



Tradução, interpretação e ensino de surdos: fundamentos para a prática em contexto de ensino

Anne Caroline Santana Iriarte

Priscila Silveira Soler



EDESP-UFSCar

TRADUÇÃO, INTERPRETAÇÃO
E ENSINO DE SURDOS:
FUNDAMENTOS PARA A
PRÁTICA EM CONTEXTO
DE ENSINO



UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

Reitora

Profa. Dra. Ana Beatriz de Oliveira

Vice-Reitora

Maria de Jesus Dutra dos Reis



EDESP-UFSCar

EDESP - Editora da Educação Especial e Acessibilidade da UFSCar

Diretor

Nassim Chamel Elias

Editores executivos

Adriana Garcia Gonçalves

Clarissa Bengtson

Douglas Pino

Rosimeire Maria Orlando

Conselho editorial

Adriana Garcia Gonçalves (UFSCar)

Carolina Severino Lopes da Costa (UFSCar)

Clarissa Bengtson (UFSCar)

Christianne Thatiana Ramos de Souza (UFPA)

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (UFSCar)

Cristina Cinto Araújo Pedroso (USP)

Gerusa Ferreira Lourenço (UFSCar)

Jacyene Melo de Oliveira Araújo (UFRN)

Jáima Pinheiro de Oliveira (UFMG)

Juliane Ap. De Paula Perez Campos (UFSCar)

Marcia Duarte Galvani (UFSCar)

Maria Josep Jarque (Universidad de Barcelona)

Mariana Cristina Pedrino (UFSCar)

Nassim Chamel Elias (UFSCar) - Presidente

Otávio Santos Costa (UFMA)

Rosimeire Maria Orlando (UFSCar)

Valéria Peres Asnis (UFU)

Vanessa Cristina Paulino (UFSM)

Vanessa Regina de Oliveira Martins (UFSCar)



CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior



Universidade Aberta do Brasil

Coleção: Especialização Lato Sensu em Educação de Surdos em
Abordagem Bilíngue (Libras/Língua Portuguesa)

Coordenação: Vanessa Regina de Oliveira Martins

TRADUÇÃO, INTERPRETAÇÃO E ENSINO DE SURDOS: FUNDAMENTOS PARA A PRÁTICA EM CONTEXTO DE ENSINO

Anne Caroline Santana Iriarte

Priscila Silveira Soler



EDESP-UFSCar

São Carlos, 2026

© 2026, dos autores

Projeto gráfico e capa

Clarissa Bengtson

Bruno Prado Santos

Preparação e revisão de texto

Paula Sayuri Yanagiwara

Editoração eletrônica

Bruno Prado Santos

l65t

Iriarte, Anne Caroline Santana.

Tradução, interpretação e ensino de surdos: fundamentos para a prática em contexto de ensino / Anne Caroline Santana Iriarte, Priscila Silveira Soler. – Documento eletrônico. – São Carlos: EDESP-UFSCar, 2026.

31 p.

Modo de acesso:

ISBN – 978-65-89874-96-6

1. Educação de surdos. 2. Intérprete. 3. Inclusão escolar. 4. Libras.
I. Soler, Priscila Silveira. II. Título.

CDD – 371.912 (20ª)

Ficha catalográfica elaborada na Biblioteca Comunitária da UFSCar

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180

SUMÁRIO

Introdução – Primeiras palavras.....	6
1 Perspectiva inclusiva na educação de surdos e a diferença linguística	8
2 Função e papel do intérprete educacional e a parceria com o professor	14
3 Fundamentos para a prática e o ensino de alunos surdos	20
Considerações finais.....	25
Referências.....	27
Súmula curricular das autoras.....	30

Introdução – Primeiras palavras

<https://youtu.be/akYSKzZHCzg>



Damos boas-vindas a vocês, neste livro em que discutiremos aspectos de tradução, interpretação e ensino de surdos, a partir dos fundamentos para a prática em contexto de ensino.

Acolher as diferenças é uma questão central quando tratamos de inclusão, especialmente no contexto do ensino de surdos. Isso envolve a valorização da língua de sinais como língua legítima e matriz¹ para a constituição desse sujeito, a promoção de uma vivência que respeite as subjetividades e as marcas identitárias dos alunos surdos, e a construção de um ambiente que favoreça o reconhecimento de suas experiências e perspectivas. A prática pedagógica deve ser fundada em um entendimento profundo de que os sujeitos são forjados por suas interações sociais e linguísticas e de que, portanto, o processo de ensino-aprendizagem deve ser inclusivo, respeitando e refletindo as particularidades culturais e identitárias dos surdos.

Para que isso seja possível, temos um importante papel na disseminação de conhecimentos a respeito dessa diferença na escola. Para motivá-los na reflexão sobre esses aspectos, propomos alguns questionamentos que servem como o primeiro passo: Qual é a função do intérprete para você? O que é esperado da atuação do intérprete em sala de aula? De que modo o(a) professor(a) pode atuar com a presença do intérprete em sala? Como as relações estabelecidas no espaço escolar afetam as práticas pedagógicas voltadas para os alunos surdos? São questões postas para o início do diálogo que será tecido neste livro.

Desse modo, nossos objetivos são os seguintes:

1 É a língua que estrutura o sujeito e o constitui para, a partir dela, as enunciações discursivas serem suportadas. O conceito de língua matriz é baseado no conceito de matriz de experiência, de Michel Foucault (2010), e utilizado para construir esse conhecimento nos estudos surdos.

- problematizar o que dizem os documentos oficiais e o que ocorre na realidade, considerando as tensões que envolvem a perspectiva inclusiva na educação de surdos e a diferença ontológica;
- discutir quais funções são assumidas pelo intérprete educacional (IE) em sala de aula e o que é esperado de sua atuação, ilustrando o que ocorre de fato a partir das relações estabelecidas nesse espaço; e
- apresentar os fundamentos da educação bilíngue de surdos e as funções dos profissionais envolvidos nessa modalidade de ensino.

No Capítulo 1, abordaremos as **tensões que envolvem a perspectiva inclusiva na educação de surdos e a diferença ontológica**, focalizando nosso olhar para a Educação Básica. Assim, compreenderemos como se dá a inserção desse profissional na escola, analisando o que dizem os documentos oficiais e o que ocorre na realidade. Além disso, discutiremos sobre as especificidades da atuação do intérprete no contexto escolar, em comparação com outras esferas.

