

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE ARTES, LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS**

DANIEL PEREIRA MATIAS

**A FORMAÇÃO TRANSLÍNGUE DO TRADUTOR-INTÉRPRETE DE LÍNGUA
BRASILEIRA DE SINAIS NAS AULAS DE INGLÊS**

Campo Grande - MS
Dezembro – 2024

DANIEL PEREIRA MATIAS

**A FORMAÇÃO TRANSLÍNGUE DO TRADUTOR-INTÉRPRETE DE LÍNGUA
BRASILEIRA DE SINAIS NAS AULAS DE INGLÊS**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Estudos de Linguagens, da
Universidade Federal de Mato
Grosso do Sul, como parte dos
requisitos para obtenção do título de
Mestre, sob a orientação da Profa.
Dra. Nara Hiroko Takaki.
Área de Concentração: Linguística e
Semiótica

Campo Grande – MS
Dezembro – 2024

DANIEL PEREIRA MATIAS

**A FORMAÇÃO TRANSLÍNGUE DO TRADUTOR-INTÉRPRETE DE LÍNGUA
BRASILEIRA DE SINAIS NAS AULAS DE INGLÊS**

BANCA DE DEFESA:

Profa. Dra. Nara Hiroko Takaki
Orientadora / Presidente (UFMS)

Prof. Dr. Rosivaldo Gomes
Examinador interno / Titular (UNIFAP)

Profa. Dra. Danielle Cristina Mendes Pereira Ramos
Examinadora externa / Titular (UFRJ)

Profa. Dra. Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro
Examinadora interna / Suplente interno (UFMS)

Prof. Dr. Felipe de Almeida Coura
Examinador externo / Suplente externo (UFT)

Campo Grande, MS, ____ de _____ 2024.

Dedico esta pesquisa à Comunidade Surda, que há muitos anos me acolhe com tantas emoções, ensinamentos e trocas que transformaram minha vida pessoal, religiosa, acadêmica e profissional.

Agradecimentos

Em primeiro lugar, a Deus, por Sua infinita sabedoria, amor e orientação em cada passo desta jornada pessoal, acadêmica e profissional, que, apesar de longa e desafiadora, foi sempre iluminada pela Sua assistência constante, renovando minhas forças e mantendo minha esperança viva.

À minha querida e estimada orientadora, por sua dedicação incansável, paciência, e, principalmente, pela resiliência diante das minhas teimosias e questões pessoais. É um verdadeiro privilégio ter contado com sua parceria desde o primeiro semestre da graduação. Sua orientação foi fundamental para o meu crescimento acadêmico e pessoal.

À Comunidade Surda sul-mato-grossense, cujos membros, tanto estudantes e colegas quanto professores Surdos, representaram uma fonte de aprendizado e inspiração constante. Um agradecimento especial aos Tradutores-Intérpretes de Língua de Sinais, que, com seus trabalhos e exemplos, me proporcionaram uma visão mais ampla da Cultura Surda, enriquecendo minha trajetória de forma única.

Aos meus pais, Antonio Carlos Matias e Silvia Pereira Matias, por me ensinarem, desde o início, o que significa viver com coragem, honestidade e amor, sobretudo de Deus. Seus valores e dedicação à família permanecem comigo em cada desafio, e sou eternamente grato por suas presenças e apoio incondicional. Amo vocês!

Aos meus familiares, que, mesmo distantes geograficamente, sempre estiveram presentes de coração e ligação, acompanhando cada passo da minha trajetória e torcendo por mim com amor e dedicação.

À minha família que não é de sangue, mas que se tornou uma extensão de meu coração, na figura da Caroline Kaori Arakaki, seu esposo, Caio Nonato Sant'Ana, e seus familiares. Agradeço pelo carinho com que me acolheram nesta cidade que agora chamo de casa, e pela amizade sincera que construímos ao longo do tempo.

À minha namorada, Thais dos Santos Mendes, que, além de ser minha parceira na vida, também foi minha amiga ao longo de toda a graduação. Agradeço pela paciência, apoio e amor, que tornaram todos os momentos mais leves e significativos.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL/UFMS), pela convivência, aprendizado e troca constante de saberes e vivências. Aos queridos professores, destaco agradecimento por dedicação inestimável e por compartilharem conhecimento de mundo, forças e palavras de ânimo em todos os momentos.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, me acompanharam ao longo desta caminhada, torceram por mim, e me incentivaram a continuar. O apoio de cada um de vocês fez a diferença. Seguimos firmes, com a certeza de que o melhor está por vir.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Diário de Bordo.....	27
Figura 2. Aula de Inglês 1.....	30
Figura 3. Aula de Educação Física.....	35
Figura 4. Aula de Inglês 2.....	37
Figura 5. Tradução do espanhol para o português.....	42
Figura 6. Aula de História.	45
Figura 7. Aula de Inglês 3.....	52
Figura 8. Material visual - Museus.....	53
Figura 9. Aula de Inglês 4.....	56

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Caderno de Vocabulário.....	58
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
Percurso da pesquisa	5
Contextualização da pesquisa e metodologia.....	8
Fundamentação teórica	13
1 Ler me lendo: aprendendo com estudantes surdas	20
1.1 Intérprete e/ou professor	20
1.2 Reflexões Iniciais	22
2 Minha Atuação em Sala de Aula	25
2.1 Para começo de conversa	25
2.2 Construções de sentido	33
3 I Love English Classes.....	49
3.1 Uma possibilidade.....	51
3.2 Transitando pelas traduções.....	55
3.3 Capacitismo no inglês para surdos	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS.....	68
ANEXOS	73

Resumo

A área de pesquisas acerca dos Estudos Surdos teve aumento progressivo nas últimas décadas, sobretudo ao uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da Inclusão Social em diversos contextos sociais (Negreiros, 2021; Nogueira, 2018; Quadros, 2017; Favorito, Silva, 2017). Vale investigar a formação linguística e crítica (Cervetti, Pardales, Damico, 2001) do profissional Tradutor-Intérprete de Libras (TILS) que atue em sala de aula, com destaque ao ensino de inglês para surdos, da perspectiva da translinguagem (García, Alvis, 2019, Takaki, 2020)/práticas translíngues (Canagarajah, 2013a, 2013b). Assim sendo, esta pesquisa de mestrado visou realizar um estudo autoetnográfico, qualitativo, interpretativo e exploratório (Ono, 2017) sobre a formação do Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais (sendo esse TILS o pesquisador e autor deste projeto) para as aulas de Inglês no 3º ano do Ensino Médio em uma escola pública por meio da translinguagem/práticas translíngues, no segundo semestre de 2023, em Campo Grande - MS.

Palavras-Chave: Formação do Intérprete de Libras, Translinguagem, Decolonialidade.

Abstract

The area of research into Deaf Studies has progressively increased in recently, particularly due to the use of the Brazilian Sign Language (Libras) and social inclusion in a wide range of social contexts (Negreiros, 2021; Nogueira, 2018; Quadros, 2017; Favorito, Silva, 2017). It is worth investigating the linguistic and critical training (Cervetti, Pardales, Damico, 2001) of the professional Sign Language Translator-Interpreter (TILS, in Portuguese) who works in the school classroom, with an emphasis on teaching English to the deaf, from a translanguaging perspective (García, Alvis, 2019, Takaki, 2020)/translingual practices (Canagarajah, 2013a, 2013b). Therefore, this master's research aimed to conduct an autoethnographic, qualitative, interpretative and exploratory investigation (Ono, 2017) into the education of the Brazilian Sign Language Translator-Interpreter (the TILS being the researcher and author of this project) for English classes in the 3rd (last) year of high school in a public school through translanguaging/translingual practices, during the second semester of 2023, in Campo Grande - MS.

Keywords: Education of the Brazilian Sign Language Translator-Interpreter, Translanguaging, Decoloniality.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de pesquisas acerca dos Estudos Surdos teve aumento progressivo nas últimas décadas (Negreiros, 2020; Nogueira, 2015; Lacerda, Santos, 2018; Quadros, 2004, 2017; Freire, 2005; Favorito, Silva, 2017). Atualmente, vivemos em um momento da História, na qual as pessoas, ao menos nos espaços escolares formais, estão cada vez mais cientes do uso importante das Línguas de Sinais, sobretudo a Língua Brasileira de Sinais (Libras), no caso do Brasil, e da Inclusão Social nos mais variados contextos sociais.

No cenário escolar/educacional, tanto a figura do estudante surdo¹ quanto do profissional Instrutor Mediador Modalidade Sinalizada (IMMS)² ou Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais (TILS)³ são imprescindíveis nas relações de língua(gem) (Bakhtin, 2006; Veronelli; Daitch, 2014), uma vez que o(a) leitor(a) e quem atribui sentidos ao texto, à vida.

É esperado desse profissional da educação que seja um professor licenciado e apto ao ensino, com uma formação docente que leve em consideração as questões históricas, sociais, culturais e, especialmente, linguísticas da Libras, uma vez que a língua(gem) abarca todos esses aspectos identitários (Nogueira, 2020). Tais características acentuam o lócus de enunciação do Surdo e do TILS (Figueiredo; Martinez, 2021), isto é, contextos sociais a partir dos quais surdos e intérpretes constroem sentidos e os renegociam.

Além disso, vale ressaltar as subdivisões da Lei 12.319, de 1º de setembro de 2010: uma das atribuições do TILS é “interpretar, em Língua Brasileira de Sinais – Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino [...], de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares” (Brasil, 2010, *online*). Em complemento, o Decreto nº

¹ Seguindo pressupostos de Moura (2000), o termo “Surdo” (com inicial maiúscula) trata-se de uma pessoa com deficiência auditiva (em todas as suas variações auditivas) que compartilha uma mesma língua e, por conseguinte, cultura com seus pares. Por outro lado, o termo “surdo” (com letra minúscula) refere-se à condição audiológica de não ouvir.

² Profissional que atende estudantes com surdez que estão em processo de aquisição da Libras.

³ Embora a Lei do Intérprete (Lei 14.704/2023 e, mais antiga, Lei 12.319/2010) utilize o termo “tradutor e intérprete” aqui os considero que operam de forma mesclada, de modo que sejam indissociáveis.

5.626/2005 dispõe em seus subtítulos dos elementos de formação para professores e/ou instrutores de Libras, tanto em nível médio quanto em nível superior (Brasil, 2005, *online*). Isso exige que o profissional seja capaz de interpretar os componentes curriculares tais como: matemática, ciências, língua portuguesa, língua inglesa, dentre outras disciplinas, tendo em mente as relações de poder que podem, inadvertidamente, acabar por subjugar o estudante surdo.

Nesse sentido, a descolonização da minha⁴ formação do intérprete tem me chamado atenção. Portanto, partir da língua(gem) e suas formações de poder acarretadas pelas interações socioculturais (Veronelli; Daitch, 2014) é possível identificar que carregam complexidades que o tradutor-intérprete necessita conhecer. Em relação ao ensino da língua inglesa, caso o intérprete não fale inglês e não esteja consciente das formas reprodutoras/colonizadoras da visão ocidental, como será possível que este atue de modo crítico⁵? Nesse ambiente, portanto, a translinguagem⁶ tem papel primordial, pois pode auxiliar o TILS a expandir seus repertórios críticos e criativos durante sua atuação (Canagarajah, 2013b; García; Alvis, 2019).

Dessa forma, pesquisas acerca da translinguagem/das práticas translíngues busca(m) atender às demandas da Comunidade Surda⁷ por meio da compreensão dos repertórios linguístico-culturais, da identificação pessoal e, portanto, da construção de seus sentidos. Além disso, algumas colaborações alheias (Negreiros, 2021, Favorito; Silva, 2017) entram nesse processo, como de Negreiros (2021) e Favorito e Silva (2017). Com isso em mente, volto-me para a translinguagem com a explicação na citação a seguir.

A translinguagem se refere à nova forma de linguagem dos bilíngues, uma vez que eles liberam características linguísticas que anteriormente eram limitadas pelas fronteiras geográficas e

⁴ A escrita se realiza na primeira pessoa do singular por essa ser uma questão de identidade muito cara a mim. Dessa forma, o trabalho segue essa norma, sem, porém, afetar no caráter formal e científico da pesquisa.

⁵ Contestar visões de sociedade a partir do *locus* de enunciação dos modos de vida universalizantes, conhecimentos, identidades, relacionamentos, ensino-aprendizagem, dentre outros, de uma única vertente, que acarretam na reprodução da hierarquia social (Cervetti; Pardales; Damico, 2001).

⁶ Opto por usar “translinguagem” e “práticas translíngues” como equivalentes: translinguagem (García, Alvis, 2019)/práticas translíngues (Canagarajah, 2013b).

⁷ Seguimos os pressupostos de Lucas (2022, p. 30): “Utilizamos ‘Comunidade Surda’ com letras maiúsculas para designar um termo êmico como espaço de formação identitária e de luta política para a conquista de direitos.”.

linguísticas criadas pelas nações e pelas gramáticas escritas. [...] Translinguagem é, então, um termo de RESISTÊNCIA. [...] A translinguagem nos permite tornar visível o que antes era tornado invisível e para tornar inteligível o que permanecera mudo ou não ouvido (García; Alvis, 2019, p. 33-34, tradução minha)⁸.

Com citação acima é possível colocar em evidência a necessidade de superação de fronteiras linguísticas e a resistência contra a marginalização da Comunidade Surda. A translinguagem, ao liberar características linguísticas superam fronteiras geográficas e culturais, refletem a formação dos TILS em navegar entre o português, a Libras e, ainda, o inglês de maneira fluida e eficaz, promovendo uma comunicação inclusiva e natural.

Além disso, a translinguagem permite um espaço invisível, mas perceptível de toda uma Comunidade (Lucas, 2022) que é invisibilizada por conta de seus costumes, meios de comunicação, expressões corporais e, principalmente, sociais; uma Comunidade que é plural.

Dadas as ponderações anteriores, principalmente para aprofundamento na translinguagem/práticas translíngues, na situação escolar pluralizada do surdo, vivenciada, por mim, ao longo dos anos de trabalho, minha questão central desta pesquisa emergiu: *como se dá(daria) a formação translíngue do Tradutor-intérprete de Língua de Sinais?* Diante disso, diversas outras perguntas semelhantes vieram à tona, quais sejam: Qual é a formação desse profissional e o que essa formação leva em conta, do ponto de vista epistemologia-ontologia-metodologia, (Takaki, 2016)? Como o TILS entende o papel da língua inglesa na formação acadêmica do estudante surdo e como ele (Intérprete) participa desse processo?

Ao levar em consideração essas questões, vale ressaltar de que forma elas serão trabalhadas; não *respondidas* como algo acabado, mas discutidas e ressignificadas a partir daquele que as experencia – no caso desta dissertação, eu mesmo. Considerando isso, recorro à autoetnografia como mais adequada às minhas vivências, pois a escrita não é algo a se tomar como ato isolado, uma vez que leva em conta todas as conexões sociais, culturais e linguísticas. Nesse

⁸ Texto original: Translanguaging refers to the new language of bilinguals as they liberate language features that had previously been constrained by geographical and linguistic borders created by nations and written grammars. [...] Translanguaging is then a term of RESISTANCE. [...] Translanguaging allows us to make visible what had been previously rendered invisible and to turn intelligible what had remained mute or unheard.

sentido, Ono (2017, p. 49) conceitua que: “[...] na escrita autoetnográfica, não se pode pensar em uma escrita que contemple apenas a contação de histórias como possibilidade, mas também sua análise e interpretação”.

É a partir dessa premissa que o pesquisador se insere e se reconhece na sua própria pesquisa, não como observador, mas como coparticipante, coautor dos resultados encontrados. Assim, eu consigo descrever as situações, mas pontuar e ponderar tudo o que vi e vivi, analisando como essas situações se manifestam e, especialmente, como isso impacta minha vida, o que consigo apre(e)nder e (re)significar a partir das interações.

A partir das inquietações situadas e comentadas, o objetivo desta pesquisa de mestrado visa investigar a minha própria tradução e interpretação de aulas de inglês para uma estudante Surda por meio de um estudo autoetnográfico (Takaki, 2020) sobre a formação do Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais (TILS) (sendo esse TILS o pesquisador e autor deste texto) (Brasil, 2010) para aulas de Língua Inglesa, no 3º ano do ensino médio, em uma escola de rede pública de ensino em Campo Grande – MS, da perspectiva da(s) translinguagem (García; Alvis, 2019)/práticas translíngues (Canagarajah, 2013b).

A necessidade de se investigar a formação linguística e crítica (Cervetti, Pardales, Damico, 2001) do profissional Tradutor-intérprete de Libras da rede pública de ensino, especialmente no que se refere ao ensino de inglês para surdos, tendo como elemento fundamental a translinguagem, deu-se por meio das minhas próprias vivências na Comunidade Surda e percepções durante a atuação como TILS e IMMS em sala de aula ao longo de 10 anos. É evidente que os estudantes surdos apresentam dificuldades linguístico-culturais diversas, incluindo a própria língua de sinais, além das línguas portuguesa e/ou inglesa escritas, as quais estão no radar de estudos da Educação Bilíngue e Inclusiva de Surdos (Mendes; Macedo, 2020).

Vale considerar, ainda, as ponderações de Canagarajah (2022) ao discutir a urgência de se atentar àqueles que se comunicam na modalidade visual-espacial (e não oral-auditiva, como os ouvintes⁹) e sua(s) comunidade(s) linguística(s). O autor questiona as concepções que circundam “capacidade

⁹ O termo 'ouvinte' refere-se a todos aqueles que não compartilham as experiências visuais enquanto surdos (Quadros, 2004, p. 10).

linguística” de cada indivíduo com deficiência ligadas às “habilidades” de se expressarem e se posicionarem perante imposições alheias. Ademais, o referido teórico discute que isso transcende a realidade dessas comunidades culturais, uma vez considerada a seguinte questão:

Os interlocutores compreendem que colaborar para dar sentido a partir de suas línguas de sinais diferentes gera prazer, aprendizado, sentimento comunitário e solidariedade. [...] Estas interações não são necessariamente valorizadas por um resultado material mensurável ou racional, mas por seus ricos significados não-representacionais (Canagarajah, 2022, p. 14, tradução minha)¹⁰.

Para além dessas discussões, após levantamento em diversas plataformas de periódicos científicos como CAPES, SciELO, repositórios de universidades, entre outros, não encontrei pesquisas que tratassem da formação para Tradutores-Intérpretes de Língua de Sinais que levassem em consideração a translinguagem a partir da visão decolonial da língua(gem) (Bakhtin, 2006; Veronelli, Daitch, 2014). Desta forma, a presente pesquisa apresenta pioneirismo nessa área de estudo, sobretudo ao que aponta à formação em/para/com a língua inglesa, mais uma língua estrangeira/adicional.

Percurso da pesquisa

Nesta seção proponho-me a apresentar e discutir uma questão que me parece insuficientemente pesquisada no âmbito da formação de Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais (TILS) nas aulas de inglês, no ensino médio público. Essa questão refere-se à agência dos interlocutores numa dada performatividade (Penycook, 2010) em sala de aula de língua inglesa para a construção e negociação de sentidos. Isto significa tomar a língua(gem) como um sistema em que ocorrem negociações distintas e diversas, nas quais os “[...] processos não vêm de origens definidas nem convergem para destinos certos.” (Takaki, 2016).

Fazendo uma pesquisa pelo site da CAPES, cheguei à conclusão de que não se aborda o poder de mudança contextual pelo(a) próprio(a) surdo(a). Ao

¹⁰ Texto original: Interlocutors realize that collaborating in making meaning from their different sign languages generates pleasure, learning, community feeling, and solidarity. [...] These interactions are not necessarily valued for a measurable material or rational outcome, but for their rich nonrepresentational meanings.

contrário disso, o que observei é que as pesquisas incidem sobre a língua em si e/ou os direitos de tais pessoas. Os discursos e a busca das pessoas com surdez pela apropriação de poder com outros pares para vencer as barreiras e a burocracia ainda parecem distantes nessas pesquisas que li.

O que tem historicamente dificultado pessoas com surdez a perceberem que são capazes de recriar espaços de participação ativa é o modelo de poder engessado e que pode estar associado à racialização, como construção do colonizador na América-Latina. Conforme Quijano (2002, p. 1):

O atual padrão de poder mundial consiste na articulação entre: 1) a colonialidade do poder, isto é, a ideia de “raça” como fundamento do padrão universal de classificação social básica e de dominação social; 2) o capitalismo, como padrão universal de exploração social; 3) o Estado como forma central universal de controle da autoridade coletiva e o moderno Estado-nação como sua variante hegemônica; 4) o eurocentrismo como forma hegemônica de controle da subjetividade/intersubjetividade, em particular no modo de produzir conhecimento.

Nessa citação, o autor declara que a classificação pautada na ideia de raça teve origem há mais de 500 anos com o capitalismo, na Europa e América. A colonização europeia repercutiu esse padrão de poder que classificou as pessoas em negras, amarelas, ou seja, não-brancas. A racialização é uma categoria inventada pelos colonizadores. Em uma tentativa de “comprovar” que os não-brancos eram inferiores, escolheram a cor da pele como concretude visual e, assim, os convenceram de que suas intersubjetividades, espiritualidades, religiosidades, sexualidades, pessoa com deficiência (PCD), incluindo surdos¹¹, saberes, línguas e culturas não contavam como sendo “civilizados”. Aproveitando dessa estratégia epistêmica, exploraram, escravizaram e violentaram de todas as formas homens, mulheres, LGBTQIAPN+ e crianças não-brancas. Um mundo de masculinidade tóxica, de “machismo de saia” já se despontava, mais tardiamente batizado de patriarcado.

