

CAPÍTULO 10

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, TRADUTORES- INTÉRPRETES E PESQUISADORES: POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E DESAFIOS SOCIOLINGUÍSTICOS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

 <https://doi.org/10.68044/313hbb06>

Rosinéia Dos Santos Aragão Sanches ¹

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual De Maringá.

Angelisa Goebel ²

Graduada em Pedagogia – Educação Especial e em Pedagogia – Pedagogo da Sala de Aula pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Atua na área da educação, com experiência em educação de surdos, Libras e formação de professores.

Gleison Fabian Rocha ³

Doutorando em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Professor da rede municipal de ensino Rondonópolis - MT.

Débora Gonçalves Ribeiro Dias ⁴

Doutora em Educação Especial na Universidade Federal São Carlos (UFSCar). Docente de Libras na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)

Leonardo Adonis de Almeida ⁵

Mestre em Estudos de Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina e Profssor Substituído de Libras na Universidade Federal de Santa Catarina.

Maiara Spilari De Souza ⁶

Especialista em Tradução e Interpretação em Libras pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras (FACEL) e em Educação Especial: Atendimento às Necessidades Especiais pela Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE).

RESUMO: Este artigo analisa a formação de professores, tradutores-intérpretes de Libras-Português e pesquisadores no contexto da educação de surdos, considerando as políticas linguísticas e os desafios sociolinguísticos relacionados à consolidação da educação bilíngue. Objetiva-se discutir as relações entre formação profissional, reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), direitos linguísticos e participação das comunidades surdas nos espaços educacionais e acadêmicos. Metodologicamente, desenvolve-se uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada em estudos sobre formação docente, tradução e interpretação de línguas de sinais, políticas linguísticas, educação bilíngue e produção acadêmica em Libras. As análises evidenciam que o reconhecimento jurídico da Libras ampliou a formação de profissionais, a criação de cursos específicos e a presença de sujeitos surdos no ensino superior, embora permaneçam desigualdades entre Libras e língua portuguesa nos currículos e nas práticas institucionais. Conclui-se que a efetivação da educação bilíngue requer políticas integradas de formação, valorização dos profissionais, fortalecimento da produção científica em Libras e participação efetiva das comunidades surdas na construção das políticas educacionais.

Palavras-chave: Educação de surdos; Formação profissional; Libras; Políticas linguísticas; Educação bilíngue.

INTRODUÇÃO

A educação de surdos no Brasil constitui um campo marcado por transformações históricas, políticas, educacionais e linguísticas que ultrapassam a discussão estritamente metodológica acerca de como ensinar estudantes que não ouvem. Trata-se de um domínio atravessado por disputas em torno do estatuto das línguas, da definição dos sujeitos, da organização institucional da escolarização, das políticas de formação profissional e das formas pelas quais a comunidade surda participa da produção, circulação e legitimação do

conhecimento. Nessa perspectiva, analisar a formação de professores, tradutores-intérpretes e pesquisadores implica compreender que esses sujeitos profissionais não ocupam posições neutras no campo educacional: suas práticas estão diretamente relacionadas às concepções de língua, surdez, bilinguismo, inclusão, diferença e direito linguístico que orientam as instituições nas quais atuam.

A consolidação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua das comunidades surdas brasileiras modificou de maneira significativa o debate educacional. A partir do reconhecimento legal da Libras e das regulamentações posteriores, ampliou-se a necessidade de formação de profissionais capazes de atuar em contextos linguisticamente diversos. A legislação repercutiu nos cursos de licenciatura, na formação de professores de Libras, no surgimento e ampliação de cursos de Letras-Libras, na formação de tradutores e intérpretes de Libras-Português e na própria presença de estudantes, docentes e pesquisadores surdos nas instituições de educação superior. Muttão e Lodi (2018) assinalam que as novas políticas educacionais voltadas aos estudantes surdos foram diretamente relacionadas às reivindicações das comunidades surdas, especialmente no que se refere ao reconhecimento da Libras e à defesa da educação bilíngue.

A incorporação da Libras aos cursos de formação de professores representou uma conquista política relevante, mas não eliminou as contradições que caracterizam a preparação docente para

a educação de surdos. A formação de um profissional capaz de compreender a singularidade linguística dos estudantes surdos não pode ser reduzida ao contato introdutório com sinais ou a uma disciplina isolada no currículo. O problema é mais amplo: envolve o conhecimento da educação bilíngue, das relações entre Libras e língua portuguesa, dos aspectos culturais e históricos das comunidades surdas, das especificidades da aprendizagem mediada por uma língua visuoespacial e das condições sociolinguísticas necessárias ao desenvolvimento da primeira língua da criança surda.

A revisão sistemática realizada por Muttão e Lodi (2018), com pesquisas produzidas entre 1995 e 2014, evidencia justamente essa problemática. As autoras localizaram 35 pesquisas e concluíram que, em grande parte dos estudos analisados, a formação inicial não contemplava adequadamente as especificidades da educação de surdos. Segundo as autoras, “as especificidades da educação de surdos não têm sido contempladas na formação inicial, ao restringir a formação do professor à disciplina Libras” (Muttão; Lodi, 2018, p. 49). A afirmação evidencia uma das contradições centrais das políticas formativas: ao mesmo tempo que a inclusão da Libras nas licenciaturas representa reconhecimento institucional, a atribuição a uma única disciplina da responsabilidade pela preparação do professor tende a produzir expectativas que excedem suas possibilidades curriculares.