No Capítulo 2, trataremos da distinção entre **função e papel do intérprete educacional e sua atuação em parceria com o professor**. Para isso, apresentaremos uma discussão a respeito do que é esperado da atuação do intérprete e como os dois profissionais podem contribuir para o aprendizado dos estudantes surdos. Faremos uma apresentação a respeito das etapas em que o intérprete educacional deve atuar, relacionando com as demandas das comunidades surdas versus o que a sociedade tem respondido.

No Capítulo 3, por fim, apresentaremos os **fundamentos para a prática e o ensino de alunos surdos** e, para isso, apresentaremos tópicos sobre a educação bilíngue e as funções distintas de docentes bilíngues, tradutores e intérpretes de Libras e educadores surdos. No último tópico, apresentaremos alguns casos que são relatados em pesquisas e que nos auxiliarão a observar nossa prática em contexto educacional, em qualquer cargo e função que estejamos exercendo.

Assim, desejamos que, ao final da leitura, vocês conheçam mais sobre a atuação junto a estudantes surdos, de modo a considerar a sua especificidade linguística e cultural, a importância do trabalho em parceria entre professor e intérprete educacional e as diferentes funções que podem ser assumidas por este profissional para assegurar o aprendizado dos alunos surdos.

Desejamos uma ótima leitura! 🌟🌟

Perspectiva inclusiva na educação de surdos e a diferença linguística

<https://youtu.be/IzfkLqQpzVk>



A perspectiva inclusiva, quando orientada por um viés normativo e universalizante, tende a operar sobre a diferença não como potência, mas como déficit a ser compensado, pois, como nos alerta Foucault (1996), as práticas discursivas que sustentam as instituições modernas, entre elas a escola, produzem sujeitos por meio de regimes de verdade, de saber e poder. O estudante surdo, nesse cenário, é muitas vezes inscrito no discurso da deficiência, sendo convocado a “superar” sua condição por meio da adaptação ao modelo oralista ou da mediação feita por intérpretes, sem que se problematize o próprio modelo excludente da escola ou sua hegemonia linguística.

Entender a diferença como potência, como propõe Deleuze (1991), exige deslocar-se das categorias fixas e fragmentadas de identidade e normatividade. A surdez não é somente uma ausência de audição, mas uma *diferença ontológica*,² uma diferença de percepção, de mundo, e essa diferença não deve ser anulada ou apagada, mas afirmada para além da língua. Nesse sentido, a presença da Libras na escola básica e, por conseguinte, do intérprete educacional de Libras instaura uma nova dinâmica de relação com o saber, com o tempo e com o outro.

Dispositivos normativos e resposta social: inserção do tradutor e intérprete de Libras no âmbito educacional

Os documentos oficiais que regem a política de educação inclusiva no Brasil, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da

2 Relacionada aos modos de existência.

Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), afirmam o direito ao acesso à educação em todos os níveis e modalidades. Contudo, a forma como tais documentos articulam o lugar da surdez e da Libras ainda é ambígua. Ora reconhecem a Libras como língua de instrução, ora se remetem à presença de intérpretes como solução para a acessibilidade, sem considerar, de fato, as implicações epistemológicas e pedagógicas dessa escolha.

Deleuze (1996) lembra-nos de que os dispositivos sociais não apenas organizam a vida, mas também moldam as formas de subjetivação. Assim, a figura do sujeito surdo-incluso, tal como desenhado nas políticas públicas, é atravessada por uma lógica de adaptação, tendo em vista que é o estudante surdo que se encaixa na escola, e não a escola que se reinventa a partir da presença e do modo de vida surdo. A presença do intérprete, nesse contexto, oscila entre mediação e contenção, em um *entre-lugar*: ao mesmo tempo que ela abre a possibilidade de acesso à linguagem, também pode ser utilizada como instrumento para manter intacto o modelo pedagógico hegemônico, sem transformá-lo em sua essência.

O debate a respeito da acessibilidade da pessoa surda aparece pela primeira vez na Lei de Acessibilidade – Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 –, quando também é mencionado pela primeira vez na legislação brasileira o trabalho do tradutor e intérprete de Libras. No entanto, nesse período, a menção ocorre principalmente com relação ao acesso à comunicação e à informação. Após dois anos, foi aprovada a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Libras “como meio legal de comunicação e expressão” e que foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que dispõe sobre a educação bilíngue de surdos, a formação do tradutor e intérprete de Libras e outros agentes educacionais.

Nesse documento importante para a comunidade surda, a educação bilíngue para surdos no Brasil foi formalizada e a Libras foi regulamentada como língua de instrução. Entretanto, a prática educacional ainda enfrenta desafios significativos, especialmente no que tange à instrumentalização da Libras como um mero meio de acessibilidade ao currículo em português. Essa concepção da Libras como um instrumento resulta em um processo de exclusão mascarado, em que os estudantes surdos acabam por ter sua identidade linguística-cultural marginalizada em prol de um ensino estruturado e desenvolvido para falantes da língua oral majoritária (ouvintes), no caso do Brasil, a língua portuguesa.

Estamos falando das tensões existentes na perspectiva de educação inclusiva na educação de surdos, que teve início quando os alunos surdos, assim como os alunos com deficiência que frequentavam escolas especializadas, começaram a ingressar nas escolas comuns, seguindo os princípios da educação inclusiva. Essa mudança, no entanto, não foi aceita pelas pessoas surdas, uma vez que havia o entendimento de que considerar a diferença linguística era fundamental para que o ensino alcançasse êxito. Um movimento em prol da educação bilíngue começou muito antes de os primeiros documentos serem publicados.

Podemos citar, por exemplo, o movimento que deu origem ao documento intitulado “A educação que nós surdos queremos”, de 1999, quando foi realizada uma passeata em Porto Alegre, após inúmeros debates entre as lideranças surdas para tratar da educação bilíngue. Conforme menciona Caldas (2021, p. 8), “esse foi o primeiro passo para chegar ao Ministério da Educação e começar a inserir no debate político as demandas da comunidade surda”, pois foi nessa passeata que o documento foi entregue às autoridades políticas locais, posteriormente dando origem às legislações que citamos acima.