A história contada pelos dominantes amarrou a dominação, exploração e o conflito e separou a emoção da razão, o sujeito do objeto, a cultura da natureza

¹¹ Embora o Decreto nº 5.626/2005 traga uma conceituação/diferenciação de “Surdo” e “Deficiente Auditivo”, aqui opto pela descrição dada por Vilhalva (2004, p. 26, grifos meus): “Os **surdos** quando usuários da Língua de Sinais sentem necessidade de um conforto linguístico na cultura visual-motora, enquanto a necessidade dos **deficientes auditivos** é oral-auditiva, não generalizando, pois hoje encontramos deficientes auditivos e surdos parciais encontrando sua identidade na comunidade surda usuária da Língua de Sinais.”

e assim por diante e que prevalece até a atualidade, passando pela globalização emanada pelo Norte global¹².

O que conta como conhecimento, como ciência são produtos da modernidade, do iluminismo, do cartesianismo. Nesse paradigma, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) (Brasil, 2002, 2005) e línguas não nomeadas (indígenas, pretoquês¹³, só para ficar nesses exemplos) não contam, tampouco suas culturas, narrativas e identificações da convivência com as diversas comunidades.

Evidentemente, que nesse padrão de sociedade ocidental, quem é surdo, PCD, não falante de línguas nomeadas, mulher, homoafetivo ou trans, de reduzido poder aquisitivo, de contexto vulnerável, de pouco acesso à educação (gratuita, de qualidade, laica, democrática), fica excluído. Todavia, estudos sobre a interseccionalidade (Crenshaw, 2019) não separam raça, gênero e demais categorias (como classe, sexualidade) de modo que a língua, cultura, corpo, identidade, religião e gênero que prevalece é a do branco europeu, falante de língua europeia, heterossexual, cristão e de classe média.

Como esse panorama, reitero que o objetivo desta pesquisa foi o de realizar um estudo autoetnográfico, qualitativo, interpretativo e exploratório sobre a minha formação como Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais (TILS) nas aulas de Língua Inglesa na escola pública por meio da translinguagem/práticas translíngues, no período de julho a dezembro de 2023, na escola em Campo Grande - MS.

Estudar a mim mesmo enquanto TILS é fundamental para compreender e aprimorar a (minha) prática profissional em contextos educacionais, especialmente no ensino de línguas. Ao voltar a atenção para mim me esforço para identificar as (in)completudes linguísticas, culturais e críticas necessárias para enfrentar as complexidades da sala de aula e para mediar as interações entre surdos e ouvintes de forma inclusiva e significativa.

Para alcançar esse objetivo, a dissertação foi estruturada de maneira a detalhar como esse processo se desenrolou, abordando as diferentes etapas e fundamentos da pesquisa. Inicialmente, apresento o campo de pesquisa e a

¹² Ressalto que há Norte no Sul e Sul no Norte do ponto de vista ontoepistemológico e que essa complexidade não é geográfica (Santos, 2007).

¹³ Para mais detalhes, vide Antônio Bispo dos Santos.

metodologia utilizada, contextualizando o cenário em que o estudo foi realizado. Em seguida, exploro a fundamentação teórica que sustenta o trabalho, conectando-a às bases epistemológicas, ontológicas e metodológicas (Takaki, 2016), refletindo sobre o ambiente performativo e como ele também me atravessa enquanto pesquisador.

Por fim, apresento análises dos dados coletados, articulando-os com as perspectivas teóricas discutidas ao longo do texto, e ofereço contribuições que podem inspirar e orientar futuras pesquisas na área. As considerações finais encerram o trabalho, consolidando as reflexões e propondo desdobramentos para o campo.

Contextualização da pesquisa e metodologia

Enquanto TILS-pesquisador¹⁴ observei que esta pesquisa se referiu a um recorte temporal específico: último ano da educação básica. Ponho dessa forma pelo fato de o terceiro ano do ensino médio ser um momento da carreira de estudos em que os(as) estudantes(as) já passaram por todas as etapas da educação básica. Esse cenário foi bastante propício para observar, refletir e discutir de que forma se deu a minha (trans)formação por meio da interação com as estudantes surdas ao longo dessa etapa educacional, de modo que cheguei ao objetivo geral desta pesquisa: realizar um estudo autoetnográfico, qualitativo, interpretativo e exploratório sobre a minha formação como Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais (TILS) nas aulas de Língua Inglesa na escola pública por meio da translanguagem/práticas translíngues, no período de julho a dezembro de 2023, na escola em Campo Grande - MS.

A fim de recolher/obter dados para esta pesquisa, utilizei diferentes fontes de informações para compor a rede de dados entrelaçados, tais como: anotações de campo, discussões com as estudantes surdas e a turma em que se inseriram, diário de bordo¹⁵ (Figura 1).

Em um segundo momento, realizei levantamento de dados coletados no Diário de Bordo e busquei avaliar os elementos mais significativos das

¹⁴ Ou, ainda, professor-pesquisador.

¹⁵ Também utilizado como base para elaboração do relatório do Plano Educacional Individualizado (PEI) ao Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) vinculado à Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS).

anotações, considerando as aulas com mais interações das estudantes comigo, com colegas de sala e/ou professores regentes. Esses cenários repletos de interseccionalidade (Crenshaw, 2019) representam o caráter qualitativo desta pesquisa, uma vez que, distante dos olhares para quantidades de qualquer forma, a cultura, as possibilidades e o processo de ensino-aprendizagem dos envolvidos emergem das interações com língua(gem).

Além das questões aqui elencadas, o caráter holístico da performatividade (Penycook, 2010) do TILS é o ponto-chave das discussões feitas, uma vez que não se trata de uma “mera” aquisição de conhecimento, mas no cerne dessa abordagem está a compreensão de que o conhecimento é dinâmico, não estático, e exige que o indivíduo se transforme (*becoming*) e continuamente amplie seus entendimentos à medida que novas interações e atribuições de sentido são construídas.

Com isso em mente, tomo a afirmação de Ono (2017, p. 49, grifo do autor) para contextualizar a perspectiva aplicada nesta dissertação:

[...] a autoetnografia é entendida como uma possibilidade de narração do *self*, localizado em um contexto social, podendo ser concomitantemente, um método e um texto. Sendo assim, reflete uma narrativa pessoal dentro do contexto no qual o narrador está inserido, levando-se em consideração que o mundo pós-moderno e pós-colonial possibilitou um trabalho de campo imutável no qual as narrativas pessoais passaram a ter um papel diferente daquele que tinham anteriormente.

Entendo que a discussão proposta pelo autor é compreendida em todo e qualquer comportamento dentro e fora da sala de aula, e deve ser levado em conta a performatividade (Penycook, 2010) do profissional¹⁶ que realiza o Atendimento Educacional Especializado (também) durante as aulas. Assim, a autoetnografia (Ono, 2017; Takaki, 2020) entra em pauta como a possibilidade mais adequada ao período e local de pesquisa em que me insiro. Essas questões a mim são muito pertinentes para explorar a compreensão da outridade mediante a compreensão de si com autocrítica reflexiva (Takaki, 2020), num processo que é inacabado, mas que prescinde de pesquisas.

Tomo como base, assim, a autoetnografia/autocrítica reflexiva (Takaki, 2020) que une a perspectiva cultural e a experiência pessoal do pesquisador,

¹⁶ Neste contexto, seja ele TILS ou IMMS.

permitindo uma investigação profunda e reflexiva sobre as práticas e comportamentos experienciados. Essa abordagem se caracteriza pelo olhar para o outro e para si, na qual o pesquisador se engaja em um processo contínuo de questionamentos e reconstituições de suas próprias atitudes e percepções. Destaco, aliás, que é essencial reconhecer que o processo de pesquisa está intrinsecamente ligado à incerteza e à complexidade das experiências, pois, como afirma Takaki (2020, p. 11):

A única certeza é a incerteza quando se vai a campo pesquisar porque as lacunas não estarão lá para serem preenchidas e sim apreendidas. Essa viagem alarga o espectro de interpretações, discussões e reflexões acerca de questões que interessam e que tornam a comunidade culturalmente sensível ao rememorem o passado ativando outros significados, ao reinventarem o presente com maior probabilidade de se organizarem para um futuro de maneira criativa, ética, coletiva e participativa.

Nesse contexto, as incertezas e reflexões trazidas pela autoetnografia tornam-se especialmente significativas ao considerar as experiências vividas em ambientes educacionais específicos. Como intérprete em sala de aula, essa incerteza reflete o desafio constante de lidar com situações que vão além de uma tradução literal e, mais que isso, do papel de "transpositor" ou "mediador" tradutor-intérprete linguístico-cultural da língua. Essa atuação/formação envolve uma preocupação com o componente curricular e suas demandas – afinal, o cenário escolar tem seus afazeres a serem cumpridos –, mas também um olhar atento às percepções sociais, culturais e linguísticas dos estudantes, que são observadas e, evidentemente, influenciadas pelo ambiente, pelas pessoas e pelas relações ali estabelecidas.

As lacunas que surgem não são necessariamente ausências de conhecimento, mas se mostram como espaços de interpretação, de releitura e de agência, exigindo uma postura de abertura e adaptação para acolher as ambiguidades e complexidades da interação, especialmente Surdos. Essas lacunas, então, não são "resolvidas" ou "eliminadas", são, por outro lado, momentos que ressaltam o processo produtivo de ensino-aprendizagem.

As experiências aqui descritas foram conduzidas de maneira presencial em uma escola pública a partir de vivências em sala de aula e no ambiente escolar pela perspectiva da figura do professor de apoio: Tradutor-Intérprete de

Língua de Sinais (TILS) e Instrutor Mediador Modalidade Sinalizada (IMMS)¹⁷. Nesse contexto, ao longo de todo o ensino médio noturno, as aulas assistidas seguiram o horário regular, com todos os componentes curriculares da escola.

A unidade escolar na qual a pesquisa foi realizada está localizada em Campo Grande, capital do Mato Grosso do Sul (MS), na área urbana da cidade. A unidade escolar observada faz parte da Rede Estadual de Ensino do estado de Mato Grosso do Sul (REE/MS), conta com turmas de Ensino Fundamental II (6º a 9º anos) e Ensino Médio (1º a 3º anos) em períodos regulares¹⁸.

Ainda nesse sentido, percebo que não sou apenas um observador passivo — e não seria nem mesmo se tentasse —, mas uma parte ativa do processo de pesquisa, imergindo nos cenários estudados e experimentando suas “realidades”. Ao me envolver (ativamente), busco não apenas relatar, mas ser capaz de me enriquecer na/da complexidade das performatividades que compõem minha identidade, reconhecendo a importância de uma abordagem participativa e engajada na pesquisa. Partindo desse princípio, Takaki (2020, p. 3) explica o seguinte:

A partir do momento em que o pesquisador se insere no processo de pesquisa, passa a ter condições de apreender as visões dos participantes de pesquisa, os quais podem fazer parte de várias comunidades, donde a complexidade de suas identidades e atuações não lineares.

Dessa forma, por conta da atuação do profissional, a etnografia dá espaço para a autoetnografia reflexiva (Takaki, 2020). A autora discorre que as práticas sociais são sempre sujeitas à (re)interpretações, uma vez que

Com o passar do tempo, o autoetnógrafo vai entendendo o comportamento e as práticas sociais no funcionamento de uma determinada comunidade, as relações de poder que dali insurgem e como os conflitos não negociados, de modo que seu olhar pode levá-lo a questionar seu próprio contexto sociohistórico frente às diferenças que são identificadas no momento da pesquisa (Takaki, 2020, p. 4).

A passagem sugere que, à medida que o autoetnógrafo dedica tempo à imersão na comunidade estudada, ele desenvolve uma compreensão mais

¹⁷ Nomenclaturas atribuídas em material orientativo da Secretaria de Estado de Educação (SED) (Mato Grosso do Sul, 2016).

¹⁸ A escola ainda não conta com nenhuma etapa de ensino em período integral — embora tenha possibilidade de alteração a partir do ano de 2025.

ampla do comportamento e das práticas sociais que regem essa comunidade. É nesse sentido que o professor-pesquisador desta pesquisa se insere, pois aproveita das oportunidades vividas/encontradas para identificar e ressignificar as dinâmicas de poder presentes nas interações e a compreender os conflitos latentes que surgem no contexto investigado.

Além disso, instauro uma expectativa de questionar e refletir sobre meu próprio contexto sociohistórico à luz das diferenças identificadas durante a pesquisa. Esse processo de questionamento pode ser interpretado como uma forma de autoconscientização e autorreflexão, à medida que confronto minhas próprias experiências e entendimentos diante das diversidades observadas na comunidade estudada.

No cenário em que me insiro e por meio das considerações que aqui realizo, a etnografia pode ser tomada como um meio de identificação e interpretação de comportamentos humanos, interações sociais e, principalmente, elementos culturais (Ono, 2017). Isso se dá devido aos comportamentos individuais e coletivos, no qual um afeta ao outro, como em um processo paradoxal. Na etnografia “não se pode trabalhar com a expectativa da certeza, mas sim com a certeza da instabilidade” (Ono, 2017, p. 130).

Fundamentação teórica

Há meio milênio os jesuítas impuseram suas “verdades” sobre os indígenas, suas identidades, suas culturas. Esses colonialismos, então, se deram de tal forma, com tamanha força, que seus efeitos se perpetuam até os dias de hoje. É possível observar que

A inexperiência democrática identificada, alimentada pelas doutrinas históricas dos jesuítas, pelos colonialismos e pelo militarismo autoritário, e enraizada na complexidade cultural, levaria o povo brasileiro a padrões de relacionamento em que hierarquias, atitudes paternalistas e de submissão haviam sido naturalizadas, resultando na busca do povo por ajuste e acomodação (Monte Mór, 2013, p. 9, tradução minha)¹⁹.

Monte Mór (2013) discute acima que não podemos jamais sermos espectadores passivos da colonialidade, mas sim reconhecer e confrontar as estruturas que moldaram/moldam a sociedade brasileira. Esse reconhecimento e, então, agência são cruciais para buscar possibilidades de transformação e superação (ou quebra) das dinâmicas hierárquicas e paternalistas internalizadas ao longo da história.

Conforme estudos de Monte Mór (2013), entendo que a agência pode ser entendida como uma forma de prática relevante e de engajamento ativo, na qual o indivíduo não apenas observa as ações, mas de fato exerce sua capacidade de (re)construir sentidos. Esse processo envolve avaliação crítica, tomada de decisões e prática da autocrítica, preservando a objetividade enquanto se valoriza a subjetificação, formando cidadãos que são críticos, reflexivos e atuantes.

Nesse sentido, Menezes de Souza (2021) oferece uma filosofia valiosa para insurgências culturais na América Latina. Ao *identificar*, *interrogar* e *interromper* (Menezes de Souza, 2021, *online*) as representações culturais, essa abordagem busca desafiar as narrativas dominantes que perpetuam a exclusão e a injustiça social. Ao mesmo tempo, destaca a importância de trazer o corpo de volta ao centro do debate, reconhecendo a vitalidade das experiências

¹⁹ Texto original: The identified democratic inexperience, nourished by the historic Jesuits' doctrines, by colonialisms, and by authoritarian militarism, and rooted in cultural complexity, would lead the Brazilian people to patterns of relationships in which hierarchies, patronizing attitudes, and submission had been naturalized, resulting in the people's search for adjustment and accommodation.

corporais e valorizando as identidades não marcadas (ou marginalizadas). Nesse contexto, a justiça social não é apenas uma aspiração, mas um imperativo ético e político para a transformação das estruturas de poder que moldam a vida na América Latina.

Conforme Menezes de Sousa (2021), "identificar" envolve reconhecer e entender as representações culturais, incluindo estereótipos e preconceitos que moldam a percepção de diferentes grupos sociais, e detectar lacunas na representação de grupos marginalizados. "Interrogar" refere-se a questionar as representações estabelecidas, desafiando narrativas dominantes e analisando como diferentes identidades são retratadas e como as relações de poder influenciam essas representações. Já "interromper" implica agir para alterar representações culturais prejudiciais e promover mudanças positivas por meio de intervenções educacionais e criação de "conteúdo" que resista aos efeitos da hegemonia ocidental e os transforme paulatinamente em contextos específicos.

O corpo surdo, historicamente marcado por estigmas e preconceitos, é um exemplo claro de como a identificação de representações culturais prejudiciais é essencial. A cor azul, por exemplo, que durante o regime nazista foi usada para marcar a exclusão das pessoas com surdez, é um símbolo que, ao ser ressignificado pela Comunidade Surda, passou a representar força e empoderamento. Identificar essa história ajuda a compreender a influência desses símbolos na percepção atual do corpo surdo, minoritarizado e desvalorizado.

Nessa discussão, mesmo depois de tantos anos, voltam a mim questões tão fortes, como: de que maneira a ressignificação do azul de um símbolo de exclusão para um emblema de empoderamento reflete uma resistência às narrativas dominantes e contribui para a decolonialidade da percepção cultural? Como nós da Comunidade Surda podemos utilizar essa ressignificação (O Setembro Azul) para promover mudanças profundas e reconhecimento efetivo em áreas ainda não transformadas? Esses questionamentos são fundamentais para avançar na construção de uma identidade para resistir e (tem poder para) redefinir as estruturas de poder existentes.

Da mesma forma, os reconhecimentos legais são importantes para interromper preconceitos e estabelecer bases para a inclusão, mas frequentemente falham em garantir uma verdadeira acessibilidade. Identificar as

deficiências políticas e reconhecer de que forma elas não conseguem implementar a inclusão efetiva revela as lacunas nas práticas atuais. Interromper, porém, a perpetuação dessas práticas inadequadas exige ações eficazes e agência para garantir que a inclusão vá além da simples integração, promovendo um ambiente verdadeiramente acessível.

No que diz respeito aos TILS, encontro com muita frequência no senso comum que a Libras se realiza somente por mulheres e nos contextos religiosos, além do reconhecimento inadequado da Libras como uma linguagem, uma forma de mímica, desordenada²⁰, destacando os vários estereótipos e preconceitos. Por que essas percepções incorretas persistem? Por que o papel dos TILS ainda é subestimado em alguns espaços? Isso revela as dinâmicas de poder que influenciam a valorização da Libras, da pessoa com surdez, da Comunidade como um todo. Interromper essas percepções errôneas e garantir que o trabalho dos TILS seja adequadamente reconhecido requer uma abordagem ativa para promover uma compreensão mais precisa e respeitosa da língua de sinais e das contribuições desses profissionais.

Finalmente, os desafios pessoais e sociais que enfrento como tradutor-intérprete de língua de sinais são aspectos cruciais a serem identificados; se destacam aqueles relacionados à cor da pele, à religiosidade e à percepção de inferioridade que elementos como esse geram. Acredito que identificar esses fatores seja o primeiro passo para entender a influência desses desafios na prática, na minha identidade profissional e na minha performatividade. Interromper a perpetuação desses preconceitos e promover uma visão mais equitativa da identidade do tradutor-intérprete exige enfrentar diretamente essas questões e trabalhar para uma mudança significativa na percepção e na agência (Monte Mór, 2013).

A discussão sobre a resignificação dos símbolos culturais e as práticas de inclusão revela a necessidade de uma abordagem mais ampla, seja linguística ou culturalmente. Nessa perspectiva é possível considerar que a interculturalidade (Walsh, 2014) reconhece a diversidade de saberes e experiências, promovendo o diálogo entre diferentes culturas e epistemologias.

Assim, com valorização às teorias da decolonialidade, é possível

²⁰ Em contraste com “língua”, Libras, e seu espaço social, compartilhado, ordenado.

questionar as estruturas coloniais de poder prevalecem nas relações sociais e culturais na América Latina. Menezes de Souza (2021) e Walsh (2010, 2014), então reconhecem o corpo como uma figura (um marco, um símbolo) de resistência e agência frente às imposições coloniais.

Dessa forma, mais do que nunca, esse fazer (Monte Mór, 2013) deve ser colocado em prática com muita atenção ao *locus* de enunciação. A partir dos estudos de Grosfóguet (2007), compreendo o *locus* de enunciação como a localização geográfica, política e, principalmente, corporal do sujeito que fala, o que significa que as experiências, os valores e a compreensão de mundo do intérprete são pautados por toda a sua trajetória cultural, identitária, política – e até mesmo geográfica. Essa perspectiva enfatiza que o ato de interpretar em sala de aula é influenciado por um conjunto de fatores interligados que vão além da língua, envolvendo o contexto sociopolítico e os aspectos corporais (ou seja, a ontoepistemologia) do intérprete que, por sua vez, contribuem para a construção de uma prática educativa mais consciente e situada.

Com essa discussão em mente, trago a citação de Martinez e Figueiredo (2021, p. 357, tradução minha)²¹:

Desmascarar o próprio (e/ou de outro) locus de enunciação significa, portanto, estar explicitamente consciente sobre o contexto geográfico, histórico, corporal e ideológico a partir do qual se está falando [...] o que acaba levando a um entendimento muitas vezes generalizado (e impreciso) de que essas ideias devem ser tomadas como universais e abrangentes.

