuram-se como importantes espaços de contribuição acadêmica e profissional. Na próxima seção, são apresentadas as características, as potencialidades e os desafios no âmbito da formação de intérpretes para o contexto jurídico.

4.2. Minicursos e suas características

Os minicursos são compreendidos, neste estudo, como ações formativas de curta duração voltadas ao desenvolvimento de conteúdos específicos relacionados ao contexto jurídico. Tais atividades formativas podem apresentar abordagens temáticas diversas, direcionadas e com cargas horárias reduzidas, contribuindo para a formação continuada dos intérpretes de Libras-Português. Assim, procedeu-se ao levantamento e a catalogação dos minicursos, identificando-se um total de sete ofertas ao longo do período analisado (2018-2025). Destaca-se que, em 2020, período marcado pela pandemia, foram ofertados dois

minicursos. Em contrapartida, observa-se a ausência de ações entre 2021 e 2022, cenário que pode ser compreendido à luz do contexto pós-pandêmico, no qual os impactos físicos e psicológicos afetaram a sociedade de modo geral.

Assim, o Quadro 1 apresenta os minicursos identificados no levantamento, indicando o tema da atividade, a instituição ou iniciativa responsável, os ministrantes, a carga horária, o ano de oferta e a modalidade ou local de realização.

Quadro 1 – Minicursos

Curso	Instituição/iniciativa e ministrantes	Carga horária	Ano	Local/modalidade
Noções básicas sobre o ordenamento jurídico e o Poder Judiciário brasileiro	Programa de Educação Tutorial (PET) Direito, ministrado por membros desse programa	4 horas	2019	Santa Catarina/ presencial
Intérpretes de Línguas de Sinais na esfera jurídica: noções introdutórias	Letras-Libras UFSC, ministrado por Silvana Aguiar dos Santos e Luciellen Goulart	4 horas	2018	Santa Catarina/ presencial
Questões profissionais na atuação de intérpretes de Libras-Português na área jurídica e policial	Semana de Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação (SEPEX) da UFSC, ministrado por Silvana Aguiar dos Santos e Luana Manini	2 horas	2020	Santa Catarina/ <i>online</i>
A contratação de intérpretes de Libras-Português pelo Poder Judiciário	Seminário de Letras-Libras (SELL) da UFSC, ministrado por Luciellen Goulart	4 horas	2020	Santa Catarina/ <i>online</i>
A atuação do TILS no contexto jurídico: preparação e reflexões	Espaço TK, ministrado por Luana Manini e Roger Prestes	8 horas	2023	São Paulo/ <i>online</i>
Textos Jurídicos na formação de tradutores e intérpretes de Libras-Português: conceitos introdutórios	TILSJUR, ministrado por Jael Sânera Sigales-Gonçalves	1 hora e 45 minutos	2024	<i>Online</i>
Direitos dos surdos e práticas da Libras	<i>Education</i> Timon – Maranhão (MA), ministrado por Lina Assunção e Lucileia Morais	3 horas	2025	<i>Online</i>

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

A partir dos dados, observa-se que esses minicursos abordam conteúdos como atuação profissional, noções jurídicas e terminologia especializada, entre outros temas. Isso evidencia

uma tentativa de responder às dificuldades apontadas por Santos (2016) e Reckelberg e Santos (2019), relacionadas ao domínio técnico e contextual exigido no campo jurídico. No entanto, considerando sua curta duração, essas iniciativas tendem a atuar de forma complementar, não sendo suficientes, isoladamente, para a consolidação das competências necessárias à atuação profissional.

Os minicursos configuram-se como espaços formativos que articulam conceitos, tarefas e práticas diretamente vinculadas às demandas concretas da atuação profissional. Essas ações tendem a desenvolver a competência temática, entendida como o domínio de conhecimentos especializados próprios do contexto jurídico, como noções introdutórias do Direito e a compreensão de seus gêneros textuais. Ao mesmo tempo, podem promover o aprofundamento da competência estratégica, especialmente no que se refere à resolução de problemas e à tomada de decisões em situações profissionais. Ademais, podem contribuir para o desenvolvimento de subcompetências essenciais à atuação do intérprete de Libras-Português, como a comunicativa, relacionada ao domínio da produção discursiva, e a cultural, fundamental para a preparação, inserção profissional e reflexão crítica sobre a atuação em contextos jurídicos.

Cumprе salientar que as características estruturais observadas nos minicursos indicam sua aproximação com o formato de cursos livres, ainda que com cargas horárias mais reduzidas. Nos dados analisados, essas formações variam entre uma hora 45 minutos e oito horas, configurando ações de curta duração compostas por conteúdos pontuais, muitas vezes esparsos e sem continuidade. Essa configuração permite inferir que tais iniciativas, de forma isolada, tendem a ser insuficientes para o desenvolvimento aprofundado de competências técnicas, como o domínio terminológico, a mobilização de estratégias interpretativas e a vivência de processos decisórios em situações reais de audiência, aspectos que demandam maior sistematização formativa. Contudo, são ações importantes para a aproximação dos intérpretes de Libras-Português com as demandas do contexto jurídico.

Embora não tenha sido realizada uma análise orientada por competências, os dados deste levantamento permitem apontar possibilidades para a formulação de futuros projetos de formação. Nesse sentido, podem-se pensar propostas de minicursos a serem desenvolvidas por instituições representativas de intérpretes de Libras-Português ou no âmbito das universidades públicas brasileiras, tomando como referência o modelo de competência tradutória de Kelly (2002). Tais iniciativas poderiam ser estruturadas a partir da articulação de subcompetências, como a “comunicativa, a cultural, a temática, a instrumental, a psicofisiológica e a interpessoal” (Kelly, 2002, p. 14) tendo a competência estratégica como

elemento integrador das demais.