Lodi (2013) faz uma análise dos impactos das decisões referentes à educação de surdos, diante do embate da comunidade surda com os modelos propostos nas políticas públicas e, especialmente, com foco em dois desses documentos: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e o Decreto 5.626/2005 (Brasil, 2005). De um lado, a *Política* defende em seu texto a inclusão de todos os alunos em sala comum, independentemente das suas diferenças, e a língua de sinais ocupa um lugar instrumental para o aprendizado da língua portuguesa; de outro lado, o Decreto prevê a implementação da educação bilíngue de surdos, em que a Libras tem *status* de língua de instrução na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Apesar da existência de um dispositivo normativo que formaliza e regula a Libras e o direito a uma educação bilíngue, a resposta social que esse público tem tido não é de uma educação regida em Libras, mas sim mediada pela presença de intérpretes em sala de aula, o que, embora seja relevante, não supre a necessidade de um ensino verdadeiramente bilíngue, que valorize a Libras como uma língua primordial de construção de conhecimento.

Tendo em vista que a comunidade surda tem exigido uma educação bilíngue e que a resposta a essa demanda tem sido a presença de intérpretes

educacionais (IE) em todas as etapas de ensino, neste capítulo discutiremos sobre como se dá a inserção desse profissional na escola, o que dizem os documentos oficiais e o que ocorre na realidade. Além disso, serão discutidos aspectos relacionados às especificidades de atuação desse profissional nesse contexto, em comparação com o formato de trabalho em outras esferas.

O intérprete educacional no contexto educacional

Historicamente, a atuação do intérprete de Libras na educação foi pautada ora por uma perspectiva assistencialista, ora por um viés tecnicista, a depender dos debates de cada momento. Independentemente do momento, foi vista como um serviço acessório, e não como parte integrante do processo educativo. Com o avanço das pesquisas em educação bilíngue e inclusiva, percebe-se que o intérprete não apenas traduz o discurso do professor, mas também participa ativamente da intermediação dos signos linguísticos e culturais da comunidade surda, com o objetivo de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem.

Na realidade das escolas públicas brasileiras, a inserção do intérprete educacional é marcada por lacunas, improvisações e disputas de função. Muitas vezes, o intérprete é compreendido como apoio ao estudante surdo, desvinculado do processo pedagógico. Outras vezes, é confundido com professor ou cuidador. Essa indefinição não é casual, mas efeito de uma política ambígua, que reconhece a presença do intérprete sem garantir condições materiais, formação adequada e inserção pedagógica consistente.

Debruçando-nos sobre Foucault (1979), podemos compreender esse cenário como um efeito da racionalidade governamental que regula as margens da inclusão por meio de normas flexíveis, mas não transformadoras. O intérprete torna-se, muitas vezes, um *tecnocrata da acessibilidade*.³ Para que essa atuação se torne potente, é necessário deslocar-se do lugar de “neutralidade” e assumir uma postura ético-política. Assim, o ato de interpretar não é a reprodução de um conteúdo, mas a criação de sentido no intervalo entre as línguas. Nesse intervalo, o intérprete faz-se sujeito do entre, do devir, da diferença.

3 Que desenvolve resoluções técnicas e/ou lógicas para solucionar dificuldades do processo tradutório.

A atuação do intérprete educacional na escola básica difere significativamente de outros contextos de interpretação, como o jurídico, o médico ou o comunitário. No espaço escolar, a interpretação não ocorre apenas entre dois polos comunicacionais, mas está imersa em uma complexa rede de práticas discursivas, afectos, rotina e mediações pedagógicas. A sala de aula não é um lugar neutro, pois ela é atravessada por saberes disciplinares, por tempos didáticos, por avaliações, por currículos, e todos eles são moldados por uma lógica que privilegia a oralidade e a escrita como forma legítima de aprendizagem.

Assim, o intérprete na escola não apenas transpõe conteúdos de uma língua para outra, mas, além de mediar as línguas, faz a mediação do próprio espaço pedagógico para o estudante surdo. Como mediador de mundos, o intérprete precisa estar sensível às formas de presença e participação surda, às estratégias visuais de aprendizagem, aos ritmos distintos da experiência linguística (visto que existem variações e nuances na apropriação da Libras). Isso o diferencia do intérprete em outras esferas, em que a mediação é mais direta e situada em eventos pontuais e, de certo modo, sem um vínculo, tendo em vista que na escola há uma convivência contínua, um compromisso com a formação, um engajamento com a produção de sentidos no cotidiano do estudante que será atravessado pelos signos linguísticos emitidos pelo corpo do intérprete.

De acordo com Martins e Nascimento (2023), a relação intérprete-aluno não deve ser vista como meramente instrumental, isto é, pela objetificação do sujeito intérprete, sem o reconhecimento de que existem relações subjetivas que fazem parte de sua atividade. Ao contrário, o intérprete ocupa uma função pedagógica ao reconfigurar o discurso docente para um formato visual e culturalmente acessível aos surdos, além de atuar ativamente nos processos didático-pedagógicos em parceria com o professor. Nesse sentido, o intérprete assume a *posição-mestre*, influenciando diretamente a forma como o conhecimento é construído.

O conceito *posição-mestre*, cunhado por Martins (2013), foi inspirado nos estudos de Michel Foucault e refere-se ao intérprete educacional como articulador do aprendizado, em um processo de subjetivação do aluno surdo. Diferentemente da concepção tradicional, que limita o intérprete a tarefas de transmissão da informação de forma “neutra”, a *posição-mestre* reconhece a interação ativa entre intérprete e aluno, configurando-se como um elo fundamental para a compreensão dos conteúdos e da formação do *ethos* surdo.

No contexto escolar, a comunicação em Libras vai além da simples conversão linguística, visto que envolve diversos aspectos para além da língua, e, dessa forma, a mediação do intérprete não é apenas um meio de tornar acessível o discurso do professor, mas também um mecanismo de construção, apropriação, resignificação do aprendizado e emancipação do sujeito surdo na escola.