Ao refletir sobre essa citação, é possível entender que tornar explícito o é mais do que uma revelação de onde se fala; é um processo de conscientização e agência acerca das diversas vertentes que incidem sobre o sujeito. Esse processo envolve perceber o quanto os contextos pessoal e cultural afetam as perspectivas e como, ao não levar em conta essas influências, corremos o risco de projetar nossas visões como se fossem verdades (universais), válidas para todas as pessoas de todos os contextos.

Esse tipo de abordagem é essencial, especialmente para o TILS em um ambiente educacional, uma vez que permite uma sinalização mais sensível e

²¹ Texto original: Unmasking one's own locus of enunciation (and/or of other) thus means being conscious of and explicit about the geographical, historical, bodily, and ideological context from which one is speaking [...] which ends up leading to an often general (and inaccurate) understanding that these ideas are to be taken as universal and all-encompassing.

menos impositiva, respeitando a diversidade de visões e experiências que permeiam o ambiente escolar e as relações ali estabelecidas – sobretudo do estudante surdo.

Para o TILS, esse desmascaramento do locus de enunciação evita a imposição inconsciente de perspectivas individuais e favorece a criação de um espaço interpretativo mais aberto, nas quais as subjetividades e especificidades culturais e linguísticas dos estudantes podem ser reconhecidas e valorizadas.

Maldonado-Torres (2007) discorre que ao repetir determinados padrões, a ideia de classe racial é dividida entre superior (europeus, homens, brancos, ricos, cristãos) e inferior (Sul global, mulheres, pretos, pessoas com deficiência). É nesse sentido que “a ideia moderna de raça verticaliza a população em níveis de humanidade” (Veronelli; Daitch, 2014, p. 81). Esse sistema engendra conceitos para além da fisiologia humana, pois, conforme os autores afirmam:

A lógica racial não compreende somente características físicas, mas também estende-se aos campos interpessoais e intersubjetivos da atividade humana, como a linguagem, o conhecimento, a geografia e a religião. [...] Argumenta-se que esse paradigma traz consigo a lógica da colonialidade, pois prescreve uma relação entre linguagem e poder; linguagem e território; linguagem e escrita; linguagem e religião; e linguagem e civilidade, que define sujeitos colonizados como seres sem linguagem no sentido humano íntegro [...] e tende a interpretar os meios de expressividade que ele tem como falhos e rudimentares (Veronelli; Daitch, 2014, p. 81 - 82).

Essa relação entre língua, cultura e poder desvela a performatividade (Penycook, 2010) necessária. É nesse sentido que a decolonialidade (Mignolo; Walsh, 2018) entra em jogo, pois aborda as relações de poder (Quijano, 2000, 2002) que persistem após a era colonial e como essas relações continuam a formatar a sociedade contemporânea, afetando não apenas a cultura hegemônica, mas também as marginalizadas, como é o caso da Comunidade Surda (Lucas, 2022). A colonialidade, nesse contexto, não se limita à colonização geográfica, mas também abrange formas de poder, conhecimento e exploração cultural que impactam diretamente a agência (Monte Mór, 2013) e identidade dos Surdo brasileiros (Quadros, 2017, Moura, 2018).

Quanto a isso, é possível citar outro conceito de grande valor. Dentro do quadro teórico da Decolonialidade (Mignolo; Walsh, 2018), a Interculturalidade (Walsh, 2010, 2014) destaca-se como uma perspectiva que vai além da mera

coexistência ou mistura de culturas diversas. Ela reconhece os contatos sociais e históricos entre diferentes culturas na América Latina, mas questiona a forma como o Estado hegemônico busca incorporar grupos previamente marginalizados sem abordar as estruturas de poder que causaram essa exclusão.

Enquanto o Estado procura uma inclusão superficial, a Interculturalidade demanda uma análise profunda das relações históricas de dominação e subalternidade, visando reestabelecer critérios e discussões necessárias para uma verdadeira transformação social. Dessa forma, a Interculturalidade busca desafiar as dinâmicas de poder hegemônicas e promover uma abordagem mais justa e equitativa para a coexistência de diferentes grupos culturais na América Latina.

Dessa forma, as interações comunicacionais, como as estabelecidas em sala de aula, são materializadas em situações imprevisíveis, pois as traduções e interpretações se manifestam de maneira intercultural (Walsh, 2010, 2014), sejam em momentos com maior exigência de formalidade, como durante as aulas ou por meio de recursos audiovisuais utilizados pelos professores regentes, ou mesmo em conversas mais descontraídas, como contação de piadas entre os colegas estudantes (ouvintes e/ou surdos), participação em áreas externas à sala de aula (como quadra, biblioteca, sala de tecnologia educacional).

A translinguagem (García; Alvis, 2019), ou práticas translíngues (Canagarajah, 2013b), emerge como um conceito crucial nas interações sociais e interculturais, especialmente no contexto da Comunidade Surda. Essas práticas desafiam as normas linguísticas estabelecidas e valorizam a diversidade comunicativa, permitindo que os surdos expressem suas identidades de maneira “autêntica” e participem plenamente das interações sociais e culturais, exercendo sua agência (Monte Mór, 2013). Dentro das teorias decoloniais, a translinguagem ganha relevância ao questionar as questões linguísticas e culturais impostas pelo colonialismo. Ao promover uma abordagem que reconhece e valoriza as múltiplas formas de expressão linguística e cultural, a translinguagem se alinha com os princípios da interculturalidade de Walsh (2014).

A formação translíngue para TILS, então, permite navegar fluentemente

entre as línguas envolvidas – aqui registradas Libras, português e inglês — em contextos educacionais que vão além das fronteiras modernistas da linguagem.

A prática translíngua é, assim, vista como uma estratégia de resistência contra a marginalização da Comunidade Surda, de modo que o intérprete atue de forma crítica e sensível aos contextos de colonialidade e poder que influenciam (n)o ensino de línguas. A formação translíngua também incentiva o TILS a adequar-se criativamente, integrando conhecimentos críticos e culturais para oferecer uma mediação educativa que respeite e valorize as Identidades Surdas²². Com isso, a prática translíngua não apenas facilita a comunicação, mas contribui para o fortalecimento da Identidade e Cultura Surdas dentro do espaço escolar, rompendo com as limitações impostas pelos contextos hegemônicos.

²² Vide estudos de Gladis Perlin.

1 LER ME LENDO: APRENDENDO COM ESTUDANTES SURDAS

Como professor de Português e Inglês, inserido no universo acadêmico e simultaneamente exercendo as funções de professor regente de português e de inglês, de Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais (TILS) e de Instrutor Mediador Modalidade Sinalizada (IMMS), trago à tona nesta autoetnografia crítica (Takaki, 2020) a interseccionalidade (Crenshaw, 2019) de minha identidade, repleta de nuances e complexidades, com as demais identidades. É neste contexto que compartilho aprendizados da experiência junto das estudantes surdas, uma interação que permeia minha praxeologia escolar dos últimos três anos (1º ao 3º ano do ensino médio público), com destaque ao último semestre de atendimento às estudantes.

A minha jornada como profissional na área de Educação (de Surdos), marcada pela diversidade linguística, é também moldada por minha condição de ser jovem preto, brasileiro, cristão, heterossexual, residente de espaço urbano, frequentando universidade pública, falante de línguas portuguesa, inglesa e de sinais. Estas dimensões, entrelaçadas, tornam-se fundamentais ao trazer à tona a complexidade de minha identidade com minha experiência profissional-acadêmica; enquanto professor de apoio pedagógico especializado para estudante surdo, na função de TILS/IMMS, delineando não apenas os desafios, mas também as oportunidades de (trans)formação e agência (Monte Mór, 2013) decolonial (Menezes de Souza, 2020, 2023) que emergem dessa minha atuação.

1.1 Intérprete e/ou professor

A atuação do TILS especializado na área educacional demanda habilidades específicas para mediar as relações entre professores, estudantes surdos²³ e seus colegas ouvintes. Esses profissionais carregam consigo competências e responsabilidades permeadas de desafios, sobretudo linguísticos e críticos. Em muitas situações, o papel do TILS em sala de aula é inadvertidamente confundido com o papel do próprio professor regente. Isso se manifesta, por exemplo, quando os estudantes Surdos dirigem suas perguntas e participações diretamente ao TILS, estabelecendo discussões que deveriam

²³ Sejam entre surdos e ouvintes ou mesmo que entre surdos e surdos, considerando níveis linguísticos distintos.

ocorrer com o professor da turma. O docente, por sua vez, muitas vezes delega ao professor de apoio a responsabilidade de conduzir a discussão do(s) elemento(s) trabalhado(s) em certo momento da aula – embora comprometa a dinâmica/práxis em sala de aula.

A confusão nos papéis se materializa também quando o professor regente busca no TILS informações sobre o progresso do (seu próprio) estudante surdo, tratando-o como a autoridade mais indicada para avaliar o desempenho. Essa sobreposição de papéis gera sobrecarga de responsabilidades, que podem desvirtuar a agência (Monte Mór, 2013) do TILS nos processos de tradução e interpretação em construção. Destaco que, especialmente nos níveis de educação infantil e fundamental, essa complexidade se acentua, tornando a tarefa do intérprete ainda mais desafiadora devido às tantas demandas do processo de ensino-aprendizagem (Quadros, 2004, 2017; Lucas, 2022).

Nesse contexto, há de se pontuar a diferença na atuação dos Professores de Apoio Pedagógico Especializado para estudantes surdos²⁴: Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais (TILS) e Instrutor Mediador Modalidade Sinalizada (IMMS). Enquanto o “**tradutor e intérprete** [é] o profissional que traduz e interpreta de uma língua de sinais para outra língua de sinais ou para língua oral, ou vice-versa, em quaisquer modalidades que se apresentem” (Brasil, 2023, *online*, grifo meu), “Quando faltar pré-requisitos para o estudante realizar as atividades, o **instrutor mediador** deverá *elaborar e aplicar atividades* para que o estudante supere as dificuldades [...]” (Mato Grosso do Sul, 2016, p. 6, grifos meus).

É crucial explorar a dinâmica entre o professor de apoio e o professor regente. A colaboração efetiva entre esses profissionais é essencial para promover uma inclusão educacional bem-sucedida. A definição clara de papéis e responsabilidades pode mitigar a confusão entre o intérprete e o professor, estabelecendo uma parceria eficaz que beneficie o aprendizado dos estudantes surdos.

Ao abordar a questão da integração e inclusão social, surge um ponto fundamental: integração ou inclusão? A *Integração* é o simples ato de se colocar uma pessoa com deficiência em um ambiente; sua presença, seu corpo marcado

²⁴ Conforme orientativo SED/MS: <https://www.sed.ms.gov.br/educacao-especial/>.

naquele espaço faz com esteja integrado. A *Inclusão*, por outro lado, vai além da presença física no local. O surdo, por exemplo, recebe toda a base interacional para que possa se engajar no processo de ensino-aprendizagem e exercer sua Identidade (Perlin, 2007) e suas idiossincrasias com mais conforto (Santiago, Andrade, 2013; Lucas, 2022), como a presença de TILS, placas e/ou indicações imagéticas (sincréticas) com sinalização em Libras; materiais adaptados/adequados em sua língua, dentre outros elementos.

Em suma, a atuação do tradutor-intérprete de Libras na educação requer uma cuidadosa delimitação de funções, de modo que evite sobrecargas e equívocos na dinâmica pedagógica. A colaboração entre professores, a compreensão clara dos papéis e a distinção entre integração e inclusão são fundamentais para proporcionar uma educação inclusiva e eficaz para todos os estudantes.

Nesse sentido, esta seção e a seguinte corroboram para que seja possível realizar um estudo autoetnográfico, qualitativo, interpretativo e exploratório sobre a formação do Tradutor-intérprete de Língua de Sinais (TILS) para as aulas de Língua Inglesa na escola pública por meio da translanguagem/práticas translingües, no período de julho a dezembro de 2023, na escola em Campo Grande - MS.

1.2 Reflexões Iniciais

Ao considerar, inicialmente, as reflexões propostas por autores como Mignolo e Walsh (2018), Quijano (2000, 2002) e Crenshaw (2019), minha autoetnografia (Ono, 2017; Takaki, 2020) visa contextualizar e problematizar as dinâmicas de poder, as praxeologias (Freire, 2005; Walsh, 2010, 2014) e as complexidades da interseccionalidade presentes no contexto educacional em que me insiro. É nesse sentido que Crenshaw (2019, p. 18, tradução minha) explica que

A interseccionalidade é uma sensibilidade analítica, uma forma de pensar sobre a identidade e a sua relação com o poder. [...] abusos - todos enfrentam vulnerabilidades que refletem as

intersecções do racismo, sexismo, opressão de classe, transfobia, capacitismo e muito mais.²⁵

Ao articular a interseccionalidade com as ideias de práxis, a citação sugere uma abordagem ativa e transformadora no contexto educacional. Ao que discute a autora, a compreensão das relações entre identidade e poder é fundamental para promover práticas educacionais mais inclusivas e justas. Sua afirmação, portanto, instiga não apenas uma análise reflexiva das estruturas existentes, mas também uma chamada à ação para confrontar as dinâmicas de poder, com o intuito de criar um ambiente educacional mais equitativo e emancipatório.

Essa perspectiva integrada e crítica busca superar a mera descrição das situações presentes, propondo e discutindo a agência dos envolvidos, traduzido como um processo incompleto e dinâmico de identificar, interrogar e interromper (Menezes de Souza, 2020). Para a Comunidade Surda, isso poderá levar a mudanças democráticas presentes em suas lutas históricas (como o reconhecimento da Libras como língua) e, portanto, ressignificar as políticas públicas (para além da Lei da Acessibilidade²⁶ ou da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência²⁷), a curricularização (como a Deliberação para presença de professores de apoio (SED, 2019) e outras), as ementas e os processos educacionais que concernem à Libras e seus usuários.

A análise adequada desses elementos teóricos, entrelaçada com minha vivência, oferece uma perspectiva singular sobre a agência (Monte Mór, 2013) do TILS em um ambiente inclusivo. Com o passar do tempo e as interações ficando mais próximas, a minha prática educacional junto às estudantes surdas transcendeu as barreiras linguísticas, revelando-se como um campo fértil para explorar as dinâmicas de poder (Quijano, 2000, 2002), racialização (Mignolo, Walsh, 2018; Quijano, 2000, 2002; Crenshaw, 2019, Lugones, 2008) e as possibilidades de (trans)formação e interculturalidade (Walsh, 2014), além da agência (Monte Mór, 2013). O desafio de ler a mim mesmo, enquanto aprendo com a interação com a estudante surda, torna-se uma oportunidade de desvelar

²⁵ Texto original: Intersectionality is an analytic sensibility, a way of thinking about identity and its relationship to power. [...] abuse—all face vulnerabilities that reflect the intersections of racism, sexism, class oppression, transphobia, able-ism and more.

²⁶ Lei 10.098 (Brasil, 2000).

²⁷ Lei 13.146 (Brasil, 2015).

as complexas camadas que permeiam a Educação Especial.

2 MINHA ATUAÇÃO EM SALA DE AULA

Neste capítulo contextualizo minha interação com as estudantes atendidas e ilustro minha experiência nas aulas dialogando com os conceitos de autoetnografia (Ono, 2017) e autocrítica reflexiva (Takaki, 2020).

A presente pesquisa emerge no âmbito da atuação enquanto Professor de Apoio Pedagógico Especializado para Estudante Surdo em sala de aula – que, aqui, opto pela nomenclatura geral de Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais (TILS). Ao longo do tempo que estive com as estudantes, ao passar do tempo, desenvolvemos ricas discussões na turma em que participamos – embora apresentem Identidades Surdas (Perlin, 2007) bastante distintas na Comunidade Surda. De modo geral, alguns pontos podem ser elencados para resumir pontualmente os perfis delas.

2.1 Para começo de conversa

No início de minha carreira profissional me deparei com um novo desafio: um estudante surdo, recém-chegado à escola e no meio de sua jornada pela educação básica. Fiquei aterrorizado pelos tantos sinais desconhecidos em Libras – por ser participante ativo na Comunidade Surda, o estudante apresentou a mim um locus de enunciação que jamais havia visto, ou sequer sabia que era possível para alguém sem audição, para ser sincero. Que vergonha!

Esse primeiro contato aconteceu em 2013, na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE/MS), muito antes da pandemia de Covid-19 que transformaria o mundo – mas essa é uma conversa para outro texto. Mais de dez anos depois, em 2023, encontro-me como professor com um currículo extenso, formal e informalmente desenvolvido, acumulando experiência tanto em regência quanto em apoio educacional especializado²⁸. Atualmente, trabalho com duas estudantes surdas de perfis completamente distintos: enquanto uma é sociável e gosta de interagir com colegas e outras pessoas pela escola, a outra é mais reservada e silenciosa. Esses contrastes oferecem um valioso aprendizado para o enriquecimento da minha formação pessoal, cultural e profissional, especialmente no que se refere ao meu desenvolvimento como

²⁸ Nomenclatura atribuída pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul: <https://www.sed.ms.gov.br/educacao-especial/>.

Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais (TILS). Cada interação me desafia a adaptar e expandir minhas abordagens, promovendo uma compreensão mais profunda das dinâmicas comunicacionais e das necessidades individuais de cada estudante, levando em consideração elementos de decolonialidade e translanguagem a cada aula – ao menos era o que eu achava que fazia.

Essas experiências variadas me desafiam e enriquecem, pois cada estudante traz demandas específicas que exigem adequação de materiais didáticos e inovação em minhas práticas tradutórias e pedagógicas. Minha primeira ideia foi: com uma estudante, preciso explorar formas de tornar a interação em grupo mais significativa; com a outra, devo buscar estratégias para promover sua participação, respeitando seu ritmo e personalidade. Esse processo reforça a importância da abordagem translíngue, permitindo-me adaptar a mediação da linguagem de forma personalizada. Assim, cada encontro e cada interação contribuem para meu desenvolvimento como TILS, ampliando meu repertório e sensibilidade na interpretação e mediação cultural dentro do ambiente escolar. Mas tive de atualizar meu plano inicial – aliás, diversas vezes.

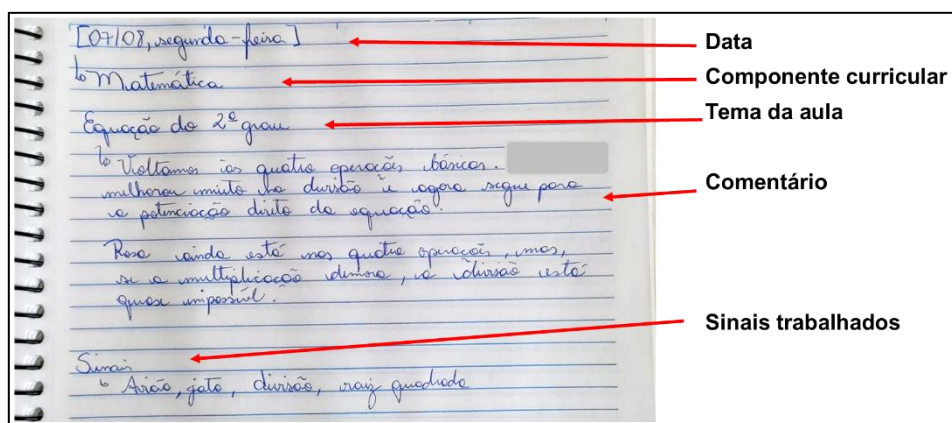
Embora não exclusivamente, sempre atuei de forma bastante destacada em sala de aula com a Libras e a Língua Portuguesa de maneira integrada sempre que possível, muito em função das orientações recebidas do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS/MS) (Belato; Ribeiro, 2023). Este órgão estadual, vinculado à Secretaria de Estado de Educação (SED), desempenha um papel fundamental tanto no atendimento aos estudantes surdos matriculados na rede de ensino quanto no suporte contínuo aos professores que trabalham diretamente com esses estudantes em sala de aula. Por meio dessa colaboração, pude aprimorar minhas práticas pedagógicas e estratégias de ensino, garantindo uma abordagem mais inclusiva e eficaz para o aprendizado de todos os estudantes surdos atendidos. O trabalho conjunto entre Libras e português, orientado por esse centro de capacitação, é essencial para garantir que as questões comunicacionais dos estudantes surdos sejam atendidas de maneira eficiente e sensível às especificidades de cada um.

Conforme orientado, um dos materiais de trabalho utilizados são os cadernos de registro para a construção do Plano Educacional Individualizado (PEI). O PEI é um documento elaborado pelo apoio pedagógico especializado

para cada estudante surdo, no qual é registrado o acompanhamento do seu desenvolvimento, valorizando seus conhecimentos prévios e considerando suas especificidades linguísticas, pedagógicas, interesses e outras informações relevantes. No PEI são identificados os pontos fortes e as áreas que necessitam de atenção do estudante, define estratégias pedagógicas e adequações curriculares, e inclui uma avaliação contínua, visando promover as habilidades e competências do estudante surdo.