Compreende-se que essas iniciativas podem ser integradas, ao permitir que os profissionais identifiquem problemas de compreensão, reflitam sobre os conhecimentos temáticos e tomem decisões conscientes nos processos comunicativos e culturais, a fim de garantir a interpretação de Libras-Português adequada em contextos jurídicos. A partir dessa perspectiva, seria possível avançar na construção de propostas formativas mais sistemáticas e coerentes, orientadas ao desenvolvimento de repertórios cognitivos, procedimentais e atitudinais alinhados às demandas da atuação profissional no contexto jurídico, em contraposição à fragmentação temática observada nas formações atualmente ofertadas.

Novamente, os dados apontam para uma predominância das regiões Sul e Sudeste na oferta desses minicursos, com apenas uma ocorrência na região Nordeste, especificamente no Maranhão. Desse modo, preliminarmente, podem-se identificar desigualdades no acesso à formação dos profissionais intérpretes na área jurídica. Essas desigualdades decorrem tanto da distribuição de ministrantes pelas regiões quanto das dificuldades de acesso enfrentadas pelas comunidades surdas. Isso pode impactar a efetividade dos direitos linguísticos das pessoas surdas e a oferta de formação continuada aos intérpretes de Libras-Português no Brasil.

Além disso, em relação ao formato, verifica-se uma transição entre as modalidades presenciais e *online*, pois, até 2019, predominaram ações presenciais, concentradas em Santa Catarina. A partir de 2020, possivelmente influenciado pela pandemia, o formato *online* destaca-se na maioria das atividades. Tal formato contribui para ampliar o alcance geográfico das atividades ofertadas aos diferentes profissionais. Nesse sentido, observa-se que os minicursos foram predominantemente ministrados por acadêmicos, pesquisadores, mestres ou doutores. Contudo, foram identificadas poucas ofertas conduzidas por magistrados ou outros profissionais que atuam diretamente no cotidiano dos contextos jurídicos. Esse dado chama atenção, pois evidencia um distanciamento entre o campo e os operadores do sistema de justiça. Diante disso, sugere-se a ampliação de formações conduzidas por profissionais inseridos no contexto jurídico, de modo a fortalecer a formação de intérpretes de Libras-Português.

Nesse ponto, pode-se perceber a oferta de minicursos ainda no âmbito de universidades públicas, seja por projetos de extensão, seja por ações extensionistas e formativas do Ensino Superior. Assim, a partir do momento em que se abrem novas possibilidades com outros profissionais do Direito, podem-se expandir as ofertas de minicursos nos contextos jurídicos, seja dentro dos próprios órgãos do sistema de justiça, seja por instituições representativas da área jurídica. Essas participações oriundas do próprio campo jurídico permitem uma

circulação de saberes profissionais não restrita ao ambiente acadêmico, fortalecendo os processos formativos na troca interdisciplinar e possibilitando que mais profissionais do Direito conheçam e percebam as necessidades dos intérpretes de Libras-Português no contexto jurídico.

Ao traçar os minicursos, pode-se observar que os conteúdos articulam dimensões linguísticas, temáticas e estratégicas, e que essas ações contribuem para a construção do perfil do intérprete de Libras-Português no contexto jurídico, como proposto por Santos (2020). Nessa perspectiva, tais ações refletem as demandas concretas da prática profissional e do campo social de atuação no contexto jurídico, ao mesmo tempo que evidenciam a necessidade de consolidação de políticas formativas mais estruturadas e contínuas. Assim, os minicursos configuram-se como atividades de curta formação que aproximam os intérpretes de Libras-Português do contexto jurídico, desempenhando papel significativo na difusão de saberes e conhecimentos.

4.3. Rodas de conversa/*lives* e suas características

Neste estudo, compreende-se que as rodas de conversa e as *lives* são atividades formativas constituídas como espaços de diálogo coletivo, troca de experiências, conhecimentos e outras perspectivas que visam à interação entre um grupo de especialistas. A partir dos dados, pode-se identificar que as rodas de conversa podem ocorrer presencialmente ou remotamente e são espaços dialógicos que promovem a construção coletiva do conhecimento por meio da interação entre participantes com diferentes experiências. Contam com a atuação de um mediador, responsável por organizar os diálogos entre os especialistas e por assegurar maior fluidez às reflexões e à participação do público externo.

Quanto às *lives*⁷², observa-se que são realizadas em ambiente digital, seja nas redes sociais, seja no *YouTube*, em formato ao vivo, com um viés mais informal e interação instantânea com o público por meio do *chat*, o que permite a troca de saberes em tempo real entre os participantes e os espectadores. Ou seja, esses dois formatos contribuem para a disseminação de conhecimentos por meio de debates interativos sobre temas relevantes e

⁷² De acordo com Abreu *et al.* (2022), as *lives* podem ser compreendidas como transmissões ao vivo mediadas por plataformas digitais, que possibilitam a interação em tempo real e o compartilhamento de conhecimentos. Esses autores ainda mencionam as contribuições de Almeida e Alves (2020) no que toca ao fenômeno da pandemia, que impulsionou a circulação do conhecimento, com diferentes perfis de produtores de conteúdo, desde o entretenimento até a formação profissional e acadêmica. Essas contribuições foram importantes para identificar as características da *live* como uma modalidade de curta duração que privilegia o compartilhamento de saberes e experiências de forma virtual e dinâmica.

atuais conduzidos por especialistas, além de favorecerem a valorização e a articulação de múltiplas perspectivas sobre um tema comum.

As rodas de conversa identificadas foram ofertadas em 2019 e 2023, em formato presencial e remoto, respectivamente, o que indica uma possível expansão dessa modalidade como estratégia formativa no campo da interpretação de Libras-Português no contexto jurídico, especialmente ao fortalecer comunidades profissionais em ambientes digitais. Além disso, observa-se que as rodas de conversa foram promovidas pelo Programa de Extensão TILSJUR, voltado à formação e à articulação de intérpretes que atuam no contexto jurídico. Nesse sentido, o programa de extensão buscou contribuir por meio da promoção de ações de curta duração, como *lives* e rodas de conversa, voltadas à capacitação de tradutores e intérpretes de Libras-Português para a produção e difusão de conteúdos jurídicos em Libras. O gráfico 2 apresenta os dados coletados no levantamento referentes às rodas de conversa e às *lives*.

