UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KARINE ALBUQUERQUE DE NEGREIROS

AS CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA TRANSLÍNGUE PARA ENSINO BILÍNGUE DE SURDOS:
UMA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ESCRITAS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

CAMPO GRANDE/MS
2021

KARINE ALBUQERQUE DE NEGREIROS

AS CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA TRANSLÍNGUE PARA ENSINO BILÍNGUE DE SURDOS:
UMA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ESCRITAS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – FAED da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, para obtenção do título de doutora em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: História, Políticas e Educação. Grupo de pesquisa em desenvolvimento humano e Educação Especial-UFMS

Orientadora: Profª. Dra. Alexandra Ayach Anache

CAMPO GRANDE/MS
2021

KARINE ALBUQUERQUE DE NEGREIROS

AS CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA TRANSLÍNGUE PARA ENSINO BILÍNGUE DE SURDOS:
UMA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ESCRITAS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação - FAED da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor.

Campo Grande, MS, 16 de dezembro de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA

_____
Prof.ª Dra. Alexandra Ayach Anache – UFMS- Orientadora

_____
Prof. Dra. Adriana Lúcia Escobar Chaves de Barros – UEMS- Membro Titular

_____
Prof. Dra. Nara Hiroko Takaki – UFMS- Membro Titular

_____
Prof. Dra. Ana Claudia Balieiro Lodi – FFCLP- Membro Titular

_____
Prof.ª Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva – UFMS Membro Titular

_____
Jacira Helena do Valle Pereira - Suplente

Campo Grande/MS
2021

A meus filhos e esposo, que são a essência da minha luta diária para ser a melhor pessoa que eu consiga.

A minha mãe, pela inspiração e dedicação no fazer docente, que me ensinou a ser uma professora justa, honesta e comprometida.

Dedico este trabalho, de forma especial, a famílias como a minha, que vivem, neste momento, o luto pela perda de um familiar, pelo coronavírus. Que não percamos a esperança em dias melhores.

AGRADECIMENTOS

Agradecer, ao final desta rica trajetória, é poder reconhecer que nada se conquista sozinho e, durante esse longo período e esse árduo processo que é o doutoramento, percebi o quanto sou privilegiada por ter tantas pessoas fundamentais, que significaram a possibilidade de concluir este trabalho. Assim, com todo carinho, gostaria de agradecer:

A Deus, por infinita misericórdia sobre minha vida.

À Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, em especial, ao programa de pós-graduação, por uma gestão humanizada que me oportunizou condições pedagógicas e emocionais para percorrer este caminho.

À minha orientadora, Alexandra Ayach Anache, por ter me conduzido; pelos momentos de aprendizagem eternizados em minha memória; por ter me acompanhado nas visitas iniciais, conduzindo os primeiros passos na fase do campo; pelas longas conversas de teorização; por aceitar minha perspectiva do objeto, ao mesmo tempo em que a ampliava; pelo carinho e pela compreensão durante minha gravidez; pelos telefonemas que acalmaram o coração nos momentos mais difíceis durante a pandemia; pela amizade sincera que construímos nesse período; por ter acreditado em mim e na pesquisa; e por ser tão generosa. Sem ela, isso não seria possível.

À minha família, pelo amor, pelo carinho e pelo apoio. Ao querido irmão, Lucas, pelo interesse e pela colaboração no trabalho. À amada irmã, Karoline, que me fez, quando necessário, retornar ao foco, dividindo comigo as angústias dos estudos e me ajudando com as crianças. A minha guerreira mãe, pelo incentivo diário, pelas palavras de apoio, pela inspiração nos momentos de desânimo e por dizer o quão se orgulha de mim, em todo momento. A meu pai, que me proporcionou as condições necessárias para meus estudos, ensinando-me o valor do conhecimento. O meu amor incondicional a vocês.

A meu esposo, Diego, que sempre me incentivou e me apoiou, proporcionando o suporte necessário para eu desenvolver a pesquisa. Sem dúvida, seu apoio fez diferença.

Aos meus filhos, Henrique e Cauê, pela compreensão de minha ausência em muitos momentos e pela companhia nos momentos de estudos nos dias de pandemia. Vocês foram, sem dúvida, a força necessária para concluir essa etapa.

Aos professores membros da banca de qualificação, Cristina Lacerda, Ana Claudia Lodi, Ruberval Maciel e Fabiany Tavares Silva, por aceitarem o desafio de contribuir com o trabalho, por serem vozes presentes na pesquisa com suas contribuições

em seus legados bibliográficos e por mais uma oportunidade de diálogo reflexivo que contribuiu com a qualidade da pesquisa.

Às professoras Adriana Lucia E. C. de Barros e Nara Hiroko Takaki, por aceitarem contribuir com um trabalho em andamento, sem medirem esforços para essa contribuição; e a todos os membros da banca de defesa, por suas gentis e oportunas contribuições para que o trabalho fosse lapidado.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEDU, pois suas disciplinas foram fundamentais na construção do meu conhecimento, com esclarecimentos teóricos e orientações na organização do projeto de pesquisa. Sou grata pela competência com que ministraram as aulas, momentos de que tenho saudade.

À professora Aryane Nogueira, por seu carinho e pela gentileza com que me acolheu e dividiu comigo suas teorizações, desempenhando um papel fundamental em um período de angústia na escrita. Meus sinceros reconhecimentos por sua generosidade, empatia e paciência.

Aos surdos, às suas famílias e aos intérpretes sujeitos da pesquisa, por terem sido o início e o fim deste estudo, por constituírem o motivo principal de minha dedicação em contribuir com o ensino e, principalmente, por terem tornado possível o meu sonho.

Aos intérpretes de Libras, companheiros de prática profissional, por terem dividido comigo muitas das alegrias. Em especial, aos colegas que participaram, direta ou indiretamente, do meu processo como pesquisadora: Neuza, Josi, Andreza, Daniela, Cibele e, em especial, aos do grupo pesquisadores ilegais: Katy, Bruno, Alex, Roberto e Sheila.

A todos os meus amigos do grupo de pesquisa em desenvolvimento humano e Educação Especial que, de uma forma direta, estiveram comigo, presentes nos momentos de estudo, de angústia, apoiando-me sempre. Especialmente ao Nelson Dias, minha dupla, que compartilhou comigo a caminhada na translinguagem na educação de surdos.

Por fim, aos meus queridos(as) alunos(as) da UFMS, aos quais posso dizer que contribuíram com a minha formação profissional e com a motivação desta tese. Eles, certamente, fizeram parte desta história.

Minha eterna gratidão.

Uma invenção que reduzisse o medo de escrever estaria no mesmo patamar da lâmpada. [...] Ninguém disse para os autores de hoje em dia que a essência de escrever é REESCREVER.

Willian Zinsser

RESUMO

A educação bilíngue para surdos, como minoria linguística, é um tema que permeia a discussão de pesquisas pelo mundo. A perceptiva heteroglóssica de conceber o ensino bilíngue, também, vem ganhando espaço na literatura especializada na última década. Em especial, tem-se a abordagem translíngue, que vem apresentando, em seus estudos, formas complementares de conceber o ensino de pessoas bilíngues, especialmente, de línguas minoritárias como a Libras, em uma sociedade desigual. Assim, a presente pesquisa objetiva compreender quais práticas translíngues são usadas como recursos na construção de sentidos na escrita dos alunos surdos, e em que medida elas são uma estratégia pedagógica eficiente para aprendizagem e podem contribuir para o fortalecimento teórico do ensino bilíngue para surdos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa em educação com uma interface com a linguística aplicada transdisciplinar que faz um diálogo com os autores que antes se debruçam sobre os temas educação de surdos, Língua Portuguesa como segunda língua para surdos e translinguagem, tais como Goés (1999, 2012); Lodi (2013, 2014); Lacerda (2009, 2012, 2015), Fernandes (2006); Garcia (2009); Nogueira (2015, 2020, 2021); Garcia e Li Wei (2014); Canagarajah (2013, 2017) e Silva (2017, 2019). Para tanto, os procedimentos de pesquisas adotados para construção de dados foram a observação, por meio de diário de campo, e o levantamento das produções escritas dos alunos em atividades, avaliações, materiais adaptados e interação extraclasse de todas as disciplinas. A análise e a construção de dados foram orientadas pelas discussões teóricas de translinguagem, orientação espacial, escrita translíngue em Canagarajah (2017), Pennycook (2017) e Velasco e Garcia (2014). Os resultados da pesquisa apontam que a translinguagem traz um novo horizonte para o bilinguismo que nos desafia a tirar a centralidade de uma língua apenas, para legitimar outras linguagens que estão presentes e/ou que emergem da interação entre os estudantes bilíngues. Além disso, possibilita a ampliação nas negociações a partir das relações sociais, garantindo ao aluno agregar novos sentidos ao utilizar todo o seu repertório linguístico na construção do conhecimento. Assim, a translinguagem pode contribuir para o ensino bilíngue para como uma proposta educacional, pois, a partir de outros repertórios, quando valorizados, é possível deslocar a relação de poder existente entre as línguas para o foco no processo de aprendizagem.

Palavras-chaves: Ensino bilíngue para surdos. Translinguagem. Modalidade escrita do Português.

ABSTRACT

Bilingual education for the deaf people, as a linguistic minority, is a theme that permeates the discussion of research around the world. The heteroglossical perceptive of conceiving bilingual education has also been gaining ground in the specialized literature in the last decade. In particular the translingual approach, which has been presenting in its studies complementary ways of conceiving the teaching of bilingual people, especially of minority languages such as Libras, in an unequal society. Thus, this research aims to understand which translingual practices are used as resources in the construction of meanings in deaf students' writing, and to what extent they are an efficient pedagogical strategy for learning and can contribute to the theoretical strengthening of bilingual teaching for the deaf people. This is a qualitative research in education with an interface with transdisciplinary applied linguistics that engages in a dialogue with authors who previously focus on the themes of deaf education, Portuguese as a second language for the deaf and translanguage, such as Goés (1999, 2012); Lodi (2013, 2014); Lacerda (2009,2012, 2015), Fernandes (2006); Garcia (2009); Nogueira (2015, 2020, 2021); García e Li Wei (2014); Canagarajah (2013, 2017), Silva (2017, 2019). Therefore, the research procedures adopted for data construction were observation, through a field diary, and the survey of students' written productions in activities, assessments, adapted materials, and extra-class interaction in all subjects. Data analysis and constructions were guided by theoretical discussions of translanguage, spatial orientation, translingual writing in Canagarajah (2017), Pennycook (2017) e Velasco e Garcia (2014). The research results show that translanguage brings a new look to bilingualism, that challenges us to remove the centrality of a language just to legitimize other languages that are present, and/or that emerge from the interaction between bilingual students. In addition, it allows for the expansion of negotiations based on social relations, ensuring the student to add new meanings by using their entire linguistic repertoire in the construction of knowledge. Thus, translanguage can contribute to bilingual teaching as an educational proposal, because, from other repertoires, when valued, it is possible to shift the power relationship, existing between languages, to focus on the learning process.

Keywords: Bilingual education for the deaf; Translanguaging; Portuguese written modality.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Perspectivas teóricas da translinguagem.....63
Quadro 2: Caraterísticas da pedagogia translíngue.....75
Quadro 3: Uso simultâneo de línguas pelos surdos em atividade pedagógica.....79
Quadro 4: Matrícula incluindo todos os turnos.....101
Quadro 5: Infraestrutura e dependências.....101
Quadro 6: Os participantes.....103
Quadro 7: Classificação das atividades por eixo.....109
Quadro 8: Recursos de língua(gem).....117
Quadro 9: Atribuições do intérprete escolar 152
Quadro 10: Bilinguismo translinguagem X surdos.....165

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Frisa histórica – marcos do movimento em prol da educação bilíngue de surdos 29
Figura 2: Tipos de educação bilíngue 41
Figura 3: Letramento para surdos 53
Figura 4: Processos de construção dos dados 112
Figura 5: Repertório multimodal 116
Figura 6: Três porquinhos 119
Figura 7: Zona rural - recursos linguísticos 120
Figura 8: Construção frasal 123
Figura 9: Cidade, bairro, casa 125
Figura 10: Capitão salvador 126
Figura 11: Pronome de família 127
Figura 12: Conversa com a coordenadora 128
Figura 13: Referência/produção 129
Figura 14: Possibilidades de registro da palavra “casa” para alunos surdos 131
Figura 15: Cinco sentidos 132
Figura 16: Prevenção de Covid 135
Figura 17: Fogo explicativo 136
Figura 18: Três porquinhos 137
Figura 19: Material de Língua Portuguesa 141
Figura 20: Frases em mixagem de códigos 142
Figura 21: Legenda visual 143
Figura 22: Multimodalidade como princípio 144
Figura 23: Interface Libras/Português multimodal 145
Figura 24: Escola sinalizada 154
Figura 25: Expressão facial 159
Figura 26: Lobo mau 160
Figura 27: *Iceberg* Cummis 163

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CAS – Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e do Atendimento às Pessoas com Surdez

CEADA - Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação

FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IE – Intérprete Educacional

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

LS – Língua de Sinais

LPS – Língua Portuguesa para Surdos

MEC – Ministério de Educação

PEI - Plano Educacional Individualizado

PNEE - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

SED - Secretaria Estadual de Educação

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TECLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEMS - Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

A PESQUISADORA 14
INTRODUÇÃO 16
CAPÍTULO I 23
1. Bilinguismo na interface Libras/Português: posicionamento teórico 23
1.1 Ensino bilíngue no contexto da Língua Brasileira de Sinais: conceito, princípios e tensões 24
1.2 Bilinguismo dinâmico como uma forma de concepção de ensino 37
1.3 Língua Portuguesa na modalidade escrita: direito, justiça social e autonomia 45
CAPÍTULO II 59
2. Translinguagem como uma abordagem de uso e ensino das línguas envolvidas na condição bilíngue do surdo 59
2.1 Translinguagem: conceito, aproximações e concepções 60
2.2 Práticas translíngues: eu translingo, você compreende e nós construímos sentidos 66
2.3 Pedagogia translíngue e ensino 69
2.4 Não sei Português, mas, se quiser aprender Libras, eu ensino: translinguagem e contexto bilíngue do surdo 76
2.5 O registro escrito e a translinguagem: lugar de acomodação dos repertórios multimodais 82
CAPÍTULO III 92
3. Percurso metodológico da pesquisa: a pandemia e os rumos da pesquisa. 92
3.1 Contando a nossa história: a pandemia de Covid-19 e o silêncio no campo 94
3.2 Local da pesquisa: construindo um espaço de aproximação e interação 99
3.3 Participantes da pesquisa 102
3.4 Instrumentos e etapas da pesquisa 106
3.5 Questões éticas 109
3.6 Produção de informações, análise e categorias 111
CAPÍTULO IV 114
4. A produção teórica da pesquisa 114
4.1 Recursos dinâmicos de língua(gem): caracterizando os repertórios dos sujeitos 115

4.1.1 Episódio sala de leitura: notas do campo 117
4.1.2 Caracterizando os repertórios 119
4.2 Os recursos espaciais e as estratégias para o registro: a escrita de um repertório multilíngue, multimodal e multissemiótico 121
4.2.1 Princípio da indexicalidade e suas estratégias 122
4.2.2 Estratégia repertórios espaciais desprendendo da gramática 123
4.2.3 Estratégia do multilinguismo truncado 124
4.2.4 Estratégia da ontologia plana no lugar da hierarquia linguística 126
4.2.5 Estratégia da bricolagem 129
4.2.6 Episódio sarau 129
4.2.7 Simultaneidade em camadas das línguas envolvidas 130
4.3 Os processos translíngues de negociações para escrita: questões de ensino e de aprendizagem 133
4.3.1 Aprendizagem: uma atividade negociada pela autorregulação 134
4.3.2 Ensino: uma atividade colaborativa 139
4.4 Discussão dos dados 146
4.4.1 A relação intérprete e professor: o ensino bidocente 147
4.4.2 Os alunos surdos recorrem a práticas translíngues: como, quais e por quê? 155
4.4.3 Quais as contribuições da translinguagem para bilíngues surdos? 161
CONSIDERAÇÕES FINAIS 168
REFERÊNCIAS 177

A PESQUISADORA

Recorremos, nestas palavras iniciais, ao pensamento de Vigotski (2000) de que somos constituídos de histórias e não podemos ser compreendidos fora de nossos contextos determinados. Assim, pedimos licença para inscrever a pesquisadora e suas experiências no percurso investigativo, o que, de algum modo, explica ao leitor a origem e as motivações da gênese deste estudo.