Kendrick e Cruz (2020) aprofundam essa questão ao investigarem o espaço ocupado pela disciplina de Libras em um curso de licenciatura. Os resultados apontam a existência de hierarquias curriculares que determinam quais saberes são considerados centrais e quais permanecem em posições periféricas. No contexto investigado, a Libras aparece como disciplina implementada por determinação legal e com pouca mobilidade na estrutura curricular, embora lhe seja atribuída a responsabilidade de preparar o pedagogo para a escolarização de estudantes surdos. Essa configuração permite identificar um desafio de natureza sociolinguística: o reconhecimento formal de uma língua minoritária ou minorizada não significa, necessariamente, redistribuição efetiva de poder entre as línguas presentes no espaço universitário.

As políticas de formação docente precisam, portanto, ser examinadas conjuntamente às políticas linguísticas. Não se trata somente de perguntar quantos professores cursaram Libras, mas de questionar quais concepções de língua são legitimadas pelos currículos, quais espaços são concedidos à Libras como língua de instrução, quais sujeitos são reconhecidos como produtores de conhecimento e como as relações assimétricas entre Libras e língua portuguesa permanecem inscritas nas instituições educacionais.

A dimensão política dessa discussão é destacada por Rodrigues e Beer (2016), para quem a educação de surdos deve ser compreendida

considerando as relações entre direitos, políticas e línguas. Os autores sustentam que os direitos humanos linguísticos são fundamentais para o exercício dos demais direitos civis, sociais, políticos, econômicos e culturais dos sujeitos surdos. A questão linguística, portanto, não constitui aspecto complementar da escolarização, mas dimensão estruturante da cidadania e da participação social.

Fernandes e Moreira (2014), ao analisarem as políticas brasileiras de educação bilíngue, também chamam atenção para as disputas ideológicas presentes desde a década de 1990 entre política linguística e políticas de educação inclusiva. Para as autoras, a situação bilíngue dos estudantes surdos foi frequentemente diluída no debate mais amplo da inclusão das pessoas com deficiência, o que pode deslocar a centralidade da língua de sinais e das condições concretas para a constituição de comunidades linguísticas.

Essa tensão produz consequências diretas para a formação profissional. Um professor formado prioritariamente segundo pressupostos monolíngues pode encontrar dificuldades para compreender um espaço escolar constituído por duas línguas de modalidades distintas. Da mesma forma, um tradutor-intérprete que domine Libras e português, mas não tenha sólida formação tradutória, ética, educacional e sociolinguística, poderá ter sua atuação reduzida a uma concepção mecânica de substituição de códigos. Também pesquisadores surdos encontram desafios quando instituições

acadêmicas reconhecem formalmente a Libras, mas mantêm práticas de produção, avaliação, publicação e circulação do conhecimento estruturadas quase exclusivamente em língua portuguesa escrita.

Nesse contexto emerge a importância do tradutor e intérprete de Libras-Português. A ampliação da participação dos surdos na educação básica, no ensino superior, em eventos científicos, serviços públicos e outros espaços institucionais produziu crescente demanda por profissionais capazes de estabelecer mediação entre Libras e português. Lacerda e Gurgel (2011), em investigação com tradutores-intérpretes atuantes no ensino superior brasileiro, demonstraram a diversidade de trajetórias de formação e de ingresso profissional desses sujeitos. As autoras salientam que a inclusão de estudantes surdos no ensino superior requer condições de acessibilidade linguística e que conhecer o perfil dos intérpretes contribui para pensar as necessidades de sua formação profissional.

A formação desses profissionais passou por uma transformação relevante. Historicamente, muitos intérpretes desenvolveram suas competências em comunidades surdas, associações, espaços religiosos e relações cotidianas com usuários de línguas de sinais. Posteriormente, a profissionalização e a expansão dos cursos superiores deslocaram parte significativa dessa formação para as universidades. Martins e Nascimento (2015) analisam justamente a transição da formação comunitária para a formação

universitária, considerando as mudanças produzidas pelas políticas públicas e pela institucionalização dos cursos voltados à tradução e interpretação de Libras-Português. O estudo ressalta que esse deslocamento não elimina a importância das experiências construídas junto às comunidades surdas, mas exige novas relações entre saberes comunitários, conhecimento acadêmico e profissionalização.

A profissionalização do TILSP, entretanto, não pode ser compreendida somente pela existência de cursos e diplomas. Duarte, Cruz e Faria (2021) identificaram, entre os profissionais pesquisados, uma demanda por maior equilíbrio entre teoria e prática na formação superior. Os resultados demonstram que os participantes percebiam carência de conteúdos práticos e defendiam formação que valorizasse de maneira equilibrada Libras e português, já que a atividade profissional envolve um par linguístico e não apenas o conhecimento isolado de uma das línguas.

Há ainda um terceiro sujeito fundamental nesta discussão: o pesquisador. A ampliação do acesso de pessoas surdas à graduação e à pós-graduação, associada ao desenvolvimento dos estudos linguísticos da Libras e dos Estudos Surdos, produziu novas condições de autoria e de produção científica. Entretanto, a formação do pesquisador surdo apresenta desafios específicos quando a língua na qual esse sujeito produz conhecimento não encontra condições institucionais equivalentes às oferecidas à língua portuguesa.

Silva (2017) observa que o registro formal e a produção acadêmica diretamente em Libras ainda encontravam limitações no espaço universitário, especialmente pela carência de materiais voltados aos gêneros acadêmicos em língua de sinais. Para o autor, produções científicas em Libras não são apenas formas alternativas de apresentação de uma pesquisa; constituem instrumentos de política linguística capazes de ampliar os domínios de uso da língua e consolidar comunidades acadêmicas surdas.

Consequentemente, formação docente, formação do tradutor-intérprete e formação de pesquisadores integram uma mesma problemática sociolinguística. Nos três casos, encontra-se a disputa pela legitimidade da Libras em instituições historicamente organizadas segundo pressupostos monolíngues. O reconhecimento jurídico é condição indispensável, mas insuficiente quando não acompanhado de políticas de formação, currículos, espaços de circulação linguística, produção de materiais, presença de profissionais qualificados e participação efetiva das comunidades surdas na definição das políticas que lhes dizem respeito.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar as relações entre formação de professores, tradutores-intérpretes e pesquisadores e as políticas linguísticas direcionadas à educação de surdos, problematizando os principais desafios sociolinguísticos presentes na consolidação de uma educação bilíngue.