Gráfico 2: Temporalidade das Rodas de conversa e *lives*



Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

A partir dos dados das rodas de conversa, observam-se temáticas como a relação entre Libras e o Judiciário, com discussões entre diferentes atores envolvidos no sistema de justiça, bem como as terminologias do contexto jurídico, em uma discussão voltada às práticas profissionais, aos desafios da interpretação nesse contexto e à articulação entre as comunidades surdas e o Judiciário. Essas atividades contribuem, por conseguinte, para a formação continuada de forma rápida, na medida em que possibilitam a atualização dos profissionais quanto às terminologias e às práticas interpretativas no contexto jurídico, bem

como à circulação de estratégias de atuação diante de situações vivenciadas. Nesse tipo de ação formativa curta observa-se o compartilhamento de desafios terminológicos e institucionais próprios do contexto jurídico, o que se alinha aos objetivos da formação continuada ao fomentar processos contínuos de reflexão e aprimoramento da prática profissional, constituindo-se como um dos fundamentos dos cursos de curta duração.

Assim, as rodas de conversa e as *lives* analisadas configuram-se como formações curtas de atualização pontual, que ainda requerem outros aprofundamentos curriculares para que possam se tornar parte da formação por competências dos profissionais intérpretes de Libras-Português. Por fim, os cursos livres foram agrupados e definidos como formações de curta duração com carga horária mínima de 20 horas.

4.4. Cursos livres e suas características

Os cursos livres, a partir dos dados (no total de 11), podem ser compreendidos como cursos de maior duração, girando em torno de 20 a 90 horas. Com base nos dados analisados, esses cursos possuem temáticas e dinâmicas mais estruturadas, com possibilidade de aprofundamento teórico-prático mais consistente em comparação a outras modalidades formativas de curta duração já apresentadas. Além disso, os cursos livres possuem aulas em formato assíncrono e síncrono, em sua maioria de forma virtual.

No que se refere à estrutura dos cursos livres, observa-se que eles apresentam organização curricular, com distribuição progressiva de conteúdos e módulos, seja com atividades práticas, seja com atividades que articulam teoria e prática, a fim de desenvolver competências inerentes ao contexto. Além disso, identificam-se formações que contemplam diferentes eixos, como terminologia e tradução jurídica. Ainda que se possa problematizar a terminologia empregada para designar os intérpretes de Libras-Português, observa-se que a estrutura dos cursos enfatiza aspectos da tradução e da interpretação, incluindo técnicas de interpretação simultânea, gestão emocional e desenvolvimento profissional ao longo do percurso formativo.

De outro modo, há cursos que se estruturam em níveis progressivos, o que indica uma organização formativa em etapas, com ampliação gradual dos conteúdos, do nível introdutório ao avançado, no campo da interpretação em contexto jurídico, atendendo a diferentes perfis de profissionais, desde aqueles que desejam ingressar na área até os que buscam aperfeiçoamento.

A partir desses dados, pode-se identificar que os cursos livres se configuram como as iniciativas mais consistentes e de maior duração no que se refere ao desenvolvimento de

competências técnicas para atuação no contexto jurídico, especialmente quando comparados aos minicursos. Todavia, por tratar-se de ações não institucionalizadas, sem reconhecimento formal pelo sistema educacional ou pelo Poder Judiciário, tais cursos permanecem situados em uma zona híbrida entre formação profissional qualificada e mercado privado de certificações, o que evidencia a ausência de fiscalização quanto à qualidade e à oferta desses cursos aos intérpretes de Libras-Português no Brasil.

Os dados indicam uma concentração significativa de cursos ofertados no ano de 2021, seguida por nova intensificação nos anos de 2023 e 2024, especialmente com formações voltadas à interpretação forense. Destaca-se, ainda, que todas as ofertas ocorreram em formato *online*, não sendo identificados cursos presenciais no período analisado. Esse cenário pode estar associado ao contexto da pandemia de covid-19, que favoreceu a ampliação de iniciativas formativas mediadas por tecnologias digitais, bem como ao fortalecimento de ofertas privadas voltadas à formação de intérpretes no campo jurídico.

Tais iniciativas podem ser compreendidas como espaços relevantes de desenvolvimento profissional. Isso porque favorecem a articulação entre experiência e conhecimentos especializados, bem como a atualização e o aprimoramento de habilidades situadas no contexto de atuação. Entretanto, esse cenário também evidencia uma menor participação de instituições públicas e acadêmicas nesse tipo de oferta, o que pode impactar a articulação entre práticas formativas, referenciais teóricos e contextos institucionais. Nessa perspectiva, as reflexões de Santos (2020) sobre a construção do perfil profissional dos TILS no contexto jurídico evidenciam que a atuação do intérprete de Libras-Português nesse campo demanda competências específicas e institucionalmente reconhecidas, que, se não abordadas na formação, podem fragilizar o exercício dos direitos linguísticos das pessoas surdas.

Por fim, quanto às ações formativas voltadas à terminologia, para além dos cursos livres, identificam-se outros instrumentos pedagógicos que desempenham uma função relevante na formação continuada dos intérpretes, como a utilização de glossários, repositórios terminológicos e materiais lexicográficos especializados. Esses recursos operam como instrumentos para a atualização do conhecimento linguístico e técnico, ampliando o repertório profissional e contribuindo para a padronização e a precisão interpretativa. Diante do exposto, observa-se que a formação continuada de intérpretes de Libras-Português no contexto jurídico abrange diversas ações e elementos em favor da atualização, da complementação e do aprendizado em formatos mais curtos, seja por aulas abertas, rodas de conversa, minicursos e recursos terminológicos, como glossários especializados. Essas ações compõem um amplo sistema formativo que contribui para a atualização profissional e para a

construção de repertórios técnicos, linguísticos e estratégicos quanto ao fortalecimento da atuação qualificada desses profissionais.