Outro material indicado pelo CAS e que sempre foi um dos meus favoritos de trabalho é o Diário de Bordo. Trata-se de um caderno separado dos registros de atendimento e anotações das estudantes, no qual eu rabiscava ideias e desenhos e anotava reflexões sobre o dia de trabalho, os temas das aulas e observações pertinentes. Dada a minha afinidade com a pesquisa, utilizei esse caderno para registrar minhas interações com as estudantes, tanto nas aulas quanto em eventos significativos fora da sala de aula, criando assim um espaço para refletir e documentar minha prática pedagógica.

Figura 1. Diário de Bordo.



Fonte: Acervo particular do autor.

Em cada página, eu costumava registrar algumas informações importantes de maneira estruturada. O primeiro item era a data, que incluía o número (no formato dia/mês/ano) e o dia da semana (por extenso), o que facilitava a observação geral e a análise de comportamentos específicos relacionados a dias ou horários escolares. Esse detalhe permitia identificar

padrões que poderiam surgir, como reações em determinados dias ou em horários específicos, o que era útil para uma reflexão mais ampla sobre o contexto em que aconteciam as interações. Em seguida, anotava o nome da estudante, especificando qual das duas estudantes, ou ambas, estavam sendo abordadas no relato. Esse cuidado era fundamental para não confundir as situações e para personalizar a análise conforme as características e especificidades de cada uma.

O componente curricular era outra informação importante, pois indicava em qual das quase vinte disciplinas do horário da turma o registro se referia. Isso me ajudava a organizar os relatos dentro do contexto das matérias e a perceber a relação entre o conteúdo trabalhado e as interações ocorridas. O tema da aula seguia logo depois, onde eu registrava o título da aula, conforme estabelecido pelo professor regente ou mesmo por mim, dependendo do enfoque que era dado na atividade. Esse título, além de ser uma referência ao conteúdo abordado, também era uma forma de marcar o foco da interação e da aprendizagem que estava sendo promovida naquele dia – ponto de destaque para ajudar a estudante a se localizar em meio aos tantos componentes curriculares e assuntos abordados em aula.

A parte dos sinais trabalhados era uma das mais detalhadas, pois envolvia o vocabulário utilizado, seja em Libras, português ou até mesmo em inglês ou espanhol, caso fosse o tema da aula. Ali, eu registrava os sinais específicos trabalhados durante a atividade, o que permitia acompanhar o desenvolvimento do aprendizado (sobretudo) linguístico das estudantes e refletir sobre a “eficácia” do meu exercício ontoepistemológico-metodológico (Takaki, 2016). Por fim, o destaque do dia era o espaço dedicado a comentários livres sobre interações significativas que ocorriam durante a aula. Isso incluía momentos de troca entre as estudantes surdas, comigo, com o professor regente, ou com os colegas de sala. Também registrava situações que fugiam do cotidiano esperado, como desafios, imprevistos ou momentos de grande aprendizado que mereciam ser destacados. Esse espaço era particularmente importante porque permitia capturar os aspectos mais subjetivos e as nuances do ambiente de sala de aula, ajudando a refletir sobre a dinâmica de cada aula de maneira mais específica; considero o registro da praxeologia escolar.

Essa praxeologia translíngua é algo que fui percebendo e construindo ao

longo da minha trajetória acadêmica e profissional. O conceito de translinguagem me instiga ao não se basear no “simples” alternar entre línguas, mas envolve mobilizar recursos disponíveis — linguísticos, culturais, corporais — para construir sentidos outros, especialmente ante a participação do Outro. É nesse ponto que vejo como minha formação no CAS e meu trabalho com Libras me deram uma base importante. Cada etapa dessa jornada ajudou a construir uma compreensão sobre *estudante surdo* enquanto um ser que vivencia a língua(gem) de forma ampla, dinâmica.

Percebo o quanto de minha formação não foi “apenas” sobre aprender teorias aqui ou técnicas de tradução ali, por assim dizer, mas sobre entender o ensino como algo que se conecta ao ser, ao saber e ao fazer (Takaki, 2016). Essas dimensões nunca estão separadas; pelo contrário, se entrelaçam constantemente. Trabalhar com Libras me colocou diante de desafios que exigiam não só conhecimento prévio, mas também sensibilidade e improvisação para entender como cada estudante constrói sentidos a partir de sua vivência, de seu repertório linguístico-cultural. E é isso que a translinguagem representa para mim: uma prática vital que rompe com barreiras e permite criar (novas) pontes entre os mundos do estudante e da escola.

Na sala de aula, percebo que não basta seguir procedimentos ou aplicar métodos de maneira engessada. Para que a aprendizagem aconteça de modo interessante e, em essência, transformadora, ela precisa fazer sentido para o estudante. Um processo de ensino-aprendizagem significativo aos participantes implica uma abordagem que acolha os repertórios individuais e os valorize como parte essencial do processo. A translinguagem, nesse contexto, não é uma ferramenta, mas quase um princípio ético: educar é sobre negociar espaços em que o estudante se sinta pertencente e reconhecido.

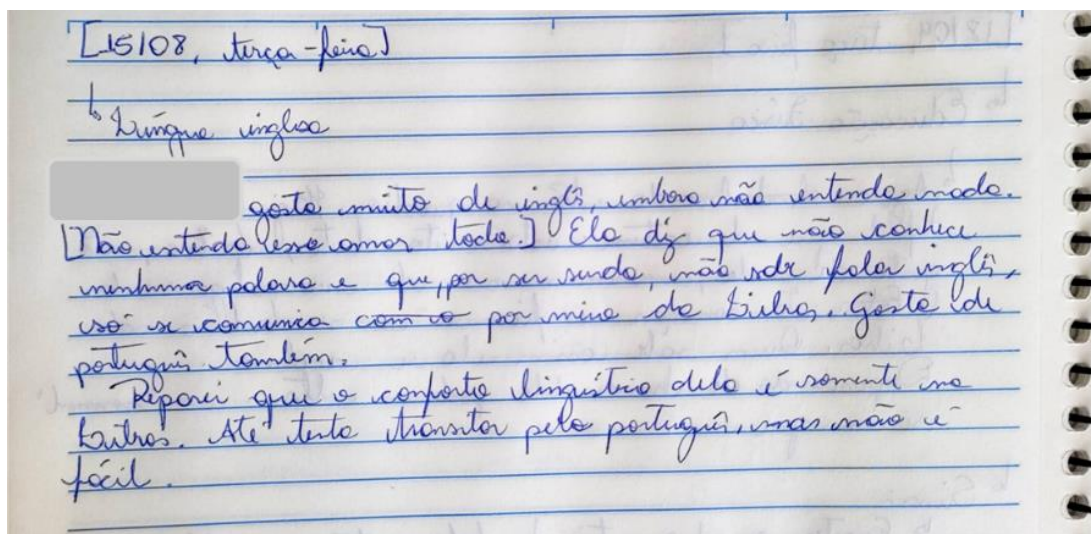
Essa visão não surgiu de forma instantânea; foi sendo construída à medida que eu me debruçava sobre as praxeologias, especialmente no trabalho com estudantes surdos. Hoje, vejo como a translinguagem e minha formação — essa mistura de vivências acadêmicas e profissionais — se integram para fundamentar minha atuação. No fundo, tudo se resume àquilo que sempre retorno: a educação só faz sentido quando é significativa. Se ela não dialoga com o estudante, não passa de um procedimento vazio. E eu não acredito em educação que não transforma, que não toca.

Esse formato de registro me permitia não apenas acompanhar o progresso das estudantes de forma sistemática, mas também refletir sobre as dinâmicas pedagógicas, identificar padrões de comportamento e revisar minhas abordagens utilizadas. Ao longo do tempo, esses registros se tornaram um recurso valioso para ajustar estratégias e práticas pedagógicas, conforme eu os revisitava – geralmente durante o Conselho de Classe, ao final de cada bimestre.

Em meu registro de atividades diárias – o Diário de Bordo –, registrei na primeira aula de língua inglesa que uma das estudantes se identificava como Surda, sendo usuária de Libras como primeira língua e recorrendo ao português apenas quando não há outra alternativa – sem julgamento negativo ou preconceituoso, apenas uma questão de conforto linguístico (Santiago, Andrade, 2013).

Na primeira aula de inglês registrada para esta pesquisa, em 15 de agosto de 2023, alguns pontos despertaram minha atenção.

Figura 2. Aula de Inglês 1.²⁹



Fonte: Acervo particular do autor.

Ao reler isso, percebo como cada ponto do registro carrega questões importantes que hoje consigo analisar com um olhar mais crítico (Takaki, 2016) – assim espero. A estudante menciona gostar de inglês, mesmo não entendendo

²⁹ Conforme descrito na imagem: “[Estudante] gosta muito de inglês, embora não entenda nada. (Não entendo esse amor todo.) Ela diz que não conhece nenhuma palavra e que, por ser surda, não sabe falar inglês, só se comunica por meio da Libras. Gosta de português também. Reparei que o conforto linguístico dela é somente na Libras. Até tenta transitar pelo português, mas não é fácil.”

nada. Isso me levou a refletir sobre o impacto do contato com diferentes línguas na vida de uma pessoa surda. No caso dela, o português, mesmo que não totalmente acessível, está presente de forma constante no ambiente: placas, escola, aplicativos, comunicação básica no dia a dia. Esse contato, embora não garanta aprendizado imediato, gera uma familiaridade que ajuda na construção de sentido. Já o inglês é visto de outra forma.

Na Comunidade Surda, saber português — ainda que em um nível básico — muitas vezes confere *status*. É uma espécie de "medalha de respeito", e conhecer outra língua, como o inglês, intensifica isso. Quem transita entre essas línguas é visto, e muitas vezes se coloca, como alguém em posição de destaque. Esse fenômeno não é surpreendente, considerando a dinâmica social na Comunidade Surda, mas na época causou um certo estranhamento em mim, o que se reflete no meu comentário em seguida.

Quando escrevi que “não entendia esse amor todo pelo inglês”, estava expressando algo que hoje consigo analisar com mais empatia e em diferente perspectiva. Minha experiência como TILS e como alguém inserido na Comunidade Surda — participando de contextos religiosos, sociais e acadêmicos, além de atuar como professor de português para surdos — me trouxe um repertório mais amplo acerca das complexidades dessas relações linguísticas e sociais. Naquele momento, eu não conseguia compreender como o desejo por aprender inglês estava ligado a questões identitárias e sociais, como o pertencimento e o reconhecimento dentro da comunidade.

Hoje vejo que meu comentário foi impregnado de uma prepotência velada. Embora tenha ficado restrito às minhas anotações e nunca tenha sido externado para a estudante ou para terceiros, reconheço que ele refletia uma visão limitada, que agora substituo por um entendimento mais adequado sobre a forma pelo qual essas dinâmicas constroem as Identidades Surdas (Perlin 2007) – e até mesmo as dos intérpretes, o que dá pano para outras discussões futuras.

Mais à frente no texto, observo algo muito recorrente: o conforto linguístico dos surdos na Libras (Santiago, Andrade, 2013; Lucas, 2022). Não é tão comum encontrar surdos plenamente fluentes em português, especialmente ao tomar essa fluência como acesso e manipulação de vocabulário na própria língua para criar e negociar sentidos em contextos reais de interação. Nesse sentido, a estudante estava acima da média dos perfis que encontrei em minha trajetória.

Embora ainda estivesse no processo de aquisição de língua(gem) do português, ela apresentava um repertório vasto e um domínio considerável da Libras. Fluente em sua primeira língua (L1), ela se encontrava em um processo contínuo de aprendizagem do português (L2) e, por extensão, das práticas culturais ouvintes que permeiam essa língua.

Por fim, destaco que essas dinâmicas linguísticas não são fáceis para os Surdos. Aprender outra língua, especialmente em um contexto que privilegia a oralidade e a escrita, exige não apenas esforço, mas também uma disposição para romper com conceitos impostos e enfrentar preconceitos históricos (Canagrajah, 2013a, Favorito, Silva, 2017; Maldonado-Torres, 2007; Quijano, 2002). Essa verticalidade — em que o ouvinte se coloca como superior ao surdo — é uma marca profunda da colonialidade (Lucas, 2022). Ela perpetua uma lógica de exclusão baseada na "ausência de algo": ausência de audição, de fluência no português, de adesão a um modelo ouvintista. É a mesma lógica que Crenshaw (2019), Cervetti, Pardales e Damico (2001), Lugones (2008), Menezes de Souza (2020, 2023), Mignolo e Walsh (2018), Quijano (2000, 2002) e diversos outros apontam quanto à marginalização pela ausência de pele branca, de masculinidade, de feminilidade, de riqueza, de grau de instrução, de língua falada, de norte global.

Esses preconceitos se revelam até nas nomenclaturas: "surdo-mudo", "linguagem de sinais", termos que ignoram completamente como os próprios Surdos desejam ser chamados. Não é "linguagem de sinais", é língua de sinais; a terminologia implica em valorização. Da mesma forma, não é "mudinho", é Surdo. Mas para que essas distinções sejam compreendidas, é preciso que os ouvintes estejam dispostos a abandonar suas próprias vendas. Muitos ainda não estão. Embora esse cenário tem sido quebrado aos poucos – com pesquisas, lutas e resistências –, sinto que ainda há um longo percurso pela frente.

Essas reflexões, que surgiram a partir de uma observação inicial na sala de aula, hoje me ajudam a enxergar com pouco mais de clareza as complexas relações entre língua, identidade e poder, tanto na Comunidade Surda quanto fora dela. Cada registro, por mais simples que tenha parecido à época, é valioso, com elementos que só agora consigo compreender ou mesmo (arriscar) imprimir novos sentidos.

Embora não tenha sido na aula de inglês, no mesmo dia registrei que suas

amizades são predominantemente com surdos, e que sua família (re)conhece apenas sinais caseiros (Albres, Oliveira, 2013) — uma forma simplificada e personalizada de sinalização que é compreendida apenas dentro do contexto familiar e não corresponde necessariamente à Libras como sistema compartilhado.

Ao acompanhar essa estudante fica evidente a necessidade de garantir uma educação que seja gratuita, de qualidade, laica e democrática. Essas questões, ao serem relacionadas ao contexto em que eu me encontrava com as estudantes, proporcionavam uma perspectiva enriquecedora sobre práticas pedagógicas e estratégias de tradução e interpretação, especialmente no que diz respeito à relação entre o português e a Libras. Contudo, essa não foi exatamente a mesma perspectiva que emergiu em minha interação com outra estudante surda na sala de aula. Ela, por suas características e interesses, frequentemente me instigava a incorporar o inglês nas atividades sempre que possível, ampliando ainda mais o escopo das reflexões sobre o processo translíngue de ensino-aprendizagem.

2.2 Construções de sentido

As duas estudantes atendidas apresentavam Identidades Surdas (Perlin, 2007), Níveis Linguísticos (Quadros, 1997; Gurjão, 2013) e Conforto Linguístico (Santiago, Andrade, 2013; Lucas, 2022) marcadamente distintos, o que trouxe um desafio adicional à minha performatividade em sala de aula: desenvolver uma espécie de "translinguagem sob medida" para cada uma. Embora desafiador, isso nunca foi um problema. Pelo contrário, com o tempo, fomos estabelecendo acordos locais e negociando sentidos de forma colaborativa, criando um ambiente de aprendizagem dinâmico, calmo e sempre respeitando as especificidades de cada uma. Nesse sentido, Canagarajah (2013a, p. 43, tradução minha³⁰) explica o seguinte:

³⁰ Texto original: Interlocutors are open to co-constructing new norms and meanings from the linguistic resources all participants bring to the interaction. They don't depend on form (i.e., grammar, vocabulary), but focus on communicative practices (i.e., interpersonal, sociolinguistic, and discourse strategies) to help negotiate their diverse grammars. Meaning has to be co-constructed through collaborative strategies, treating grammars and texts as affordances, too, such as the setting, objects, gestures, and, multisensory resources from ecology. Thus, meaning

Os interlocutores estão abertos à co-construção de novas normas e sentidos a partir dos recursos linguísticos que todos os participantes trazem para a interação. Eles não dependem da forma (ou seja, gramática, vocabulário), mas se concentram em práticas comunicativas (ou seja, estratégias interpessoais, sociolinguísticas e discursivas) para ajudar a negociar suas diversas gramáticas. Os sentidos precisam ser co-construídos por meio de estratégias colaborativas, abordando gramáticas e textos também como possibilidades, como o ambiente, os objetos, os gestos e os recursos multissensoriais do ambiente. Dessa forma, o significado não reside nas gramáticas que eles trazem para o encontro, mas na prática negociada de se alinharem uns com os outros no contexto de diversas possibilidades de comunicação.

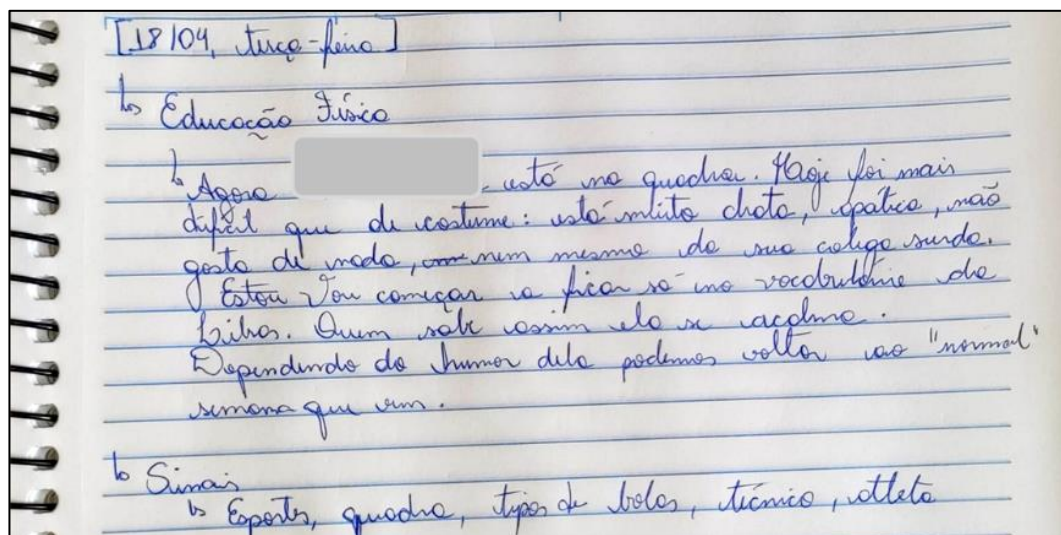
O autor destaca a importância dos momentos de construção de sentidos, não como uma via de mão única, mas como um processo muito mais complexo, no qual considerações, conceitos e experiências são compartilhados de maneira colaborativa com todos os envolvidos. As práticas translíngues que Canagarajah descreve exemplificam precisamente essa atribuição de sentidos, emergindo (principalmente) das trocas: sociais, culturais, linguísticas. Embora seja algo aparentemente simples, reconheço que nem sempre valorizei esse aspecto como deveria. Carrego comigo um arrependimento por não ter dado a devida atenção a essas dinâmicas no passado.

Nesta sala de aula em que atuei como TILS, atender estudantes com perfis e níveis linguísticos distintos foi, para mim e para elas, um exercício constante de regulação. Cada encontro se configurava como uma oportunidade valiosa para investigação, experimentação e construção de novos aprendizados, desafiando a todos os envolvidos a negociar sentidos e a desenvolver estratégias comunicativas eficazes. No caso de uma das estudantes atendidas, inicialmente minha expectativa era de realizar um atendimento mais simples, focado principalmente no ensino de vocabulário em Libras. Sua comunicação era limitada, os sinais eram truncados e sem fluidez, e o contato visual, muitas vezes, era inconsistente. Dado esse perfil, parti (erroneamente) do pressuposto de que ela não aprenderia muito e que sua presença na escola se dava mais por uma imposição familiar do que por um desejo ou possibilidade de desenvolvimento.

does not reside in the grammars they bring to the encounter, but in the negotiated practice of aligning with each other in the context of diverse affordances for communication.

No registro de uma aula de Educação Física, datado de 18 de abril, anotei o seguinte:

Figura 3. Aula de Educação Física.³¹



Fonte: Acervo particular do autor.

Acredito que, a partir desse registro, consigo fazer uma releitura de mim mesmo, considerando tanto o que expressei naquele momento quanto o contexto em que estava inserido.

A escolha de permanecer na quadra com os estudantes não é uma prática cotidiana entre professores de apoio pedagógico especializado, mas sentido que seria o mais adequado naquele momento. A aula de Educação Física, especialmente para estudantes surdos, tende a ser um espaço de interação prática, menos centrada em estruturas linguísticas complexas e mais em gestos e ações diretas. Isso costuma ser positivo, permitindo que os estudantes relaxem e interajam de forma mais natural. Contudo, nessa semana, e mais evidente nesta ocasião específica, a estudante estava visivelmente apática e distante, e essa postura me impactou. Me lembro de que, naquele dia, também não estava no meu melhor emocionalmente. Embora procure não deixar questões pessoais interferirem no trabalho, minha prática é inevitavelmente atravessada por quem eu sou. Somos múltiplos em nós mesmos; naquele dia, outros “Daniéis” falaram

³¹ Conforme descrito na imagem: “Agora [Estudante] está na quadra. Hoje foi mais difícil que de costume: ela está muito chata, apática, não gosta de nada, nem mesmo da sua colega surda. Vou começar a ficar só no vocabulário da Libras. Quem sabe assim ela se acalma. Dependendo do humor dela podemos voltar ao ‘normal’ semana que vem.”

mais alto, e isso se refletiu na interação.