Especificamente, busca-se discutir os limites da formação docente baseada apenas na inserção curricular da Libras; examinar os processos de institucionalização e profissionalização dos tradutores-intérpretes; refletir sobre o papel desses profissionais no contexto educacional; analisar a inserção da Libras na produção científica; e discutir as relações entre direitos linguísticos, políticas públicas, formação profissional e participação das comunidades surdas.

Trata-se de uma discussão teórica desenvolvida a partir de estudos sobre educação bilíngue de surdos, políticas linguísticas, formação docente, tradução e interpretação Libras-Português e produção acadêmica em língua de sinais. A articulação desses campos permite sustentar que a qualidade da educação de surdos depende de uma política formativa integrada, capaz de compreender professores, intérpretes e pesquisadores não como agentes isolados, mas como participantes de ecossistemas educacionais linguisticamente complexos.

REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão contemporânea da educação de surdos exige o reconhecimento de que a língua ocupa posição central na constituição dos processos educacionais. Durante grande parte da história, políticas direcionadas às pessoas surdas foram influenciadas por concepções clínicas da surdez, privilegiando práticas que buscavam normalizar o

sujeito mediante a fala, a audição e a aproximação aos padrões comunicativos da população ouvinte. A mudança em direção a perspectivas socioantropológicas e linguísticas colocou em evidência a experiência visual, a língua de sinais e a existência de comunidades cultural e linguisticamente organizadas.

A transformação, entretanto, não ocorre de maneira linear. As políticas de educação de surdos continuam situadas no encontro entre diferentes discursos: educação especial, inclusão escolar, educação bilíngue, direitos das pessoas com deficiência e direitos das minorias linguísticas. Rodrigues e Beer (2016) argumentam que esses discursos não aparecem separados no cotidiano educacional. Eles se atravessam, convergem em determinados objetivos e divergem quanto aos fundamentos e às formas de organização da educação.

Essa coexistência explica parte das tensões encontradas na implementação da educação bilíngue. A presença física de um estudante surdo em uma escola comum não garante, por si mesma, participação linguística. É necessário perguntar qual língua organiza as interações, em qual língua o conhecimento é apresentado, com quem o estudante pode interagir espontaneamente, qual é a presença de outros usuários de Libras e se existe uma comunidade linguística que possibilite aquisição, desenvolvimento e uso social da língua de sinais.

Sob essa perspectiva, o direito à educação não pode ser dissociado do direito à língua. Rodrigues e Beer (2016) defendem que os direitos humanos linguísticos se relacionam ao conjunto dos direitos humanos, uma vez que o acesso à vida social, política, cultural e educacional é mediado linguisticamente. A escolarização de estudantes surdos demanda, portanto, condições que reconheçam sua especificidade linguística sem reduzir a heterogeneidade da comunidade surda a uma identidade única.

Os autores advertem, igualmente, contra análises excessivamente binárias. Educação especial e educação bilíngue, inclusão e exclusão, surdo e ouvinte, Libras e português não podem ser tratados como pares rígidos que expliquem toda a complexidade da realidade. As comunidades surdas são internamente diversas e os sujeitos apresentam histórias linguísticas, familiares, escolares, raciais, territoriais, geracionais e sociais diferentes. A defesa de direitos linguísticos não deve resultar em homogeneização dos próprios surdos.

Ainda assim, reconhecer a diversidade interna não significa relativizar a centralidade da acessibilidade linguística. Ao discutirem direitos humanos linguísticos, Rodrigues e Beer recuperam a necessidade de que a língua de sinais seja reconhecida nas famílias, na escolarização e nos demais espaços sociais. Citando Rodrigues e Silvério, os autores destacam:

Esses direitos linguísticos expressam a condição bilíngue dos surdos, enfatizando a centralidade da língua de sinais como língua materna, como primeira língua das crianças surdas. Além disso, evidenciam claramente a importância do acesso à língua de sinais na/pela família, da escolarização em língua de sinais e do aprendizado da língua oral como segunda língua [...] ambas as línguas precisam estar presentes e atuantes no processo educacional, sendo reconhecidas, usadas, valorizadas e ensinadas. (Rodrigues; Silvério, 2013, p. 90-91 *apud* Rodrigues; Beer, 2016, p. 675).

Essa concepção é essencial para compreender por que as políticas de formação ocupam lugar estratégico. Não há educação linguisticamente acessível sem profissionais preparados para construir contextos bilíngues. Entretanto, formar profissionais não significa simplesmente multiplicar cursos rápidos de Libras. A formação precisa inserir a discussão linguística em uma compreensão mais abrangente das relações sociais e institucionais entre línguas majoritárias e minoritárias.

Fernandes e Moreira (2014) mostram que a política educacional brasileira apresenta disputas ideológicas em torno da inclusão e do bilinguismo. Um dos problemas identificados pelas autoras consiste em tratar a Libras prioritariamente como mecanismo de acessibilidade em vez de compreendê-la como língua de uma comunidade. Quando uma língua é equiparada a um recurso instrumental, corre-se o risco de ignorar sua função na constituição de identidades, culturas, redes de interação e comunidades linguísticas.

Nesse sentido, uma política bilíngue não se reduz à presença simultânea de português e Libras no mesmo edifício escolar. A existência de duas línguas não garante bilinguismo institucional. É necessário observar sua distribuição funcional: quem utiliza cada língua, em quais situações, com qual prestígio, para quais atividades, em que etapas da escolarização e com quais possibilidades de produção de conhecimento.