5. Considerações finais

Este artigo teve como objetivo analisar as atividades de formação destinadas aos intérpretes de Libras-Português no contexto jurídico no Brasil, em busca de minimizar a lacuna existente quanto ao registro e à sistematização dessas iniciativas. O presente trabalho foi orientado pela seguinte questão: Quais atividades de formação de intérpretes de Libras-Português destinadas ao contexto jurídico foram oferecidas nos últimos anos no Brasil? Para tanto, o estudo ancorou-se na literatura sobre formação, profissionalização e atuação em contextos jurídicos, a fim de compreender como essas ofertas se articulam à construção de perfis profissionais formativos e à efetivação dos direitos linguísticos das pessoas surdas no âmbito jurídico.

A discussão desenvolvida ao longo do artigo permitiu compreender que a atuação de intérpretes de Libras-Português no contexto jurídico exige formação específica, dada a complexidade desse campo e as demandas profissionais que dele decorrem. Também foi possível situar essas iniciativas no panorama mais amplo da formação de intérpretes de Libras-Português no Brasil, considerando a importância da qualificação profissional, a diversidade de percursos formativos existentes e a necessidade de construção de perfis profissionais voltados à atuação em contextos especializados. De modo mais específico, a análise evidenciou que a formação para o contexto jurídico demanda o desenvolvimento de competências e saberes próprios, relacionados tanto à prática interpretativa quanto às exigências institucionais, éticas e discursivas desse campo.

A análise das atividades formativas voltadas à interpretação de Libras-Português em contextos jurídicos ao longo dos últimos 24 anos evidenciou que tais iniciativas se configuram em diferentes formatos, como aulas abertas, minicursos e cursos livres. Embora se observe um crescimento progressivo dessas ações, especialmente a partir de 2019, elas permanecem majoritariamente situadas no campo da formação continuada, com predominância nas regiões Sul e Sudeste e ainda desvinculadas de políticas estruturadas e de diretrizes nacionais de formação profissional para os intérpretes de Libras-Português. Nesse cenário, tais atividades assumem papel complementar, voltado à atualização e ao aperfeiçoamento profissional, mas não substituem cursos formativos mais amplos e sistematizados.

Os resultados evidenciam que a estratégia metodológica adotada possibilitou mapear a diversidade de ofertas existentes, contribuindo para o enfrentamento da lacuna relativa ao registro e à sistematização das atividades formativas voltadas aos intérpretes de Libras-Português no contexto jurídico. Ao reunir e analisar essas iniciativas, o estudo explicitou o papel dessas atividades como mecanismos de difusão, atualização e introdução à prática profissional nesse campo. A partir da análise dos dados coletados, evidencia-se que tais iniciativas respondem, ainda que de forma pontual, às demandas emergentes quanto à necessidade de formação específica para atuação no sistema de justiça.

A construção do perfil profissional do intérprete de Libras-Português no contexto jurídico demanda competências específicas e institucionalmente reconhecidas, o que normalmente não é contemplado nas ofertas analisadas. Embora relevantes, as atividades formativas identificadas ainda não configuram uma proposta integrada capaz de desenvolver, de forma planejada, competências e subcompetências essenciais à atuação profissional. A ausência de articulação mais sistemática entre os conteúdos e as propostas formativas evidencia a necessidade de avançar de ações pontuais para modelos mais estruturados, ainda que no âmbito da formação continuada.

Com base nos dados analisados, observa-se que essa dimensão formativa ainda não se encontra plenamente incorporada às ações institucionais, uma vez que as atividades identificadas são promovidas por iniciativas privadas, acadêmicas ou independentes, sem participação direta do sistema de justiça. Diante disso, compreende-se que as atividades formativas analisadas constituem um sistema plural e em expansão, que contribui significativamente para a construção de repertórios técnicos, linguísticos e estratégicos dos intérpretes de Libras-Português que atuam ou desejam atuar no contexto jurídico. No entanto, tais iniciativas ainda se configuram como respostas pontuais às demandas do campo, carecendo de maior articulação institucional e de diretrizes formativas mais consistentes.

Por fim, destaca-se a importância de ampliar as investigações sobre a formação profissional nesse campo, especialmente por meio de estudos que articulem experiências práticas, elaboração de unidades didáticas e participação de diferentes atores do sistema de justiça. Além disso, a incorporação de profissionais de outras áreas, especialmente do Direito, pode contribuir para o enriquecimento das ações formativas, fortalecendo seu caráter interdisciplinar. Dessa forma, será possível avançar na construção de caminhos profissionais mais estruturados, que promovam a qualificação contínua dos intérpretes de Libras-Português e assegurem, com maior efetividade, os direitos linguísticos das pessoas surdas no contexto jurídico.

Referências

ABREU, C. G. de; ICARO, F.; DINARDI, A. J.; MACHADO FILHO, M. da M. *Live: uma possibilidade de formação em tempos de pandemia*. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, e1810, p. 1-14, 2022. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v12i3.1810>

AIXELA, J.F. *Interfaces entre os Estudos da Tradução*. Palestra ministrada na disciplina do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET) da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 6 jul. 2024.

ALMEIDA, B. O. de; ALVES, L. R. G. Lives, Educação e Ccovid-19: estratégias de interação na pandemia. **Interfaces Científicas - Educação**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 149–163, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p149-163>

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KELLY, D. A. Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular. **Puentes**, Granada, n. 1, p. 9-20, 2002. Disponível em: <http://wpd.ugr.es/~greti/revista-puentes/pub1/02-Kelly.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2026.

KELLY, D. **A handbook for translator trainers: a guide to reflective practice**. Manchester: St. Jerome Publishing, 2005.

LEMOES, G. de S.; CARNEIRO, T. D. Panorama histórico de cursos de formação de Tradutores-Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa. **Belas Infiéis**, Brasília, v. 10, n. 2, p. 1-36, 2021. DOI: <https://doi.org/10.26512/belasinfiéis.v10.n2.2021.33393>

LUCHI, M. **A institucionalização de cursos superiores de formação de tradutores e intérpretes de Libras/língua portuguesa no Brasil no decênio 2005/2015: o que os cursos esperam de seus alunos?** 2019. 281 f. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. [S. l.]: Nações Unidas para o Brasil, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 18 maio 2026.