Os Surdos, de modo geral, tendem a se sentir mais confortáveis na companhia de seus pares linguísticos. Como aponta Lucas (2022), há uma dinâmica identitária forte nesses encontros que, mesmo com as variações individuais, costuma favorecer as interações coletivas. No entanto, naquela semana, algo parecia diferente. Havia um clima de instabilidade emocional entre as estudantes que me preocupou, sobretudo por ser algo inédito até então. Não sabia na época – um luxo que em que me encontro agora – que seria também a última vez que observaria tal comportamento, mas isso não diminuiu o impacto. Aquela quebra no "padrão" das interações colaborou para que eu optasse por uma abordagem mais simplificada.

Decidi naquele momento limitar minha atuação ao vocabulário da Libras. Não foi uma decisão tomada como punição ou simplificação descuidada, mas como uma tentativa de facilitar o momento e aliviar possíveis tensões. Trabalhar apenas com o Caderno de Vocabulário da Libras, apesar de menos desafiador, não deixa de ser uma prática legítima dentro das possibilidades do TILS. É importante entender que, no ensino médio, especialmente no terceiro ano, quando os estudantes surdos geralmente já apresentam maior autonomia, as aulas costumam envolver atividades mais complexas, desafiando as fronteiras da Libras e do português. Reduzir a complexidade naquele momento foi uma escolha prática, moldada pelo contexto emocional da estudante — e também pelo meu próprio estado naquele dia.

Como TILS, minha atuação envolve um constante jogo de improvisação controlada. Meu papel exige preparo e flexibilidade, já que as situações em que atuo são diversas e, muitas vezes, imprevisíveis. A formação do TILS precisa equilibrar conhecimentos prévios e habilidades adaptativas, permitindo que decisões como a que tomei naquele dia sejam fundamentadas e adequadas, sem perder de vista a individualidade e as especificidades de cada estudante.

Por fim, concluí o registro com a observação de que "dependendo do humor dela, podemos voltar ao normal na próxima semana". Isso reflete outra característica central no trabalho com pessoas: a imprevisibilidade. Humanos são seres que, ao mesmo tempo que seguem padrões, apresentam singularidades na quebra de expectativas. No caso específico da estudante, eu conhecia sua tolerância, seus momentos de estresse e seu tempo de retorno ao

equilíbrio. Por se tratar de uma aula semanal, havia um intervalo natural do horário que permitiria uma reorganização emocional para ambos.

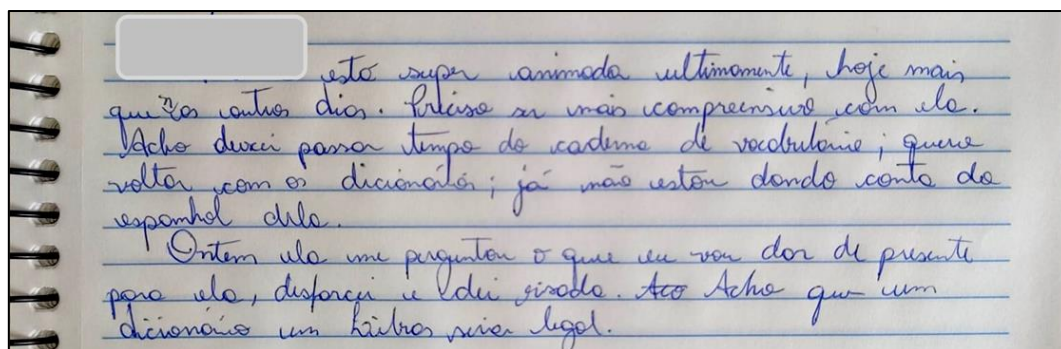
Esse episódio, hoje, me parece um exemplo claro do caráter negociado das práticas pedagógicas no contexto do TILS. Cada atitude, cada ajuste feito em sala, ou na quadra, revela o cuidado necessário para lidar com a complexidade do ensino-aprendizagem, especialmente em contextos em que a translinguagem “brilha”. Trata-se de um trabalho que exige constante reflexão, cujas escolhas são influenciadas por praxeologias consolidadas da singularidade de cada interação. Para ser sincero, eu amo isso.

Decidi explorar outras potencialidades da estudante, sem me prender exclusivamente às questões escolares tradicionais, como letra cursiva ou escrita em bastão, conhecimentos básicos de matemática ou habilidades cognitivas gerais — elementos comumente destacados no primeiro nível do PEI. Com o tempo, por meio de um contato diário e amigável, consegui conquistar sua atenção e estabelecer uma relação mais próxima. Isso me permitiu mudar meu foco: em vez de me fixar nas “falhas” ou “inconsistências” que enxergava sob meu olhar inicial enviesado, passei a me concentrar nas possibilidades de desenvolvimento e nas melhorias que poderiam ser alcançadas. Essa mudança de perspectiva foi fundamental para transformar nossa interação em um processo mais colaborativo e enriquecedor (Canagarajah, 2013a), conforme figura 4.

No registro de uma aula de inglês, feito em agosto de 2023, escrevi:

Figura 4. Aula de Inglês 2.³²

³² Conforme descrito na imagem: “[Estudante] está super animada ultimamente, hoje mais que nos outros dias. Preciso ser mais compreensivo com ela. Acho que deixei passar tempo do caderno de vocabulário; quero voltar com os dicionários; já não estou dando conta do espanhol dela. Ontem ela me perguntou mais uma vez o que eu vou dar de presente para ela, disfarcei e dei risada. Acho que um dicionário em Libras seria legal.”



Fonte: Acervo particular do autor.

Conhecer a estudante há alguns anos me permitiu identificar suas oscilações de humor e comportamento. Não é incomum que pessoas, surdas ou ouvintes, passem por “altos e baixos”. Ela, como qualquer outra estudante de sua idade, expressava suas emoções de forma muito viva. Esses registros, além de uma maneira de organizar a rotina pedagógica, eram úteis para entender como ela vinha reagindo a diferentes situações: um professor específico, uma atividade proposta ou mesmo um momento de interação em grupo. Esse hábito também foi ganhando espaço na rotina dela, o que me deixou especialmente satisfeito. Sugeri que ela usasse notas autoadesivas para marcar atividades incompletas, e essa simples ideia acabou sendo um ponto positivo na sua organização acadêmica. Ver como algo tão pequeno fez diferença para ela foi gratificante, pois reforçou a importância de observar e personalizar pequenas ações no processo de ensino-aprendizagem.

Em seguida ressalto que reconheço que, em alguns períodos, fui mais rígido com ela. Havia momentos em que insistia para que prestasse atenção ao professor regente, deixasse o celular de lado ou se concentrasse mais nas atividades. Às vezes, essa abordagem era mais direta; em outras, tentava demonstrar que aquilo vinha de um lugar de cuidado. As aulas em período noturno muitas vezes vinham carregadas de cansaço para os estudantes, com trabalho, cuidados com a casa, ser responsável pela família ou algo similar, mas, no caso dela, esse não era o motivo — e isso permitia uma postura mais firme em relação aos estudos, sempre em parceria com a coordenação escolar e o CAS. Ainda assim, sempre precisei equilibrar flexibilidade e rigor, ajustando as práticas conforme a situação e o momento. Agora vejo que ser compreensivo não implica apenas ceder, mas entender as particularidades de cada um e

adequar a abordagem com sensibilidade e propósito.

Antes de entrar para o curso de Letras, o uso de dicionários já era algo natural para mim nos estudos de língua. Ao me tornar professor, percebi o quanto essa prática podia beneficiar os estudantes, especialmente os Surdos. Ao longo dos anos, utilizei dicionários e glossários de Libras, explorando autores como Flávia Brandão, Honora e Frizanco, Capovilla e outros. Os dicionários não eram apenas ferramentas para ampliar o vocabulário, mas verdadeiras portas para explorar nuances da língua, como sinais polissêmicos e contextos de uso, que sempre despertavam a curiosidade dos estudantes. Amava quando uma dúvida surgia — era um momento de colaboração, registro no Caderno de Vocabulário e aprendizado em conjunto.

No caso dessas duas estudantes, porém, o desafio era maior: uma era fluente em Libras e tinha forte interesse por português, espanhol e inglês, enquanto a outra demonstrava afinidade apenas com Libras. Essas diferenças exigiam uma abordagem personalizada, e o trabalho de *translinguagem sob medida* se tornou uma prática constante, especialmente nas aulas da área de humanidades. Isso me fazia revisitar e reorganizar estratégias, sempre buscando atender às especificidades de cada uma.

Ao final, essa experiência me inspirou a presentear-las com dicionários que refletissem seus perfis. Para a estudante com maior afinidade com línguas adicionais, escolhi o “Dicionário Ilustrado de Libras: Língua Brasileira de Sinais”, de Flávia Brandão, que utiliza fotografias reais, elementos macrolinguísticos próprios da lexicografia e descrições mais complexas. Já para a outra, optei pelo “Livro Ilustrado da Língua Brasileira de Sinais”, de Márcia Honora e Mary Lopes Estevez Frizanco, com ênfase nos Parâmetros da Libras³³ e ilustrações mais acessíveis. Cada material foi pensado com cuidado, e o impacto positivo que vi nos dias seguintes reforçou a importância dessas escolhas.

Presentear com dicionários não foi apenas um gesto simbólico; foi uma maneira de afirmar que o acesso ao conhecimento linguístico pode e deve ser

³³ Os Parâmetros da Libras são elementos fonológicos da língua, as unidades básicas que compõem os sinais: Configuração de mão (CM): forma da mão ao realizar o sinal; Ponto de articulação (PA): local no corpo ou no espaço onde o sinal é realizado; Movimento (M): deslocamento específico para executar o sinal; Orientação da palma (O ou OR): direção da palma da mão durante o sinal; e Expressões não-manuais (Exp): expressões faciais ou corporais complementam o significado do sinal.

construído de forma personalizada, atendendo às diferentes especificidades e respeitando os tempos e interesses de cada estudante. Foi também uma forma de reforçar o quanto vejo no ensino de línguas — sejam elas nas modalidades que forem — um espaço de transformação, não só para os estudantes, mas também para mim como professor-TILS.

A complexidade de suas trajetórias ressalta a interseccionalidade (Crenshaw, 2019) das dimensões médicas, linguísticas e psicológicas, evidenciando a necessidade de uma abordagem holística na compreensão de sua experiência educacional. No que concerne às línguas apre(e)ndidas por elas ao longo dos anos, é possível citar português, espanhol, inglês e Libras.

Com essa vasta trajetória linguístico-cultural, a estudante demonstra um repertório linguístico bastante variado, translíngue (Canagarajah, 2013, García; Alvis, 2019), de fato. É evidente que no cenário observado

o processo de construção da língua(gem) das comunidades bilíngues latino-americanas não consiste simplesmente em duas ou mais línguas nomeadas (inglês E espanhol E/OU uma língua indígena [ou língua de sinais]) que respondem a diferentes sistemas gramaticais que são mantidos separados e são inteiros e autônomos, como a literatura tradicional sobre bilinguismo e multilinguismo nos levou a acreditar [...]. Nas regiões fronteiriças em que vivem, os latino-americanos FAZEM a língua com um repertório que transcende as fronteiras, que responde às suas interações sociais com aqueles que têm diferentes práticas linguísticas, e que, por isso, é frequentemente percebido como instável e imprevisível (García; Alvis, 2019, p. 32, grifo meu, tradução minha)³⁴.

Essa abordagem desafia a concepção tradicional de bilinguismo e multilinguismo, sugerindo que a língua é uma prática dinâmica e contextual que reflete as complexidades das interações sociais nas fronteiras – não geográficas, mas sociais, culturais, linguísticas. A instabilidade e imprevisibilidade percebidas na(s) língua(s) dessa estudante são, na verdade, manifestações da riqueza e da adaptabilidade do repertório linguístico dela. Nesse sentido, a citação imediatamente anterior ressalta a importância de uma compreensão mais

³⁴ Texto original: does not simply consist of two or more named languages (English AND Spanish AND/OR an indigenous language) that respond to different grammatical systems that are kept separate and are whole and autonomous, as the traditional literature on bilingualism and multilingualism [...]. In the borderlands in which they live, Latinx DO language with a repertoire that transcends fronteras, that responds to their social interactions with those who have many different language practices, and that thus is often perceived as unstable and unpredictable

dinâmica e contextualizada das praxeologias linguístico-culturais locais-globais, especialmente em um contexto sociocultural que é chacoalhado pela sua idiossincrasia.

Esse cenário é evidenciado em um relato da estudante quando perguntado pelo professor regente da disciplina de língua inglesa: “Quais línguas você fala? E em qual você se sente mais confortável?”. Apesar de as perguntas terem sido “apenas” discussões disparadoras, para introduzir ao tema da aula, ela se sentiu confortável – para utilizar o termo do professor – para relatar em parte por escrito em parte sinalizando sua experiência, ao passo que eu compilei em meu Diário de Bordo o seguinte texto.

Eu gosto de falar em português e espanhol e Libras um pouco às vezes. Fácil tem espanhol com a família e com _____ [nome de um amigo]. Vamos brincar família, tem festa
Inglês eu gosto porque tem filme legal. Eu aprendi na escola em _____ [faz sinal em Língua de Sinais Espanhola] lá _____ [faz sinal em Língua Brasileira de Sinais].³⁵

O relato da estudante evidencia a translinguagem na sua comunicação cotidiana. Ela menciona que fala português, espanhol e Libras, alternando entre essas línguas conforme o contexto e as pessoas com quem interage, como a família e os amigos, se em casa ou na escola, mas isso não ocorre em momentos separados, tudo isso é quase que ao mesmo tempo. Essa fluidez demonstra uma habilidade translíngua, na qual ela navega entre diferentes idiomas e modalidades de língua(gem) para se expressar de forma eficaz e contextualizada. Além disso, ao usar alternadamente a Língua de Sinais Espanhola e a Língua Brasileira de Sinais para complementar seu discurso, ela exemplifica a translinguagem como uma prática integradora que vai além de simples traduções, permitindo que diferentes sistemas linguísticos se entrelacem para criar novos sentidos, ressignificar conceitos e contextos.

Na mesma aula, o professor perguntou à turma de que forma se deu o interesse pela língua inglesa, se mais marcada pelos Estados Unidos, pela Inglaterra ou outro país. Dentre as interações da turma, registrei a participação da estudante – mesmo que sua resposta tenha sido completada após o

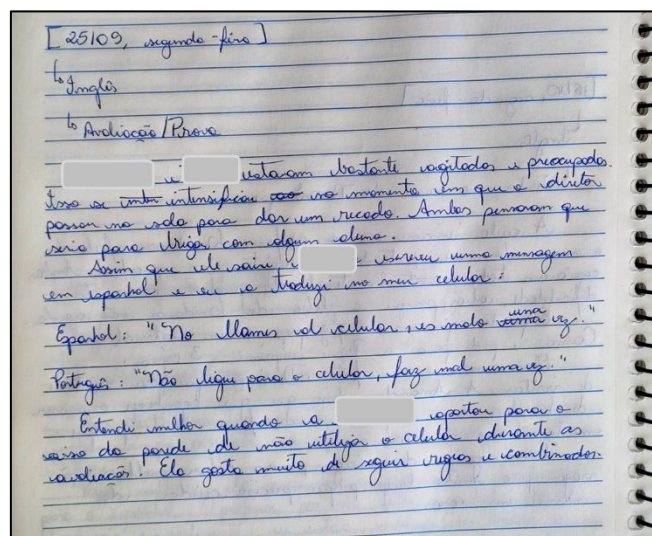
³⁵ Tradução livre: Eu gosto de falar em português, espanhol e, às vezes, um pouco em Libras. É fácil falar espanhol com a família e com um amigo. Quando estamos juntos, fazemos brincadeiras em família e também em festas. Gosto do inglês porque tem filmes legais. Eu aprendi na escola a Língua de Sinais Espanhola e também [na escola brasileira] a Língua Brasileira de Sinais.

encerramento da aula. O interesse da estudante pelo inglês começou com a educação formal, como parte do currículo escolar, mas seguiu motivado por seu gosto por filmes – especialmente passados em Londres, onde tem alguns familiares. Isso também reflete como a translinguagem se manifesta no consumo de cultura midiática e, evidentemente, resulta na construção de sua Identidade Surda (Perlin, 2007).

Assim, o registro mostra que a translinguagem é uma parte essencial da forma como ela aprende, interage e comunica suas experiências e interesses, utilizando os recursos linguísticos disponíveis de maneira adaptável e criativa. Vale citar o seu uso frequente do celular como ferramenta para ampliar seu vocabulário, entender e se fazer entendida, como por meio de tradutores em aplicativos.

Em 25 de novembro, durante a aula de inglês, no dia da prova bimestral, fiz o seguinte registro:

Figura 5. Tradução do espanhol para o português.³⁶



Fonte: Acervo particular do autor.

A semana de provas sempre trazia um misto de tensão e ansiedade para os estudantes, e com essas meninas não era diferente. Apesar de sempre

³⁶ Conforme descrito na imagem: “[Estudante] e [Estudante] estavam bastante agitadas e preocupadas. Isso se intensificou no momento em que o diretor passou na sala para dar um recado. Ambas pensaram que seria para brigar com algum aluno. Assim que ele saiu, [Estudante] escreveu uma mensagem em espanhol e eu a traduzi no meu celular. Espanhol: ‘No llares al celular, es malo una vez’. Português: ‘Não ligue para o celular, faz mal uma vez.’. Entendi melhor quando a [Estudante] apontou para o aviso da parede de não utilizar o celular durante as avaliações. Ela gosta muito de seguir regras e combinados.”

lidarem bem com as avaliações em si e apresentarem bons resultados, o período de provas mexia com elas. Elas demonstravam preocupação com o que viria, principalmente pela quantidade de questões e o receio de não lembrar as respostas. Para elas, mesmo que as provas já fossem uma rotina, a antecipação sempre gerava um desconforto.

A chegada do diretor na sala, embora rápida e com objetivo claro — informar sobre o passe (de transporte) escolar —, foi suficiente para desestabilizá-las ainda mais. Na semana anterior, o diretor havia tido uma conversa séria com as turmas do 3º ano sobre conflitos no pátio e o estacionamento dos professores, o que deixou uma marca de tensão entre eles. Apesar de o recado não ter nenhuma relação com elas, ambas ficaram fixadas na presença dele, como se estivessem diretamente envolvidas no motivo da visita. Embora eu tenha achado até cômico, isso acabou interferindo em sua concentração e elas permaneceram agitadas pelo resto da noite. Estávamos apenas no segundo tempo de cinco, e aquele início já sinalizava que seria uma noite longa.

Com o ambiente já carregado pela ansiedade dessa situação todo, um pequeno incidente chamou minha atenção e trouxe um momento valioso de aprendizado. Antes de começar a prova de inglês, uma das estudantes escreveu no caderno uma mensagem que traduzi em meu celular: "No llames al celular, es malo una vez.". Traduzido para o português, a frase dizia: "Não ligue para o celular, faz mal uma vez.". Embora a frase tivesse um tom confuso na origem e na tradução, o contexto ficou claro quando ela apontou para o aviso na parede sobre não usar celulares durante as provas. Ela queria garantir que estava cumprindo a regra.

Esse cuidado em respeitar combinados era algo que sempre admirei nelas. Mesmo sem dominar todas as línguas em questão — Libras, português, inglês e até espanhol —, a transição entre essas línguas fazia parte do seu processo de aprendizado. Sem formação ou sensibilidade para reconhecer esses momentos, esse tipo de iniciativa poderia ser negligenciado ou mal interpretado. Mas, naquele instante, eu vi uma oportunidade. Ela tentou traduzir a mensagem para o inglês na própria prova: "Do not use celular test". Em vez de finalizar a prova, ficamos nós três debatendo sobre os combinados e o fato de não se utilizar o celular durante a prova, bem marcado em Libras, em espanhol,

em inglês, em português. Dado o caso específico, expliquei aos professores e à coordenação que nesse dia elas não estavam em condições de realizar avaliações; as fizemos em outros momentos durante a semana.

Essas estudantes foram as mais metódicas que já acompanhei até hoje. Seguir regras, estabelecer combinados e respeitar normas da escola era algo que parecia trazer conforto e previsibilidade ao ambiente escolar. Não era só com relação a regras gerais; elas criavam combinados comigo, entre si e até com outros colegas e professores mais abertos ao diálogo. Essa previsibilidade, acredito, funcionava como uma forma de segurança em um ambiente onde muitos estímulos ainda precisavam ser decodificados, especialmente em uma escola predominantemente ouvinte.

Esse comportamento metódico nunca gerou problemas, muito pelo contrário: sempre facilitou o nosso trabalho juntos. Saber que elas se sentiam à vontade em um ambiente com padrões claros reforça a importância de um olhar atento à individualidade e às preferências de cada estudante. Respeitar essas particularidades foi essencial para criar um espaço físico e social em que elas não só aprendiam, mas se sentiam acolhidas e valorizadas.