Iniciei minha caminhada junto à comunidade surda ainda muito jovem, com apenas dezesseis anos de idade, no grupo religioso que frequentava. Aquela língua carregada de expressões e a oportunidade de colaborar para tornar a sociedade mais igual me encantaram. Aos dezoito anos, após concluir o ensino médio, dei início à minha jornada na educação de surdos, como intérprete educacional na educação básica, o que despertou meu interesse pelo campo educacional e, assim, busquei uma formação em licenciatura. O governo do estado do Mato Grosso do Sul desenvolveu, então, um convênio com a Universidade Estadual - UEMS para a formação dos professores da rede. Nessa época, a contratação dos intérpretes era feita pelo cargo de docente e foi assim que pude iniciar minha formação de Licenciatura em Normal Superior. Durante toda a minha graduação, atuei como intérprete educacional, em todos os níveis de educação.

Durante os estágios finais das disciplinas da faculdade, surgiu a oportunidade de trabalhar como docente na turma do 3º ano do ensino fundamental em uma escola especial para surdos, experiência que aumentou muito meu interesse nos estudos da educação bilíngue. Concluí a graduação e assumi o concurso público na Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS (SEMED), para compor o grupo de técnicos da Educação Especial responsável pelo atendimento e acompanhamento dos alunos com surdez matriculados na rede. Sete anos depois, fui convidada para compor a equipe do centro de capacitação a profissionais da educação e pessoas surdez (CAS/SED/MS), ampliando minha atuação na educação de surdos para todo o estado do Mato Grosso do Sul.

Cada vez mais ávida por respostas para as minhas inquietações profissionais e em busca de explicações nas teorizações que desvelam a prática, aos poucos, sem perceber, fui me transformando em pesquisadora, lapidada pelo meio, e tenho ousada pretensão de transformá-lo, na medida em que pretendo construir conhecimento sobre o tema (VYGOTSKY, 2000). Nessa busca, iniciei meu percurso acadêmico cursando o mestrado em Letras na UEMS, no ano de 2014. Esse período de constante crescimento teórico

coincidiu com minha aprovação para o concurso público e, agora, componho o quadro de docente de nível superior, na cadeira de Língua Brasileira de Sinais (Libras) na UFMS.

Em minha primeira distribuição de aulas, recebi o desafio de ministrar a disciplina de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos no curso de Letras. Aceitei o desafio, mas as limitações e os obstáculos práticos e teóricos diários aguçaram em mim a necessidade de aprofundamento sobre o objeto deste estudo. As demandas do trabalho docente na formação de professores trouxeram-me à memória as dúvidas de quando atuei como professora de surdos no ensino fundamental. Essas inquietações, que eram cada vez mais fortes, aproximaram-me da escolha do caminho de doutoramento em Educação, vereda que iniciei em 2017, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na linha de pesquisa "Educação, cultura, sociedade".

Assim, aventurei-me em uma nova viagem, buscando chegar a um destino, que ainda era, naquele momento, nebuloso, mas com um objeto definido. Fizemos, eu e minha orientadora, nossas escolhas metodológicas e de referenciais teóricos e "pegamos" uma estrada sem volta, pois, quaisquer que fôssemos, chegaríamos diferentes do ponto em que iniciamos. O percurso não foi fácil: enfrentei dilemas, recusas, gravidez, entraves burocráticos e, quando já estava no processo da construção dos dados, fui surpreendida por uma pandemia viral que assolou a sociedade, não apenas nas questões sanitárias, mas de toda ordem e segmentos, com o tão doloroso luto. A pesquisa, desta feita, ficou sujeita às questões a que a Educação foi submetida, por um longo ano de aulas remotas, ecoando um audível silêncio no campo.

Corajosamente, posso concluir neste momento, porque refiz, junto com minha orientadora, as rotas, recalculamos o percurso, mudamos os meios e conseguimos chegar ao destino ao qual a pesquisa nos levou. Portanto, a presente pesquisa é um produto das minhas vivências pessoais, da soma de esforços com minha orientadora, da colaboração desprendida dos sujeitos de pesquisa e, sobretudo, este trabalho é um ato de resistência às contingências que assolaram o percurso investigativo.

INTRODUÇÃO[1]

A Educação é, por natureza, um campo de conhecimento plural, reflexivo e democrático, sendo um espelho da sociedade. Por essa razão, ela está no escopo da luta da comunidade surda, que busca o respeito pela sua diferença linguística no processo educacional, objetivando uma educação bilíngue. Assim, buscamos, nesta pesquisa, um novo prisma para o ensino bilíngue de surdos, que passa, sobretudo, por uma reflexão linguística do ensino, especialmente, do processo de ensino-aprendizagem da língua majoritária na modalidade escrita.

A instituição escolar é, em sua essência, um espaço privilegiado no qual as diferenças humanas convivem. Ela é um local de constituição de subjetividades e de interação com o meio, sendo, para muitos, a primeira e mais significativa experiência social. Assim, entendemos ser necessário ocuparmos e compartilharmos, na escola, todas as condições humanas que impliquem na adoção de novas posturas para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e justos.

O ensino linguístico para alunos surdos passou a ocupar o centro das discussões teóricas nos últimos trinta anos. Os instrumentos legais descrevem e fundamentaram sua importância, incluindo a discussão na formação inicial dos professores alfabetizadores e linguistas. Ponderamos que entendemos, nesta pesquisa, ensino linguístico junto com Bagno e Rangel (2005, p. 63), como sendo:

> [...] o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos.

A necessidade de investigar a respeito do ensino bilíngue para surdos, especialmente em relação à modalidade escrita do Português, tendo como pano de fundo as práticas translíngues, deu-se pela constatação da situação escolar negligenciada que os alunos surdos vêm enfrentando e, por consequência, do fracasso escolar, assim como pela comprovação da exclusão no contexto social mais amplo (FREIRE e FAVORITO, 2007). Nogueira (2015) defende que precisamos promover reflexões sobre o ensino de surdos, a

[1] Esta pesquisa está vinculada ao projeto de pesquisa "Desenvolvimento de tecnologias de ensino acessíveis para a formação de conceitos na Educação Básica", coordenado pela professora doutora Alexandra Ayach Anache. Chamada FUNDECT/CAPES N° 11/2015 – EDUCA-MS – CIÊNCIA E EDUCAÇÃO BÁSICA.

partir do que acontece nas salas de aula e das opções pedagógicas da escola, o que envolve conhecer como se dá a interação do aluno, quais as suas experiências na comunidade escolar e, ainda, qual a orientação da escola monolíngue ou bilíngue.

Diante das reflexões das autoras, das leituras e dos aprofundamentos na translinguagem e na realidade escolar do surdo, vivenciada pela pesquisadora por muitos anos, emergiu a nossa pergunta de pesquisa: quais as possíveis contribuições da abordagem translíngue para o ensino bilíngue para surdos, especialmente, em relação ao aprendizado da língua majoritária escrita? Derivadas da pergunta central, muitas outras inquietações de pesquisa surgiram e nortearam a escrita desta tese, tais como: como é caracterizado o repertório do aluno surdo? Quais as práticas de língua(gem) a que os alunos recorrem nas interações com os ouvintes? O bilinguismo dinâmico é uma proposta plausível para o ensino bilíngue de surdos? Os alunos translinguam de que forma e em quais momentos? Quais os recursos de linguagem utilizados no ensino de surdo? Como os alunos surdos negociam sentidos nas suas produções escritas? A quais práticas translíngues os alunos surdos recorrem na escrita? Como os alunos surdos desenvolvem sua capacidade escritora?

Todas essas inquietações possibilitaram a consolidação do objetivo deste estudo como sendo: compreender quais práticas translíngues são usadas como recursos na construção de sentidos na escrita dos alunos surdos e em que medida elas são uma estratégia pedagógica eficiente para aprendizagem e podem contribuir para o fortalecimento do ensino bilíngue para surdos. Elencamos, ainda, como objetivos específicos:

1. Descrever e caracterizar o repertório linguístico do aluno e os recursos de língua(gem) presentes no ato comunicativo;
2. Verificar se as práticas de língua(gem) e as estratégias espaciais de escrita investigadas na trasnlinguagem encontram equivalência nas produções e nos registros dos bilíngues surdos;
3. Descrever processos, técnicas e estratégias empregadas no ensino-aprendizagem dos alunos surdos que negociam sentidos com objetivos no desenvolvimento escolar do aluno; e
4. Verificar se as contribuições da abordagem translíngue para o ensino-aprendizagem do registro escrito favorecem o ensino bilíngue para surdos a partir da análise das produções dos alunos.

Entendemos ser fundamental compreender como as práticas sociais contemporâneas se organizam, como discute Moita Lopes (2006). Assim, repousamos o foco da construção dos dados no contexto de ensino-aprendizagem para surdos em suas produções escritas e as implicações para o processo de inclusão, por meio de uma concepção de construção de conhecimento complexa e crítica em relação às práticas de língua(gens), que são inerentes à abordagem translíngue.

A translinguagem como uma descrição de práticas de língua(gens) teve sua origem em contexto educacional de línguas minoritárias, de forma análoga aos participantes desta pesquisa, em contexto educacional em que a língua de instrução se difere da língua de origem do aluno. Dessa forma, elegemo-la como aporte teórico por possibilitar uma reflexão sobre as práticas de língua(gem) que os bilíngues surdos recorrem em momento de aprendizagem no contexto educacional. Importa, para nós, reafirmamos que, de acordo com a base teórica escolhida, compartilhamos o conceito de repertório, justificando, assim, o emprego do termo "língua(gem)", em alguns momentos, neste trabalho, conforme a concepção proposta pelos autores Garcia e Li Wei (2019, p. 1):

> Uma definição de linguagem como a capacidade amplamente distribuída do ser humano de se relacionar com os outros e de comunicar ideias através de um repertório semiótico (fazer sentido) que inclui características linguísticas (palavras, sons, estruturas etc.) e recursos multimodais (como gestos, imagens, sons etc.) (GARCIA e WEI, 2019, p. 1).

Nesta pesquisa, trabalhamos com pessoas surdas que têm a Libras como língua de constituição de sua subjetividade enquanto indivíduos. Isso é valioso para pesquisa, principalmente, nas questões pertinentes ao desenvolvimento da linguagem, uma vez que elas representam apenas uma parcela das pessoas com perda auditiva profunda bilateral. A surdez possui uma vasta diversidade de sujeitos em relação à perda, à identidade e, especialmente, à opção linguística. Assim, existem surdos sinalizados, participantes - que são centro deste estudo; surdos oralizados, que transitam nas duas formas de comunicação e interação; e, ainda, aqueles que não vão ter acesso a nenhuma língua sistematizada ao longo de sua vida. Respeitamos as escolhas individuais e familiares, apenas fizemos uma opção por um dos grupos que compõem a surdez.

Visando a uma melhor compreensão do *corpus* da pesquisa, julgamos importante elucidar alguns aspectos teóricos centrais que o permeiam. O campo da pesquisa

educacional é diverso, no que diz respeito ao fazer científico, e seu objeto de estudo se insere em múltiplas combinações de abordagens, epistemologias, paradigmas e metodologias. Esse cenário, muitas vezes, impõe certa dificuldade ao pesquisador que busca preparar-se teoricamente para ter um posicionamento razoável frente aos tensionamentos que surgem no percurso da pesquisa. Além da condução do orientador, presença indispensável, o diálogo constante com as teorizações existentes é fundamental. Não obstante, o aporte teórico sozinho não consegue responder a todas as questões existentes, por ser um fenômeno educacional complexo.

Sendo assim**,** a análise primária de fontes se dá por meio dos textos e das teorias que contemplam o objeto da pesquisa. A pesquisa bibliográfica, portanto, dá suporte ao pesquisador na definição da situação atual do problema e aponta para as contribuições e estudos existentes sobre o tema, como a proposta de Lakatos e Marconi (2001). O contato com obras e teorias realizadas possibilita ao pesquisador vislumbrar novas questões, a respeito do seu objeto, a serem respondidas, sem desconsiderar os resultados já obtidos. Logo, "se não mantivermos constante diálogo com essas produções, corremos o risco de estarmos continuamente reiterando estudos semelhantes" (BUENO, 2008, p. 44).

Nesse sentido, realizamos a pesquisa bibliográfica sobre Língua Portuguesa para surdos, linguagem, inclusão, ensino bilíngue e translinguagem, o que nos auxiliou na compreensão dos desafios metodológicos relativos ao ensino da modalidade escrita em Língua Portuguesa para o desenvolvimento do ensino bilíngue para alunos surdos. Observamos que a escrita da língua majoritária deve ser ensinada com base em metodologias de segunda língua, que considerem a perspectiva dos letramentos a partir de práticas sociais da linguagem. Portanto, a abordagem translíngue para o ensino bilíngue de alunos surdos passou a ser considerada como objeto de investigação, de contribuições e de suporte para o desenvolvimento do aluno e o avanço na competência escritora.

Desse modo, para compreendermos o contexto das pesquisas e das teorias, fizemos um levantamento acerca do estado da arte das pesquisas sobre metodologia de ensino de Língua Portuguesa para surdos no ensino regular no período de 2012 e 2016, consultando o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A escolha desse recorte temporal deu-se em função da produção na área nos últimos cinco anos que antecederam o início de nossa pesquisa.