RECKELBERG, S. **Intérpretes de Libras-Português no Contexto Jurídico: uma investigação dos serviços de interpretação oferecidos na Grande Florianópolis**. 2018. 83 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Letras-Libras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

RECKELBERG, S.; SANTOS, S. A. dos. Intérpretes de libras-português: dificuldades e desafios no contexto jurídico. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 4, p. 1-18, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5216/rs.v4.57747>

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill, 2013.

SANTOS, S. A. dos. Questões emergentes sobre a interpretação de Libras-Português na esfera jurídica. **Belas Infieis**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 117-129, 2016.

SANTOS, S. A. dos. Tradutores e intérpretes de Libras-Português em contextos jurídicos: construção de perfis profissionais. *In*: VASCONCELLOS, M. L.; ARCEGO, E.; COSTA, M. P. P.; SANTOS, W. dos (org.). **Formação de intérpretes e tradutores**: desenvolvimento de competências em situações pedagógicas específicas. Volume 2. 2. ed. Campinas: Pontes, 2020. p. 261-286.

SANTOS, S. A. dos. Interpretação de Línguas de Sinais em contextos jurídicos: o que você sabe sobre livros seminais do campo?. *In*: SANTOS, S. A. dos; RODRIGUES, C. H. (org.). **Traduções, culturas e comunidades**: singularidades e pluralidades em (des)encontros do eu com os outros. 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 117-139.

SANTOS, S. A. dos; BEER, H. Interpreting in legal contexts: Consecutive and simultaneous interpretation. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 37, n. 2, p. 288-294, maio/ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2017v37n2p288>

SANTOS, S. A. dos; SUTTON-SPENCE, R. L. A profissionalização de intérpretes de línguas de sinais na esfera jurídica. **Translatio**, Porto Alegre, v. 1, n. 15, p. 264-289, 2018.

Recebido em: 31/03/2026

Aprovado em: 24/07/2026

ENTREVISTA: “NÓS ENTRE NÓS”: MEMÓRIA, CENA E ACESSIBILIDADE EM LIBRAS NUM ATO-MANIFESTO SOBRE DEMOCRACIA

Ângela Russo
Gabriel Gonçalves
Maitê Maus da Silva de Amorim
Tiago Coimbra Nogueira

Entrevistador: Tiago Coimbra Nogueira (Professor de Tradução e Interpretação, UFRGS-UFC/POET)

Entrevistados:

1. Gabriel Gonçalves (ator e idealizador do espetáculo “Nós entre nós: ato manifesto censurado”; fundador do grupo Skatá)
2. Maitê Maus da Silva de Amorim (tradutora/intérprete de Libras; responsável pela interpretação do espetáculo)
3. Ângela Russo (gestora; empresa de acessibilidade Para Todos)

Nota editorial:

Entrevista construída a partir de transcrição de uma conversa gravada realizada por meio da ferramenta *Meet*, com autorização dos participantes. O texto abaixo foi editado para clareza e fluidez (com cortes de repetições, ajustes de oralidade e organização temática), preservando o sentido das falas.

Resumo:

A conversa nasce de um interesse formativo e de pesquisa, aproximar estudantes de Tradução e Interpretação (Libras–português) de práticas em contextos artístico-culturais, registrando metodologias e decisões tradutórias em cena. O espetáculo em pauta, “Nós entre nós: ato manifesto censurado”, articula memória política e linguagem teatral, tomando como pano de fundo o período da ditadura militar (com ênfase no endurecimento institucional e na censura) e conectando-o a ciclos de autoritarismo e a eventos recentes. A entrevista também focaliza o modo como a interpretação em Libras foi integrada ao espetáculo nas apresentações do festival Porto Verão Alegre, com acompanhamento de ensaio, construção coletiva e negociações técnicas (luz, marcação, figurino, posição em cena).

Palavras-chave: Interpretação no teatro; Intérpretes da cultura; Interpretação artística; Libras; Estudos da Interpretação

Abstract:

The conversation arises from a formative and research interest in bringing Translation and Interpretation students (Libras–Portuguese) closer to practices in artistic-cultural contexts, documenting methodologies and translation decisions on stage. The production in question, "Nós entre nós: ato manifesto censurado" ["We Among Us: Censored Manifesto Act"], articulates political memory and theatrical language, taking as its backdrop the period of the military dictatorship (with emphasis on institutional hardening and censorship) and connecting it to cycles of authoritarianism and recent events. The interview also focuses on how Libras interpretation was integrated into the production during performances at the Porto Verão Alegre festival, including rehearsal accompaniment, collective construction, and technical negotiations (lighting, blocking, costume, stage positioning).

Keywords: Interpreting in theater; Culture interpreters; Artistic interpretation; Libras; Interpretation students

INTRODUÇÃO:

Esta entrevista reúne três vozes diretamente envolvidas na criação e na acessibilidade do espetáculo “Nós entre nós: ato manifesto censurado”. Participam Gabriel Gonçalves, ator e idealizador da obra (fundador do grupo Skata), Maitê Maus da Silva, tradutora e intérprete de Libras responsável pela interpretação em cena, e Ângela Russo, gestora da empresa Para Todos, que coordenou o serviço de acessibilidade. O espetáculo, concebido a partir de pesquisas iniciadas em 2019, toma como pano de fundo a ditadura militar e os mecanismos de censura, repressão e autoritarismo, articulando-os a ciclos recorrentes de instabilidade democrática no Brasil e a acontecimentos recentes. Em cena, Gabriel mobiliza personagens históricos e referências audiovisuais (projeções, músicas, documentos e imagens de arquivo) para construir uma narrativa de memória e alerta: sem a retomada crítica do passado, a repetição tende a se impor.