Estar em sala de aula, especialmente em momentos como esses, me leva a uma profunda reflexão sobre minhas próprias limitações. Apesar de anos de imersão na Comunidade Surda, de interpretar em inúmeros eventos, inclusive em inglês<>Libras, e de dedicar-me a estudos teóricos, cursos práticos, discussões na graduação e estudos na pós-graduação... nada disso foi suficiente para compreender simples comentários das Surdas deste ano. Uma piada, uma instrução durante uma aula de geografia³⁷, ou mesmo um comentário sobre não usar o celular, quando expressos em Língua de Sinais Espanhola, por exemplo, revelaram minhas lacunas de entendimento. Desde os primeiros dias de contato, elas me mostraram o quanto ainda há para aprender, evidenciando as inúmeras possibilidades pedagógicas e languageiras, estratégias de tradução e de interpretação, especialmente ao tomar a translinguagem.

A questão central da translinguagem reside na capacidade de atribuir novos significados, mesmo por meio de uma única língua. Esses novos sentidos

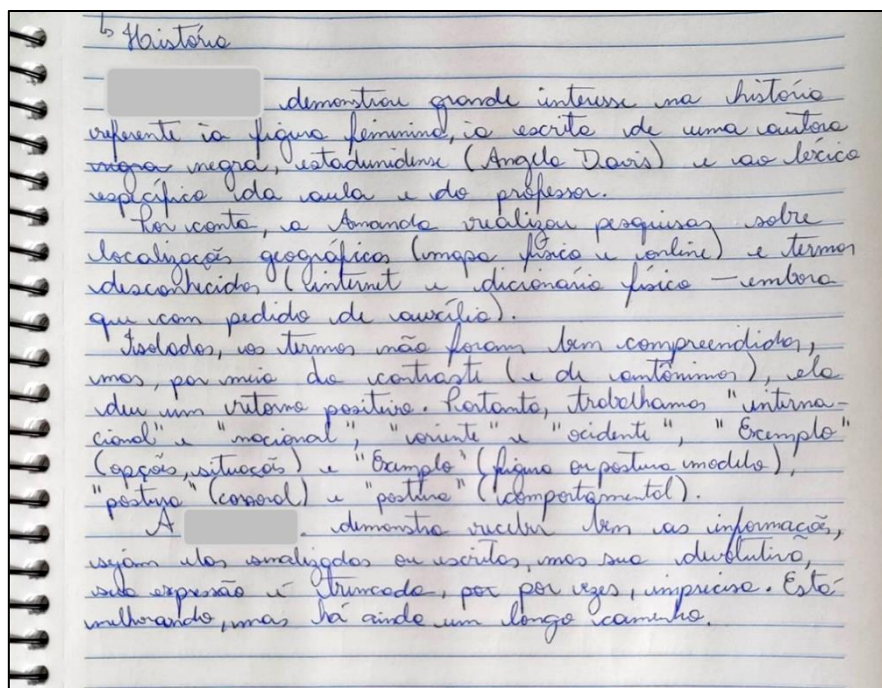
³⁷ Uma estudante ama os mapas do Brasil, enquanto a outra demonstra notável conhecimento sobre a geografia da Espanha, especialmente por conta das viagens que fazia entre hospitais, passeios com sua família em férias escolares.

emergem quando os contextos em que são inseridos promovem questionamentos, estabelecem conexões significativas com o que já aprendi e vivi, permitindo assim que novas perspectivas sejam adotadas. Esse processo lança luz sobre aspectos que antes eu não compreendia ou sequer conhecia, ampliando minha compreensão e enriquecendo o entendimento linguístico e cultural.

Com isso em mente, gostaria de discutir uma outra anotação minha feita durante uma aula. Embora o foco desta pesquisa sejam as aulas de língua inglesa no período de julho a dezembro de 2023, por considerar muito pertinente, gostaria de tomar a liberdade de trazer o comentário anotado na aula de história em março do mesmo ano, não por conta do componente curricular, evidentemente, mas devido a um material que o professor compartilhou com a turma e que despertou forte interesse nas estudantes. Vou compartilhar meu relato:

Figura 6. Aula de História.³⁸

³⁸ Conforme descrito na imagem: [Estudante] demonstrou grande interesse na história referente à figura feminina, à escrita de uma autora negra estadunidense (Angela Davis) e ao léxico específico da aula e do professor. Por conta, a [Estudante] realizou pesquisas sobre localizações geográficas (mapa físico e online) e termos desconhecidos (internet e dicionário físico -- embora com pedido de auxílio). Isolados, os termos não foram bem compreendidos, mas, por meio do contraste e de antônimos (por assim dizer), ela deu um retorno positivo. Portanto, trabalhamos 'Internacional' e 'Nacional', 'Oriente' e 'Ocidente', 'Exemplo' (opções, situações) e 'Exemplo' (figura pessoal), 'Postura' (Corporal) e 'Postura' (Comportamental). A [Estudante] demonstra receber bem as informações, sejam elas sinalizadas ou escritas, mas sua devolutiva, expressão é truncada, por vezes, imprecisa.



Fonte: Acervo particular do autor.

Com o passar do tempo e à luz de novas interpretações, consigo agora identificar comentários valiosos a partir desse relato em aula. A estudante nunca escondeu sua admiração pelo professor, destacando que, *apesar de ser negro*, ele era muito bom, falava muito bem e ministrava aulas de qualidade. Esse destaque reflete uma visão que ela carregava desde que a conheci, na qual ela reconhecia a competência das pessoas, mas sempre externalizava estereótipos e fortes marcas coloniais em seus discursos.

Lembro de diversas vezes em que ela me perguntava se eu não havia tomado banho, se não tinha outras roupas, ou algo similar, pois, dado o tom da minha pele, ela presumia que eu deveria estar sujo; além do fato de quase “sempre eu estar igual”: vestindo camiseta preta, sem estampas, não usar acessórios³⁹. Esses comentários, embora expressos de forma aparentemente ingênua, revelam o quanto preconceitos e estigmas raciais ainda estão profundamente enraizados em (suas) percepções e interações cotidianas.

A partir desses comentários, eu sempre explicava para ambas que eu estava limpo, que sempre tomo banho, e que as pessoas têm cores de pele diferentes, mas isso não significa que eu ou outras pessoas estejam sujas ou

³⁹ Essa é uma prática amplamente adotada entre os TILS, pois contribui de maneira significativa para a clareza e a compreensão da sinalização, especialmente em contextos como eventos, palestras e ambientes formais de instrução.

que seus valores sejam determinados tampouco minimizados pela cor da pele. Eu enfatizava que os valores de uma pessoa são definidos por aquilo que ela carrega em seu interior, em suas atitudes, não exclusivamente no que julgamos de sua aparência. Em nenhum momento eu a repreendia; ao contrário, procurava envolver outros colegas (ouvintes ou surdos) de sala na discussão para que expressassem suas opiniões sobre o assunto discutido. Embora nem sempre concordasse, como era evidente em suas expressões faciais e corporais, a estudante sempre afirmava ter entendido.

De volta ao relato da aula de História... A estudante se engajou ativamente em pesquisas adicionais, utilizando mapas físicos que eu sempre carregava em minha pasta (incluindo diversas versões, como mundi, continentes, Américas, Brasil, estados brasileiros, Mato Grosso do Sul, Campo Grande: explorando relação macro e micro; também da Espanha, pois ela gostava), além de ferramentas *online* como o *Google Maps*.

Além disso, buscava o significado de termos desconhecidos usando tanto a internet quanto dicionários físicos de língua portuguesa e de Libras, que frequentemente pegávamos na biblioteca e na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)⁴⁰, respectivamente. Embora ela solicitasse ajuda durante o processo, isso demonstrava sua iniciativa na busca de expandir o repertório linguístico.

A estratégia de contrastar termos opostos ajudou as estudantes a compreenderem melhor os conceitos abordados. Elas demonstraram retorno positivo ao trabalhar com pares de termos, como "Internacional" e "Nacional", "Oriente" e "Ocidente", "Exemplo" em diferentes contextos (situações e figura pessoal/modelo), e "Postura" em seus sentidos corporal e comportamental. Não exclusivamente, mas também nesses momentos foram ricas as interações com novos vocabulários, tanto em inglês, quanto em Libras, pois elas gostavam das associações translíngues – mesmo que não as categorizasse dessa forma, é claro.

Embora uma das estudantes demonstrasse estar internalizando as (novas) informações, tanto em Libras quanto em português escrito, sua capacidade de expressar o que compreendeu apresentava dificuldades. Suas

⁴⁰ Sala de recursos destinada ao atendimento de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento, e altas habilidades, para complementação curricular com Atendimento Educacional Especializado (AEE) (SED, 2019).

devolutivas são marcadas por questionamentos em inglês ou espanhol em seu caderno. Acredito que alguma confusão acontecia em sua cabeça, pois em aulas com grande quantidade de informações muito complexas e rápidas, resultava em tremores e crises de ansiedade. Nos primeiros meses de contato entre nós eu ainda não associava respostas truncadas ou desconexas como algo dela, mas uma certa afronta às minhas práticas pedagógicas ou mesmo minhas estratégias de tradução-interpretação. Ego machucado, com certeza.

Com o passar dos meses em contato com ela, recorri à sua pasta na secretaria escolar e então novas perspectivas foram postas à mesa, por assim dizer. Suas respostas truncadas e imprecisas, iam ao encontro dos relatórios emitidos pelo CAS e pelo Centro de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação (Ceada), que a atendia antes do CAS. Foi, então, evidenciado mais alguns desafios que ela enfrentava ao tentar articular suas ideias de forma clara e coesa. Os meus desafios, portanto, também aumentaram.

Com a coordenação e direção escolares, e os técnicos da Educação Especial do CAS/MS sempre atentos às estudantes e a mim, tive grande apoio, mas também aval para acompanhar a estudante da forma que fosse mais adequada e confortável para todos nós. Dessa forma, algumas inquietações minhas tiveram maiores espaços para se desenrolarem.

3 | I LOVE ENGLISH CLASSES

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é uma língua visual-espacial, em contraste com as línguas portuguesa e inglesa, que são orais-auditivas. Embora esse conhecimento seja básico, é crucial que ele esteja bem consolidado para que as discussões transcendam as abordagens simplistas sobre essas questões.

No que diz respeito à formação para lidar com a Educação de Surdos, é comum iniciar com a conceituação da língua de sinais utilizada no país, bem como a língua oral-auditiva oficial. Dessa forma, vale citar como ocorre em alguns programas dos Estados Unidos que seguem o determinado formato

Os programas de formação de professores baseados em uma estrutura bilíngue ASL [Língua de Sinais Americana]/inglês têm como objetivo preparar professores com específicos conhecimentos, habilidades linguísticas e de alfabetização para ensinar em dois idiomas. Ao se concentrar em dois idiomas dominantes (ASL e inglês), o programa inculca a expectativa de que os estudantes multilíngues descartem seus idiomas (falado e sinalizado) e usem apenas o inglês e a ASL, os principais idiomas usados pelos surdos bilíngues nos Estados Unidos (Musyoka, 2023, grifos meus, tradução minha)⁴¹.

A citação destaca que a expectativa é que estudantes surdos abandonem suas línguas (orais e sinalizadas) para adotar o "padrão" dos Estados Unidos. No entanto, o professor que atende esses estudantes deve desenvolver um conhecimento translíngue, abrangendo não apenas as línguas envolvidas no processo, mas também garantindo que essa construção seja significativa para os estudantes, especialmente considerando o ambiente educacional em que estão inseridos.

Esse sempre foi o meu enfoque com as estudantes. Embora uma delas demonstrasse interesse em ter o espanhol como sua primeira língua – apesar de ter maior domínio e manejo com o português –, nunca descartei essa preferência. Minha abordagem sempre foi incentiva-la a relacionar o que já sabia em espanhol com a Libras, o português e o inglês, especialmente durante as

⁴¹ Texto original: Teacher preparation programs that adopt an ASL/English bilingual framework aim to prepare teachers with a specific skillset, language, and literacy to be able to teach content in two languages. By focusing on two dominant languages (ASL and English), the programs inculcate the expectation that multilingual students would discard their languages (spoken and sign) and use only English and ASL, the main languages used by Deaf bilinguals in the US.

aulas.

Assim como em outros casos, o repertório linguístico dos surdos pode ser extremamente abrangente, envolvendo sinais, escrita e, em alguns casos, a identificação de palavras na boca dos ouvintes – o que é popularmente conhecido como leitura labial. Esse uso linguístico varia especialmente conforme o contexto (Musyoka, 2023; Lucas, 2022). No caso de uma das estudantes, ela costumava preferir o português escrito com professores regentes e outros agentes da escola; a Libras com a outra colega Surda; e uma mistura de seus idiomas quando estava comigo. Atribuo este último caso ao fato de termos alcançado um ponto comum, um conforto linguístico (Santiago, Andrade, 2013), uma interculturalidade (Walsh, 2014) e mais um dos passos para a inserção na Comunidade Surda (Lucas, 2022).

Acredito que as escolhas linguísticas delas e os diferentes repertórios que utilizavam estejam diretamente ligados à necessidade de entenderem e se fazerem entendidas. Os professores raramente falavam outras línguas, especialmente aquelas que elas dominavam, então, para elas, não fazia sentido insistir em algo que não traria bons resultados. No entanto, no contato de uma com a outra, pares surdos, mesmo que não soubesse um sinal específico, juntas elas conseguiam se entender, apesar de uma delas não dominar qualquer outra língua (escrita, sinalizada ou oralizada) além da Libras (L1). Encaro essa situação sob a perspectiva que Lucas (2022, p. 46) descreve:

A relação estabelecida de um surdo para outro surdo está firmada na diferença, numa língua em comum e um marcador identitário. Um dos fatores que o identificam e os unem é o sentimento de pertencer e o de ser igual, ou seja, [...] ‘joga o mesmo jogo’. A surdez ou a deficiência auditiva poderia ser “compensada” de diversas formas, mas no caso dos surdos, a experiência visual está relacionada com uma língua sinalizada e pela diferença do ser, pela forma de se expressar e conhecer o mundo, enfim, com a Cultura Surda.

O encontro entre Surdos permite a criação de novos parâmetros e significados, rompendo com a colonialidade (Mignolo, Walsh, 2018) que os limita, reforçada pela interseccionalidade (Crenshaw, 2019). Nesse contexto, a translanguagem (García, Alvis, 2019) se mostra essencial, não por compartilhar uma língua comum, mas ao construir significados a partir de diversas experiências linguísticas. Ao valorizar e explorar diferentes modos de

comunicação, a translinguagem (Canagarajah, 2013a, 2013b) fortalece a identidade e a Cultura Surda, resistindo às limitações impostas por contextos hegemônicos (García, Alvis, 2019; Menezes de Sousa, 2020, 2023; Lucas, 2022, p. 46).

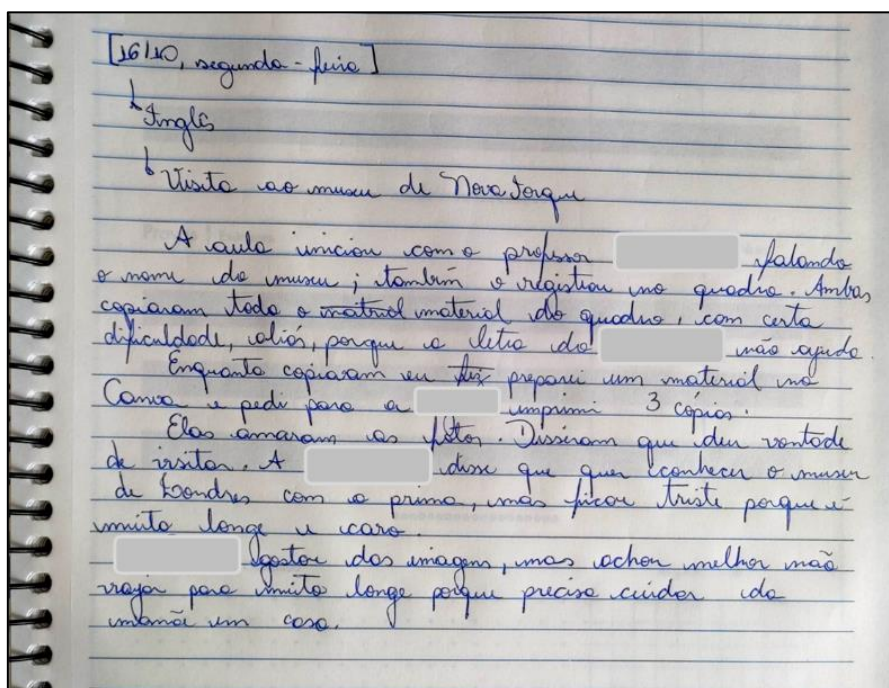
3.1 Uma possibilidade

A figura do Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais (TILS) em caráter educacional pode ser comparada a um "Google", pois ele não só media o conhecimento e as discussões que despontam na unidade escolar, mas também fornece uma variedade de recursos linguísticos, imagéticos, ideológicos, entre outros, que são essenciais para a construção do aprendizado dos estudantes. Contudo, o papel desse professor não repassar informações como um robô, sem vida, sem sentidos ou sentimentos; ele deve ressignificar o que é imposto, seja pelas diretrizes formais da educação – como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), o Currículo de Referência do Mato Grosso do Sul (Daher, Santos, Wilhelms, 2021), dentre outros orientativos –, pela coordenação pedagógica, ou pelo material didático utilizado. Essa ressignificação exige uma formação que seja atenta às dinâmicas de poder (Quijano, 2000, 2002) colonialidade (Mignolo) e translinguagem (Canagarajah, 2013a, 2013b; García, Alvis, 2019), adaptando o processo de ensino-aprendizagem de maneira que seja relevante e significativa para os envolvidos, com destaque, aqui, aos estudantes Surdos.

Com isso em mente, recorro a uma atividade da aula de Língua Inglesa realizada no quarto bimestre, que, dentre outros objetivos do plano de aula, visava a aquisição de vocabulário: "The Met: Metropolitan Museum of Art of New York" (Anexo A). A atividade consistia em duas partes: a leitura de um parágrafo apresentando o museu e a resposta a algumas questões. Embora essa tarefa tenha sido simples e prática para a turma de ouvintes, as estudantes Surdas ficaram estáticas diante de tantas palavras "estranhas"⁴².

⁴² Estudantes surdos costumam se referir ao português com "palavras pesadas", sendo uma expressão indicativa de uma palavra difícil ou complexa, isto é, fora de seu vocabulário. Quanto ao inglês, descrevem como "estranho", pois, apesar de notar algumas semelhanças com o português, as palavras formadas por aquelas letras juntas não costumam fazer sentido; são completamente alheias ao que seu conhecimento de mundo.

Figura 7. Aula de Inglês 3.⁴³



Fonte: Acervo particular do autor.

A atitude do professor de registrar as palavras-chave no quadro, embora pareça simples, tem um impacto significativo no processo de ensino-aprendizagem, especialmente para os alunos surdos. Ao transcrever as palavras no quadro, o professor fornece um registro visual complementar à sinalização em Libras, o que facilita a compreensão da aula. Isso é importante, pois a Libras, sendo uma língua visual, pode não refletir todas as palavras faladas e escritas que são importantes no processo de avaliação formal. O simples ato de registrar no quadro cria um ponto de apoio que conecta as palavras faladas àquilo que pode ser visualizado e entendido pelas estudantes.

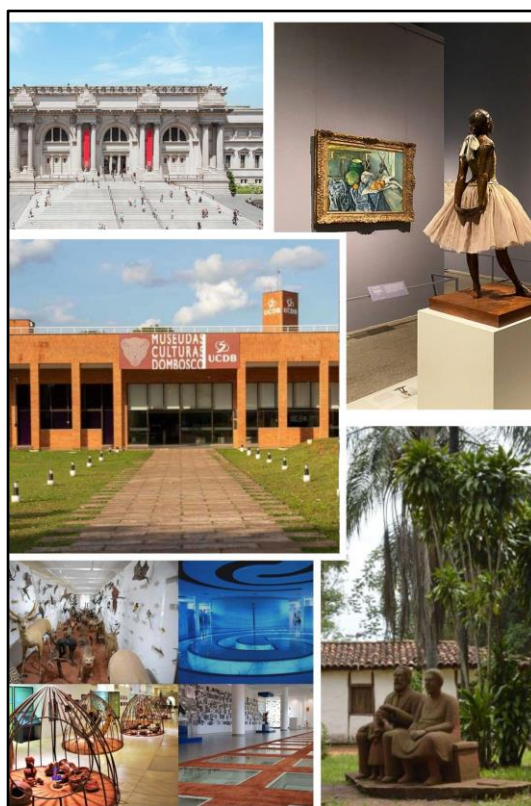
No entanto, a caligrafia do professor no quadro nem sempre era legível para as estudantes. Como mencionado, sua letra não era das mais claras, com palavras muitas vezes próximas umas das outras e uma alternância entre letra cursiva e de forma. Para contornar essa dificuldade, adotei algumas estratégias. Sempre que isso acontecia, e não apenas nessas aulas, tirava fotos do quadro

⁴³ Conforme descrito na imagem: “A aula iniciou com o professor falando o nome do museu; também o registrou no quadro. Ambas copiaram todo o material do quadro, com certa dificuldade, aliás, porque a letra do [Professor] não ajuda. Enquanto copiavam eu preparei um material no Canva e pedi para a [Coordenadora] imprimir 3 cópias. Elas amaram as fotos. Disseram que deu vontade de visitar. A [Estudante A] disse que quer conhecer o Museu de Londres com a prima, mas ficou triste porque é muito longe e caro. [Estudante B] gostou das imagens, mas achou melhor não viajar para muito longe porque precisa cuidar da mamãe em casa.”

com o celular e, utilizando o zoom, ajudava as estudantes a distinguir as palavras, já que elas podiam ver com mais clareza os espaços entre elas. Para uma estudante, a foto era a solução mais prática, enquanto para a outra, eu escrever no meu caderno era mais eficaz, pois a minha letra, sendo mais cursiva e ampliada, facilitava a leitura.