O contexto brasileiro revela justamente uma tensão entre reconhecimento e materialização. Fernandes e Moreira (2014) identificam que as conquistas relacionadas à Libras contribuíram para a criação de cursos, vagas profissionais e novas configurações institucionais. Entre as consequências estão a disciplina de Libras nos cursos de formação docente, cursos de Letras-Libras, bacharelados de tradução e interpretação e concursos na área. Entretanto, as autoras observam que tais avanços convivem com condições escolares que ainda podem não assegurar ambientes sociolinguísticos favoráveis ao uso cotidiano da Libras.

Isso evidencia que a política linguística se materializa também na formação dos profissionais. O currículo de uma licenciatura, os critérios para contratação de professores, a formação oferecida aos intérpretes, as línguas admitidas em trabalhos acadêmicos e os critérios de avaliação de uma dissertação constituem decisões linguísticas. Mesmo quando uma instituição não declara possuir uma

política linguística, suas práticas determinam quais línguas podem ser usadas, por quem, em quais posições e com qual legitimidade.

A formação de professores representa uma das dimensões mais desafiadoras da implementação da educação bilíngue. As mudanças ocorridas nas políticas educacionais ampliaram o ingresso de estudantes surdos em diferentes instituições, mas a formação inicial não acompanhou de maneira uniforme essa transformação. Consequentemente, professores podem receber estudantes surdos sem possuir conhecimentos suficientes sobre Libras, bilinguismo, desenvolvimento linguístico, cultura surda, estratégias visuais ou ensino de português como segunda língua.

Muttão e Lodi (2018) mostram que a formação docente para a educação de surdos passou por diferentes configurações. Em períodos anteriores, existiam habilitações específicas vinculadas à educação especial. Com as mudanças nas políticas educacionais, essas habilitações deram lugar a modelos em que a formação inicial generalista deveria ser complementada por outros processos formativos. A revisão realizada pelas autoras indica, contudo, que muitos estudos identificaram lacunas importantes nesse novo modelo.

O problema não consiste em defender simplesmente o retorno aos antigos formatos de especialização. A questão é reconhecer que a educação bilíngue demanda conhecimentos que precisam estar presentes na formação profissional. Conhecer alguns sinais não

equivale a compreender a estrutura de uma língua visuoespacial; ter contato com Libras não equivale a saber organizar processos pedagógicos em contexto bilíngue; conhecer legislação não significa dominar práticas adequadas ao desenvolvimento linguístico e cognitivo de estudantes surdos.

Segundo Muttão e Lodi (2018), a obrigatoriedade da Libras nos cursos de formação de professores constituiu avanço resultante de mobilizações políticas, porém as instituições receberam autonomia significativa para definir sua carga horária e conteúdo. As autoras observam, ainda, que outras dimensões previstas na formação, como o trabalho com língua portuguesa escrita como segunda língua, não foram implementadas com a mesma intensidade.

A insuficiência da formação inicial transfere frequentemente para a formação continuada a responsabilidade de resolver lacunas estruturais. Isso explica a recorrência de cursos de extensão, especializações, capacitações e programas à distância dirigidos a professores que já atuam. Muttão e Lodi (2018) identificam que a formação continuada se tornou objeto recorrente das pesquisas analisadas e ressaltam que programas formativos precisam contemplar não somente conhecimentos específicos, mas planejamento, didática, currículo, teorias de aprendizagem e contexto de atuação profissional.

Não se pretende negar a importância da formação continuada. Ao contrário, toda profissão docente exige atualização permanente. O

problema emerge quando a formação continuada é empregada para compensar indefinidamente uma formação inicial que permanece estruturalmente insuficiente. Cursos de curta duração podem contribuir para sensibilização, atualização ou aprofundamento, mas dificilmente substituem uma política curricular ampla.

Kendrick e Cruz (2020) analisam essa questão por meio das hierarquias existentes no currículo. A disciplina de Libras pode ocupar posição institucionalmente periférica, apesar de receber expectativas extremamente elevadas. Essa contradição é significativa: poucas horas são destinadas ao componente curricular, mas espera-se que ele prepare o futuro professor para compreender a língua, a cultura, a legislação, a metodologia e a educação dos estudantes surdos.

A disciplina de Libras continua sendo necessária, mas seus objetivos precisam ser definidos de maneira realista e articulada ao projeto pedagógico dos cursos. Ela pode introduzir o licenciando à Libras, problematizar concepções equivocadas sobre surdez e língua, apresentar fundamentos da educação bilíngue e produzir uma primeira aproximação comunicativa. Não deve, entretanto, ser apresentada como formação suficiente para a docência bilíngue.

Giroto, Martins e Lima também problematizam a inserção da Libras no ensino superior. As autoras partem das transformações relacionadas à ampliação das políticas inclusivas e destacam a necessidade de que os futuros professores compreendam a condição

linguística do estudante surdo. Nas páginas iniciais do trabalho, ressaltam que a presença de Libras nos currículos deve contribuir para superar práticas educacionais baseadas exclusivamente em pressupostos ouvintes e monolíngues.

O Decreto nº 5.626/2005 teve papel decisivo nesse processo, estabelecendo diferentes perfis profissionais relacionados à educação de surdos. Santos, Coelho e Klein (2017) identificam três perfis docentes previstos no documento: professor bilíngue para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; professores das diferentes áreas de conhecimento, que devem estar cientes das singularidades linguísticas dos estudantes surdos; e professor de Libras. O Decreto trata, ainda, da formação do tradutor e intérprete.

Embora esses perfis estejam indicados, as autoras observam uma dificuldade relevante: a formação destinada ao professor bilíngue e aos docentes das diferentes áreas não apresenta o mesmo grau de definição encontrado para o professor de Libras ou para o tradutor-intérprete. A inserção da disciplina de Libras aparece, em grande medida, como estratégia para tornar docentes das diversas áreas “cientes” da singularidade linguística dos estudantes surdos, mas isso não equivale a uma formação pedagógica bilíngue.