O objetivo desta entrevista é registrar, com caráter descritivo e formativo, tanto o processo de criação do espetáculo quanto a experiência de construção da acessibilidade em Libras, por meio da interpretação para a Língua Brasileira de Sinais (Libras), de modo integrado à linguagem teatral, ou seja, em alguns momentos a intérprete interage com o ator em cena e, troca de lugar no palco, e utiliza objetos de figurino próximos ao utilizado pelo ator. A conversa foi motivada por interesses de pesquisa e de ensino na formação de tradutores e intérpretes, especialmente para atuação em contextos artístico-culturais, e busca documentar decisões e desafios que atravessam esse tipo de trabalho: a negociação entre

produção, direção e equipe de acessibilidade; o acompanhamento de ensaios; a marcação em cena; o uso de figurinos e objetos como recursos tradutórios; a gestão técnica da iluminação; e estratégias como “notas de tradução” para contextualizar músicas, vozes e referências históricas⁷³. Ao transformar uma experiência localizada em material de reflexão, a entrevista pretende contribuir para o debate sobre boas práticas de tradução e interpretação em Libras no teatro, evidenciando como a acessibilidade pode deixar de ser um “elemento no canto” para se tornar parte orgânica da experiência estética e comunicativa do espetáculo.

Em entrevista, o ator e idealizador do espetáculo “Nós entre nós: ato manifesto censurado” detalha o processo de criação e as escolhas dramatúrgicas que atravessam a ditadura, a censura e a repetição histórica. A intérprete de Libras e a gestora da acessibilidade comentam o trabalho colaborativo que integrou a interpretação à cena e discutem critérios, estratégias e desafios técnicos.

ENTREVISTA

Entrevistador: Para abrir, Gabriel, você pode contextualizar como surgiu a ideia do “Nós entre nós” e como essa temática foi tomando forma até o espetáculo a que assistimos? ⁷⁴

Gabriel: O “Nós entre nós” nasce em 2019, num momento de indignação com a história do país: o crescimento do autoritarismo, da direita e a facilidade com que direitos são retirados. A partir disso, comecei a pesquisar sobre democracia. No início, o projeto tinha outras temáticas e outras pessoas, havia pesquisas sobre violência de gênero e suicídio entre pessoas LGBTQIA+, e eu acabei ficando com a pauta da democracia. Eu sou um dos fundadores do grupo Skata, que faz 10 anos, e a gente sempre teve tendência a trabalhar temas “fortes”. Eu fui chegando, por consequência, à ditadura militar instaurada em 64, especialmente nos anos mais duros, com censura, tortura, repressão, exílios e o endurecimento institucional do AI-5, como marco da violência política. O espetáculo traz à relação com os inúmeros golpes de Estado na história brasileira e faz esse recorte: a história se repete, e, se a gente não traz a memória à tona, a tendência é repetir. Estreou em 2020 em vídeo; em 2021, foi para a rua; e,

⁷³Conforme Cardellino Soto, (2015, p. 90) se apoiando em Nida, 1964, p. 238 “as N.T. têm duas funções primordiais: “trazer informação que, de um modo geral, poderá ser útil para compreender o contexto histórico e cultural do documento em questão” e “corrigir diferenças linguísticas e culturais, por exemplo (a) explicar costumes contraditórios, (b) identificar objetos físicos ou geográficos desconhecidos, (c) oferecer equivalentes de pesos e medidas, (d) fornecer informação sobre trocadilhos, (e) incluir dados complementares sobre nomes próprios (como fariseus, saduceus, hedomitas)”. No contexto da interpretação essas intervenções são apresentadas durante o fluxo da interpretação de forma intencional pelo intérprete.

⁷⁴O entrevistador assistiu o espetáculo no dia 18 de outubro de 2025 no teatro Carlos Carvalho – Casa Cultura Mário Quintana e posteriormente marcou com os colaboradores a entrevista de forma remota.

no começo do ano passado, fizemos uma remontagem, repensando a pesquisa e o formato. Essa versão que vocês viram é o resultado mais recente — e foi muito importante integrar a acessibilidade como parte do trabalho, não como um “apêndice”.

Entrevistador: O espetáculo conta com quatro personagens. Como você escolheu esses nomes e qual a função deles na dramaturgia?

Gabriel: A dinâmica é contar a história da ditadura militar com micronarrações entre os atos. A gente traz quatro personagens, começa com Caetano Veloso, que representa a figura do artista censurado e exilado, tem um lado “hippie”, mas é combativo. Depois vem Carlos Marighella, mais discursivo e político, ligado à fundação da Ação Libertadora Nacional, para lembrar dos movimentos de combate à ditadura. No terceiro ato, trazemos uma mulher menos conhecida, Vera, com uma história de intensa tortura e de participação em um movimento de resistência. E finalizamos com Dilma Rousseff, como símbolo da democracia, ela viveu a ditadura, lutou contra ela, foi presa e torturada; depois, retornou, chegou à presidência e sofreu o golpe de 2016, então, a história do país apareceu de novo. A cena final também se conecta a eventos recentes, como o de 8 de janeiro de 2023, para dizer: “essa é a história; façam o que quiserem com ela”.

Entrevista: Do ponto de vista cênico, há objetos, trocas, projeções e ações muito visuais. Como isso foi pensado e como foi mudando nas remontagens?

Gabriel: Foi tudo entrando no micro, devagar. A ditadura é um tema pesado, então a gente buscou um meio-termo: sentir, mas conseguir estar ali. Alguns recursos vêm desde o começo — como o sangue —; outros mudaram: já tivemos violão, por exemplo, e hoje não usamos. A cenografia é simples e funcional e incorpora muito do figurino: eu vejo a “energia” de cada personagem, sem cair na caricatura. Uso uma cadeira para tudo, símbolo de repressão, apoio, palanque, objeto múltiplo. E hoje a projeção é muito forte, são exibidas imagens de Caetano, Marighella, Vera e Dilma; fotos e vídeos emblemáticos; e, ao final, elementos da Constituição e do 8 de janeiro. Isso ajuda a contar a história e a gente nunca está satisfeito, já estamos construindo uma nova cenografia.