Os descritores utilizados para o levantamento foram determinados por: Língua Portuguesa para surdo, ensino regular, metodologia e translinguagem. A escolha foi

eficiente, uma vez que afunilou a busca das produções acadêmicas submetidas à base de dados, filtrando de forma eficaz as que contribuíram com nosso objeto de pesquisa. O acesso ocorreu nos meses de novembro e dezembro de 2017. Os trabalhos foram selecionados inicialmente pelo título e, a partir da sua inclusão por esse critério, foi realizada a leitura do resumo, dos quais foram retiradas informações pertinentes. Depois, passamos à leitura, na íntegra, das produções que encontramos para avaliar se a discussão era efetivamente pertinente à pesquisa.

A busca resultou em um total de mil, quinhentos e oito trabalhos localizados. Esse número se distanciou demasiadamente das produções analisadas neste trabalho, que totalizou cento e cinquenta com a real temática proposta, desconsiderando apenas a presença da translinguagem nas pesquisas. Portanto, após todos os mecanismos de filtro, o quantitativo final de trabalhos constantes nesta produção, em termos de modalidade, foi de cinco teses e cento e quarenta e cinco dissertações. Ressaltamos que todas apresentavam perspectivas e objetivos diferentes.

Por meio dessa busca qualitativa de fontes, buscamos alicerçar a teoria desta pesquisa, embora nenhuma tenha tratado diretamente da temática específica do emprego de metodologia do ensino de Português como segunda língua para surdos em uma perspectiva translíngue e suas contribuições. As pesquisas mapeadas discutiam, de alguma forma, a temática, o que justifica a quantidade de produções mapeadas. “Uma fonte de dados é o texto no qual o acontecimento histórico emerge, focalizando o particular enquanto instância de uma totalidade social” (FREITAS, 2007, p. 27).

No tocante às teorias que suportam a pesquisa empírica, retomamos o fundamento da epistemologia histórico-cultural de Vigotski, que nos forneceu a lente para perceber o objeto de estudo em questão. Com o propósito de formular o problema de pesquisa e uma investigação possível, valemo-nos do entendimento do autor sobre as questões do desenvolvimento da linguagem, principalmente, na obra “Pensamento e linguagem” (VIGOTSKI, 2010), e nas questões do aprendizado, especialmente, no texto “Interação entre aprendizado e desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1998). Essas foram obras balizadoras para a compreensão de como constituímos esses dois fatores: linguagem e aprendizado, a partir da interação que realizamos com outros indivíduos; e como a escola é um espaço social no qual os fatores determinantes se encontram.

Bueno (2008) assinala, ainda, para a necessidade de um diálogo mais intenso entre as pesquisas na área de Educação Especial com outras áreas de investigação. Dessa feita, nos aproximamos dos linguistas que versam sobre o tema da translinguagem como

abordagem do bilinguismo (CANAGARAJAH, 2013, 2017), sobre a dimensão dinâmica de bilinguismo (GARCIA, 2009) e sobre uma visão heteroglóssica da língua (BAKHTIN, 1999), para garantirmos uma visão ampliada do nosso objeto. Os conceitos encontrados no diálogo com os autores nos possibilitaram construir a ponte com a Linguística, principalmente, para as questões de língua(gem) e ensino de línguas.

Compreendemos, com Bakhtin (2010), que qualquer método de pesquisa não pode se perder do contexto histórico dos cenários social, político, econômico e ideológico implicados. Assim, nos aproximamos da teoria da translinguagem com um diálogo com as obras de Canagarajah (2007, 2013), Garcia (2009) e Li Wei e Garcia (2014). Junto com eles, compreendemos que a abordagem translíngue abrange diferentes fenômenos linguísticos que transcendem os limites das línguas nomeadas, passando as fronteiras entre língua(gem) e outros meios de produção de sentidos. Vislumbramos, nesse conceito, o elo necessário com a epistemologia por nós assumida.

Esses foram os alicerces com os quais construímos nossas bases conceituais que perpassam a reflexão no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa para surdos na modalidade escrita no ensino bilíngue, bem como os diálogos com nossos participantes e o local de pesquisa. Em relação à organização da tese, fizemos a opção de estruturá-la em quatro capítulos, divididos em dois eixos. O primeiro e o segundo são de ordem teórica e trazem o aporte que suportou a pesquisa e possibilitou enxergamos as questões internas do nosso objeto. O terceiro e o quarto apresentam as questões metodológicas e os resultados da pesquisa, que nos aproximaram da realidade dos fatos e nos possibilitaram vislumbrar as questões externas do nosso objeto.

O primeiro capítulo está estruturado em três seções. Nele, fizemos uma reflexão teórica sobre a atual configuração da educação das pessoas com surdez, analisando o bilinguismo em uma dimensão social no movimento histórico. A primeira seção traz as questões sobre o bilinguismo para surdos em seu aspecto geral de implementação. Já a segunda discorre especificamente a dimensão dinâmica do bilinguismo e suas concepções de língua(gem) e os desdobramentos para uma concepção de ensino. Finalizamos o capítulo, apresentando a discussão de Língua Portuguesa para surdos, que surge no Brasil, especialmente nas últimas três décadas. Apoiamo-nos principalmente em Góes (1999, 2012), Lodi (2013, 2014), Fernandes (2006), Garcia (2009) e Nogueira (2015, 2020, 2021).

O segundo capítulo está estruturado em cinco seções. A primeira apresenta as questões sobre a translinguagem, como abordagem de ensino de línguas que contempla

as formas de conceber o ensino de pessoas bilíngues, especialmente, de línguas minoritárias como a Libras em uma sociedade desigual. Na segunda, apresentamos o conceito de práticas translíngues na interação durante o ato comunicativo. Na terceira, discutimos o alcance da abordagem na Educação como uma pedagogia. Posteriormente, fazemos um diálogo da translinguagem com a condição social bilíngue do surdo. Na última seção, abordamos questões espaciais, multimodais, multissemióticas que compõem as práticas translíngues e suas implicações para o registro da língua escrita linear e sequencial. Para essas questões, apoiamo-nos, especialmente, em Garcia e Le Wei (2014), Garcia (2009, 2015, 2017) e Canagarajah (2013).

Procuramos, no terceiro capítulo, descrever o percurso da pesquisa e sua organização. Contemplamos a descrição da metodologia, das escolhas dos instrumentos e dos procedimentos de pesquisa. Dividimos parte dos conflitos, obstáculos e a pandemia que nos encontrou no trajeto. A pesquisa realizada está localizada no que se tem conceituado campo das Ciências Humanas e Sociais, de pesquisa qualitativa em Educação. Fazemos uma interface com a Linguística Aplicada, procurando manter a essência do objeto na relação com sujeitos. Assim, encontramos fundamentos da epistemologia histórico-cultural de Vygotsky (1998, 2000) e buscamos orientações em Minayo (2012), Marconi e Lakatos (1999) e Gil (2017).

O quarto e último capítulo é dedicado à produção teórica da pesquisa. Nele apresentamos as contribuições da abordagem translíngue para o ensino bilíngue para surdos, trazendo reflexões a partir do que já vem sendo desenhado como ensino bilíngue, procurando avançar no sentido de novas concepções pedagógicas que emergiram dos dados construídos. Encerramos a tese, trazendo, nas considerações finais, os principais resultados e respondendo à pergunta de pesquisa. Buscamos desenvolver uma reflexão relevante, que contribua com o ensino bilíngue para surdos, de modo a poder contribuir, de alguma forma, para estratégias de ensino-aprendizagem da língua majoritária escrita, que compõe o BI do bilinguismo, na subjetividade, na cultura, na identidade dos sujeitos de pesquisa.

CAPÍTULO I

1. Bilinguismo na interface Libras/Português: posicionamento teórico

Neste capítulo, buscamos refletir sobre o paradigma educacional das pessoas surdas no Brasil, trazendo a complexidade do ensino bilíngue Libras/Português como modelo de ensino constituído pelos documentos legais, resultantes da luta da comunidade surda. Iniciamos pontuando sobre o contexto do desenvolvimento da língua(gem), a fim de situarmos as raízes de nossa discussão. Apresentamos a constituição do ensino bilíngue, evidenciando conceito, histórico e implementação a partir das pesquisas e dos documentos legais. Situamos nossa concepção de diálogo pelas lentes do bilinguismo dinâmico de Garcia (2009), como forma de conceber as práticas de ensino. Discutimos o ensino da língua escrita, tal como descrito na legislação e nas pesquisas ao longo dos anos e apontamos os novos caminhos de concepção de ensino.

Buscamos oportunizar ao leitor uma contextualização sobre o ensino linguístico como definido por Bagno e Rangel (2005), como sendo aquele que considera o conjunto de fatores socioculturais que possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento a partir as línguas que constituem as subjetividades dos sujeitos e os sistemas semióticos, ou seja, um ensino permeado concomitantemente por mais de uma língua, independente da interface bi/multilíngue. No contexto da pesquisa, a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa são duas faces da moeda do ser bilíngue para os surdos brasileiros e têm sua valorização nas relações sociais, culturais e identitárias nas quais estão inseridas.

Para tanto, baseamo-nos nos estudos e nas pesquisas desenvolvidas por Góes (1999, 2012), Lodi (2013, 2014), Fernandes (2006), Garcia (2009) e Nogueira (2015, 2020, 2021), entre outros que compartilharam suas contribuições sobre os temas, em diálogo com os postulados por Vygotsky (1989) e Bakhtin (1982, 2010). Oportunamente, lembramos que as reflexões presentes no texto são produto da perspectiva da pesquisadora e refletem os interesses da pesquisa. Significa dizer que diferentes considerações podem ser feitas a respeito do tema, por outros pesquisadores, em contextos históricos e epistemológicos que se diferem do nosso, respondendo a interesses de pesquisa específicos.

Dessa forma, as inquietações que norteiam as discussões do presente capítulo são: Como se constituiu o ensino bilíngue para surdos e quais são os seus princípios fundamentais? Existem novas concepções de bilinguismo que acomodam todas as singularidades do bilíngue surdo? Quais os princípios e as orientações do ensino

bilíngue? Como está fundamentado o ensino da escrita nos documentos e pesquisas? O que as pesquisas linguísticas contribuem para o ensino bilíngue no contexto da Libras? Existem práticas teórico-metodológicas novas sobre o ensino da língua escrita? Qual o possível diálogo entre as concepções de bilinguismo para línguas de mesma modalidade e línguas bi/multimodais como a Libras? E, por fim, como garantir o direito de ser bilíngue para surdo se as práticas estão pautadas na centralidade de apenas uma das línguas?

Sem a pretensão de esgotarmos a discussão, ressaltamos que as perspectivas contidas neste capítulo perseguem novas compreensões para o ensino bilíngue na interface Libras/Português que preconizam práticas metodológicas as quais elucidem alternativas para o registro escrito desses alunos no processo de ensino-aprendizagem. Acreditamos ser um exercício de pesquisa que nos possibilita: a) problematizar as lacunas do bilinguismo, evidenciando as características multilíngues (dos surdos) e multimodais (da Libras); b) permitir práticas pedagógicas que ponderem os recursos linguísticos e semióticos dos surdos como parte inerente da língua(gem), para além da dicotomia Libras/Português; e c) discutir o ensino desvinculado da centralidade das línguas, mas concebendo que seus recursos linguísticos servem ao processo de ensino-aprendizagem de igual forma e se completam na busca da efetivação da comunicação.

Essas possibilidades na forma de inteligibilidades para o bilinguismo Libras/Português trazem implicações diretas no ensino e nas pesquisas no campo da surdez. Portanto, neste capítulo, que está dividido seções, percorremos o caminho teórico que resultou na configuração atual da Educação das pessoas com surdez, analisando bilinguismo em uma dimensão social, no movimento histórico e dialético, a fim de proporcionar uma reflexão consciente das práticas evidenciadas pela pesquisa empírica e de compreendermos o local de nossa discussão.

1.1 Ensino bilíngue no contexto da Língua Brasileira de Sinais: conceito, princípios e tensões

Buscamos, nesta seção, apresentar o conceito e os princípios do ensino bilíngue[2] para surdos, para além das línguas que o permeiam, considerando as questões sociais,

[2] Justificamos a escolha da terminologia "ensino bilíngue", em lugar de "educação bilíngue", pois acreditamos que o bilinguismo é uma proposta de ensino que atende a educação das pessoas com surdez, e não, um modelo educacional. Recorremos ao pressuposto de Fernandes e Rios (1998, p. 14) de que a "Educação com bilinguismo, não é, portanto, em essência, uma nova proposta educacional em si mesma,

políticas e ideológicas que envolvem a proposta bilíngue em sua essência, sem perder de vista seu propósito, suas contradições e desafios. Para iniciarmos nossa discussão, consideramos relevante definir sob qual perspectiva discutiremos o bilinguismo como proposta de ensino para surdos e sob qual concepção pautamos este trabalho e nossas análises futuras.

Entendemos o ensino bilíngue à luz dos estudos de Ofélia Garcia (2009, p. 27) que propõe o bilinguismo dinâmico, no qual as práticas linguísticas dos bilíngues são complexas e se relacionam entre si; elas não emergem de forma linear ou isolada, pois existe apenas um sistema linguístico e não vários que se comunicam. "Bilinguismo dinâmico é, em seguida, tanto o fundamento de linguagem e a meta para a comunicação em um mundo cada vez mais multilíngue". Esse conceito trazido pela autora compõe uma perspectiva social, cultural e descentralizada das relações de poder e da hierarquia socialmente imposta. Importa, para nós, ressaltar que, apesar de dialogarmos com o conceito legal de bilinguismo no contexto da Libras, nossa perspectiva teórica de análise fala de outro lugar, no conceito definido da autora citada, que aprofundaremos neste capítulo.

O modelo ensino bilíngue especificamente para surdos consiste no uso de duas línguas no contexto escolar, sendo a Língua Brasileira de Sinais (como primeira língua) e a Língua Portuguesa escrita (que, por sua vez, seria a segunda língua). Nesse sentido, o Decreto nº 5.626/05 versa, em seu capítulo VI, que:

> § 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo (Brasil, 2005).

Esse conceito foi ampliado pela Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, que, a partir da data de promulgação, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos, passando o seu art. 60 a ter a seguinte redação:

> Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em Português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de

mas uma proposta de educação onde o bilinguismo atua como uma possibilidade de integração do indivíduo ao meio sociocultural a que naturalmente pertence, ou seja, às comunidades de surdos e de ouvintes".

> surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 2021).

Precisamos considerar algumas mudanças a respeito do bilinguismo proposto pelo Decreto nº 5.626/05, que, de alguma forma, é divergente na lei supracitada, a fim de compreendermos o proposto. O Decreto garante, há 16 anos, a educação bilíngue para surdos, porém faltam garantias de execução plena desses direitos. No sentido complementar, o texto da Lei nº 4.909/2021 converte a oferta do bilinguismo em modalidade, uma conquista que garante alguma segurança a despeito da governabilidade a gerir o Estado. Lembramos, tempestivamente, que o sistema de ensino, regido pela LDB/96, define que as modalidades de ensino são complementares ao ensino comum na etapa do ensino básico, mas não o substituem.