A indefinição formativa repercute diretamente no cotidiano escolar. Se o professor não compreende a diferença entre língua de instrução, língua adicional e recurso de acessibilidade, poderá delegar

ao intérprete responsabilidades que pertencem à docência. Se não conhece os princípios de uma pedagogia visual e bilíngue, poderá manter práticas centradas exclusivamente no português oral e escrito e imaginar que a interpretação simultânea corrigirá automaticamente todos os problemas de acesso ao conhecimento.

Por isso, formar professores para a educação de surdos requer superar a lógica segundo a qual o intérprete substitui a necessidade de transformação pedagógica. A acessibilidade linguística produzida pelo TILSP é indispensável em determinados contextos, mas não elimina a responsabilidade do professor pelo planejamento de sua aula, pela organização visual dos conteúdos, pela avaliação, pela interação direta com o estudante e pela construção de um ambiente educacional linguisticamente responsivo.

Também é necessário reconhecer a importância da presença de professores surdos. A formação docente em uma perspectiva bilíngue não deve conceber pessoas surdas apenas como destinatárias das políticas. Professores surdos são sujeitos que produzem conhecimentos linguísticos, pedagógicos e culturais a partir de experiências específicas, contribuindo para processos de identificação, aquisição linguística e construção de referências profissionais e acadêmicas para novas gerações.

O reconhecimento da Libras ampliou significativamente a demanda por docentes capazes de ensiná-la. Essa ampliação não

ocorreu somente nas escolas destinadas aos estudantes surdos. A obrigatoriedade de Libras em cursos de formação de professores e de Fonoaudiologia produziu demanda nas instituições de educação superior e contribuiu para a expansão de espaços de atuação profissional de docentes surdos e ouvintes.

Kumada e Prieto analisam os desdobramentos da política de educação superior sobre a formação do docente de Libras. O estudo examina políticas posteriores ao Decreto nº 5.626/2005 e evidencia a expansão dos cursos de Letras-Libras e a necessidade de compreender como a formação desses profissionais responde às demandas produzidas pela legislação. O resumo do artigo destaca tanto a ampliação da oferta de cursos quanto a insuficiência de egressos para determinadas demandas educacionais.

A questão demonstra como uma mudança de estatuto linguístico produz efeitos no mercado profissional, no sistema universitário e na política educacional. Uma língua que passa a ocupar novos espaços institucionais necessita de professores, materiais didáticos, pesquisas, currículos, sistemas de avaliação, dicionários, recursos tecnológicos e mecanismos de registro. Dessa forma, a formação do professor de Libras não constitui consequência secundária da política linguística; ela é uma das condições para sua implementação.

Ao mesmo tempo, a expansão quantitativa precisa ser acompanhada por discussão sobre qualidade, concepções de língua e participação das comunidades surdas. A formação do docente de Libras envolve conhecimento linguístico aprofundado, fundamentos pedagógicos, didática de línguas, sociolinguística, variação, cultura surda, história da educação de surdos e capacidade de trabalhar com diferentes perfis de aprendizes.

Ensinar Libras como primeira língua para crianças surdas não corresponde à mesma prática de ensiná-la como segunda língua para adultos ouvintes. A formação profissional precisa reconhecer essa diferenciação. Da mesma forma, a docência universitária de Libras não pode limitar-se ao ensino de vocabulários temáticos, pois a formação dos licenciandos requer compreensão de aspectos gramaticais, discursivos, socioculturais e políticos.

Outra questão fundamental diz respeito ao prestígio acadêmico da Libras. Quando a disciplina é concebida exclusivamente como treinamento instrumental, sem diálogo com conhecimentos linguísticos e educacionais, reforça-se uma posição subalterna no currículo. A superação dessa hierarquia depende tanto da formação dos docentes quanto do reconhecimento institucional da disciplina como componente de uma política linguística.

Kendrick e Cruz (2020) mostram que as hierarquias dos saberes se tornam visíveis na própria organização curricular. O

desafio, portanto, não é somente inserir a Libras, mas interrogar o lugar que ela ocupa e as relações que estabelece com os demais componentes da formação.

A trajetória de formação dos tradutores-intérpretes de Libras-Português apresenta características particulares. Antes da institucionalização de cursos específicos, muitos profissionais construíram suas competências por meio da convivência com pessoas surdas, de atividades religiosas, associações comunitárias, relações familiares e práticas sociais. Tais experiências permitiram elevado domínio linguístico e cultural, porém não necessariamente ofereciam formação sistematizada em Estudos da Tradução e da Interpretação.

Martins e Nascimento (2015) identificam esse processo de transição e discutem o novo perfil dos tradutores e intérpretes constituídos no Brasil a partir de políticas públicas que incentivaram a formação universitária. O artigo demonstra que o deslocamento em direção à universidade modifica os critérios de seleção, os processos de qualificação e as formas de legitimação profissional.

A formação comunitária e a formação universitária não precisam ser consideradas mutuamente excludentes. A primeira oferece experiências linguísticas, culturais e interacionais dificilmente reproduzíveis de forma integral em sala de aula. A segunda possibilita sistematização teórica, reflexão ética, desenvolvimento de competências tradutórias, acesso às pesquisas e construção de práticas

supervisionadas. Uma política formativa consistente necessita articular essas dimensões.

Essa articulação é particularmente importante porque conhecer Libras não significa automaticamente saber interpretar. A tradução e a interpretação constituem atividades profissionais complexas que envolvem compreensão discursiva, escolhas linguísticas, antecipação, memória, tomada de decisão, conhecimento temático, preparação, ética e adequação às características das línguas envolvidas.