Em síntese, é possível compreender a atuação do intérprete educacional como uma prática de resistência, uma resistência às normatividades que regulam o corpo surdo, a linguagem e o saber escolar. Essa resistência não se dá por oposição frontal, mas por desvios, deslocamentos, reinvenções. O intérprete, ao reconhecer-se como um sujeito que produz sentidos, pode tensionar os discursos majoritários e colaborar na construção de uma escola que se permita ser atravessada pela diferença.

Neste capítulo, abordamos a constituição da surdez como uma diferença, com ênfase nas políticas públicas que tentam normatizar essa condição. A partir da obra de Foucault (1979), pudemos compreender como a surdez é inscrita em discursos que a moldam enquanto deficiência, sem considerar sua potência enquanto diferença. Em um diálogo com Deleuze (1991), refletimos sobre o conceito de diferença como multiplicidade, evidenciando que a surdez não pode ser reduzida a um déficit, mas deve ser vista como uma diversidade linguística e cultural. O Decreto 5.626/2005 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foram analisados de forma crítica, demonstrando o distanciamento entre os dispositivos legais e as práticas reais nas escolas. Por fim, discutimos a atuação do intérprete de Libras no contexto educacional, que difere dos demais contextos por sua posição-mestre (Martins, 2013).

Função e papel do intérprete educacional e a parceria com o professor

<https://youtu.be/-qHYBMcG8zE>



Especificidades da atuação na esfera educacional: função versus papel

A atuação do intérprete de Libras em contextos educacionais demanda uma análise cuidadosa da distinção entre sua função e o papel que desempenha. Embora muitas vezes tratados como sinônimos, função e papel referem-se a modos distintos de atuação.

É importante traçar a diferença entre função e papel, já que são termos bastante utilizados quando da descrição da prática profissional do intérprete de Libras. A autora Martins (2013) explica que *papel* está relacionado à prescrição da profissão, o que dizem os documentos normativos, como códigos de conduta e ética. Trata-se de documentos que regem as ações do profissional. Por outro lado, a *função* é da ordem da relação no contexto que envolve dois ou mais sujeitos, algo que é construído de acordo com os encontros e as interações com o outro. Isto é, a *função* pode ser flexível, visto que é assumida diante das necessidades do ambiente e do contexto em que o intérprete está inserido.

Sendo assim, quando falamos do *papel* do intérprete, estamos nos referindo ao que normalmente é esperado da atuação do profissional, de forma prescritiva. No entanto, aqui propomos a reflexão sobre o contexto educacional, a partir do que está posto em documentos oficiais e das demandas que a esfera educacional exige do profissional.

Há um dilema entre manter-se estritamente no papel de intérprete ou assumir uma função mais abrangente, que inclui ações pedagógicas. Esse

dilema coloca os intérpretes em uma situação ética desafiadora: limitar-se à interpretação pode significar negligenciar o aprendizado do aluno surdo, enquanto assumir uma função educativa pode ser visto como uma transgressão das normas vigentes.

Em síntese, enquanto o **papel** do intérprete educacional é oficialmente definido como tradutório, sua **função** na prática pode incluir responsabilidades educacionais, muitas vezes suprimindo lacunas do sistema inclusivo.

A seguir é possível vislumbrar alguns exemplos de ações que podem ser definidas enquanto função e enquanto papel do intérprete educacional.

Quadro 1 – Função versus papel.

PAPEL (AÇÕES PRESCRITIVAS)	FUNÇÃO (O QUE O CONTEXTO EXIGE)
Mediação da comunicação – viabilizar a comunicação entre o professor e o aluno surdo, garantindo que as perguntas e respostas sejam corretamente interpretadas.	Explicação de conceitos – em muitas situações, o intérprete precisa reformular explicações, pois a linguagem do professor pode ser inacessível ao aluno surdo.
Interpretação simultânea – durante uma aula expositiva, o intérprete faz a interpretação para Libras em tempo real.	Adaptação pedagógica – ele ajusta sua interpretação para tornar o conteúdo mais compreensível, muitas vezes usando estratégias visuais ou exemplos mais claros.
Tradução de materiais – traduzir em vídeo materiais instrucionais ou institucionais.	Mediação cultural – o intérprete pode atuar como um facilitador cultural, ajudando o professor a compreender melhor as especificidades linguísticas e cognitivas dos alunos surdos.
Tradução de avaliações e atividades – traduzir as instruções de provas e tarefas.	Apoio/suporte emocional e social – muitas vezes o IE é a única pessoa fluente em Libras na escola, sendo o único par linguístico do estudante surdo. Assim, acaba se tornando uma referência e um suporte para o aluno surdo em questões sociais e emocionais.
Tradução fiel – traduzir, de forma “neutra”, o conteúdo ministrado pelo professor regente, sem adicionar explicações.	Intervenção nos processos didáticos pedagógicos – em alguns casos e situações, o intérprete sugere mudanças na abordagem do professor para que a aula seja mais acessível ao aluno surdo.

Fonte: elaboração própria.

No quadro, podemos observar que as ações prescritivas estão mais relacionadas à parte técnica da atuação do intérprete, sem considerar as relações estabelecidas no espaço. Nessa perspectiva, aspectos linguísticos e técnicos são mais valorizados na tradução do conteúdo de uma língua para outra, sem intervenções subjetivas. Por outro lado, quando falamos em função, muitas ações do âmbito relacional são tomadas pelo intérprete, e, assim, aspectos não apenas linguísticos, mas também dos afetos, da cultura, da identidade e de características sociais são levados em consideração em sua atuação.

Ressaltamos que, apesar de o dilema existir na prática dos intérpretes, aqueles profissionais que têm o compromisso com a educação dos estudantes surdos terão ações no sentido pedagógico, independentemente do que dizem os documentos – o que não configura uma transgressão das normas –, pois, no cotidiano escolar, observando os processos de compreensão do aluno surdo, quem compartilha a mesma língua que este e tem a possibilidade de alertar o professor a construir outros caminhos possíveis é o profissional intérprete. Isso se torna efetivo quando o professor demonstra abertura e diálogo com o intérprete e ambos podem atuar em parceria, refazendo seus percursos a fim de que todos aprendam na sala de aula.

Desse modo, o intérprete colabora com o aprendizado do aluno surdo com ações que vão além do nível linguístico.