O primeiro ponto divergente entre a Lei e o Decreto consiste na delimitação dos sujeitos a quem se destina a modalidade, isto é, especificamente para surdos. No Decreto o ensino bilíngue era compreendido não pelos sujeitos, mas pelas línguas. Havia a preocupação de o bilinguismo ser ofertado principalmente para surdos, mas esses espaços bilíngues (como as escolas polos, classes bilíngues e escolas bilíngues) eram abertos a alunos surdos e ouvintes em consonância com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a Lei Brasileira de Inclusão, conforme o excerto do art. 22, a seguir:

> I - Escolas e classes de educação bilíngue, *abertas a alunos surdos e ouvintes*, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
> II - Escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, *abertas a alunos surdos e ouvintes*, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa (BRASIL, 2005).

O segundo ponto, que deriva do primeiro, está nos espaços destinados à oferta da modalidade. A escola comum é uma alternativa garantida pela referida Lei, contudo, quando delimitamos os sujeitos que podem ter acesso e os reduzimos a um grupo determinado, estamos contrariando essa possibilidade, uma vez que nosso sistema voga na perspectiva inclusiva, na qual são admitidas todas as crianças independentemente de raça, gênero, diferença linguística ou deficiência. Essa condição inclusiva, mesmo em

escolas denominadas bilíngues, é garantida no Decreto, uma vez que ele não exclui os ouvintes da oferta.

O terceiro e último ponto divergente que gostaríamos de pontuar consiste no destino de verbas específicas para um espaço de ensino especializado com público determinado, conforme prevê a Lei nº 14.191, que seriam repassadas, segundo o relator da proposta, pelo programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), sendo o valor *per capita* atribuído às matrículas das escolas especializadas o mesmo das escolas inclusivas. No Decreto, por sua vez, as verbas destinadas estão em conformidade com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização de Profissionais da Educação (FUNDEB), uma vez que, em seu texto, ele garante os princípios inclusivos ao incluir os ouvintes para além dos espaços de escolarização.

Diante do exposto, prosseguimos nossa discussão situando o percurso histórico que levou a essa configuração. Lembramos que o bilinguismo, como modelo de ensino para as pessoas com surdez, no Brasil, foi impulsionado pelas pesquisas de Lucinda Ferreira Brito. A autora publicou um artigo, em 1986, intitulado "Integração dos surdos", que inaugurou a discussão ao afirmar que "o bilinguismo é a única solução para o surdo brasileiro, no presente. E o bilinguismo implica na aceitação sem restrição de LSCB"[3] (p. 21).

A mesma autora retomou e aprofundou a discussão do bilinguismo como modelo educacional para educação de surdos no livro "Integração social e educação de surdos", publicado no ano de 1993, no qual menciona o manifesto dos direitos linguísticos dos surdos propostos por Gomes de Matos, em 1984, apontando uma discussão inicial de aporte para sua teoria bilíngue. O manifesto aponta questões norteadoras, como algumas que citaremos a seguir:

> 1º **Direito a igualdade linguística.** O surdo tem direito a ser tratado linguisticamente com respeito e em condições de igualdade. 2º **Direito à aquisição da linguagem**. O surdo tem direito a adquirir sua língua materna, Língua de Sinais, mesmo que essa não seja a língua de seus pais. 3º **Direito de aprendizagem da Língua materna**. Todo surdo tem direito a ser alfabetizado em tempo hábil e de se desenvolver linguisticamente, segundo preconizado pela educação permanente. 4º **Direito ao uso da língua materna**. O surdo tem o direito de usar sua língua materna em caráter permanente. [...] 8º **Direito a aquisição/ aprendizagem de uma segunda língua.** Todo surdo, após sua

[3] Sigla utilizada pela autora para Língua dos Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros. A autora menciona, em sua pesquisa, que, no território do Brasil, existiam duas Línguas de Sinais: a LSCB e a LSKB (Língua de Sinais Kaapor Brasileira), que era utilizada pela comunidade indígena no Maranhão (BRITO, 1996).

> escolarização inicial em Língua de Sinais, tem o direito de aprender uma ou mais línguas (além da materna). [...]15º **Direito linguístico do surdo como individuo bilíngue**. Direito de mudar de uma língua para outra de acordo com a situação que se lhe apresente, desde que assegure a compreensão da mensagem pelo ouvinte (grifos nossos).

O manifesto resume as principais ideias acerca do bilinguismo, no final dos anos 1980 e início da década de 1990, época que ficou marcada pelo início do adensamento das pesquisas. Todavia, apesar de o ensino bilíngue das pessoas com surdez ganhar as laudas das revistas científicas e livros, ele só começou a ocupar os espaços na discussão política em virtude da implementação da inclusão, mesmo com ideias contraditórias, uma vez que os defensores do bilinguismo para surdos[4] acreditavam que ele deveria acontecer em espaços específicos.

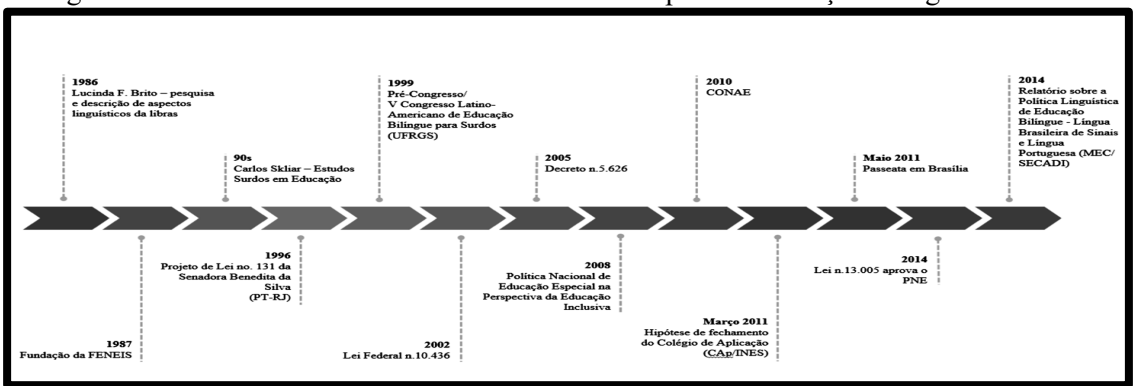
Após mais de uma década presente nas discussões, no início dos anos 2000, o ensino bilíngue é definido pela legislação e passa a ocupar lugar em documentos, resoluções e políticas que envolvam a Educação Especial na perspectiva inclusiva, lugar que ocupa a educação das pessoas com surdez na organização política do Brasil. Todavia, observa-se que há duas perspectivas a respeito do conceito de bilinguismo para educação de surdos que divergem entre si, sendo que estão, segundo Lodi (2013, p. 47):

> Uma embasada na Educação Especial na perspectiva da Inclusão, na qual a Educação Bilíngue se reduz à presença de duas línguas no interior da escola - o Português e a Língua de Sinais - articuladas por intermédio do intérprete de Libras; e a outra alicerçada na noção da surdez pelo viés cultural, a qual defende que os processos educativos sejam elaborados a partir da Libras, e valorizando os aspectos culturais intrínsecos à comunidade surda enquanto minoria linguística.

Segundo a pesquisadora, não existe uma unanimidade imputada tanto ao conceito de inclusão quanto ao de educação bilíngue, o que acaba por promover as inconsistências e os múltiplos modelos de implementação das práticas educativas. Desse modo, o ensino bilíngue percorre um caminho ambíguo. “Por um lado, é resultado da luta pelo direito dos sujeitos surdos a uma educação em Língua de Sinais e em Língua Portuguesa; por outro, pode ser entendida como uma prática biopolítica de governamento” (THOMA, 2006, p. 759). Nogueira (2008) elaborou uma frisa histórica, que nos permite ilustrar os marcos do projeto bilíngue para educação de surdos.

[4] Para a perspectiva teórica que assumimos, elegemos o termo “bilinguismo” no contexto da Língua de Sinais e não “bilinguismo” de surdos ou para surdos. Entretanto, essas expressões aparecem de forma pontual no texto quando estamos nos referindo à forma como os autores e/ou documentos as referenciam.

Figura 1: Frisa histórica – marcos do movimento em prol da educação bilíngue de surdos



Fonte: Nogueira (2020, p. 78).

O que vemos, então, é que a discussão do ensino bilíngue se concretiza com o mesmo pano de fundo da pauta da inclusão, ou seja, com princípios bem delimitados que podem ser eficazes para educação do público em questão, mas impregnado do discurso neoliberal. O paradoxo narrado por Arruda, Kassar e Santos (2006) - acerca de os documentos oficiais postularem a inserção do aluno na escola regular deixando a prerrogativa do ensino ser ofertado por outras instituições - aplica-se à constituição do ensino bilíngue. Esse ponto de tensão entre o bilinguismo e a sua oferta na educação inclusiva ganhou um novo episódio recentemente com a promulgação da Lei nº 14.191, conforme nossa discussão inicial.

A política educacional atual permite pelo menos três modos para o ensino das pessoas com surdez: "[...] a inclusão em escola comum em classes inclusivas; inclusão em salas de aula com turmas específicas para surdos denominadas de classes bilíngues; ou escolas bilíngues para surdos" (ALBRES, 2018, p. 342). As múltiplas opções apresentadas, nos documentos oficiais, denotam as diversas de operacionalizações que ecoam no modelo de ensino bilíngue para surdos e ratificam a pluralidade que emerge da demanda desse ensino frente às diversas realidades socioeconômicas encontradas pelo país.

Essa configuração descrita na legislação nos permite a dedução de, pelo menos, duas interpretações. A primeira é que o poder público, estrategicamente, ao atender a demanda da luta da comunidade surda, deixa aos estados, aos municípios e ao próprio governo federal a opção que atenda da melhor forma os seus interesses políticos e econômicos. Ao fazer essa afirmação, estamos nos apoiando nas formas de constituição das leis e políticas até aqui implementadas.

Essa possibilidade interpretativa é considerada por Lodi (2013), que ressalta o contrassenso entre o ensino bilíngue descrito no Decreto nº 5.626/05, que teoricamente defende[5] o pensamento da comunidade surda, e a Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva (2008), que advogaria a favor dos interesses do Estado, para institucionalizar uma política reguladora visando ao estabelecimento de coesão social e de regulação de direitos e deveres.

> Observou-se que o Decreto compreende educação bilíngue para surdos como uma questão social que envolve a língua brasileira de sinais (Libras) e a Língua Portuguesa, em uma relação intrínseca com os aspectos culturais determinantes e determinados por cada língua; a Política, por sua vez, reduz educação bilíngue à presença de duas línguas no interior da escola sem propiciar que cada uma assuma seu lugar de pertinência para os grupos que as utilizam, mantendo a hegemonia do Português nos processos educacionais (LODI, 2013, p. 49).

Sendo a política posterior ao Decreto, seria natural que ela reenterrasse as concepções do dispositivo legal que preconiza e conceitua o ensino bilíngue para surdos. Para Nogueira (2020), do ponto de vista financeiro, a premissa desse modelo único das classes inclusivas mostrou-se ainda mais atraente, quando o Decreto nº 6.571/2008[6], para efeitos da distribuição de recursos do FUNDEB, admitiu a dupla matrícula do público-alvo da educação especial, garantindo-se mais vantajoso do que as outras duas possibilidades previstas.

A segunda interpretação que a atual política nos permite é a de que se reuniram esforços, de alguma forma, para garantir, além da alternativa que atendesse apenas aos interesses políticos e econômicos, uma forma de contemplar, também, os anseios reais da comunidade surda em sua educação. Ao dispor de mais de uma alternativa para o modelo educacional, a política e a Lei nº 14.191, que ratifica os três modelos possíveis de educação presentes no Decreto e na própria PNEE, revela a existência de diversas concepções a esse respeito, que poderiam, em um dado momento, em decorrência de lutas ou, até mesmo, de um momento político favorável, ser implementadas.

---

[5] Segundo Nogueira (2020), a elaboração do Decreto nº 5.626/05, que regulamentou a Lei Federal 10.416/02 e estabeleceu formas de implementação da Língua de Sinais, principalmente nos espaços educacionais, sofreu forte influência do documento intitulado "A educação que nós, surdos, queremos", elaborado em 1999 nos encontros que antecederam a realização do V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

[6] O referido Decreto foi revogado posteriormente pelo Decreto nº 7.611/2011.

A questão latente para nós está no fato de que a pluralidade das narrativas não foi ignorada e nenhuma perspectiva foi deixada de lado. Temos de reconhecer que, mesmo discrepante da concepção descrita no Decreto, o texto permite, dependendo de quem o leia, uma aproximação da oferta do ensino bilíngue ao modo que os surdos a concebem. Albres (2020, p. 35) diz que:

> Apesar das contradições apontadas, não podemos negar os avanços e nem tampouco deixar de dizer que, de certa forma, estes têm acontecido de forma rápida, pelo menos, na política que têm relação direta com a educação das pessoas surdas.

Concordarmos com a autora na medida em que é possível constatar avanços significativos em relação ao reconhecimento político da Libras e do ensino bilíngue, sendo a inserção da modalidade de ensino na LDB, pela Lei nº 14.191, um exemplo desse avanço. Os surdos conquistaram, com suas lutas e movimentos, os discursos oficiais e, assim, a legislação, o que representa uma mudança considerável. Embora os avanços sejam significativos, a questão binária entre inclusão/bilinguismo tem se fortalecido nas narrativas, configurando-se em dois modelos de ensino. Nas palavras de Nogueira (2021, p. 261):

> Cabe considerarmos, contudo, que o discurso da surdez na visão socioantropológica assim como também acontece na visão médico-patológica, acaba cristalizando os surdos e sua comunicação em binarismos. No passado, quando os surdos eram localizados no rol dos deficientes, o que significava que o ser surdo nem se colocava como uma questão - senão como um vir a ser como um ouvinte – e sua comunicação era estreitamente traduzida como oralização. No presente, uma outra normalização do surdo é criada pela eleição da visualidade como aspecto constituidor do povo do olho (como definiu o surdo George Veditz, em 1912). A subjetividade do surdo é estreitamente alinhada ao uso de uma língua visual e à experiência visual que, como já salientado em Nogueira (2015; 2019), tem sido interpretada, em diferentes âmbitos sociais, sobretudo no escolar, como uso de imagens. Aspectos que colocam o discurso socioantropológico sob uma base que se sustenta em uma relação bastante direta e estreita entre as noções de lingua-cultura-identidade (NOGUEIRA, 2019). Ocorre que, nesse processo, acaba sobrando pouco espaço para diferentes subjetividades surdas que não se localizam nem em um extremo, nem em outro.

O ensino bilíngue para surdos é imperativo, pois Fernandes e Rios (1998) afirmam que o surdo vive naturalmente em um ambiente diglota e, sendo assim, não há possibilidade de a sua educação ou o modelo que a atenda fugir do viés bilíngue. Embora

existam dois posicionamentos contundentes a respeito de como esse ensino deve acontecer (binários, conforme a fala da autora), o consenso de que ele é um meio possível para a escolarização deveria ser o propulsor das experiências surdas para além dos muros das escolas.