Rodrigues (2019) analisa cursos de graduação destinados à formação de tradutores e intérpretes Libras-Português em universidades federais brasileiras e identifica elementos comuns e diferenças entre os currículos. Segundo o autor, a formação precisa estar fundamentada tanto em princípios pedagógicos quanto nos Estudos da Tradução e considerar o perfil profissional pretendido, as demandas de atuação e os efeitos da modalidade visuogestual nos processos tradutórios e interpretativos.

Esse último aspecto é decisivo. Libras e português diferem não apenas quanto ao léxico e à gramática, mas também quanto às modalidades de realização. A tradução e a interpretação entre uma língua visuoespacial e uma língua oral-auditiva ou escrita envolvem desafios intermodais. Elementos espaciais, corporais, simultâneos e visuais empregados na Libras precisam ser considerados no processo de formação.

Rodrigues (2019) observa, ainda, que os cursos de graduação analisados apresentam maior concentração de conteúdos relativos aos conhecimentos sobre tradução/interpretação, conhecimentos de áreas específicas e práticas de tradução/interpretação. O autor acrescenta uma questão especialmente relevante para o presente estudo: os componentes diretamente relacionados às ferramentas e metodologias de pesquisa aparecem de modo menos expressivo, uma vez que os cursos têm como objetivo central formar profissionais generalistas, e a formação de pesquisadores tende a ser deslocada para a pós-graduação.

Essa constatação aproxima dois eixos do presente artigo: formação profissional e formação de pesquisadores. Ao formar tradutores-intérpretes capazes de refletir criticamente sobre sua prática, produzir dados e dialogar com pesquisas, aumenta-se a possibilidade de que esses profissionais também contribuam para o desenvolvimento dos Estudos da Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais.

Duarte, Cruz e Faria (2021) oferecem outra contribuição importante ao analisarem a visão de profissionais em atuação. Os resultados indicam que teoria e prática precisam permanecer articuladas durante toda a formação. Conforme as autoras, os participantes defendem que experiências práticas sejam distribuídas ao longo da graduação e relacionadas aos conhecimentos teóricos.

Uma formação excessivamente teórica corre o risco de não preparar o estudante para a imprevisibilidade dos contextos de interpretação. Por outro lado, uma formação centrada apenas na prática pode reproduzir hábitos sem possibilitar análise crítica dos processos envolvidos. O equilíbrio entre teoria e prática é, portanto, um princípio formativo, não uma simples divisão de carga horária.

Os dados de Duarte, Cruz e Faria (2021) também revelam trajetórias nas quais profissionais formados em licenciatura em Letras-Libras passaram a atuar como intérpretes, mesmo sendo a licenciatura originalmente destinada à formação docente. Essa situação pode ser compreendida historicamente pela menor oferta inicial de bacharelados específicos e evidencia como o campo profissional se organizou em meio à rápida expansão das demandas por acessibilidade linguística.

A formação específica assume importância crescente à medida que a profissão se especializa. Tradução audiovisual, interpretação educacional, interpretação jurídica, interpretação em saúde, conferências, contextos acadêmicos e tradução de textos científicos apresentam demandas diferentes. Um profissional pode possuir competência linguística elevada e, ainda assim, necessitar de preparação específica para determinado campo.

O contexto educacional apresenta particularidades que tornam a atuação do intérprete especialmente complexa. Diferentemente de

situações pontuais de interpretação, a escola é um ambiente de relações duradouras, avaliações, desenvolvimento cognitivo, construção de vínculos, planejamento pedagógico e produção de conhecimentos. O intérprete está inserido cotidianamente nas relações entre professores, estudantes surdos, colegas ouvintes, gestores e famílias.

Giamloureño e Lacerda (2021) partem justamente da relação entre formação e atuação do tradutor-intérprete no contexto educacional. As autoras destacam que esse profissional é responsável pela acessibilidade comunicativa entre surdos e ouvintes, mas sua atuação escolar também se relaciona às condições educacionais nas quais o processo de interpretação ocorre. Nas páginas iniciais do artigo, salientam que o ambiente educacional produz demandas específicas e que a formação precisa contemplar tanto a tradução/interpretação quanto elementos associados à educação e à inclusão.

A interpretação educacional não pode ser entendida como simples transmissão mecânica. O intérprete lida com conteúdo disciplinares, diferentes gêneros discursivos, objetivos pedagógicos, relações interpessoais e níveis diversos de desenvolvimento linguístico dos estudantes. Por isso, necessita conhecer o contexto e preparar-se para as atividades que serão interpretadas.

Contudo, reconhecer essa complexidade não significa transformar o intérprete em professor do estudante surdo. A indefinição de papéis pode provocar sobrecarga profissional e desresponsabilização do docente. O professor continua responsável pelo ensino; o intérprete é responsável pela mediação linguística e interpretativa. Em muitos contextos, esses profissionais necessitam trabalhar colaborativamente, mantendo claras suas atribuições.

Pereira e Freitas-Reis (2023) mostram que essa delimitação continua em debate. Ao analisarem respostas de 53 intérpretes de diferentes regiões brasileiras, os autores encontraram quatro categorias para descrever o papel do intérprete educacional: colaborador do processo de inclusão, mediador cultural, coformador do estudante surdo e mediador linguístico.

Essas categorias revelam que a prática educacional não cabe em definições excessivamente estreitas. Ao mesmo tempo, exigem cautela. Classificar o intérprete como coformador não pode significar transferir para ele as responsabilidades de planejamento, avaliação e ensino. De modo semelhante, descrevê-lo somente como canal linguístico pode invisibilizar decisões interpretativas e relações culturais que fazem parte do trabalho.

Uma política institucional clara é necessária para organizar essa relação. Professor e intérprete precisam ter acesso antecipado aos materiais, discutir terminologia, conhecer os objetivos das atividades

e planejar estratégias de acessibilidade. Sem essa articulação, o intérprete pode receber conteúdos complexos apenas no momento da aula, reduzindo as condições de preparação e afetando a qualidade da interpretação.