Pensando nas dificuldades que surgiram durante a aula e tentando adequar às especificidades das estudantes, enquanto elas copiavam o conteúdo do quadro, preparei um material visual adicional no Canva⁴⁴. Esse material foi feito para ser mais acessível e visualmente interessante para elas. Solicitei à coordenação que imprimisse três cópias, e, com o material em mãos, o impacto foi positivo. As estudantes gostaram das fotos e ficaram empolgadas com a ideia de conhecer museus. Por meio dessa possibilidade de adequação de material para estudantes surdos, busquei minimizar as barreiras de compreensão e garantir que o aprendizado fosse o mais fluido e acessível possível para todas as partes envolvidas.

Figura 8. Material visual - Museus.



⁴⁴ Uma ferramenta online que permite criar materiais visuais, como apresentações, cartazes e infográficos, de forma simples e intuitiva. Disponível em: <https://www.canva.com/>.

Fonte: Acervo particular do autor.

No material coloquei as imagens do *The Met*⁴⁵, do *Museu das Culturas Dom Bosco*⁴⁶ e do *Museu José Antônio Pereira*⁴⁷. Perguntei a elas se já haviam visitado algum museu, o que encontraram nesses espaços, quem frequenta esses lugares e se gostariam de visitar museus como esses ou outros conhecidos, como o Louvre em Paris, o Museu da China ou do Vaticano. À medida que mencionava os museus, mostrava as imagens que havia pesquisado no *Google*. Essas perguntas serviram como ponto de partida para discussões mais amplas sobre acesso, representatividade e o papel dos museus na preservação e disseminação do conhecimento cultural.

A discussão da atividade do professor ultrapassou o tempo da aula, que era de apenas 50 minutos. Enquanto os demais colegas, em silêncio, copiavam do quadro e pesquisavam as respostas no texto ou na internet, nós continuamos trabalhando com as imagens. Ao retomar a atividade, elas já conheciam os sinais em Libras e as palavras escritas em português e inglês para *Nova Iorque, museu, pintura, quadro, escultura, viagem e país*

Como mencionei, o professor-TILS “deve ser um *Google*”: todo conhecimento de mundo é bem-vindo. Por isso, a formação do TILS precisa estar intimamente conectada com a coordenação, direção e até mesmo com a Secretaria de Educação. Não basta que o TILS tenha uma postura crítica, translingue, transcultural, se não houver espaço (permitido) para aplicar certas temáticas e abordagens. Não deveríamos ter de viver atuando nas brechas (Duboc, 2014).

Por outro lado, do ponto de vista do estudante, todo novo conhecimento precisa ser significativo e fazer sentido. Ao longo dos estudos, o estudante deve se tornar mais consciente das questões que antes lhe eram alheias, dominar sua própria língua e recursos, e buscar continuamente mais e melhores materiais – ser verdadeiramente fluente. Para os Surdos brasileiros inseridos na Comunidade Surda, o domínio da Libras é uma prioridade constante, sem isso, sua identidade fica limitada ao que poderia ser. Continuo “esperançando” em

⁴⁵ Localizado no Central Park, em Nova Iorque.

⁴⁶ Localizado no Parque das Nações Indígenas, em Campo Grande.

⁴⁷ Localizado em uma área mais afastada do centro de Campo Grande, este museu é um patrimônio tombado; originalmente a residência do fundador da cidade.

uma inclusão que vá além da mera integração, sem se esconder nas aparências ou no cumprimento irreal das leis.

3.2 Transitando pelas traduções

Nesta seção, apresento algumas aulas de inglês de outubro e novembro de 2023, que se concentram na literatura inglesa e na ficção de autores selecionados pelo professor regente. De acordo com o plano de aula do professor, o objetivo desses encontros era ensinar as *WH-Questions*⁴⁸ e acesso à Literatura Internacional. Dessa forma, precisei agir preparado para leitura de texto em inglês e, em seguida, responder questões nesta mesma língua, considerando o quadro. O texto não era extenso, com dois parágrafos somando cerca de 15 linhas, para ouvintes não era nada demais; para as Surdas, porém...

Os surdos frequentemente enfrentam dificuldades com textos escritos, pois sua experiência é predominantemente visual-gestual, o que torna a leitura um desafio considerável. Estudantes Surdos muitas vezes consideram os textos difíceis – como comentado na seção anterior. No entanto, sempre defendi que a questão não está na língua portuguesa, inglesa ou no texto em si, mas na nossa relação com ele, quem o redigiu e o contexto em que está inserido.

Para facilitar a compreensão, sempre inicio leituras mais extensas com uma identificação prévia dos elementos-chave: o título (em datilologia⁴⁹ ou sinal correspondente, se houver), o autor (homem ou mulher, jovem ou idoso), o ano de publicação (novo ou antigo – relação temporal e/ou matemático) e o local (perto ou longe, qual país – relação geográfica). Perguntas como essas ajudam a construir uma conexão com o texto e a atribuir significados pessoais e relevantes.

Com esse novo entendimento, mesmo que específico e influenciado pelo tempo e local em que as estudantes se encontram, elas conseguem reconhecer a importância do texto para suas próprias vidas. Minha abordagem sempre foi

⁴⁸ Perguntas que começam com as letras W e/ou H, como "who" (quem), "what" (o que), "when" (quando), "where" (onde), "why" (por que), e "how" (como). Essas palavras são usadas para fazer perguntas abertas que exigem informações específicas além de uma simples resposta sim ou não.

⁴⁹ É o uso do alfabeto manual em Libras para soletrar palavras, especialmente nomes de pessoas, lugares, e termos sem sinal específico. Facilita a comunicação entre Libras e o português, por exemplo, e pode ser usada em soletrações rítmicas, como V-A-I (futuro) ou O-B-A (interjeição).

não tratar a brecha (Duboc, 2014) como uma quebra, mas como uma nova perspectiva, oferecendo um olhar renovado sobre o material.

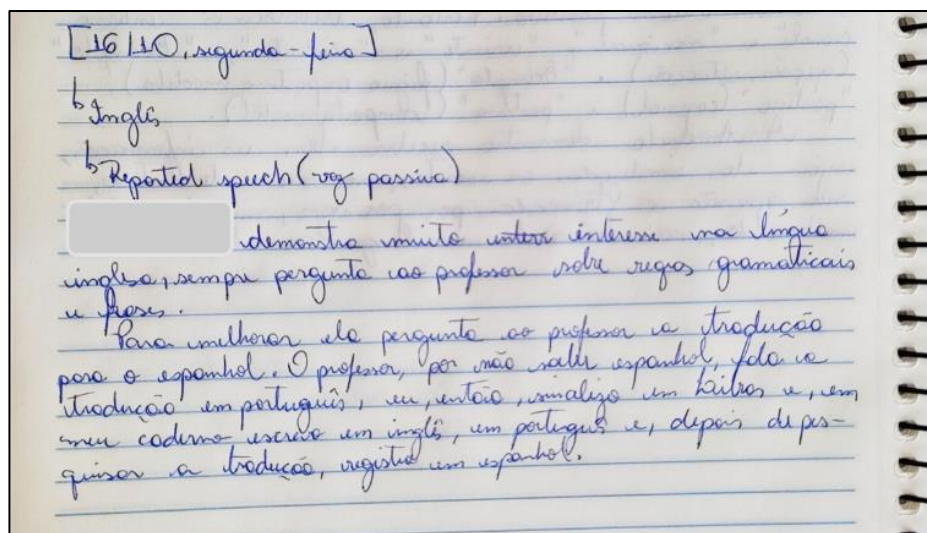
Isso tudo antes de iniciar a leitura do texto. Agora, como isso será possível se o intérprete não sabe a língua inglesa? Como será a execução do trabalho? Se o professor fala algo em inglês e o intérprete não compreende, quem mais é prejudicado é o estudante atendido, pois ele está em processo de formação na educação básica. Como a estudante Surda interage com o letramento digital se o TILS que a atende não entende a diferença entre “celular” e “smartphone”? Embora possa parecer um exemplo simplista, ele ilustra bem como a compreensão dos termos é crucial, refletindo na convivência surdo-ouvinte e na eficácia do processo educacional.

Embora o TILS esteja presente para mediar entre o português e a Libras, ou entre ouvintes e surdos, e para cumprir as questões éticas e legais da profissão, essa atuação vai além de minha formação e especialidade. Fico refletindo se as técnicas de ensino-aprendizagem usadas pelo professor regente são eficazes para surdos ou apenas para ouvintes, e se as estratégias aplicadas ao ensino do português poderiam ser igualmente aplicadas ao ensino do inglês. Apenas acrescentar a Libras na equação resolveria o problema? Por acreditar que não, busco adotar também abordagens do letramento visual, como sugerem Ferraz (2022), Quadros e Schmiedt (2006) e Santos *et al.* (2017).

Além dos desafios mencionados anteriormente, a estudante começou a questionar o professor regente sobre as traduções para outras línguas que ela conhece e aparentemente domina. Isso ficou evidente no relato da aula seguinte:

Figura 9. Aula de Inglês 4.⁵⁰

⁵⁰ Conforme descrito na imagem: “[Estudante] demonstra muito interesse na língua inglesa, sempre pergunta ao professor sobre regras gramaticais e frases. Para melhorar, ela pergunta ao professor a tradução para o espanhol. O professor, por não saber espanhol, fala a tradução em português, eu, então, sinalizo em Libras e, em meu caderno, escrevo em inglês, em português e, depois de pesquisar a tradução, registro em espanhol.”



Fonte: Acervo do autor.

O professor explicou que sua formação era voltada para o português e inglês, com algumas especializações. Quando a estudante pediu a tradução para o espanhol, ele respondeu que, mesmo estando rodeado por países e alguns estudantes falantes de espanhol, não sabia sequer dizer “bom-dia” na língua. Percebi que a estudante entendeu a brincadeira do professor, mas senti que a resposta não foi muito bem recebida, especialmente no que diz respeito à percepção da língua como ferramenta de interação. Para ela, o espanhol talvez fosse uma língua mais próxima de seu cotidiano, e esse comentário pode ter soado como uma brincadeira que não se encaixava bem no contexto. A outra estudante, por exemplo, é mais apaixonada por geografia e, portanto, talvez tenha mais proximidade com o conhecimento geográfico e cultural que a língua carrega.

Diante disso, sugeri que registrássemos as expressões que ela queria no caderno de vocabulário. Propus que, enquanto ela consultava o dicionário de português, eu faria o mesmo com o de espanhol, e assim fomos fazendo anotações rápidas até que pudéssemos revisá-las para uma versão final. Durante essa troca de saberes, ficou claro que, ao discutir as línguas, ela percebeu algo fundamental sobre a tradução: as acepções de um termo em uma língua nem sempre têm um ou mais equivalentes diretos em outra; a relação de tradução não é, necessariamente, um para um. Além disso, mesmo quando há uma correspondência, as motivações sociais e culturais que impulsionam o uso de certas palavras podem ser completamente diferentes. Isso a levou a refletir

mais sobre a translanguagem — a inter-relação entre e por meio das línguas e seus contextos — e ajudou a enriquecer sua compreensão não só das línguas em si, mas também da dinâmica que envolve a comunicação entre diferentes grupos linguísticos.

A situação também me fez pensar sobre as diversas formas de ensino e a necessidade de um TILS estar sempre atento às dinâmicas de cada estudante, sua bagagem linguística e as nuances que surgem nos processos de ensino-aprendizagem. Ao envolver as várias línguas da estudante, consegui perceber o momento em que a interação linguística passou a ser algo além da simples tradução de palavras, que isso envolve compreender a função e a cultura de cada língua e como elas se entrelaçam no contexto de cada pessoa. Isso reforçou para mim a importância da flexibilidade metodológica, da adequação de materiais e da atenção constante às necessidades e interesses dos estudantes atendidos.

Por fim, nesta atividade chegamos ao seguinte resultado (Anexo B):

Quadro 1. Caderno de Vocabulário.

ENGLISH	PORTUGUÊS	ESPAÑOL	LIBRAS
Odd	Estranho	Extraño	[GIF no grupo do WhatsApp]
Stamp	Carimbo	Estampilla	[Parece “Documento”]
Grammar	Gramática	Gramática	1. No peito; 2. Parece “Churrasco”.

Fonte: Acervo particular do autor.

Ao mostrar as discussões e anotações ao professor, ele sugeriu que evitasse desenhar imagens ao lado dos textos, argumentando que isso forçaria a mente a lembrar das palavras. Expliquei que, para a Comunidade Surda, a abordagem visual é fundamental, e dei alguns detalhes sobre a experiência com a estudante, o que levou o professor a compreender a situação e pedir desculpas. O professor falou, então, novamente com as estudantes, permitindo que ela desenhasse uma casa e escrevesse “casita” – fazendo uma brincadeira com uma mistura de português em espanhol, um portunhol tipicamente brasileiro.

Embora a atitude do professor tenha sido bem-humorada, ingênua talvez, evidenciou a fronteira abissal (Santos, 2007) entre ouvintes e Surdos, seja em termos sociais, culturais ou linguísticos. Aproveito essa situação para refletir sobre alguns pontos importantes.

A relação entre texto e imagem vai muito além de uma simples associação direta, como associar a palavra "house" a uma imagem de uma casa. O processo é mais complexo e envolve uma análise profunda do contexto e das representações que estamos utilizando. Ao trabalhar com imagens, especialmente em um caderno de vocabulário, é fundamental entender que as imagens não são apenas ilustrações passivas; elas carregam sentidos diversos, emoções e contextos que podem variar de acordo com a forma com que são apresentadas.

Por exemplo, uma foto pode mostrar uma pessoa preta, uma mulher latina, um homem surdo, ou uma criança – e a forma como essas imagens são capturadas e representadas pode transmitir muito mais do que a “simples” ideia aparência física ou vestimenta. A escolha da proximidade ou distância da imagem, o gesto, a expressão facial e até a composição visual carregam informações culturais, sociais e emocionais que não devem ser negligenciadas. Portanto, a imagem e a representação visual devem ser pensadas de forma crítica, levando em consideração os traços e culturas que ela reflete, assim como as dinâmicas de poder que podem estar implícitas em uma representação: mulher, pretos, latinas, homens, crianças, altos, surdos, traços de roupas ou desenhos, cores, bandeiras; tudo é importante; cada detalhe carrega sentidos.

Além disso, o caderno de vocabulário, que muitas vezes é visto como uma ferramenta prática e útil, precisa ser revisitado e problematizado. O simples uso de imagens e vocabulários não pode ser aceito como uma solução definitiva sem considerar as questões subjacentes. Quando estamos trabalhando com modalidades oral-visual, surgem perguntas cruciais: quais adequações são eficazes para ouvintes? Essas mesmas adequações são realmente pertinentes para a Comunidade Surda? Se são, como elas podem ser adaptadas/adequadas de maneira que respeitem as especificidades dos Surdos, sem perder de vista as particularidades culturais e linguísticas dessa Comunidade?

Portanto, ao discutir o uso de imagens e vocabulários em contextos educacionais, é importante questionar a universalidade de determinadas práticas

e refletir sobre como essas representações podem ser mais inclusivas e sensíveis às diversidades. O caderno de vocabulário, por exemplo, precisa ser encarado como mais do que um “mero” recurso de ensino-aprendizagem: ele deve ser uma ferramenta crítica que desafia preconceitos, reflete contextos sociais, contesta “verdades” e, sobretudo, contribui para a construção de uma comunicação mais equitativa e significativa para todos.

Essa prática de colaboração entre o TILS e o professor regente ilustra bem a importância de se respeitar as hierarquias e os papéis dentro do ambiente educacional, ao mesmo tempo em que permite que as especificidades, especialmente comunicativas, dos estudantes surdos sejam atendidas de maneira eficaz. No caso da Estudante A, por exemplo, ao direcionar suas dúvidas ao TILS, a comunicação se torna mais fluida, mas perde de vista o papel fundamental do professor regente, responsável pelas discussões com a turma e pela condução da aula como um todo. Ao orientá-la a buscar o professor para esclarecer suas dúvidas, busquei reforçar a importância da autonomia dela e respeitar a figura dele.

Contudo, a estratégia de registrar as palavras, conceitos e discussões no quadro é um exemplo de adequação pedagógica essencial ao TILS, que vai além da mera transposição conteudista. Ao escrever no quadro, os professores regentes proporcionam às estudantes surdas não apenas a visualização clara daquilo que está sendo abordado no contexto da aula, mas também um recurso de revisão e estudo contínuo, fundamental para o processo de ensino-aprendizagem da turma toda. Esse simples gesto, de anotar no quadro, respeita a modalidade de comunicação visual e facilita o acesso ao conteúdo, promovendo uma maior inclusão na sala de aula.

A discussão sobre como adequar práticas pedagógicas e recursos visuais traz à tona a necessidade de considerar o contexto linguístico e cultural dos estudantes. O uso de recursos visuais, como o quadro, reflete uma abordagem translíngua, cujas diferentes formas de comunicação são combinadas de maneira que atendam às especificidades dos estudantes surdos. Dessa forma, ao integrar tais práticas, não são cumpridas apenas a função pedagógica, didática de ensino, mas também garantindo que as práticas se alinhem com as particularidades linguísticas e culturais das estudantes surdas, criando um ambiente educacional mais inclusivo e acessível.

3.3 Capacitismo no inglês para surdos

Durante o período de análise desta pesquisa, tive a oportunidade de acompanhar as duas estudantes surdas em suas aulas de inglês, o que envolveu a transição entre dois professores ao longo dos bimestres. Inicialmente, o professor responsável pela turma precisou se afastar para um tratamento de saúde no final do terceiro bimestre escolar, sendo substituído por outra docente no quarto e último bimestre do ano. Desde o primeiro contato, a nova professora se mostrou extremamente solícita e compreensiva, especialmente no trato com as estudantes surdas e comigo. Sua postura acolhedora foi essencial para a criação de um ambiente de ensino-aprendizagem inclusivo, onde as necessidades das estudantes foram respeitadas e atendidas.

Um aspecto que facilitou nossa interação foi a proximidade e a abertura da professora para dialogar diretamente com as estudantes surdas, sempre atenta ao fato de não se posicionar afrente do quadro, o que é crucial para garantir que as alunas possam visualizar tanto a explicação quanto acompanhar a sinalização em Libras. Essa atitude não apenas favoreceu a comunicação, mas também fortaleceu a confiança das alunas, criando um espaço mais confortável e eficaz para o aprendizado do inglês.

Esse tipo de colaboração entre professor regente e TILS, em sintonia com as especificidades dos estudantes atendidos, permite que o ensino da língua inglesa seja conduzido de maneira mais fluida e acessível, levando em consideração a modalidade visual-espacial da Libras e as possibilidades de aprendizado de línguas orais como o inglês, que exigem adequações metodológicas para promover a inclusão social.

Com o passar do tempo, porém, algumas falas e atitudes passaram a ser mais frequente, como “tadinha”, “coitada” ou falando mais baixo quando chegava perto delas. Isso não é um problema tão grave assim a meu ver, visto que muitas pessoas que nunca tiveram contato com a Comunidade Surda não sabem ao certo como lidar com sujeitos surdos ou mesmo com usuários da Libras, sendo surdos ou ouvintes. No entanto, essas atitudes, ainda que desprovidas de malícia, refletem uma visão marcada pelo capacitismo e pela colonialidade, que contribuem para a marginalização da pessoa Surda, ao trata-la como alguém inferior ou incapaz, o que pode afetar sua autoestima e confiança, além de

marcar a *integração* em que não há *inclusão*. Esse tipo de abordagem, mesmo que não intencional, reforça estigmas que estão presentes na sociedade em relação aos Surdos, em quaisquer ambientes que estejam.

Com o passar do tempo, a professora passou a adotar uma postura claramente capacitista ao cobrar das estudantes surdas uma produção escrita e oralizada em inglês, explicando que isso seria o processo natural e esperado para estudantes do 3º ano do ensino médio. Essa atitude não apenas ignorava as especificidades psicofísicas/linguageiras das estudantes Surdas, mas também reflete uma perspectiva colonialista, em se espera que os indivíduos se adaptem e se subordinem às normas de um sistema (aqui educacional) que não considera as suas essências e contextos (Quijano, 2002; Mignolo, Walsh, 2018; Menezes de Souza, 2023). Essa visão de que a língua escrita e falada são as únicas formas legítimas de comunicação é profundamente enraizada na ideologia colonial, que desvaloriza outras formas de conhecimento e comunicação, como as línguas de sinais, e impõe aos surdos um modelo que desconsidera sua identidade linguística e cultural.