Do ponto de vista filosófico, poderíamos nos apoiar em Goffman (2019) e em sua noção de “performance social”, segundo a qual os indivíduos desempenham papéis em uma espécie de dramaturgia social. O intérprete, assim, não é apenas um técnico neutro, mas um sujeito implicado em uma cena pedagógica, em constante relação com o professor, os estudantes e o conteúdo escolar. Seu trabalho exige uma escuta atenta – não apenas às palavras, mas às dinâmicas da sala de aula, às sutilezas do discurso docente e às singularidades do estudante surdo. É nessa escuta ética que se delinea a verdadeira parceria entre intérprete e professor, ambos são responsáveis pela mediação do conhecimento.

Ao compreendermos essa parceria, percebemos que o intérprete não pode ser visto como um mero transmissor de mensagens. Ele participa do processo educativo, resignificando conteúdos, contextualizando informações e, por vezes, suprimindo lacunas estruturais deixadas por um sistema educacional ainda pouco preparado para a diversidade linguística e cultural da comunidade surda.

No que se refere às etapas da atuação do intérprete educacional, é necessário ter em mente que seu trabalho não se restringe/limita ao momento da interpretação em sala de aula. O profissional, como parte do corpo escolar, deve participar do planejamento pedagógico (pré-aula), da execução (durante a aula) e da avaliação das práticas (pós-aula).

Na etapa de planejamento, a parceria com o professor é fundamental: é nesse momento que se discutem conceitos-chave, métodos pertinentes ao estudante, vocabulário técnico e possíveis adaptações didáticas, considerando as particularidades do estudante.

Durante a aula, o intérprete deve estar atento não apenas ao conteúdo, mas às interações e às estratégias de ensino, realizando uma mediação linguístico-pedagógica que favoreça a compreensão do estudante surdo.

No momento pós-aula, é imprescindível que haja o diálogo entre os profissionais sobre o que funcionou naquele momento, o que pode ser ajustado e reestruturado e, além disso, sobre como promover avanços no processo de aprendizagem do estudante surdo. É nesse ponto que o intérprete tem uma posição de mestria/pedagógica, isto é, tem uma função pedagógica, em contraposição a uma concepção equivocada do intérprete como substituto do professor.

Dessa forma, repensar a atuação do intérprete educacional é repensar também o projeto de escola que se deseja construir: uma escola aberta à diferença, comprometida com a diferença ontológica, mais do que linguística, e com a formação de sujeitos surdos plenos, autônomos e críticos. Para tal, são necessárias uma escuta sensível e uma prática colaborativa entre intérpretes e professores, sustentada por políticas educacionais coerentes com os princípios da educação inclusiva e bilíngue.

Entretanto, essa atuação ideal encontra limites impostos pelas estruturas sociais, pois, como mencionado anteriormente, existem as demandas das comunidades surdas por uma educação bilíngue, visual e culturalmente sensível, mas elas contrastam com uma resposta social ainda marcada por políticas públicas fragmentadas e amalgamadas, formação insuficiente dos profissionais envolvidos e do todo o corpo escolar. A expectativa da comunidade surda é por um intérprete educacional crítico, ético, fluente em Libras e ciente de seu papel, mas a resposta da sociedade, no entanto, tem oscilado entre avanços pontuais e retrocessos que ameaçam a qualidade do atendimento educacional a estudantes surdos.

Inspirados em Deleuze e Guattari (1995), podemos pensar o intérprete como figura rizomática, que atua nos interstícios da linguagem e da cultura, desestabilizando dicotomias fixas entre “ensinar” e “traduzir”. Sua presença na escola é uma linha de fuga, nômade, sem captura frente à homogeneização dos processos pedagógicos e, por isso mesmo, pode operar como mediação intercultural, abrindo brechas para o pensamento da diferença. Em diálogo com Larrosa Bondía (2002), é possível afirmar que o intérprete não apenas “traduz”, mas convoca a escola à experiência do outro, à escuta do que resiste, do que escapa à norma majoritária da linguagem verbal e auditiva.

No entanto, para que essa escuta seja efetiva, é necessário que o intérprete participe ativamente dos processos pedagógicos, como mencionamos, visto que excluí-lo desses momentos é reduzir sua presença à mera técnica, ignorando o que desempenha na produção de sentidos e na mediação da experiência escolar do estudante surdo.

Podemos compreender a atuação do intérprete educacional como uma prática potente de resistência e invenção. Foucault (2009) apresenta a ideia de *cuidado de si*, como uma ética da subjetivação, o processo de se tornar sujeito. Relacionando o intérprete educacional, nesse sentido, podemos compreender que ele não é mero reproduzidor de discursos, mas alguém que se forma continuamente, que se interroga e se reinventa na relação com o outro. Ao inserir-se no espaço escolar, ele adentra um campo de forças, no qual a surdez é constantemente atravessada por dispositivos de normalização – por exemplo, currículos, avaliações e metodologias –, que tentam, em nome da inclusão, silenciar a diferença.

Por fim, convidamos vocês a pensarem a educação como um acontecimento ético, em que escutar é se deixar afetar, é abrir-se à experiência do outro como condição de pensamento. O intérprete educacional que escuta a comunidade surda não apenas responde a uma demanda, ele se constitui como sujeito a partir dessa relação, pois compreende que a surdez não é uma deficiência a ser compensada, mas uma forma legítima de existência, uma alteridade que transforma o espaço escolar e desafia suas normatividades.

O segundo capítulo concentrou-se na atuação do intérprete educacional no contexto de ensino, refletindo sobre os aspectos éticos, afetivos e institucionais que moldam nossa prática. Discutimos como o intérprete educacional atua não apenas como tradutor, mas como mediador entre a cultura surda e a cultura ouvinte, sendo atravessado por questões de poder,

identidade e subjetividade. A neutralidade do intérprete foi criticada, em linha com Foucault (1979), argumentando que o saber e o poder são intrínsecos ao trabalho do intérprete e que nossa prática não pode ser dissociada dos contextos sociais e institucionais que a envolvem. A atuação do intérprete foi analisada como uma prática de resistência e criação, em que nossas escolhas não são apenas linguísticas, mas também políticas, dado o espaço de poder que ocupamos dentro da sala de aula.