Lacerda e Gurgel (2011) reforçam a necessidade de conhecer os diferentes perfis profissionais atuantes no ensino superior. As trajetórias encontradas pelas autoras variavam significativamente entre regiões e sujeitos, demonstrando que a consolidação da profissão ocorreu de maneira heterogênea no território brasileiro.

Essa heterogeneidade precisa ser considerada nas políticas de formação continuada. Profissionais que ingressaram na profissão por trajetórias comunitárias podem apresentar necessidades diferentes daqueles formados recentemente em bacharelados específicos. Não se trata de estabelecer hierarquia simples entre esses percursos, mas de reconhecer competências e necessidades formativas distintas.

A consolidação profissional também exige compreender que o TILSP trabalha com duas línguas. Duarte, Cruz e Faria (2021) destacam a importância de uma formação equilibrada entre Libras e português. Uma formação que privilegia uma língua e negligência a outra compromete o próprio princípio da tradução, uma vez que a atividade pressupõe competência nas duas línguas e capacidade de compreender seus usos em contextos específicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida evidencia que a formação de professores, tradutores-intérpretes e pesquisadores constitui dimensão estrutural das políticas linguísticas voltadas à educação de surdos. Não se trata de três processos paralelos e independentes, mas de campos formativos que se encontram na construção das condições sociais, educacionais e acadêmicas necessárias para que a Libras possa exercer plenamente suas funções de língua de interação, instrução, produção cultural e produção científica.

Os estudos analisados demonstram que o reconhecimento jurídico e institucional da Libras produziu importantes transformações. Houve ampliação da presença da língua de sinais nos cursos de formação docente, criação e expansão dos cursos de Letras-Libras, profissionalização dos tradutores-intérpretes, crescimento da presença de estudantes surdos na educação superior e desenvolvimento de novas formas de produção acadêmica em Libras. Essas mudanças representam conquistas produzidas historicamente pelas mobilizações das comunidades surdas e por sua crescente participação nos espaços educacionais e políticos.

Entretanto, reconhecimento não equivale automaticamente à igualdade linguística. Persistem relações assimétricas entre Libras e língua portuguesa, reproduzidas nos currículos, nas práticas pedagógicas, nas formas de avaliação, nos processos seletivos, na

produção científica e na organização institucional. Nesse contexto, o desafio sociolinguístico central consiste em transformar uma política que reconhece a Libras formalmente em uma política capaz de criar ambientes nos quais a língua possa efetivamente circular, produzir conhecimento e estruturar relações educacionais.

No campo da formação docente, verificou-se que a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura constitui avanço importante, mas insuficiente quando tomada isoladamente. Muttão e Lodi (2018) demonstram que pesquisas sobre formação docente identificam lacunas na preparação inicial e recorrente deslocamento das demandas para a formação continuada. Kendrick e Cruz (2020), por sua vez, evidenciam que hierarquias curriculares podem conferir à Libras posição periférica justamente quando se espera que a disciplina responda por extensa gama de conhecimentos relacionados à educação de surdos.

Torna-se necessário superar a expectativa de que uma disciplina introdutória forme, sozinha, professores capazes de atuar plenamente em ambientes bilíngues. A formação para a educação de surdos deve envolver conhecimentos sobre bilinguismo, direitos linguísticos, pedagogia visual, cultura surda, desenvolvimento linguístico, língua portuguesa como segunda língua e organização de ambientes de interação em Libras.

Quanto aos tradutores-intérpretes, os estudos indicam um campo que passou por intensa transformação, deslocando-se progressivamente de trajetórias predominantemente comunitárias para modelos de formação universitária e profissionalização. Essa mudança não elimina a importância dos conhecimentos construídos junto às comunidades surdas. Ao contrário, coloca o desafio de articular experiência linguístico-cultural e conhecimento acadêmico especializado.

A formação do TILSP exige domínio de Libras e português, fundamentos dos Estudos da Tradução e Interpretação, ética, conhecimento das modalidades linguísticas, prática supervisionada e preparação para os diferentes contextos profissionais. Duarte, Cruz e Faria (2021) evidenciam que os próprios profissionais reconhecem a necessidade de maior articulação entre teoria e prática. Rodrigues (2019) demonstra, por sua vez, que o desenho curricular precisa relacionar princípios tradutológicos, competências, modalidades linguísticas e demandas profissionais.

No espaço educacional, a atuação do intérprete exige delimitação profissional e trabalho colaborativo. O TILSP não substitui o professor, assim como o professor não deve assumir que a simples presença de um intérprete transforma automaticamente uma sala monolíngue em ambiente bilíngue. Pereira e Freitas-Reis (2023) evidenciam a pluralidade de concepções sobre o papel do intérprete,

situado entre mediação linguística, mediação cultural, colaboração com a inclusão e participação no processo formativo. Essa complexidade exige políticas institucionais claras e formação específica.

No que se refere aos pesquisadores, a consolidação de comunidades acadêmicas surdas amplia o próprio campo de possibilidades da Libras. Produções científicas diretamente em língua de sinais modificam relações entre língua e conhecimento e contribuem para a ampliação de gêneros discursivos acadêmicos. Silva (2017) demonstra que essas produções podem funcionar como ferramentas de política linguística, fortalecendo a língua e ampliando seus espaços de uso.

A formação de pesquisadores surdos precisa, por isso, ser incorporada às políticas linguísticas das instituições de educação superior. Não basta disponibilizar intérpretes durante as aulas da pós-graduação. É necessário discutir produção de trabalhos em Libras, processos de orientação bilíngue, bancas acessíveis, registro audiovisual, publicação científica sinalizada, terminologias acadêmicas e critérios adequados de avaliação.