Dessa forma, buscamos a primeira menção feita por Brito (1986), no início dessa seção, de que o bilinguismo implica na aceitação sem restrições da Língua de Sinais. Nesse diálogo, Fernandes e Rios (1998, p. 2) afirmam que o ensino bilíngue deve "cuidar para que, através do acesso a duas línguas, se torne possível garantir que os processos naturais de desenvolvimento do indivíduo, nos quais a língua se mostra instrumento indispensável, sejam preservados". Para as autoras, o bilinguismo é uma forma de garantir aos surdos o acesso à educação, que vai o constituir como indivíduo.

A reflexão trazida pelo ensino bilíngue, com foco nas línguas que compõem o surdo como pessoa e tão logo como cidadão, é a tentativa de superação das questões pedagógicas normalizantes. Assim, o ensino bilíngue deve ser comprometido com as questões sociais, culturais e políticas experienciadas pelos surdos em uma sociedade desigual. Sendo eles, em essência, bilíngues, o prejuízo de qualquer uma das línguas de sua interlocução acarreta prejuízos individuais e coletivos, em virtude das relações sociais.

O caráter social do bilinguismo para os surdos é evidenciado pela consequência das interações ou pela falta delas, em seu desenvolvimento psicossociocultural como indivíduo, segundo Fernandes e Correia (2005). Na perspectiva postulada por Vygotsky (1989), o desenvolvimento do indivíduo está intimamente ligado ao uso quantitativo e qualitativo dos signos[7], que, por sua vez, é um reflexo das leis socioculturais que regem sua comunidade. Dessa forma, os espaços linguísticos que vão sendo determinados pelo bilinguismo interferem na forma que o surdo desenvolve suas relações sociais, especialmente, na escola.

Skliar (2013b, p. 07) defende que o ensino bilíngue para surdos tem natureza que ultrapassa a questão das línguas envolvidas e que deve ser discutido à luz das questões políticas como construção histórica, cultural e social, sendo necessário compreender

[7] O termo "signos" é compreendido, nesta pesquisa, como unidades menores que permitem gerar significados, sendo eles dependentes das convenções sociais e culturais de uma determinada comunidade linguística e se constituem como um sistema organizador do pensamento, materializado por meio da linguagem. Segundo Vygotsky (1989, p. 50), "A fala é a linguagem para o pensamento e não uma linguagem do pensamento".

como essas questões se manifestam nas "relações de poder e conhecimento que atravessam e delimitam a proposta e o processo educacional". Segundo o autor:

> [...] não são uma obviedade cultural nem uma marca de 'pluralidade'; as diferenças se constroem histórica, social e politicamente; não podem caracterizar-se como totalidades fixas, essenciais e inalteráveis; as diferenças são sempre diferenças; não devem ser entendidas como um estado não desejável, impróprio, de algo que cedo ou tarde voltará a normalidade; as diferenças dentro de uma cultura devem ser definidas como diferenças políticas e não simplesmente como diferenças formais, textuais ou linguísticas; as diferenças, ainda que vistas como totalidades ou colocadas em relação com outras diferenças, não são facilmente permeáveis nem perdem de vista suas próprias fronteiras; a existência de diferenças existe independentemente da autorização, da aceitação, do respeito ou da permissão outorgado da normalidade (SKLIAR, 1999, p. 22-23).

A surdez é um fator condicionante inquestionável para o aprendizado do surdo, que deve ser considerado como produto de outros que o constituem como sujeito, tais como: vivências, história, religião, gênero e localidade, entre outros. Nesse sentido, entendemos que "o processo educacional é um território político" (SILVA, 2007, p. 148), e o modelo bilíngue para surdos se contextualiza em políticas contraditórias. Dessa feita, o bilinguismo preconiza estratégias de mediações no processo de ensino aprendizagem que contemplem as condicionantes visuais, culturais e sociais da surdez.

Diante de toda diversidade, diferença e deficiência que demanda a escola, o desafio é encontrar meios de se ensinar respeitando a multiplicidade cultural, sem imposições de modelos ou discursos, ou seja, um ensino democratizado. Do ponto de vista de Lopes (2010, p. 106), "qualquer projeto educacional que vise trabalhar com diferentes culturas enfrentará a ameaça da colonização". Assim, mudar as políticas educacionais conservadoras herdadas dos europeus é um dos conselhos deixados por Freire (1980, p. 20):

> Quando assumimos com seu povo, a sua história, se inserem no processo de descolonização das mentes [...]. E isto implica a transformação radical do sistema educacional herdado do colonizador, o que não pode ser feito, porém, de maneira mecânica.

Ressaltamos que não compactuamos com o pensamento de que toda a história da educação de surdos, inclusive seus fracassos, é decorrente de uma suposta opressão dos

ouvintes, ideia comum aos que situam suas pesquisas na perspectiva socioantropológica[8] (1987). Acreditamos que culpabilizar um grupo específico seja uma visão reducionista do percurso histórico, das narrativas e dos discursos. As concepções que basearam a educação de surdos, ao longo da história, responderam às necessidades de um determinado recorte de tempo influenciado por fatores políticos, sociais e culturais da época, tendo, no grupo dominante, surdos e ouvintes. Dessa maneira:

> Esta concepção "presentista e progressista" produz uma história justificadora da realidade atual, na medida em que coloca o presente como consequência inexorável do suceder dos fatos históricos. Assim é que esta visão parte do princípio de que, tendo em vista a desvalorização que se deu no suceder da história, sobre a importância do Sinal, só poderíamos desembocar na situação atual, onde apenas alguns conseguem enxergar toda a riqueza e propriedade com relação à "comunidade surda" (BUENO, 1998, p. 8-9).

Precisamos explicar que não estamos negando a história, pois as consequências da ausência da Língua de Sinais na educação de surdos é uma cicatriz que não há como se ignorar. Todavia, consideramos prudente pararmos de reproduzir um discurso polarizado entre surdos e ouvintes, Libras e Língua Portuguesa, no qual legitimamos um discurso em detrimento ao outro. Não podemos distanciar os surdos das tomadas de decisões, bem como não se podem responsabilizar, somente, os ouvintes pelos fracassos delas.

Os processos refletem o coletivo da sociedade; portanto, existem múltiplos fatores que os constituem, com diversos agentes. Rodrigues (2020), em sua pesquisa inédita de revisitar e traduzir as atas do congresso de Milão, apresentou-nos a realidade de uma seção de surdos com mais de 22 trabalhos inscritos e defendidos por eles durante as discussões de plenário sobre sua educação. Assim, podemos verificar, em um dos trechos da pesquisa do autor, a presença e a participação dos surdos:

> Numa terceira parte são expostas as deliberações votadas no congresso e na sequência pode se ver a lista com os nomes dos participantes e suas respectivas cidades. Infelizmente, a lista não permite caracterizar o perfil dos surdos congressistas, pois não menciona a formação nem a atividade que desenvolviam. Em relação aos países participantes, os 219 congressistas estavam assim representados: 126 da França; 09 da Suíça; 46 da Alemanha; 05 da Áustria-Hungria; 06 da Itália; 04 da

[8] A abordagem socioantropológica de Skliar (1997,1998), de acordo com Cavalcante (2016**),** é centrada no aspecto individual, relativista, buscando conceitos como "ouvintismo" (termo conceituado pelo autor como sendo a prática do oralismo e uma prática de poder, na qual o surdo é subjugado pelos ouvintes).

> Bélgica; 11 da Dinamarca; 05 da Suécia e Noruega; 02 da Rússia; 01 da Grã-Bretanha e 04 dos Estados Unidos. *Importante recordar que aqueles que aparecem como membros desta seção são surdos*, demonstrando grande mobilização desta parcela da população apesar de todos os conflitos existentes entre as diversas associações (RODRIGUES, 2020, p. 135, grifos nossos).

Brito (1993) nos confirma a participação dos surdos nas tomadas de decisões a respeito de sua educação. Ao discorrer sobre a comunicação total, a autora afirma que, no início, a proposta era aceita pelos surdos por utilizar a Língua de Sinais e, somente com o tempo, entendeu-se que ela se distanciou de seus preceitos, sendo comparada, pelos surdos, com o oralismo. Ou seja, não há culpados ou inocentes, o que existem são pesquisas e práticas que são superadas a partir de novas teorizações, vivência e demandas sociais.

Nesse sentido, recorremos a Bueno (1998) para reafirmar a necessidade de considerarmos a natureza conflituosa, contraditória e exploratória pela qual a moderna sociedade industrial se constitui. Segundo o autor, não existem soluções ideais a despeito das formas como a sociedade em geral se organiza. Logo, ao apresentarmos o ensino bilíngue para surdos, apoiamo-nos no estudo de Vigotski (1983), compreendendo que o indivíduo não pode ser determinado pelo fator biológico e que o seu desenvolvimento psíquico é estabelecido socialmente, sendo as possibilidades de desenvolvimento do gênero humano infinitas.

A apropriação de uma língua é importante na medida em que ela permite a constituição do sujeito, concedendo-lhe a possibilidade de conhecer sua história. Para os surdos, a Língua de Sinais, que atende suas características visuais, concede a eles o direito de reconhecimento humano, enquanto a apropriação da língua majoritária os concede compreender a realidade da sociedade de classes e a exclusão dela procedente.

O bilinguismo, como um modelo de ensino emancipador, busca conciliar a língua de reconhecimento (a Libras) com a língua que permite ao surdo ser reconhecido (a Língua Portuguesa). A mediação entre essas duas línguas é, provavelmente, o que vai permitir o desenvolvimento social do aluno com surdez, oportunizando que suas interações não se restrinjam a seus pares. Ter conhecimento da língua dominante é, sem dúvidas, um caminho para a apropriação do conhecimento historicamente produzido.

> Somente o estudo aprofundado das leis do desenvolvimento da linguagem e a reforma radical do método de ensino da língua podem levar nossa escola a superar de forma real e não ficcional o silêncio das

> crianças surdas. Isso significa que devemos usar na prática todas as possibilidades de atividade linguística da criança surda e muda, sem tratar com desprezo a mímica, sem subestimá-la ou encará-la como um inimigo, entendendo que as diferentes formas de linguagem podem não servir tanto para competir entre si, como para desacelerar mutuamente seu desenvolvimento, mas como passos pelos quais a criança surda e muda caminhe para o domínio da linguagem (VYGOTSKI, 1983, p. 233).

O autor ressalta a importância do que chamou de mímica para o desenvolvimento da linguagem e descreve condições que considerou imprescindíveis para a educação de surdos, que recorrem aos princípios bilíngues atuais. Para ele, é necessário "o estudo da comunidade de crianças surdas-mudas, as possibilidades de uma colaboração coletiva com crianças ouvintes, o uso máximo de todas as aulas de língua que são acessíveis à criança surda-muda" (VYGOTSKI, 1983, p. 234).

Então, conceber uma proposta de ensino bilíngue é pressupor que, no ambiente escolar, as línguas são respeitadas em sua integridade, não apenas uma delas. Sabemos que essa proposta implica em muitos fatores que desafiam sua implementação. Dessa forma, são exemplos desses fatores: a defasagem no processo de aquisição da linguagem pelos surdos filhos de pais ouvintes; a falta de profissionais fluentes em ambas as línguas; e a metodologia do ensino de Português condizente com as necessidades visuais dos surdos.

O processo de implementação é apenas uma transição necessária e "partir deste princípio é admitir, *a priori*, uma situação de utopia", em que os alunos surdos estão nas escolas, muitas vezes sem saber nem ao menos a Libras, e precisam de atendimento e ensino. A fase de transição é delicada e "exige uma adaptação específica para propiciar o acesso ao currículo" e deve ser feita com responsabilidade (FERNANDES e MARTINS, 1998, p. 20).

Dessa forma, podemos concluir que o ensino bilíngue se encontra em sua fase de implementação inicial, o que nos permite discutir novas perspectivas a partir da teorização aqui feita. As lacunas do ensino bilíngue estão para além dos espaços de sua oferta, porque existem fatores de ordens metodológicas, políticas e culturais, que incidem em sua operacionalização. Nesse sentido, acreditamos no direito do surdo à aprendizagem significativa da Língua Portuguesa escrita, assim como à aprendizagem pela Língua de Sinais, ocupando os espaços democráticos instituídos pela sociedade. Consideramos essa busca como parte das reivindicações por melhoria da qualidade da educação de modo geral.

Conceber uma perspectiva em que a surdez é a centralidade para se definirem os espaços de escolarização, os discursos, os modelos educacionais e a cultura, tendo a língua como única justificativa, é recorrer no mesmo equívoco do oralismo, pois atende ao mesmo princípio de que o fator biológico é mais determinante que os fatores políticos e sociais, situação agravada pelo erro anunciado de ignorar como a sociedade se organiza. Essa circunstância volta a determinar o indivíduo pela sua condição de surdo, assim como os que faziam pela ótica da deficiência, responsabilizando a surdez por suas conquistas e por possíveis fracassos.

Concluímos essa seção compartilhando o pensamento de Vieira-Machado e Matos (2019, p. 51), no efeito de que já buscamos encontrar novas possibilidades de criação, transformações que se iniciam no presente, "com olhares desse tempo que nos permite transitar por um bilinguismo desse tempo". O ensino bilíngue é uma proposta dos dias atuais, e não temos um conceito estabelecido do que seria bilíngue, permitindo-nos contribuir com novas pesquisas para sua implementação. Assim, a seguir, apresentaremos uma recente perspectiva de ensino bilíngue, denominado dinâmico, proposto por Ofélia Garcia (2009), como uma permissão para encontrarmos novos horizontes.

1.2 Bilinguismo dinâmico como uma forma de concepção de ensino

Iniciamos essa seção lembrando e justificando a nossa perspectiva pelas lentes do bilinguismo dinâmico de Garcia (2009), uma vez que esse considera as dimensões políticas e ideológicas presentes no ensino bilíngue, o qual se acredita ser uma possibilidade de conceber a questão linguística do aluno surdo que faz um diálogo com a episteme desta pesquisa. Nesse momento, apresentaremos os estudos feitos pela autora, a fim de aprofundarmos nossa discussão nesse horizonte que é tão caro para nossa pesquisa. Assim, percorremos alguns conceitos propostos pela pesquisadora, que propõe a existência de duas ideologias que percebem o bilinguismo, sendo elas: monoglóssica e a heteroglóssica.

A primeira ideologia surgiu no século XX, quando não se considerava a relação entre língua e cultura. Na visão monoglóssica, o sujeito com proficiência em duas línguas as mantém separadamente nas normas monolíngues de cada língua ou na língua dominante, conforme discute Garcia (2009). Historicamente, segundo a autora, os modelos principais em que se discute o bilinguismo academicamente, sejam aditivos[9] ou

[9] Esses conceitos podem ser visitados nos estudos de Lambert (1974/75), que conceituou, em termos gerais, o bilinguismo aditivo como sendo aquele em que a segunda língua é adquirida sem perda de proficiência

subtrativos[10], encontram-se em "estruturas separadas de educação bilíngue, e o uso continuado dos termos L1 e L2 revelam uma ideologia de bilinguismo que é monoglóssica" (p. 15), prática que a autora denominou como monolinguismo paralelo.