Fundamentos para a prática e o ensino de alunos surdos

<https://youtu.be/adBwZKOVfGs>



A presença de sujeitos surdos na Educação Básica brasileira tem se consolidado como um campo de múltiplas camadas, exigindo atenção não apenas às políticas públicas, mas também à prática cotidiana daqueles que habitam a escola: professores bilíngues, tradutores e intérpretes de Libras, e educadores surdos.

A estrutura da Educação Bilíngue de Surdos está descrita no Decreto 5.626/2005 e, mais recentemente, em 2021, foi incorporada no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação como modalidade de ensino. Isso configura um avanço importante na política educacional para pessoas surdas, uma vez que distingue a modalidade, desvinculando-a da modalidade da Educação Especial. Assim, a especificidade linguística dos estudantes surdos é reconhecida na principal lei da educação brasileira.

A educação bilíngue tende a ser oferecida em diferentes espaços, como escolas específicas para surdos, classes bilíngues dentro de escolas regulares, instituições de ensino comuns e polos bilíngues. Esse modelo de ensino visa atender estudantes surdos, surdocegos, pessoas com deficiência auditiva que utilizam Libras, além de surdos com altas habilidades, superdotação ou outras deficiências, conforme descrito pela Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.⁴ A lei prevê que a oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na *Educação Infantil*, e se estenderá ao longo da vida.

4 A Lei nº 14.191/2021 insere a Educação Bilíngue de Surdos na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Quadro 2 – Diferenciações entre os profissionais.

Profissional	Ações	Formação	Contexto de atuação	Características distintivas
Docentes bilíngues (língua portuguesa e Libras)	Ensinar conteúdos curriculares tendo a Libras como a língua de instrução.	Pedagogia com habilitação em Educação Especial, Educação Especial, Letras/ Libras.	Escolas polo bilíngue, escolas bilíngues.	Ensina tendo a Libras como a língua matriz e a língua portuguesa como uma língua adicional em sua modalidade escrita.
Tradutores e intérpretes de Libras	Traduzir e interpretar entre Libras e língua portuguesa em diversos contextos.	Letras/Libras, Tradução e Interpretação em Libras e Língua Portuguesa, ou cursos técnicos de tradução e interpretação.	Nos mais diversos contextos dentro da escola e fora também, ao envolver atividades pedagógicas. Eventos, palestras, reuniões, salas de aula.	Foca na comunicação entre surdos e ouvintes em tempo real por meio da tradução, seja ela escrita ou por vídeo.
Educadores surdos	Atuar como professores ou facilitadores, geralmente em um contexto bilíngue, compartilhando a experiência surda.	Pedagogia, Pedagogia bilíngue, licenciatura em Letras/ Libras ou pós-graduação em Educação de Surdos.	Escolas bilíngues para surdos e outras instituições de ensino.	Traz experiência visual surda para dentro do contexto de ensino, lecionando diretamente aos estudantes surdos por meio da Libras.

Fonte: elaboração própria.

Nesse cenário, é urgente pensar as experiências que emergem dos relatos de pesquisas como espaços de análise e transformação, capazes de problematizar os modos de fazer educação e as concepções sobre linguagem, diferença e subjetividade.

Pesquisas como a de Skliar (1998) têm demonstrado que, embora os discursos oficiais celebrem a inclusão, as práticas escolares muitas vezes operam

por assimilação. Um estudo de Quadros (2004), por exemplo, evidencia que intérpretes de Libras em escolas regulares frequentemente são deixados à margem dos planejamentos pedagógicos, atuando como meros “tradutores”, sem interlocução com os professores. Esse isolamento não apenas compromete a qualidade da mediação linguística, como revela uma compreensão restrita do papel do intérprete, dissociando-o da função pedagógica que deveria exercer.

Um estudo realizado por Fernandes e Duarte (2020) acompanhou durante dois anos uma escola regular no estado de Minas Gerais que recebia estudantes surdos com o apoio de intérpretes educacionais de Libras. Os professores participantes relataram dificuldades em planejar aulas que fossem acessíveis linguisticamente aos estudantes surdos, mostrando-se inseguros quanto ao uso de recursos visuais e à compreensão dos estudantes sobre os conteúdos. Embora reconhecessem a importância da presença dos intérpretes, muitos ainda os viam como responsáveis únicos pela comunicação com o aluno surdo.

Esse tipo de expectativa reforça o que Foucault (1979) denomina como relações de saber e poder: o professor detém o saber pedagógico, mas transfere para o intérprete a função de fazê-lo chegar ao estudante surdo, sem que haja de fato uma apropriação coletiva da responsabilidade pelo ensino bilíngue. Essa prática não apenas reproduz a lógica de delegar tarefas e separá-las, mas impede a construção de uma pedagogia da diferença, como propõe Deleuze (1991), em que o encontro com o outro, neste caso o surdo, desestabiliza e reinventa os modos de ensinar.

Amaral (2016) realizou um estudo centrado em intérpretes de Libras atuando na Educação Básica paulista e revela que muitos desses profissionais esbarram em fronteiras éticas que extrapolam a neutralidade esperada do papel. Um dos casos analisados narra a experiência de uma intérprete que, ao perceber que a explicação do professor não estava sendo compreendida pelo aluno surdo, optou por interromper a interpretação e fazer uma mediação didática mais acessível. Essa ação, embora eficaz do ponto de vista pedagógico, foi mal interpretada pela equipe escolar como quebra do papel (prescrição).

Esse episódio ilustra o que Deleuze (1992) chama de ato de criação: romper com o papel esperado para afirmar um novo modo de fazer que responde ao acontecimento – no caso, a função. A intérprete, nesse caso, não reproduziu a norma, mas criou um gesto ético que afirmou a diferença do aluno surdo.

Foucault (2001) também nos ajuda a compreender essa prática como um exercício de liberdade, não como resistência pura, mas como uma reinvenção de si no contexto institucional. A interpretação, nesse caso, torna-se espaço de subjetivação, e não apenas de transmissão.