Figura 1- Intérprete em cena com elementos do figurino que se assemelham ao do ator



Fonte: Isadora Quintana (2024)⁷⁵

Entrevistador: Ângela, quando e como “Nós entre nós” entra no circuito de acessibilidade em Libras e como vocês trabalham na Para Todos?

Ângela: A gente foi apresentado ao espetáculo no Porto Verão Alegre de 2025. Um festival com essa estrutura permite ousar mais e abrir novas possibilidades de interpretação no teatro. A nossa prática é coletiva e muito próxima das produções: a gente entra em contato antes, pede material e tenta acompanhar os ensaios. Isso muda tudo, porque não chega “frio” no dia, com o intérprete plantado no canto. O propósito é acolher um público que, por anos, não teve acesso ao teatro e apresentar uma interpretação mais “sincrética” do espetáculo, integrada à linguagem cênica. Com espetáculos locais, há mais chance de ensaio e de conversa. E isso só acontece porque existe uma equipe parceira, como a do Gabriel, que pensa teatro de forma coletiva, com responsabilidade e preparo.

Entrevistador: Gabriel, como foi receber a proposta de integração do intérprete à cena? Houve resistência, ajustes, negociação?

Gabriel: Eu adoro mudança. Mas fui chegando “pelas beiradas” com a diretora, a Janete, eu queria que não fosse só alguém plantado no canto. Quando soube que seriam a Ângela e a equipe dela, quis sentar e construir. No ensaio, elas foram receptivas e a gente foi pensando de forma orgânica. O jornal (na cena, a intérprete olha para um jornal que o ator está lendo), a gravata, o casaco, a blusa branca (figurinos usados pelo ator e pela intérprete para representar os personagens) ... ideias puxando ideias. No dia em que a gente fez juntos momentos como

⁷⁵ As fotos que ilustram essa entrevista são da apresentação que ocorreu durante o Porto Verão Alegre no ano de 2024 no CHC da Santa Casa feitas pela fotógrafa Isadora Quintana que gentilmente autorizou a publicação conjuntamente com a intérprete Maitê Maus e o ator Gabriel Gonçalves em cena que foram fotografados.

o brinde e a entrega de panfletos, “bombou”. E tem uma coisa, como é monólogo, eu estou sempre sozinho, concentrado; ter a intérprete ao lado muda a sensação, mas, quando é integrado, vira comunhão. Eu também não queria uma acessibilidade que, paradoxalmente, excluísse a pessoa surda por uma colocação inadequada ou por falta de visibilidade. O objetivo é que todo mundo participe da experiência.

Figura 2- Intérprete interage com o ator



Fonte: Isadora Quintana (2024)

Entrevistador: Maitê, do ponto de vista do intérprete, o que muda quando a interpretação sai do “canto” e passa a operar em uma lógica híbrida, com interação e marcação de cena?

Maitê: Teatro é um grande desafio para mim. O que me dá segurança é poder ensaiar. Já interpretei peças sem ensaio, só com roteiro ou com vídeo, e aí é difícil pensar em outras possibilidades. Aqui foi a primeira peça com a qual eu interagi, e isso é marcante. No nosso caso, o espetáculo não foi concebido desde o início para ter intérprete como elemento permanente, mas a gente construiu um formato híbrido, não é obrigação “no canto”, nem o intérprete como personagem desde a concepção. A gente assistiu ao ensaio do Gabriel, leu roteiro e saiu com ideias: olhar para o jornal, trocar figurinos (óculos, guia, casaco, gravata). Depois, o Gabriel propôs outras ações, como descer do palco e distribuir panfletos, e tudo fluiu com tranquilidade. Eu confesso que, às vezes, travo nesse tipo de interpretação e que, aqui, não travei. E o retorno do público surdo foi muito positivo, recebemos muitos comentários, fotos e identificação deles com o espetáculo.

Entrevistador: Um ponto que chamou a atenção foi a função do olhar e do corpo do intérprete para “guiar” o público a ver a cena, não apenas a linguagem. Isso foi pensado?

Maitê: Parte foi combinada, parte foi uma decisão de momento. Há instantes em que é importante conduzir o público a olhar para a ação cênica, pois há informações visuais essenciais, e isso depende muito da iluminação, do *timing* e do que já foi repetido nas cenas.

Gabriel: Para mim, isso é fundamental. O momento da tortura é central e muito visual, o olho, o sangue, o corpo. Se a luz do intérprete fica “cheia” nesse momento, pode quebrar a cena. No Porto Verão Alegre, houve cuidado na redução da iluminação; nessa outra apresentação, foi mais corrido e a equipe técnica variou. Mas é isso: não é só “marcação”, é perceber os códigos visuais do espetáculo.

Ângela: Essa camada técnica é decisiva, a luz conversa com o espetáculo e a nossa luz pode ajudar ou atrapalhar. Por isso, conversar com a técnica faz parte do trabalho, especialmente na iluminação. E isso também é formação do campo: formar plateia surda, mas também formar produção e equipes para pensar acessibilidade como linguagem.

Entrevistador: Ainda sobre estratégias de tradução, vocês mencionam “notas de tradução” (pequenas explicitações, contextos, identificação de vozes, comentários sobre som e música). Como isso funciona, especialmente em músicas?

Maitê: Eu uso notas principalmente quando há uma camada sonora ou cultural importante que pode não ser compartilhada. Exemplo: uma música em inglês; sinalizo que é dos The Beatles, digo o nome e o caráter (calma ou agitada) e contextualizo com o que o ator fala na cena. Algumas notas são intuitivas: “som de tambor”, “vozes se sobrepondo”, “texto se repetindo”. Em um *hip hop*, por exemplo, selecionei um trecho que entendi como ponto central. Música e poesia exigem alternar para um discurso mais poético em Libras; é outra construção, com metáfora, ritmo e imagem. E ter feito pela segunda vez ajudou, eu já tinha memória do que funcionou, do que poderia melhorar.