Esses tipos de bilinguismo propostos por Hamers e Blanc (2000), em uma ideologia monoglóssica, são refutados por Garcia (2009), pois, para a pesquisadora, não podemos pensar o bilíngue como uma soma simples com resultado esperado, pois não existe um equilíbrio. O bilinguismo, aditivo ou subtrativo, acredita que o sujeito tenha relações com suas línguas de forma que, quando está usando uma, a outra não exista ou, ainda, que uma seja melhor do que a outra, como se apenas uma delas lhe pertencesse e a outra lhe fosse emprestada ou generosamente ofertada. Contudo, Garcia (2009, p. 15) nos lembra de que, "embora submetidos a práticas monolíngues, por uma sociedade que vê as línguas como sistemas separados, não significa que bilíngues possuam dois sistemas de linguagem".

A autora recorre aos estudos sobre bilinguismo postulados por Cummins (1979), para contestar essa ideologia, uma vez que o pesquisador afirma que as línguas são armazenadas no mesmo local no cérebro (hemisfério esquerdo nos lóbulos frontais) e que não se comportam de forma independente. Essa premissa foi empregada e concluída por Scaks (2010, p. 49), em sua pesquisa sobre a Língua Americana de Sinais, que fez coro na luta pelo estatuto linguístico das línguas de sinais, pois elas ocupam a mesma região cerebral que qualquer outra língua de modalidade oral-auditiva, afirmando-se que "o hemisfério esquerdo do cérebro é essencial para a Língua de Sinais, tanto quanto para a fala, e que a Língua de Sinais usa algumas das mesmas vias neurais que são necessárias ao processamento da fala gramatical". Nesse sentido, Garcia (2009, p. 13) contribuiu, mostrando que:

> Os elementos estruturais das duas línguas podem parecer diferente, mas há uma interdependência cognitiva que permite a transferência de práticas linguísticas. Mais recentemente, estudos neurolinguísticos de bilíngues (Dijkstra, Van Jaarsveld e Ten Brinke, 1998; Hoshino e Thierry, 2011; Thierry *et al*, 2009) Wu e Thierry, 2010 confirmaram, e vão além, a hipótese de Cummins, mostrando que, mesmo quando um

na primeira e o bilinguismo subtrativo como aquele em que se perde, ao se adquirir uma segunda língua, a proficiência na primeira.

[10] Pontuamos que Garcia (2009) aponta diversos tipos de educação bilíngue, sendo os principais: transição, manutenção, imersão, revitalização, polidirecional (dual-*language*) e CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). Sugerimos seu texto para aprofundamento desses conceitos.

> idioma está sendo usado, o outro idioma permanece ativa e pode ser facilmente acessado.

A ideologia heteroglóssica, atualmente denominada por outros autores como transglóssica, faz uma oposição à primeira. Segundo Garcia (2009), os estudos do bilinguismo, ao longo dos anos, demonstraram que as questões linguísticas inerentes aos bilíngues vão transgredir a concepção de ou adicionar, ou subtrair línguas, ou denominá-las por ordem de hierarquia, não sendo possível pensar esse sujeito como sendo monolíngue de duas línguas. Dessa forma, conceber o bilinguismo de forma heteroglóssica, no conceito bakhtiniano (1981), é pensar nos conflitos e nos tensionamentos existentes nas relações históricas, sociais, afetivas, durante o uso simultâneo das línguas, compreendendo-se, assim, a diversidade das práticas linguísticas sociais.

Essa ideologia nos convida a questionar conceitos comuns aos estudos de bilinguismo e amplamente aceitos e difundidos, como: língua dominante, língua materna, aprendizes de segunda língua, aprendizes de línguas de herança. Essas denominações emergem de estudos monoglóssicos que, segundo Garcia (2009), ignoram a perspectiva interna do bilíngue. Ao adotar a perspectiva do sujeito, podemos subsistir a esses termos, pois o bilinguismo não é o objetivo final, mas o ponto principal da educação. Segundo a autora, para essa perspectiva, seriam mais adequados termos como "bilíngues emergentes, ou bilíngues engajados em práticas translíngues complexas, pode nos levar ao abandono de pontos de vista monolíngues e, com isso, passaríamos a utilizar lentes heteroglóssica" (GARCIA, 2009, p. 56).

Na última década, os estudos que preconizam o bi/multilíngue desafiaram o domínio das perspectivas monolíngues de aprendizagem de línguas, segundo Walker (2018). Nessa concepção ideológica de bilinguismo, existe um nivelamento das línguas, não as compreendendo e/ou separando dicotomicamente, como uma da maioria e uma da minoria, mas, sim, como parte inerente do sujeito. Importa mencionar que não separar as línguas em categorias para uso e ensino não é sinônimo de ignorar as questões políticas e ideológicas de língua majoritária e de poder. Dessa forma, o ensino que assume a coexistência das línguas é "usado para educar profundamente e globalmente, dando aos pais, tanto minoritários quanto majoritários, opções que não estavam disponíveis anteriormente" (GARCIA, 2009, p. 57).

Essa mudança na literatura sobre o bilinguismo que enfatiza as práticas de linguagem fluídas produzidas pelos bilíngues durante o ato comunicativo pode ser acomodada, segundo Garcia (2009), no conceito bakhtiniano de heteroglóssica, mencionado anteriormente, pois não negligencia a diversidade das características linguísticas sociais presentes nas línguas. O desempenho linguístico dos bilíngues varia de acordo com a prática comunicativa, segundo Maher (2007), o qual enfatiza que:

> O bilíngue não o idealizado, mas o de verdade não exibe comportamentos idênticos na língua X e na língua Y. A depender do tópico, da modalidade, do gênero discursivo em questão, a depender das necessidades impostas por sua história pessoal e pelas exigências de sua comunidade de fala, ele é capaz de se desempenhar melhor em uma língua do que na outra - e até mesmo de se desempenhar em apenas uma delas em certas práticas comunicativas (MAHER, 2007, p. 73).

Nessa perspectiva heteroglóssica que Garcia (2009) afirma, a educação bilíngue possui objetivos sociolinguísticos que são: revitalização, desenvolvimento e inter-relação linguística. Nessa ideologia, Garcia (2009) identifica duas linhas de educação bilíngue: recursiva[11] e dinâmica. Contudo, a autora menciona que o bilinguismo recursivo pode ser incluído sob o conceito de dinâmico. Assim:

> Os tipos e pedagogias de educação bilíngue devem levar em consideração as identidades mais híbridas dos estudantes, porque os alunos bilíngues estão situados em contextos sociais, históricos e culturais específicos e eles podem resistir ou aceitar as posições oferecidas por estes contextos. (NORTON; TOOHEY138, 2001, citados por GARCIA, 2009, p. 84).

O bilinguismo dinâmico, como forma de concepção de ensino, "refere-se às múltiplas interações linguísticas e outras inter-relações linguísticas que ocorrem em escalas diferentes e espaços entre os alto-falantes multilíngues" (GARCIA, 2009, p. 51). A educação bilíngue nesses termos reconhece a complexidade linguística presente no espaço educacional e os alunos contemplam, na sala de aula, um local de interagir e compartilhar suas diferenças de línguas com os demais. A esse tipo de educação bilíngue a autora qualifica como: polidirecional/de mão dupla, CLIL[12], multilíngue e múltipla, que

[11] Refere-se à natureza complexa do bilinguismo dos grupos etnolinguísticos que sofreram deslocamento da língua substancial. (GARCIA, 2009, p.50)
[12] *Content and language integrated learning* (aprendizagem integrada de língua e conteúdo).

buscamos sintetizar na tabela a seguir, baseada nos estudos de Garcia (2009) sobre educação bilíngue:

Figura 2: Tipos de educação bilíngue

TABELA 1: QUADROS TEÓRICOS E TIPOS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE

	EDUCAÇÃO BILÍNGUE			
	SUBTRATIVA	ADITIVA	RECURSIVA	DINÂMICA
Ideologia linguística:	Monoglóssica	Monoglóssica	Heteroglóssica	Heteroglóssica
Objetivo linguístico:	Monolinguismo	Bilinguismo	Bilinguismo	Bilinguismo
Tipos de educação bilíngue:	· de transição	· de manutenção · de prestígio · de imersão	· de revitalização (imersão na língua de herança)	· polidirecional / demão dupla · CLIL[58] · multilíngue múltipla

Fonte: Mulon (2007, p. 33).

O bilinguismo dinâmico propõe práticas linguísticas complexas que vão além de ter línguas nomeadas para instrução, desafiando o aluno a se movimentar nas línguas, ao contrário do que é posto em uma ideologia monoglóssica para o ensino. A autora faz essa afirmativa, e concordamos com ela, sem desconsiderar a importância da língua de origem para os bilíngues, porque, ao contrário, o uso da primeira língua para significação em outras línguas é a justificativa de não separação das línguas. A pesquisadora exemplifica com um estudo desenvolvido por Kibler (2010), que mostra o potencial de bilíngues que usam sua "língua materna durante a escrita de atividades para gerenciar cognitivamente tarefas, bem como se posicionar em relação aos seus colegas e professores, de modo a afirmar suas identidades multilíngues" (GARCIA, 2009, p. 62).

> Esse princípio teórico apoia uma visão heteroglóssica, pois enfoca *continuum* bilíngue dos alunos. Quando eles entram na sala de aula, veem seu bilinguismo como direito, e trabalham na aceitação de todas as suas diferenças linguísticas e culturais. Esse princípio, portanto, promove o biculturalismo, à medida que os grupos desenvolvem entendimento de suas histórias e reconstroem suas culturas, mas também á medida que desenvolvem competências na outra língua e na outra cultura com os quais estão em contato (GARCIA, 2009, p. 90).

Os modelos de educação e bilinguismo, que privilegiam em determinados momentos e espaços para uma ou outra língua, buscando sempre o equilíbrio entre as duas línguas, negligenciam o direito de ser bilíngue em todos os momentos e em todos os espaços. Garcia (2009) acredita ser essa uma forma de dominação da cultura monolíngue dominante, que passa a ideia de que não se podem misturar as línguas, pensamento

disfarçado no argumento de identidades linguísticas, particularidades e ideologias. Essa dominação travestida de luta leva a um posicionamento monolíngue por parte dos próprios bilíngues que, por sua vez, podem resistir em envolver-se com práticas fluidas de linguagem. Para os autores de uma visão heteroglóssica do bilinguismo, isso é subtrair dos sujeitos os seus direitos de desenvolverem-se em todas a línguas que puderem ou necessitarem, isto é, serem bilíngues de fato. Hornberger (2005, p. 607) acrescenta que:

> Aprendizagem bi/multilíngue é maximizada quando eles estão autorizados e habilitados para retirar em todas as suas competências linguísticas existentes (em duas ou mais línguas), em vez de ser constrangido e inibido do fazer por pressupostos e práticas pedagógicas monolíngues.

A concepção dinâmica, desse modo, pressupõe aos alunos desenvolver práticas de linguagem socialmente relevantes, de modo a se expandirem cognitivamente e nas línguas, inclusive da linguagem padrão de fins acadêmicos, considerando as diferenças, e não apenas um ou outro idioma. Assim, os "alunos bilíngues em todo o *continuum* de bilinguismo seriam capazes de deslizar ao longo da gama de práticas de linguagem que compõem suas vidas" (GARCIA, 2009, p. 7). Os espaços educativos devem ser pensados para possibilitar que os bilíngues façam escolhas livres e criativas recorrendo ao seu repertório linguístico, ou seja, a qualquer língua que lhes estiver disponível para construir sentido.

O contexto da sala de aula para ideologia dinâmica do bilinguismo requer que as línguas tenham o mesmo valor de acesso e uso, sem privilegiar ou desmerecer qualquer uma delas. Ao propor essa visão, Garcia (2009) afirma que a educação bilíngue deve propiciar um amplo desenvolvimento social e linguístico dos alunos que vivem em um contexto de relações multilinguísticas e multidirecionais, as quais o modelo monoglóssico não consegue atender. Ao que a pesquisadora nos desafia é reconhecer, com dados de pesquisas apresentados, que os bilíngues usam elementos linguísticos das línguas de forma unificada, o que até então tem sido separado em línguas distintas.

Quando entendemos o nosso objeto de pesquisa à luz do bilinguismo dinâmico, estamos argumentando junto com a autora e advogando pela tese de que a separação burocrática das línguas, no ensino bilíngue, como primeira e segunda, por exemplo, artificializa a aprendizagem, sendo que "a estrita separação entre as duas línguas para fins de instrução parece estar diminuindo as oportunidades de usar ambos os códigos como recursos para resolver problemas" (GARCIA 2009, p. 75). A autora, apoiada nas

pesquisas de Franceschini (2011) e Cook (2008), afirma que as línguas dos bilíngues coexistem em suas mentes e suas complexas interações estão sempre em primeiro plano. Nessa ordem, a ideia do uso de um repertório linguístico se constitui de maneira a integrar as línguas, possibilitando ao sujeito selecionar os recursos estrategicamente para se comunicar ou aprender de forma eficaz.

Cabe ressaltar que não estamos desconsiderando as formas de concepção bilíngue propostas para educação de surdos até o presente. Apenas, encorajamo-nos a um exercício reflexivo de pesquisa para buscar um novo horizonte teórico, a fim de encontrarmos alternativas colaborativas para práticas educacionais inclusivas, sem desconsiderar a língua que o sujeito traz consigo e a que permeia as relações sociais nas quais estão inseridos. Nossa busca é por uma justiça social e equidade linguística para alcançarmos a língua de conquista do surdo e a que lhe é direito. Por isso, vislumbramos, junto com Garcia (2009), uma abordagem do bilinguismo dinâmico denominada translinguagem que "demonstrou ser uma prática pedagógica eficaz em vários contextos educacionais, nos quais a língua da escola ou a língua de instrução é diferente das línguas dos alunos" (LI WEI, 2017, p. 15).

Todavia, discordamos de que o bilinguismo no contexto da Libras não possa ser comparado ou, até mesmo, equiparado com outras propostas bilíngues que envolvam as questões linguísticas. Compreendemos a multimodalidade da Libras e a condição educacional singular do surdo, mas também consideramos a Língua de Sinais como genuína, respondendo, portanto, linguisticamente, como as demais línguas orais, conforme postulado por Sakcs (2010). Assim, corroboramos com modelos bilíngues que, para além das modalidades, contribuam de forma significativa para transformação social e considerem as questões visuais, culturais, políticas e sociais. Todas essas dimensões, como já mencionado neste texto, são contempladas em uma ideologia heteroglóssica de se conceber o bilinguismo.