A produção científica em Libras também contribui para romper uma relação histórica na qual pessoas surdas foram predominantemente objetos de discursos construídos por outros sujeitos. Quando pesquisadores surdos ocupam posições de autoria,

orientação, docência e liderança acadêmica, alteram-se não apenas os autores da pesquisa, mas também as possibilidades de formulação dos problemas científicos e das categorias utilizadas para interpretá-los.

As políticas linguísticas precisam, portanto, deslocar-se de uma concepção de acessibilidade baseada exclusivamente na compensação individual para uma perspectiva institucional. O problema não está simplesmente em um professor que ainda não conhece Libras, em um intérprete que necessita aperfeiçoamento ou em um pesquisador que encontra dificuldades de escrita. As barreiras também estão nos currículos, nas concepções institucionais de língua, nas políticas de contratação, na organização das escolas e universidades e na distribuição desigual de legitimidade entre Libras e português.

Fernandes e Moreira (2014) demonstram que as políticas brasileiras de educação bilíngue permanecem atravessadas por disputas entre a centralidade da questão linguística e modelos de inclusão que nem sempre garantem comunidades efetivas de uso da Libras. Santos, Coelho e Klein (2017) igualmente evidenciam que a definição legal de perfis profissionais não elimina indefinições relacionadas à formação necessária para determinadas funções.

Diante disso, conclui-se que uma política consistente para a educação de surdos precisa articular formação profissional, planejamento linguístico, participação comunitária e produção de

conhecimento. A formação de professores deve ultrapassar a sensibilização e produzir competência para contextos bilíngues. A formação dos tradutores-intérpretes deve superar concepções assistencialistas e consolidar-se como formação profissional especializada. A formação de pesquisadores precisa criar condições para que a Libras seja não apenas objeto de investigação, mas língua legítima de construção e divulgação da ciência.

A consolidação da educação bilíngue depende, em última análise, da passagem de uma política de presença da Libras para uma política de participação por meio da Libras. A diferença é substantiva. A primeira pode limitar-se a inserir disciplinas, profissionais e recursos; a segunda transforma relações linguísticas, redistribui espaços de autoria e possibilita que sujeitos surdos participem das decisões educacionais e científicas em sua própria língua.

Assim, professores, tradutores-intérpretes e pesquisadores constituem agentes fundamentais na transformação das relações sociolinguísticas que atravessam a educação de surdos. Quando sua formação está comprometida com direitos linguísticos, bilinguismo, qualidade profissional e protagonismo das comunidades surdas, abrem-se possibilidades para que a Libras deixe de ocupar posições institucionais periféricas e seja reconhecida, de fato, como língua de educação, formação profissional, produção intelectual e cidadania.

REFERÊNCIAS

BENTES, José Anchieta de Oliveira; BENTES, Rita de Nazareth Souza. Materiais do Ministério de Educação do Brasil: das concepções de linguagem às políticas linguísticas para o ensino de surdos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, 2019. DOI: 10.5902/1984686X38402.

DUARTE, Livia Alves; CRUZ, Renata Cristina Vilaça; FARIA, Juliana Guimarães. Formação de tradutores e intérpretes de Libras-português: visão dos profissionais em atuação no mercado de trabalho. **Belas Infieis**, Brasília, v. 10, n. 2, p. 1-19, 2021. DOI: 10.26512/belasinfieis.v10.n2.2021.33388.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 2, p. 51-69, 2014. DOI: 10.1590/0104-4060.37014.

GIAMLOURENÇO, Priscila Regina Gonçalves de Melo; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A díade formação-atuação do tradutor-intérprete de Libras para o contexto educacional. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 50, n. 2, p. 653-668, 2021. DOI: 10.21165/el.v50i2.3135.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; LIMA, Jessica Mariane Rodrigues de. Formação de professores e inserção da disciplina Libras no ensino superior: perspectivas atuais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, 2015. DOI: 10.21723/riaee.v10i5.7922.

KENDRICK, Denielli; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Libras e formação docente: da constatação à superação de hierarquias. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 571-586, 2020. DOI: 10.1590/1980-54702020v26e0095.

KUMADA, Kate Mamhy Oliveira; PRIETO, Rosângela Gavioli. Desdobramentos da política de educação superior para formação do docente de Libras. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 173, p. 64-83, 2019. DOI: 10.1590/198053145975.

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

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; NASCIMENTO, Vinícius. 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, número especial 2, p. 78-112, jul./dez. 2015. DOI: 10.5007/2175-7968.2015v35nesp2p78.

MUTTÃO, Melaine Duarte Ribeiro; LODI, Ana Claudia Balieiro. Formação de professores e educação de surdos: revisão sistemática de teses e dissertações. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, Número Especial, p. 49-56, 2018. DOI: 10.1590/2175-3539/2018/044.

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

RODRIGUES, Carlos Henrique. O corpo de disciplinas de tradução na formação de tradutores e intérpretes de língua de sinais no Brasil: conteúdos, carga horária e competências. **Belas Infiéis**, Brasília, v. 8, n. 1, p. 145-162, 2019. DOI: 10.26512/belasinfiéis.v8.n1.2019.12775.

RODRIGUES, Carlos Henrique; BEER, Hanna. Direitos, políticas e línguas: divergências e convergências na/da/para educação de surdos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 661-680, jul./set. 2016. DOI: 10.1590/2175-623661114.

SANTOS, Angela Nediane dos; COELHO, Orquídea Manuela Braga e Soares; KLEIN, Madalena. Educação de surdos no Brasil e Portugal: políticas de reconhecimento linguístico, bilinguismo e formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 215-228, jan./mar. 2017. DOI: 10.1590/S1517-9702201608148639.

SILVA, Rodrigo Custódio da. Produções acadêmicas em Libras como ferramentas de política linguística das comunidades surdas brasileiras. **Leitura**, Maceió, v. 1, n. 58, p. 107-123, jan./jun. 2017.