Ângela: As notas de tradução ajudam porque as referências culturais não são distribuídas de forma igual. Não é “narrativa paralela”, mas sim um elemento ligado à dramaturgia. Isso exige escolhas rápidas, às vezes, é preciso omitir algo do texto para encaixar uma nota que melhora a compreensão global. É o dilema do intérprete.

Entrevistador: Surgiu também um ponto delicado: risco de erro na identificação de uma voz (por exemplo, atribuir a alguém o que foi dito por outro). Como lidar, em cena, com esse tipo de incerteza?

Maitê: Acontece. Às vezes, você percebe que pode ter atribuído errado, mas não tem tempo de confirmar e precisa decidir se corrige sem certeza ou mantém. Isso mostra a importância do material prévio (vídeo, roteiro, lista de áudios) e do ensaio, quando possível.

Entrevistador: Um aspecto que se apresenta como “critério de trabalho” é o alinhamento ideológico entre o espetáculo e a equipe. Isso entra na seleção do intérprete?

Gabriel: Entra. Se o intérprete fosse de direita radical, não daria certo.

Ângela: Sim. A pauta do espetáculo é um critério para a seleção de quem vai interpretar. E saber, em certa medida, o perfil do público também influencia, não para manipular, mas para garantir que a informação chegue com clareza, sobretudo quando o acesso à informação foi anteriormente limitado.

Figura 3- Ator e intérprete interagem juntos com a plateia



Fonte: Isadora Quintana (2024)

Entrevistador: Para fechar, que recomendações práticas vocês deixariam para produções e intérpretes que querem sair do “intérprete no canto” e caminhar para formatos mais integrados?

Maitê: Acolhimento e diálogo. Chegar para conversar com a produção, entender as preocupações, dizer o que é possível e sugerir sem invadir a obra, e ter o mínimo de ensaio muda tudo.

Ângela: Preparação coletiva; contato prévio com a produção; acesso aos materiais; ensaio; conversa com a técnica de luz; e uma abordagem que parte do espetáculo e do público, definindo o que o espetáculo precisa garantir ao público surdo. Também formar o campo:

equipes e artistas precisam entender que a interpretação pode agregar artisticamente, e não apenas cumprir o protocolo.

Gabriel: Para mim, o teatro precisa incluir todos os que estão ali. E eu saio com vontade de fazer sempre.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: APRENDIZAGENS E IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA

A entrevista permite sistematizar um conjunto de aprendizagens que contribuem para a consolidação de práticas qualificadas de tradução e interpretação em Libras no contexto teatral, especialmente quando a acessibilidade é compreendida como parte constitutiva da experiência artística e não apenas como exigência normativa.

Um primeiro aspecto diz respeito à relevância do planejamento e do acesso prévio aos materiais do espetáculo. O acompanhamento de ensaios, o contato antecipado com o texto dramático, as músicas, as projeções e a concepção cênica mostraram-se determinantes para a tomada de decisões tradutórias mais consistentes, bem como para a antecipação de desafios inerentes à linguagem teatral. Trata-se de um fator que impacta diretamente a qualidade da interpretação e amplia as possibilidades de integração entre a cena e a acessibilidade.

A entrevista também evidencia a centralidade do trabalho colaborativo entre artistas, a produção, a equipe técnica e profissionais da acessibilidade. Quando intérpretes são incluídos no processo criativo e convidados a dialogar sobre marcações, deslocamentos, figurinos e objetos cênicos, a acessibilidade deixa de ocupar um lugar periférico e passa a atuar como elemento que potencializa o espetáculo. Essa construção conjunta contribui para superar o modelo tradicional do “intérprete no canto” e favorece uma experiência mais coerente tanto para o público surdo quanto para o público em geral.

No que se refere à presença do intérprete em cena, destaca-se a pertinência de formatos híbridos, nos quais a interpretação não se confunde com a atuação dramática, mas se articula a ela de modo sensível e pontual. Pequenas interações, olhares, gestos e o uso controlado de adereços revelaram-se suficientes para estabelecer vínculos comunicativos e narrativos, sem descaracterizar a dramaturgia nem deslocar o foco da atuação do ator.

Do ponto de vista tradutório, a entrevista ressalta o papel das chamadas notas de tradução como estratégia recorrente e necessária em espetáculos teatrais. A inserção de informações contextuais sobre músicas, vozes, sons, repetições e referências históricas mostrou-se fundamental para a construção de sentido junto ao público surdo. Essas escolhas,

frequentemente tomadas em tempo real, implicam omissões e reorganizações do texto original, exigindo do intérprete um elevado grau de experiência, repertório cultural e capacidade de hierarquização informacional.

Outro aprendizado relevante diz respeito à dimensão técnica do espetáculo, especialmente à iluminação. A articulação com a equipe de luz revelou-se imprescindível para garantir que a interpretação em Libras não concorra visualmente com os momentos dramáticos centrais, preservando a força expressiva da cena. Esse aspecto reforça a necessidade de compreender a acessibilidade como parte do desenho técnico e estético do espetáculo, e não como um elemento isolado.

Por fim, a entrevista aponta para a importância de critérios éticos e de alinhamento com a proposta político-estética da obra. O reconhecimento da temática do espetáculo, de seu posicionamento ideológico e do perfil do público influencia diretamente as escolhas de interpretação, o grau de explicitação adotado e a mediação cultural realizada pelo intérprete. Em síntese, os encaminhamentos aqui sistematizados indicam que boas práticas de acessibilidade em Libras no teatro se sustentam em planejamento, diálogo interdisciplinar, sensibilidade artística, competência técnica e reflexão ética contínua. Ao registrar uma experiência concreta e refletida, esta entrevista contribui para o debate acadêmico e profissional sobre a formação de intérpretes e a construção de espetáculos efetivamente acessíveis e esteticamente integrados.

Referências:

CARDELLINO SOTO. Abordagens normativas e descritivas às notas do tradutor dos anos 1960 até o presente: excertos de uma revisão bibliográfica. *Belas Infiéis*, v. 4, n.2, p. 89-96, 2015.

Recebido em: 18/08/2026
Aprovado em: 26/08/2026