Entendemos que, seguindo a trajetória e os pressupostos que estabeleceram o estatuto linguístico da Libras, mesmo que descrito à luz dos traços linguísticos comparados às línguas em geral, havia uma contraposição com o Português, principalmente, em relação às diferenças de suas características articulatórias-perceptuais de uma língua oral-auditiva (NOGUEIRA, 2021). Contudo, segundo a referida autora, o campo dos estudos da linguagem vem se atualizando nas questões teórico-metodológicas, sobretudo o impacto das novas tecnologias que desvendaram complexidades maiores da realidade do que era compreendido nos conceitos e categorias existentes (CESÁR e

CAVALCANTI, 2007). Dessa forma, a pesquisa "vem mobilizando novas formas de registro, metodologias e interpretação de dados de linguagens gerados" (NOGUEIRA, 2021, p. 268).

O bilinguismo no contexto da Língua de Sinais, nessa concepção dicotômica de modalidades de línguas viso-espacial e oral-auditiva, tem sua fundação na concepção de língua proposta por Saussure (1916) e/ou Chomsky (1957), em uma visão estruturalista da linguagem. Os teóricos faziam uma descrição do que era linguístico e do que era extralinguístico, com tentativas, por exemplo, de dissociar língua e linguagem. Atualmente, seguindo a ótica multilíngue multimodal, tais recursos semióticos são concebidos como parte inerente da compreensão da língua(gem) (NOGUEIRA, 2021).

Seguindo a segunda concepção da linguagem, Nogueira (2015) conclui, em sua pesquisa de doutorado, que a Libras, por suas características, é uma língua multimodal, sendo, portanto, uma nova concepção linguística, sugerindo-nos um novo movimento nos estudos do bilinguismo no contexto da Libras, que seguimos nesta pesquisa. Nas palavras da autora, com base nos estudos de Millet (2002) a respeito da Língua de Sinais Francesa (LSF):

> Considera-se a multimodalidade da Libras naquilo que a constitui, isto é, um todo multilinear cuja estrutura envolve a totalidade do corpo num processo multimodal de produção de sentidos, que engloba aspectos linguísticos, prosódicos e cinéticos, como essa mesma autora (Millet) já havia argumentado (NOGUEIRA, 2015, p. 166-167).

A translinguagem, por sua vez, como uma forma de conceber o ensino à luz do bilinguismo dinâmico, acomoda um conjunto muito mais amplo de possibilidades semióticas do que apenas códigos de linguagem. Segundo Pennycook (2017), a pesquisa linguística no modelo trans oferece-nos potencialmente um importante caminho a seguir, sugerindo que os repertórios são multilíngues e multimodais. A conclusão à qual chega o autor, em sua recente pesquisa em um diálogo com a conceptualização da Libras feita por Nogueira (2015), permite-nos inferir que é justamente por sua diferença de modalidade que a Língua de Sinais pode contribuir para a expansão das pesquisas linguísticas sobre bilinguismo em relação aos referentes e ao espaço, com um foco maior nas expressões corpo-faciais, no lugar, nos objetos e na semiótica.

Portanto, a translinguagem considera as práticas discursivas das comunidades linguísticas, ampliando os modelos de bilinguismo, como discute Garcia (2009). Baker (2001, p. 4) soma à discussão ao afirmar que "possuir duas línguas não é tão simples

como ter duas rodas ou dois olhos", sendo assim, não é possível pensar o bilinguismo como as duas rodas de um carro que funcionam juntas em perfeita concordância, mas, sim, como peças de uma engrenagem que, embora se sustentem mutuamente, contraem-se e se movem em diversas direções. É sob essa ótica que nos desafiamos a pensar o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa para surdos, sem perder de vista o seu contexto de desenvolvimento da linguagem e sua formação social que serão adensados na seção a seguir.

1.3 Língua Portuguesa na modalidade escrita: direito, justiça social e autonomia

No bojo da discussão do bilinguismo na interface Libras /Português, encontram-se as questões do ensino e da relação social da Língua Portuguesa, afinal a língua majoritária permeia relações, ambientes e contextos na vida do surdo. Mesmo assim, existe um incômodo quando essa pauta é levantada. Alguns vão se lembrar do período de "proibição"[13] do ensino baseado na Língua de Sinais; outros vão mencionar a resistência pela forma como foi imposta a língua oral; e, ainda, haverá quem milite no sentido de que não é necessário o aprendizado do Português, quando se tem acesso à Libras. Porém, ficamos com a hipótese desenhada em nossa discussão preliminar de que as condições sociais e a falta de acesso à linguagem são o escopo do dilema com a língua oficial do país.

A tomada de consciência linguística é necessária para o sujeito bilíngue, usuário de uma língua minoritária, uma vez que, segundo Bakhtin/Volochinov (1929), a comunicação ideológica, que é parte da comunicação da vida cotidiana, permeia as relações dos sujeitos socialmente organizados. Assim, saber as formas com que se concebem os textos que estabelecem, especialmente, sua educação e língua, possibilita aos surdos serem participantes, interferindo ideologicamente a favor de seus pares e de sua cultura. "Sabe-se que, na nossa cultura, a escrita assume um papel fundamental de exercício de poder, na legitimação da dominação econômica, política, social e cultural, de discriminação e de exclusão" (CALVACANTI e SILVA, 2017, p. 5). Nesse sentido, Vasconcellos (2016, p. 32) alerta sobre a importância da consciência, em dois fatores:

[13] Usamos o termo entre aspas, pois não existiu em nosso país uma proibição legal do uso da Língua de Sinais, uma vez que sua existência não era reconhecida. Este termo é alusivo à mudança do método misto (oral e sinalizado), para o método exclusivamente oral para educação de surdos no mundo, que é denominado com oralismo. Contudo, é justo mencionar que essa foi uma decisão política de cunho exclusivamente educacional. Os surdos poderiam - e continuaram - a sinalizar em espaços como igrejas, associações, clubes, praças e qualquer outro espaço social.

> É relevante conhecer as políticas linguísticas e o debate acerca delas, a princípio para saber que, na perspectiva apresentada, o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para os surdos baseia-se no fato de que eles são cidadãos brasileiros. E, por isso, têm o direito de utilizar e aprender essa língua que é primordial para o exercício de sua cidadania. Em segundo lugar, porque é preciso atentar-se ao fato de que as estratégias de ensino e aprendizagem são de responsabilidade do professor de Língua Portuguesa e do corpo docente que atende esse alunado, e que o sucesso do processo depende de um esforço conjunto da comunidade escolar na qual o aluno surdo foi incluído.

Sánchez (2017), ao discorrer sobre a importância da língua escrita, alerta-nos para o fato de que, para algumas crianças, a diferença é sinônimo de desigualdade, o que é injusto em todos os sentidos e não pode ser tolerado em uma educação democrática. Segundo o autor, essa diferença é "definidora", na medida em que o domínio da língua escrita é base das avaliações escolares e ponto primordial para desempenho ruim na Universidade, nas vagas de empregos, entre outros. É, também, definitiva, porque, segundo o autor, com o passar dos anos, agrava-se, pois "não se trata de um atraso temporal, mas sim de um abismo cada vez mais sem salvação (p. 24)".

O cenário bilíngue que envolve a surdez está em uma constante busca pelo equilíbrio da aceitação e do reconhecimento das línguas envolvidas. Nos locais surdos onde a Libras é valorizada, ela se sobrepõe à língua majoritária na modalidade escrita, que é quase esquecida por completo. Enquanto isso, nos espaços sociais que deveriam ser inclusivos, a Língua de Sinais ocupa um papel mais parecido com uma arte bela para ser apreciada do que cumpridor de sua função como língua de fato. Isso perpetua as velhas crenças monolíngues, que "impõem muros entre as línguas, culturas, processos de construção de sentidos e territórios imaginários do saber que privilegiam determinadas ideias em detrimento de outras" (MACIEL, 2020). Esse é o contexto conflituoso em que se apresenta a discussão do ensino da língua escrita, como um cabo de guerra de poder linguístico, de espaços determinados e distintos, tais quais os códigos para a visão estruturalista. Assim:

> É justamente o caso do Português e da Libras: nos documentos e no uso cotidiano, ao afirmar o monolinguismo vigente no país, a Libras não recebe menção. Porém, ao desfilar a abertura do país à diversidade, a Libras encontra seu lugar, estabelecendo a possibilidade de um bilinguismo monolíngue, ao mesmo tempo em que apaga outras línguas em uso no país (Cavalcanti e Silva, 2016, p. 17).

Nessa interface da Libras/Português, no que as pesquisadoras, apoiadas em Garcia (2009), denominaram de bilinguismo monolíngue, encontramos o ensino de Língua Portuguesa para surdos que demanda o desconhecido em questões pedagógicas. Isso tudo somado às questões singulares de seu desenvolvimento da linguagem (que, segundo nos aponta Lacerda (2006), pode gerar consequências emocionais, sociais e cognitivas) faz com que compreendamos a tensão e os desafios encontrados em sua aprendizagem. Reconhecer a condição bilíngue do aluno surdo implica, de acordo com Peixoto (2006, p. 206), "aceitar que ele transita por essas duas línguas e, mais do que isso, que ele se constitui e se forma a partir delas". Nesse sentido, Garcia (2009, p. 27) nos afirma que:

> Para formar bilíngue é, em seguida, não apenas 'tomar em' as formas linguísticas dos alunos, mas a constante adaptação de seus recursos linguísticos a serviço da construção de significado em resposta às estratégias que emergem na situação comunicativa, que é, por sua vez, afetada pelos alunos por sua flexibilidade.

Nas escolas, imperam metodologias que orientam o processo de ensino aprendizagem em uma concepção de língua para alunos ouvintes e monolíngues. Dessa forma, a criança surda, com quase nenhuma participação em práticas sociais, pode apresentar um processo fragmentado de linguagem, uma vez que "lhe falta vivência na língua majoritária que, de certa forma, sempre esteve pautada em exercícios e práticas artificiais (a língua transformada em código)" (GESUELI, 2006, p. 282). Assim, o ensino mediado por duas línguas é, além de complexo, desafiador e tensional. A esse respeito, Fernandes (2006, p. 115) reflete que:

> Ao se discutir o processo de ensino de Português escrito para surdos, estaremos diante de um duplo desafio: promover estratégias que permitam a aquisição e *desenvolvimento da Língua de Sinais, como primeira língua e, paralelamente, introduzir a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita*, considerando-se as possíveis lacunas intervenientes nesse processo, decorrentes da apropriação de um sistema de escrita que envolve a representação de uma língua oral, desconhecida pela grande maioria das crianças surdas (grifos nossos).

Diante da reflexão feita pela autora, argumentamos no sentido de que as línguas, inclusive para os surdos, não podem ser dissociadas ou separadas em seu processo de ensino-aprendizagem. Ao apontar desconhecimento do sistema de escrita pelos surdos, a autora nos desafia a pensarmos nas razões pelas quais isso acontece, sendo necessário

refletirmos sobre as políticas que regem o ensino e as práticas sociais que envolvem o surdo e a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Iniciamos, lembrando-nos do reconhecimento da Libras por meio da Lei nº 10.425/02, que, também, garante ao surdo o direito de ser bilíngue. Dessa forma, tem-se, no "Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa" (BRASIL, 2002). Posteriormente, em 2005, o Decreto nº 5.626, em seu texto, estabelece a educação de surdos no Brasil, trazendo uma descrição da configuração e das necessidades para que aconteça esse ensino. Essas considerações são trazidas no Capítulo IV, que trata do "Uso e da difusão da LIBRAS e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação", no art. 14, § 1º, itens I e II, *in verbis*:

> § 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:
> I - Promover cursos de formação de professores para:
> a) o ensino e uso da Libras;
> b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e
> c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;
> II - Ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos.

O documento aponta para questões importantes, como oferecer, desde o início da escolarização, o ensino da Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos. Podemos observar que, no texto do dispositivo, a condição de oferta da Libras e o aprendizado do Português concomitantes são não só assumidos, como também garantidos de forma legal. Os itens III, IV e VI do mesmo parágrafo prosseguem assinalando os deveres das instituições federais de ensino:

> III - prover as escolas com:
> a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
> b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
> c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
> d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos;
> IV - Garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;
> [...]

> VI - Adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa (BRASIL, 2005).

Notamos, nos itens apresentados anteriormente, a proposição de disponibilização de profissionais fundamentais para o ensino bilíngue: o intérprete, o surdo professor de Libras e o professor de Língua Portuguesa, além do professor regente qualificado. O que nos chama atenção é que o docente de LPS[14] é profissional diferente do regente da sala de aula. Dessa forma, o texto nos leva a pensar que as aulas de Língua Portuguesa podem ser oferecidas na escola regular, por um profissional habilitado. Outrossim, indicações do mesmo documento assinalam que as escolas precisam oferecer atendimento adaptado às necessidades educacionais desse alunado.

O Decreto nº 5.626/05 garantiu um espaço de discussão importante, quando estabelece que o ensino da modalidade escrita do Português para surdos deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, além de estar presente nos cursos de Letras com habilitação em Português (BRASIL, 2005). A formação inicial do professor é fundamental para a melhoria da qualidade de ensino, uma vez que podemos oportunizar aos novos docentes subsídios para que eles sejam capazes de adotar metodologias condizentes com a necessidade do aluno surdo, principalmente, no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa. Não estamos afirmando que essa formação ocorra de maneira efetiva, mas que está prevista no dispositivo legal, por ser importante, precisando ser adensada em todo o território nacional.

A pesquisa de Góes (2012, p. 22) nos apresentou uma entrevista com uma professora de surdos a respeito do trabalho pedagógico e da linguagem. No texto, a docente aponta o que chamou de problemas relativos à Língua Portuguesa, mencionando "dificuldades quanto a questões sintáticas e morfológicas, privilegiava um conjunto de problemas que se vinculavam ao que poderia ser denominado, amplamente, de 'funcionamento semântico' (grifos da autora)". Ou seja, problemas encontrados são relativos ao uso do vocabulário e seus diversos significados nos mais diferentes contextos do ato comunicativo. Sendo assim, o ensino de regras gramaticais isoladas não produz significado.

[14] Fala-se da Língua Portuguesa para Surdos.

Ensinar uma criança que não compartilha da sua língua não é uma tarefa fácil; entretanto, aprender uma língua de modalidade oral auditiva, mesmo que apenas na forma escrita, quando não se tem a audição, é também um grande desafio. Encontramos, na falta de compartilhamento da língua, um desafio, uma vez que, para o ensino da leitura/escrita, há a necessidade de uma "língua em comum entre professores ouvinte e aluno surdo", segundo Cavalcanti e Silva (2007, p. 220). O compartilhamento da língua compreende em o professor conhecer as especificidades do aluno, entender a estrutura gramatical da Libras e sua importância como língua do aluno e estar preparado para propor intervenções metodológicas que de fato contemplem as necessidades educacionais que o aluno e suas línguas requerem.

O registro da língua, em essência, é visual, sendo assim totalmente acessível a pessoas com surdez (FERNANDES, 2006). A língua escrita não é uma transposição da fala, mas o ensino está baseado em métodos fonéticos que desprivilegiam os surdos. Precisamos desvincular a ideia de que o domínio do texto escrito tenha relação direta com a fala e passarmos a contemplar as formas visuais de aprendizagem que favoreceram a todos os alunos, conscientes de que a escrita é uma esfera da linguagem. Vigotsky (1982), em seus experimentos, demonstrou que as crianças ouvintes passam gradativamente dos desenhos para linguagem escrita. Lodi (2013) diz que, no caso das crianças surdas, elas vão passar a desenhar o que enunciam em Libras, mas é um processo que implica em aprender o Português.