Perlin e Cardoso (2014) conduziram um estudo etnográfico em uma escola bilíngue no sul do Brasil que mostra como educadores surdos atuam como referências linguísticas e culturais para os alunos, produzindo uma ambiência educativa centrada na visualidade e no pertencimento. Em uma das cenas descritas, um professor surdo utiliza narrativas visuais com recursos cinematográficos para trabalhar conteúdos de geografia com estudantes do Ensino Fundamental. Os alunos não apenas se mostraram mais engajados, como também demonstraram maior autonomia em Libras.

Essa prática reitera o que Skliar (1998) já afirmava, que a surdez não pode ser compreendida apenas como uma questão comunicacional, mas como uma dimensão cultural. O educador surdo não apenas ensina, ele institui uma presença, um modo de ser que rompe com o modelo hegemônico da escola. Como diriam Deleuze e Guattari (1995), trata-se de uma prática rizomática, que se propaga lateralmente, em multiplicidades, sem se submeter a um centro único de organização. Esse tipo de prática desloca os sentidos do que se entende por ensino e aprendizagem, instaurando novas formas de pertencimento escolar.

Campos (2019) investigou os materiais didáticos utilizados em uma escola que se dizia bilíngue. Ao analisar os livros adotados e os recursos usados nas aulas, a autora observou que a cultura surda, a Libras e as experiências de surdos estavam completamente ausentes, mesmo nos contextos de língua portuguesa como segunda língua.

Essa ausência, longe de ser neutra, é um mecanismo de silenciamento que atua no que Foucault (1996) denominou de arqueologia do saber: o que se diz e o que se cala também constituem saber e regulam o que pode ser aprendido.

Essa exclusão curricular não é apenas um descuido, mas uma operação de poder, tendo em vista que se apaga a diferença para manter a hegemonia do modelo ouvinte. Tal processo vai na contramão do que Deleuze (1991) propõe com o conceito de diferença ontológica: não se trata de inserir o *outro* no mesmo modelo hegemônico ouvinte, mas de afirmar a *multiplicidade* como princípio. Um currículo surdo, portanto, não é apenas

o acréscimo de conteúdos sobre surdez, mas a reorganização do conhecimento escolar a partir de outras lógicas linguísticas e culturais.

Neste último capítulo, trouxemos à tona a complexidade das práticas educativas e a atuação do intérprete educacional no contexto escolar, com foco nas experiências vividas e nas práticas que emergem da teoria e da realidade cotidiana. Além disso, destacamos as dificuldades e os desafios enfrentados pelos educadores surdos na escola comum, onde sua presença, muitas vezes, é invisibilizada. A crítica à ideia de uma educação inclusiva que ignora as especificidades da cultura surda foi aprofundada, com base nas análises de Perlin e Cardoso (2014). A filosofia de Deleuze (1991) foi utilizada para pensarmos as práticas educativas como processos de criação e diferenciação, em que o espaço escolar é um campo de constantes negociações, deslocamentos e resistências. Assim, percebemos que a escola deve ser pensada como um espaço em constante transformação, onde as práticas pedagógicas podem e devem ser repensadas para incluir as diferenças de forma mais plena e equitativa.

Considerações finais

<https://youtu.be/SQsq5nb8yh0>



Ao longo dos três capítulos deste e-book, procuramos refletir sobre a atuação do intérprete educacional no contexto da educação bilíngue para surdos, considerando a surdez como uma diferença a ser respeitada, e não apenas como um déficit a ser superado. As discussões foram orientadas pelas contribuições de Foucault (1979, 2001), que nos ajudaram a compreender as formas de poder e saber que permeiam a prática educativa, e de Deleuze (1991), que forneceram uma perspectiva filosófica da diferença como multiplicidade. A partir das críticas à ideia de normalização da surdez e das tensões observadas no cotidiano escolar, pudemos notar que a atuação do intérprete vai além da tradução de conteúdos, exigindo um posicionamento ético e político dentro da sala de aula.

Os estudos de Martins e Nascimento (2023) foram essenciais para entender a dinâmica de poder e resistência que caracteriza a atuação do intérprete educacional. A reflexão sobre as políticas públicas, como o Decreto 5.626/2005 e a Lei 14.191/2021, evidenciou as lacunas entre o que é preconizado legalmente e o que realmente acontece nas escolas, destacando a necessidade de uma implementação mais eficaz e sensível às demandas da comunidade surda.

Nesse contexto, as filosofias da diferença, especialmente as de Foucault e de Deleuze, oferecem contribuições valiosas para pensarmos a educação como um processo contínuo de criação e multiplicidade. Foucault (1979), ao analisar as relações de poder nas instituições, nos proporciona uma compreensão crítica sobre como as práticas pedagógicas podem reforçar ou subverter as estruturas de controle, permitindo-nos refletir sobre o papel do intérprete como um agente de resistência. Deleuze (1991), por sua vez, ao enfatizar a diferença como força criativa e afirmativa, nos inspira a pensar a educação não como uma repetição de modelos fixos, mas como um espaço

de inovação, no qual as práticas de ensino podem gerar novas formas de entendimento e de relação com o saber.

Por fim, concluímos que a construção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo exige um esforço coletivo, em que intérpretes, educadores surdos, docentes bilíngues e demais profissionais da educação devem trabalhar juntos para criar espaços que respeitem e celebrem as diferenças, promovendo uma educação que seja, de fato, plural e aberta à diversidade. A contribuição das filosofias da diferença, ao focarem na multiplicidade das formas de aprender e de existir, desafia-nos a repensar a educação inclusiva, indo além da simples adaptação de conteúdos para um modelo que abra espaço para a diferença, possibilitando a criação de um currículo que se construa a partir das singularidades e das necessidades de cada estudante.

Indicação de materiais para estudos complementares

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MARTINS, V. R. O.; LOPES, M. C. Direito Linguístico-Educacional para Alunos Surdos e o “Além-Acessibilidade”. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 54, e10710, 2024.

MARTINS, V. R. O.; NASCIMENTO, G. S. X. Atuação do intérprete educacional e o aprender surdo: análise da posição-mestre na relação educativa em sala de aula inclusiva. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 36, n. 78, p. 1715-1744, 2023. DOI: 10.14393/REVEDFIL.v36n78a2022-66231. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/66231/37955#toc>. Acesso em: 11 fev. 2025.