Embora controversa, a postura adotada pela professora foi de afastamento das estudantes surdas e do professor de apoio, cobrando da turma fala, discurso e pronúncia que seguissem estritamente os padrões da cultura norte-americana, mais especificamente a forma estadunidense. Em um claro esforço para reforçar essa abordagem, a professora chegou a exigir que todos os alunos, inclusive as estudantes surdas, fizessem um esforço para alcançar uma pronúncia "mais próxima do nativo". Essa exigência não apenas desconsiderava as condições de comunicação das estudantes surdas, como também perpetuava uma visão homogênea e descontextualizada do aprendizado de línguas, sem reconhecer a diversidade de práticas e conhecimentos linguísticos presentes na sala de aula (Walsh, 2014).

Esse episódio também revela como a translinguagem, enquanto prática pedagógica, poderia ser mais "efetivamente" utilizada no contexto da sala de aula. A translinguagem, no entanto, não é uma simples alternância de línguas, mas uma forma de prática que se dá no espaço da negociação constante entre as diferentes normas e expectativas. A falta de compreensão dessa dinâmica faz com que haja imposição de um modelo homogêneo, seja em uma avaliação forma educacional ou mesmo no trato com as pessoas em diferentes contextos.

Isso perpetua uma visão colonizadora que tenta forçar uma padronização de modos de ser e de se comunicar, ignorando as riquezas da diversidade da Comunidade Surda.

Quase ao final do bimestre, após a intervenção da coordenação pedagógica, chegou-se a um consenso entre a professora e as estudantes: a realização de um trabalho de pesquisa escrito, acompanhado de uma apresentação para a turma. Essa solução buscou equilibrar as expectativas da professora, que desejava um material avaliativo complementar à prova escrita, com a necessidade de garantir uma participação ativa e significativa das estudantes surdas no contexto da sala de aula.

O tema do trabalho revelou-se inspirador e envolvente, centrado nas experiências internacionais de uma das estudantes e nos sonhos de viagem futura da outra. A escolha do tema não apenas valorizou os interesses individuais das estudantes, mas também permitiu que elas explorassem suas vivências e aspirações de maneira pessoal e significativa, demonstrando sua capacidade de articulação e pesquisa. A apresentação, por sua vez, ofereceu um espaço para que elas compartilhassem suas perspectivas com a turma, promovendo um momento de interação e aprendizagem coletiva.

Com toda essa situação, percebi uma considerável falha em minha atuação enquanto TILS. Não consegui me posicionar de forma alinhada aos princípios da decolonialidade, nem senti que o trabalho realizado com as estudantes surdas atingiu um nível de qualidade que as valorizasse plenamente. Apesar de o produto final ter ficado visualmente agradável, conheço as estudantes que acompanho, reconheço meu potencial de atuação e tenho clareza sobre alternativas mais eficazes que poderiam ter sido implementadas à época.

Ao revisitar minhas anotações de aula e reabrir os materiais produzidos, fica evidente para mim que outras escolhas poderiam ter sido feitas. Poderia ter começado por uma sinalização mais significativa e dedicada para as estudantes, garantindo mais tempo para a adequação de materiais pedagógicos e promovendo pesquisas em língua inglesa que fossem verdadeiramente acessíveis para elas. Ainda que haja particularidades inerentes à fala ou à escrita do inglês – considerando que, para essas estudantes, trata-se de uma terceira ou quarta língua – é essencial que elas tenham acesso a essa experiência.

Afinal, estão inseridas na educação básica e merecem participar plenamente das atividades em sala, assim como seus colegas ouvintes.

Não me deixo consumir pela “culpa”⁵¹, mas, ao ampliar meus estudos sobre decolonialidade e translanguagem, percebo o quanto fui limitado em meu olhar e atuação. Essa reflexão, longe de ser paralisante, torna-se um motor para minha evolução. Espero que essas vivências, e outras semelhantes, sirvam para me ajudar a crescer pessoal, acadêmica e profissionalmente, não apenas como professor regente, mas principalmente como um TILS que valoriza e respeita Identidades em todas as suas formas.

⁵¹ Não uma *culpa* cristã, mas um senso de limitação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Comunidade Surda, ao longo da história, enfrentou consideráveis desafios, muitos dos quais relacionados à sua invisibilidade em diversos contextos sociais. A falta de representação e compreensão plena das necessidades dessa comunidade contribuiu para a perpetuação de estigmas e obstáculos, especialmente no âmbito educacional. Neste contexto, as questões aqui postas propõem apresentar uma experiência autoetnográfica e discutir a agência do tradutor-intérprete (pesquisador e autor deste texto) em contexto de ensino médio público, trabalhando com estudantes surdas. Por meio dessa lente, busquei não apenas desvendar a invisibilização da Comunidade Surda, mas também contribuir para uma discussão mais ampla sobre práticas inclusivas na Educação de Surdos na figura do Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais (TILS).

Ao examinar as pesquisas disponíveis em bases como CAPES, SciELO e repositórios de universidades, observei que as abordagens existentes se concentram predominantemente nas barreiras enfrentadas e nos direitos conquistados pelas pessoas com surdez. Esse viés destaca uma lacuna no entendimento acerca da agência dessas pessoas, ressaltando a necessidade premente de uma abordagem mais abrangente e emancipatória. Além disso, a investigação sobre a formação de TILS destinada ao ensino médio público, especificamente para aulas de língua inglesa, carece de uma análise mais específica sobre a agência dos interlocutores na construção e negociação de sentidos em sala de aula.

A análise proposta nesta dissertação visou realizar um estudo autoetnográfico, qualitativo, interpretativo e exploratório sobre minha atuação como TILS para as aulas de Língua Inglesa no ensino médio público, entre julho e dezembro de 2023, em uma escola de Campo Grande - MS. Essa vivência me possibilitou não apenas entender melhor o papel do tradutor-intérprete, mas também perceber os conflitos internos que vivi ao longo do processo. A constante negociação de minha identidade, tanto como TILS quanto como professor, gerou tensões, mas também abriu espaço para a reflexão autocrítica sobre a minha prática. Ao me deparar com essas contradições, percebi que a minha atuação não poderia ser apenas tecnicista; ela precisaria ser uma atuação ética e reflexiva, capaz de compreender as especificidades dos estudantes

surdos e de adaptar minhas práticas para respeitar suas identidades.

Esses conflitos internos foram essenciais para o amadurecimento da pesquisa, e a abordagem de ontologias-epistemologias-metodologias, que privilegia a fusão de saberes e práticas, foi um caminho crucial para entender e transitar entre as diversas perspectivas que encontrei ao longo do trabalho. Ao adotar essa perspectiva, pude reconhecer que a Educação de Surdos exige mais do que o domínio de estratégias de tradução-interpretação; ela exige uma constante atualização, que respeite e valorize a diversidade dos saberes e das identidades presentes em sala de aula. Isso se conecta diretamente à reflexão proposta por Menezes de Souza (2023), que nos alerta para a necessidade de superar a concepção tradicional de letramento, que se restringe à decodificação de palavras e textos. O autor propõe, em vez disso, uma concepção de letramento que abarca a identidade, o corpo e a linguagem como componentes essenciais para o processo educativo, o que se alinha intimamente com as práticas translíngues que busquei observar e aplicar neste estudo.

A contribuição social desta dissertação, portanto, vai além de análise de práticas pedagógicas, uma vez que busca um engajamento mais amplo com a inclusão das Identidades Surdas no contexto educacional. A reflexão sobre a translinguagem e a agência do TILS oferece uma visão crítica sobre como podemos promover uma educação mais inclusiva e, ao mesmo tempo, mais respeitosa das especificidades culturais e linguísticas dos estudantes surdos. Em última análise, a educação precisa ser entendida como um espaço de negociação constante de saberes, nos quais todos, independentemente de sua condição, possam ser reconhecidos em sua totalidade, como sujeitos capazes de produzir e modificar sentidos dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Em relação às minhas expectativas futuras, acredito que a formação continuada seja um processo permanente. Como professor-TILS-pesquisador, vou seguir me esforçando para me manter aberto ao aprendizado constante, não apenas no domínio de novas metodologias, mas também na análise crítica do contexto social e educacional que envolve a Educação de Surdos. O trabalho de formação de Tradutores-Intérpretes de Língua de Sinais, especialmente no contexto de aulas de Língua Inglesa, exige um compromisso com a atualização teórica e prática, além de um engajamento ético com as questões sociais que impactam a Comunidade Surda. As experiências aqui relatadas e a reflexão

crítica sobre elas me orientam a seguir em direção a uma formação que seja capaz de integrar o saber acadêmico com as práticas reais de ensino e de inclusão, respeitando as identidades dos estudantes e as complexas dinâmicas de poder que perpassam a educação. O objetivo central deste trabalho se concretizou por meio da atuação autoetnográfica, ao explorar o impacto das minhas interações com os estudantes surdos e como essas experiências transformaram não apenas minha prática, mas também minha própria compreensão sobre mim mesmo.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino; OLIVEIRA, Sonia Regina Nascimento de. Concepções de linguagem e seus efeitos nas Comunidades Surdas. In: ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Sylvia Lia Grespan (Org.). **Libras em Estudo: política linguística**. 1. ed. - São Paulo: FENEIS-SP, 2013, v. 1, p. 145-163. Disponível em: https://socepel.com.br/LIVRES/LIVRO_SOBRE_SURDOS/Libras%20em%20estudo%202013%20Politica-linguistica.pdf. Acesso em: 25 mai. 2024.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 261-306.

BELATO, Janaina de Jesus Fernandes; RIBEIRO, Sônia Rocha Lucas (Orgs.). **O trabalho do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surde na educação de surdos no Mato Grosso do Sul de 2002 a 2023**. Campo Grande, MS : Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul - SED/MS, 2023. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2024/06/O-trabalho-do-CAS-na-educacao-dos-surdos-no-Mato-Grosso-do-Sul.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2024.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Planalto, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 07 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. Planalto, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 07 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023. **Altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras)**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14704.htm. Acesso em: 17 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 jun. 2024.

CANAGARAJAH, Athelstan Suresh. Negotiating Translingual Literacy: An Enactment. **JSTOR**, v. 48, n. 1, p. 40–67, 2013a. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/24398646>>. Acesso em: 17 fev. 2024.

CANAGARAJAH, Athelstan Suresh. **Translingual practice**. New York: Routledge, 2013.

CERVETTI, Gina; PARDALES, Michael J.; DAMICO, James S. **A tale of differences**: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. ResearchGate, 2001. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/334372467_A_Tale_of_Differences_Comparing_the_Traditions_Perspectives_and_Educational_Goals_of_Critical_Reading_and_Critical_Literacy>. Acesso em: 17 ago. 2024.

CRENSHAW, Kimbelé. Reach everyone on the planet. **Center for Intersectional Justice (CIJ) and Gunda Werner Institute** : Berlin, 2019. Disponível em: <https://www.intersectionaljustice.org/publication/2019-05-07-reach-everyone-on-the-planet-kimberl%C3%A9-crenshaw-and-intersectionality>. Acesso em: 09 nov. 2023.

DAHER, Hélio Queiroz; SANTOS, Davi de Oliveira; WIHELMS, Marcia Proescholdt. (Org). **Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul**: Ensino Médio e Novo Ensino Médio. Campo Grande - MS : SED, 2021. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2022/01/Curriculo-Novo-Ensino-Medio-v1.1.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2024.

DUBOC, Ana Paula Martinez. **Atitude Curricular**: Letramentos Críticos nas Brechas da Formação de Professores de Inglês. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. doi:10.11606/T.8.2012.tde-07122012-102615. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-07122012-102615/pt-br.php>. Acesso em: 02 ago. 2024.

FAVORITO, Wilma; SILVA, Ivani Rodrigues. Representations of Deaf Identities and Communicative Repertoires: Conversations with Deaf teachers. In: Marilda C. Cavalcanti; Terezinha M. Maher. (Org.). **Multilingual Brazil**: language resources, identities and ideologies in a globalized world. - 1. ed. New York: Routledge, v. 1, p. 75-88. 2017.

FERRAZ, Daniel de Mello; MIZAN, Souza; SILVA, Andréa Antonieta Cotrim. **Letramentos visuais/Visual literacies**. 1. ed. Mogi das Cruzes: Individual - Creative Commos, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Editora da UNESP, 2005.

GARCÍA, Ofelia. ALVIS, Jorge. The Decoloniality of Language and Translanguaging: Latinx Knowledge-Production. **Journal of Postcolonial Linguistics (JOPOL)**, v. 1, p. 26–40, 2019. Disponível em: <https://iacpl.net/journal-of-postcolonial-linguistics-12019/the-decoloniality-of-language-and-translanguaging-latinx-knowledge-production/>. Acesso em: 11 nov. 2023.

GURJÃO, Michelle Melo. **Aquisição da linguagem oral e de sinais por uma criança ouvinte filha de pais surdos**: conhecendo caminhos. Recife, UNICAP. Dissertação de Mestrado, 2013. Disponível em: <http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/786?mode=full>. Acesso em: 17 fev. 2024.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (Org.). **Tenho um estudante surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

LUCAS, Sônia Rocha. **Cultura surda:** Os surdos, as relações de afinidades e as fronteiras da diferença. Campo Grande, MS: Life Editora, 2022.

LUGONES, María. The Coloniality of Gender. **Worlds and Knowledges Otherwise**, 2008: 1–17. Disponível em: https://globalstudies.trinity.duke.edu/sites/globalstudies.trinity.duke.edu/files/file-attachments/v2d2_Lugones.pdf. Acesso em: 24 out. 2023.

MALDONADO-TORRES, Nelson. On the Coloniality of Being. **Contributions to the Development of a Concept. Cultural studies**, 2007. Disponível em: <https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/5800/MALDONADO_Torres_ON_THE_COLONIALITY_OF_BEING_1550515847301_5800.pdf>. Acesso em: 29 set. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. **Estratégias e práticas para atuação de Tradutores Intérpretes de Libras**. Campo Grande, MS, SED/MS. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3o0LnxN>. Acesso em 09 nov. 2023.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Interculturalidade e decolonialidade: trazer o corpo de volta e marcar o não marcado. TV UFRB : **YouTube**, 28 de setembro de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=j4PpGnMtsxY>. Acesso em: 21 abr. 2024.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario. Decolonial: ser, estar ou fazer?. 2023. In: BRAHIM, Adriana Cristina Sambugaro de Mattos (org.). **Decolonialidade e Linguística Aplicada**. 1. ed - Campinas, SP : Pontes Editores, 2023.

MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine. **On decoloniality:** concepts, analytics, praxis. Durham : Duke University Press, 2018.

MONTE MÓR, Walkyria. The Development of Agency in a New Literacies Proposal for Teacher Education in Brazil In Eduardo. S. Junqueira e Marcelo E. K. Buzato (Orgs). **New Literacies, New Agencies?** A Brazilian Perspective on Mindsets, Digital Practices and Tools for Social Action In and Out of School. Nova York: Peter Lang Publishers, 2013, p 126-146. Disponível em: https://www.academia.edu/37438164/The_Development_of_Agency_in_a_New_Literacies_Proposal_for_Teacher_Education_in. Acesso em: 09 nov. 2023.

MOURA, Maria Cecília de. Surdez e linguagem. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. **Tenho um estudante surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos : EdUFSCar, 2018.

MUSYOKA, Millicent Malinda. Translanguaging in Bilingual Deaf Education Teacher Preparation Programs. **Languages**, v. 8, n. 65, 2023. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2226-471X/8/1/65>. Acesso em: 17 ago. 2024.

NEGREIROS, Karine Albuquerque de; BARROS, Alex Curione; ANACHE, Alexandra Ayach. Material Didático de Língua Portuguesa para surdos. In: Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros; Hector Renan da Silveira Calixto;

Karine Albuquerque de Negreiros (Orgs). **Libras em Diálogo: Interfaces com as políticas públicas**. - 1. ed. - Campinas: Pontes Editora, 2020, v. 1, p. 189-212.

NOGUEIRA, Aryane Santos. **O surdo não ouve, mas tem olho vivo** – A leitura de imagens por estudantes surdos em tempos de práticas multimodais. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2015. Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2445614>. Acesso em: 17 fev. 2024.

ONO, Fabrício Tetsuya Parreira. **A formação do formador de professores: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa**. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-12052017-153239/pt-br.php>. Acesso em: 30 out. 2023.

PENYCOOK, Alastair. **Language as a Local Practice**. 1. ed. - Routledge, 2010.

PERLIN, Gladis. **As diferentes identidades surdas**. 2007. Disponível em: <http://www.luzimarteixeira.com.br/wp-content/uploads/2010/04/diferentes-identidades-surdas.pdf>. Acesso em: 01 set. 2024.

QUADROS, Ronice Müller de. **Língua de herança: língua brasileira de sinais**. - Porto Alegre: Penso, 2017.

QUADROS, Ronice Müller de. **O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília: MEC ; SEESP, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2023.

QUADROS, Ronice Müller; SCHMIEDT, Magali L. P. **Idéias para ensinar português para surdos**. - Brasília : MEC, SEESP, 2006. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf. Acesso em: 02 ago. 2024.

QUADROS, Ronice Müller. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Revista Novos Rumos**, [S. l.], n. 37, 2002. DOI: 10.36311/0102-5864.17.v0n37.2192. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2192>. Acesso em: 07 nov. 2023.

QUIJANO, Anibal. **Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America**. 2000. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/347342/mod_resource/content/1/Quijano%20\(2000\)%20Colinality%20of%20power.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/347342/mod_resource/content/1/Quijano%20(2000)%20Colinality%20of%20power.pdf)>. Acesso em: 12 out. 2023.

SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres; ANDRADE, Cristiane Esteves de. Surdez e sociedade: questões sobre conforto linguístico e participação social. In: ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Sylvia Lia Grespan (Org.). **Libras em Estudo: política linguística**. 1. ed. - São Paulo: FENEIS-SP, 2013, v. 1, p. 145-163. Disponível em:

https://socepel.com.br/LIVRES/LIVRO_SOBRE_SURDOS/Libras%20em%20es tudo%202013%20Politica-linguistica.pdf. Acesso em: 25 mai. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal**. Das linhas globais a uma ecologia de saberes. 2007. Disponível em: . Acesso em: 01 jan. 2019.

SANTOS, Cláudio Luiz Vasque dos. **Estratégias e práticas para atuação de tradutores intérpretes de Libras**. Campo Grande, MS: SED, 2017.

SED. Deliberação CEE/MS nº 11.883, de 05 de dezembro de 2019. **Dispõe sobre a educação escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, MS: CEE/MS SED/MS, 2019. Disponível em: <https://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/del.-11.883-2019-Educacao-Especial-.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2024.

TAKAKI, Nara Hiroko. Epistemologia-ontologia-metodologia pela diferença: locus transfronteira em ironia multimodal. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 55, n. 2, p. 431–456, maio 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/sfhCskbrBMQhXr8M6x9gcRv/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 17 fev. 2024.

TAKAKI, Nara Hiroko. Por uma autoetnografia/autocrítica reflexiva. **Interletras** (Dourados), v. 8, p. 1-20, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341040512_Por_uma_autoetnografiaa utocritica_reflexiva. Acesso em: 12 nov. 2023.

VERONELLI, Gabriela Alejandra; DAITCH, Silvana Leticia. Sobre a colonialidade da linguagem. **Revista X**, [S.l.], v. 16, n. 1, p. 80-100, fev. 2021. ISSN 1980-0614. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/78169>>. Acesso em: 17 fev. 2024.

VILHALVA, Shirley. **Despertar do Silêncio**. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2004. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/pdf/livro1.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. **Construyendo Interculturalidad Crítica**, v. XX, n. XX, p. 75–96. 2010. Disponível em: <https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_4559.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2023.

WALSH, Catherine. Pedagogical Notes from the Decolonial Cracks. **E-misférica**, v. 11, no. 1, 2014. Disponível em: <https://hemisphericinstitute.org/en/emisferica-11-1-decolonial-gesture/11-1-dossier/pedagogical-notes-from-the-decolonial-cracks.html>. Acesso em: 15 nov. 2023.

ANEXOS

Anexo A. Aula de Inglês – Museus.

English (Inglês)

Evaluation

1st Activity: notebook (caderno)

2nd: Month test: grammar and comprehension (gramática e compreensão)

3rd: Two month test: grammar, comprehension, and writing (gramática, compreensão e escrita)

Level: 1st + 2nd + 3rd = 3

① Comprehension

The Met MET

The Metropolitan Museum of Art of New York City, colloquially, "The Met" is the largest art museum in the United States. With 7.06 million visitors in 2016, it was the third most visited art museum in the world, and the fifth most visited museum of any kind. Its permanent collection contains over two million works, divided among seventeen curatorial departments.

1. Comprehension

The Met

The Metropolitan Museum of Art of New York City, colloquially, "The Met" is the largest art museum in the United States. With 7.06 million visitors in 2016, it was the third most visited art museum in the world, and the fifth most visited museum of any kind. Its permanent collection contains over two million works, divided among seventeen curatorial departments.

1. How is a colloquially called The Metropolitan Museum of Art?

2. Where is the MET from?

3. How many works this museum there?

4. How many departments is the museum divided?

Anexo B. Caderno de vocabulário – traduções.

English	Português	Español	Libras
Odd	Estranho	Estraño	[Grupo Whats]
Stamp	Carimbo	Estampilla	[Parece documento]
Grammar	Gramática	Gramática	1. no peito 2. parece churasco

igual