SOLER, P. S.; MARTINS, V. R. de O. Língua portuguesa como língua adicional para surdos e o seu aprender em articulação com a Libras como língua matriz. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, e63, 2022. DOI: 10.5902/1984686X64603. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/64603>. Acesso em: 30 jan. 2025.

Referências

- ALENCAR, E. S. (org.). **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 72-96.
- AMARAL, L. Ética e interpretação: dilemas e práticas de tradutores e intérpretes de Libras na escola básica. **Revista Cadernos de Tradução**, [s. l.], v. 36, n. 1, p. 112-130, 2016.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 28-29, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 11 fev. 2025.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 2, 20 dez. 2000.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Lei da Língua Brasileira de Sinais; Lei de Libras (Língua Brasileira de Sinais). Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 23, 25 abr. 2002.
- 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**, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 23 jan. 2025.
- BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 4 ago. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>. Acesso em: 11 fev. 2025.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/Seesp, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2025.
- CALDAS, A. L. P. Memórias, histórias e narrativas da liderança surda na luta pela cidadania: da semente plantada à árvore crescida. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 6, e69252, 2021. DOI: 10.5216/rs.v6.69252. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/69252>. Acesso em: 25 nov. 2025.
- CAMPOS, L. R. Currículo oculto e apagamento da cultura surda em escolas bilíngues: uma análise crítica dos materiais didáticos. **Revista Educação e Linguagem**, [s. l.], v. 22, n. 2, p. 45-62, 2019.
- CRUZ, M. N. da. Multiplicidade e estabilização de sentidos na dinâmica interativa: a convencionalização das primeiras palavras da criança. In: GÓES, M. C. R. de; SMOLKA, A. L. B. (org.). **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetiva**. Campinas: Papius, 1997. p. 47-61.
- DELEUZE, G. **Conversações**. Tradução de P. P. Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

- DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Tradução de L. Orlandi. Rio de Janeiro: Graal, 1991.
- DELEUZE, G. O atual e o virtual. In: ALLIEZ, É. **Deleuze Filosofia Virtual**. Tradução de Heloísa B. S. Rocha. São Paulo: Ed. 34, 2006. p. 47-57.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de A. G. Neto e S. Rolnik. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. v. 1.
- FERNANDES, A. C.; DUARTE, M. S. O papel do professor ouvinte na educação de surdos em escolas inclusivas: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 26, n. 1, p. 67-82, 2020.
- FONTANA, R.; CRUZ, N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de L. F. B. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1996.
- FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Graal, 2009. v. 3.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de R. Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- GOÉS, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: LTC, 2019.
- LACERDA, C. B. F. **Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação/Fapesp, 2017.
- LACERDA, C. B. F. O papel do intérprete educacional e os desafios da educação bilíngue para surdos. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (org.). **Intérprete educacional: formação, práticas e identidades**. São Paulo: Plexus, 2012. p. 77-102.
- LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O. (org.). **Escola e diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos**. São Carlos: EdUFSCar, 2016.
- LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 19, p. 20-28, 2002.
- LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, 2013.
- LODI, A. C. B.; ALBUQUERQUE, G. K. T. S. de. Sala Libras língua de instrução: Inclusão ou exclusão educacional/social? In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos; MARTINS, V. R. de O. (org.). **Escola e Diferença: caminhos da educação bilíngue para surdos**. São Carlos: EdUFSCar, 2016.
- LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- LURIA, A. R. **Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- MARTINS, V. R. O. **Posição-Mestre: desdobramentos foucaultianos sobre a relação de ensino do intérprete de língua de sinais educacional**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.
- MARTINS, V. R. O.; LOPES, M. C. Direito Linguístico-Educacional para Alunos Surdos e o “Além-Acessibilidade”. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 54, e10710, 2024.
- MARTINS, V. R. O.; NASCIMENTO, G. S. X. Atuação do intérprete educacional e o aprender surdo: análise da posição-mestre na relação educativa em sala de aula inclusiva. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 36, n. 78, p. 1715-1744, 2023. DOI: 10.14393/REVEDFIL.v36n78a2022-66231. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/66231/37955#toc>. Acesso em: 11 fev. 2025.
- MARTINS, V. R. O.; SOUZA, R. M. Intérprete de Língua de Sinais Educacional, para além de um instrumento: um rádio (inter)ativo? **Lengua de Señas e Interpretación**, Montevideo, n. 2, p. 69-92, 2011.

PAGNI, P. A.; MARTINS, V. R. O. Corpo e expressividade como marcas constitutivas da diferença ou do ethos surdo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, e88, 2019. DOI: 10.5902/1984686X38222. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38222/pdf>. Acesso em: 27 nov. 2025.

PERLIN, G.; CARDOSO, W. M. Práticas docentes visuais em escolas bilíngues para surdos: uma abordagem etnográfica. **Revista Espaço**, Curitiba, v. 34, n. 2, p. 111-126, 2014.

QUADROS, R. M. de. O intérprete de língua de sinais e o contexto educacional. In: SKLIAR, C. (org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 87-102.

SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre a diferença. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOLER, P. S.; MARTINS, V. R. de O. Língua portuguesa como língua adicional para surdos e o seu aprender em articulação com a Libras como língua matriz. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, e63, 2022. DOI: 10.5902/1984686X64603. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/64603>. Acesso em: 30 jan. 2025.

Súmula curricular das autoras

Anne Caroline Santana Iriarte é mestra em Educação Especial (2023) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (PPGEEs-UFSCar), bacharela em Tradução e Interpretação em Libras e Língua Portuguesa (2018) pela UFSCar, pedagoga (2012) pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), membro do programa de pesquisa e extensão #CasaLibras (UFSCar/Fapesp/ProEx). Tem interesse nos estudos sobre educação bilíngue, tradução e interpretação em Libras na esfera educacional. Atualmente é tradutora e intérprete de Libras na UFSCar.



Priscila Silveira Soler é doutoranda (2023) e mestra (2022) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), bacharela em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (2019), também pela UFSCar, membro e pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação de Surdos, Subjetividades e Diferenças (GPESDi/UFSCar/CNPq) e membro do programa de pesquisa e extensão #CasaLibras (UFSCar/Fapesp/ProEx). Foi professora substituta do curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa na UFSCar.