Segundo Bakhtin (1997, p. 181), para se materializar a língua na forma escrita, precisamos estabelecer relação de enunciados com outros enunciados que os antecederam e com os que vão lhes suceder. Convergente com esse pensamento, Vigotsky (1982) considera que, na escrita, mesmo sendo linguagem sem interlocutor presente, a criança sempre está se relacionando com outro ou com ela mesma. Sendo assim, ele tece uma crítica às práticas escolares que ensinam as crianças a desenharem letras para, depois, com elas, desenharem palavras. Lodi (2013, p. 175) une-se ao autor, acrescentando suas críticas em relação ao ensino de crianças surdas que se baseiam em "escritas de palavras isoladas e de frases simples que objetivem a correta estruturação gramatical da Língua Portuguesa". Essas práticas, conforme a autora, baseando-se em Vigotski, "distanciam a linguagem escrita de sua essência primeira - a de ser linguagem".

Nesse sentido, voltamo-nos para as práticas híbridas de linguagem que oportunizam ao aluno formas de ir além de fatores vocabulares, levando a uma significativa interação social, permitindo, assim, a apreensão dos sistemas de escrita.

Recorrer à construção textual de forma a estabelecer comunicação, envolvendo práticas sociais significativas é uma alternativa às metodologias empregadas em sala de aula que são elaboradas a partir do ensino de Português como língua homogeneizadora e, portanto, com elementos rígidos. Porém, para que os alunos surdos leiam e escrevam com autonomia, é necessário considerar que o percurso de acesso ao sistema de escrita se dará visualmente, uma vez que o ponto de partida para a apropriação da língua é a palavra e não o fonema, a letra ou a sílaba (FERNANDES, 2006).

Concordamos com Fernandes (2006), pois se deve recorrer, especialmente, nos primeiros passos no universo da escrita, a materiais ricos em ilustrações e imagens, oportunizando aos alunos surdos trocas visuais com tema abordado. Segundo a pesquisadora, a contextualização, por meio da visualidade, contribuirá para a construção de sentidos, pois pode recorrer a experiências visuais anteriores que foram significativas, sendo capaz de levar ao interesse a respeito da mensagem contida no texto escrito. Contudo, a questão da visualidade surda é mais complexa, se considerarmos sob uma ótica multimodal, porque ela está além da prática do uso de imagens no contexto escolar. Nogueira (2021, p. 277) constatou, em sua pesquisa, que os recursos semióticos e imagéticos são parte constituinte nas situações de interações com surdos. Em sua análise da percepção dos sujeitos, ela nos diz que:

> Os jovens surdos, ao ampliarem seus repertórios comunicativos, não negam a visualidade surda e a comunicação por recursos semióticos imagéticos, mas apenas revelam outras possibilidades de construção da surdez e da comunicação dos surdos, desconstruindo as cristalizações criadas pelos dois discursos – médico-patológico e socioantropológico. Ao fazerem isso, no entanto, eles complexificam a relação entre recursos e sujeitos na exposição de situações em que os recursos imagéticos são empregados, indicando outras ordens de indexicalidade em funcionamento, que hierarquizam e estratificam, em diferentes escalas, recursos e sujeitos.

No sentido de abraçar a visualidade surda, os estudos do letramento, em uma concepção sociocultural, somaram-se à perspectiva teórica na área da surdez, especialmente, em relação ao ensino da língua escrita no início dos anos 2000. Isso se deu porque nesse momento os estudos do letramento "já se distanciavam de uma lente grafocêntrica; e porque já abarcava, nas várias possibilidades de práticas com a escrita, a agência dos diferentes grupos sociais que espelham, em tais práticas, suas diferenças linguísticas, culturais e identitárias" (NOGUEIRA, 2019, p. 4). Assim, surgiu um novo movimento metodológico para ensino e desenho de papéis que cada uma das línguas

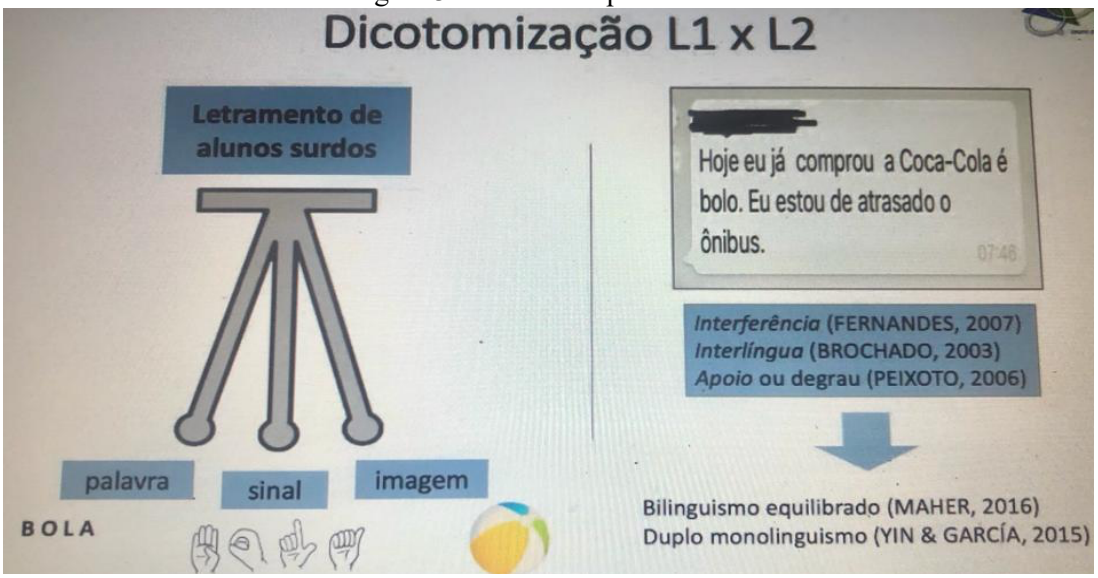
desempenharia nessa nova concepção. A esse respeito, Nogueira (2021) nos apresenta como as práticas de língua(gem) específicas do letramento para surdos são definidas nas principais pesquisas sobre o tema:

> 1. A Língua de Sinais é a L1.
> 2. Português é a L2.
> 3. A língua de Sinais, a L1, deve ser a língua de instrução.
> 4. A L1 é condição para o ensino-aprendizado da L2.
> 5. A L2, para ser aprendida, precisa ser ensinada a partir de metodologias de ensino de L2.
> 6. A L1 é uma língua de modalidade visual-gestual.
> 7. A L2, de modalidade escrita, deve ser explorada em seu aspecto visual.
> 8. Estratégias visuais de ensino devem ser exploradas, dentre elas, as imagens.

Lembramos que as pesquisas de vanguarda no letramento para surdos surgem em espaço-tempo muito específico, paralelas à lei de reconhecimento da Libras, em meio à crescente luta pela valorização da Língua de Sinais. Tais pesquisas contribuíram significativamente para uma educação de surdos sustentada em valores culturais, identitários e de reconhecimento linguístico, fundamentais para práticas educativas plurais e democráticas. Entretanto, ao nos apropriarmos de um conceito de letramento comum, não podemos perder de vista que as metodologias e as teorias já estabelecidas não foram criadas para cenários de vulnerabilidade e diversidade potencialmente desafiadores e, por isso, imprimem desafios que podem configurar armadilhas teóricas e metodologias, como discute Cavalcanti (2020).

Concordando com o proposto pela autora, Nogueira (2019, p. 4), ao analisar as publicações sobre letramento para surdos, que ainda é a principal perspectiva para discussão do ensino de Língua Portuguesa para esses alunos, conclui que "ao conceitualizar o letramento na dicotomização L1/L2, ainda não se afastam significativamente de uma lente mono/bilíngue e avançam timidamente na consideração de outros recursos de comunicação que não os linguísticos". Sendo assim, segundo a autora, ao se estabelecer o tripé "palavra-sinal-imagem", surgiram práticas linguísticas que se distanciaram do que estava proposto pelos pressupostos do letramento, principalmente no uso de imagens. Os olhares se voltaram para o texto, buscando justificativas como interferência, interlíngua e apoio para escrita do surdo, sem considerar suas práticas, o que foi exemplificado por ela na imagem a seguir:

Figura 3: Letramento para surdos



Fonte: Nogueira (2021).

Nesse sentido, destacamos que essa é uma análise situada, que se difere das formas de concepção de ensino de Português, mas que encontra raízes e validações teóricas como as demais. O que buscamos é lacuna a ser preenchida, pois estamos em busca da complexidade das lentes, consolidando nossa opção em reconhecer o contexto do ensino linguístico para surdos em uma percepção multimodal, multilíngue e trans. Nesse caminho, sabemos que a preocupação com as metodologias empregadas é o foco dos estudos produzidos, mas, para dar o próximo passo, Nogueira (2018, p. 90) nos convida a considerar, nos registros dos surdos como leitores e produtores críticos de textos multissemióticos:

> a) as representações que trazem consigo sobre si mesmos e sobre o recurso escrito, além de compreender que b) o modo como as atividades de escrita são pensadas e desenvolvidas, podem repercutir na postura assumida diante da escrita, na manutenção de identidades e representações e/ou na construção de outras representações sobre o recurso escrito e sobre si mesmos (diante do emprego de tal recurso).

A dificuldade da escrita não é uma exclusividade dos surdos, especialmente, no processo de escolarização, porquanto uma rápida análise de indicadores e pesquisas nos afirma que habilidade leitura/escrita fica a desejar na educação básica. Todavia, no contexto da surdez, é preciso considerar, além de todos os desafios elencados e outros mais, a relação de poder, de centro/margem e colonial entre língua minoritária e majoritária. Na sociedade que valoriza a norma culta da escrita como requisito para o

sucesso social ou escolar, o lugar em que as formas híbridas da escrita, ou seja, o lugar em que aquelas formas que negociam sentidos em uma perspectiva democrática e plural são reservadas. Nesse sentido, Agha (2003) define que os processos que envolvem o registro escrito são aqueles pelos quais um repertório linguístico se torna singular, sendo ele a forma socialmente reconhecida.

A centralidade na grafia e sua valorização - grafocentrismo, segundo Cavalcanti (2004) - é parte de uma das principais narrativas da sociedade, que concebe isso como um elemento essencial. A importância da forma padrão na escrita ocupa um espaço predominante no currículo escolar que se estende às pessoas com surdez e, mesmo que elas tenham o direito reconhecido legalmente de serem ensinadas e avaliadas com metodologias diferenciadas em relação ao Português escrito, a escrita dos surdos é alvo de um estigma de erro. Essa marca imposta pelo grafocentrismo tenta se justificar atribuindo à Língua de Sinais a culpa da estrutura no registro apresentado pelos surdos, reforçando a ideia homogeneizadora do Português como língua soberana.

Existe um perigo em atribuir as características gramaticais da Libras ao suposto fracasso da escrita do surdo. Afirmar que o surdo escreve daquele ou desse jeito em razão de que a Língua de Sinais não tem essa ou aquela categoria gramatical é negligenciar o papel fundamental da escola no ensino da língua, além de reforçar uma tentativa de inferiorizar a língua multimodal. “Há um consenso entre escola e família de que os surdos não aprendem; mas a culpa nunca é da escola, o que é naturalizado, pelos próprios surdos” (CAVALCANTI e SILVA, 2007, p. 227). O reforço da ideia de que a sua língua não é suficiente e completa como o Português (por não ouvirem é impossível dominar a língua oral) faz com esse estigma seja uma justificativa plausível para que alguns surdos o reproduzam, conforme apresentado pelas autoras.

O domínio da leitura e da escrita no processo de ensino-aprendizagem vai além da disciplina de Língua Portuguesa, pois eles permeiam o ensino de outras disciplinas e as formas de avaliação que são privilegiadas pela escola, demonstrando sua forma de controle. Contudo, o rigor investido nos modelos e métodos de ensino de língua renega ao aluno surdo a condição de não aprendiz, alimentando o círculo de estigmas. Essas práticas de ensino homogeneizadoras são, para nós, outro desafio para a escrita da pessoa surda, uma vez que elas partem da impossibilidade e não agregam a diferença tempo, espaço, cultura e língua, negligenciando a possibilidade de acesso e uso da língua escrita de forma autônoma e crítica aos alunos surdos.

A modalidade escrita na interface Libras/Português esbarra no desafio do registro multimodal de sua língua de origem em oposição a escolhas desses elementos traduzidos em palavras da língua escrita. O aprendizado do surdo, conforme colocado, não passa por estabelecer relação letra-som, da mesma forma que não faz sentido a silabação e os outros recursos fonéticos. Igualmente impactante para o aprendizado são os elementos gramaticais visuais e espaciais da Língua de Sinais. Nas palavras de Perlin, pesquisadora surda, podemos compreender o efeito de multimodalidade para o processo de leitura/escrita:

> Quando se trata de pô-las no papel, de escrever meus pensamentos, eles são marcados por um silêncio profundo... Eu preciso decodificar o meu pensamento visual com palavras em Português que têm signos falados. Muito há que é difícil ser traduzido, pode ser apenas uma síntese aproximada. Tudo parece um silêncio quando se trata da escrita em Português, uma tarefa difícil, dificílima. Esse silêncio é a mudança? Sim, é. Fazer frases em Português não é o mesmo que fazê-las em Libras (Skiliar, 2008, p. 34).

O efeito da multimodalidade, narrado pela surda, é algo muito presente no processo de ensino-aprendizagem da escrita. Estabelecer correspondentes para elementos essencialmente visuais e espaciais é um obstáculo a ser superado, por vezes maior que compreender a estrutura frasal ou ter conhecimento do vocabulário. Os elementos visuais são uma adversidade presente para o registro e existe uma dificuldade em escrever e/ou descrever movimentos dos sinais, expressões corpo-faciais, referentes espaciais e muitos outros elementos da gramática visual. Essa dificuldade foi descrita por pesquisadores que destacaram os seguintes pontos:

> A dificuldade de se descrever narrativamente o que está sendo sinalizado com sinais manuais, expressões faciais e outras marcações não-manuais, e ao mesmo tempo produzir uma transcrição que ilumine a análise estrutural, tanto da frase quanto da construção de texto. Um dos problemas que se percebe é a dificuldade de se identificarem possíveis segmentos de discurso (frases ou orações), pelo fato de os sinais manuais serem apresentados linearmente, intercalados por comentários. Isso acarreta várias consequências para a análise, já que fenômenos importantes para uma análise textual, como repetições, paralelismos estruturais e subordinação, podem passar despercebidos (McCLEARY, L; VIOTTI, 2006, p. 4).

Alguns elementos orais da Língua Portuguesa, como preposições, conjunções e verbos de ligação, não encontram um referente comum na Língua de Sinais, mas podem

ser substituídos, segundo Brito (1995), por verbos direcionais, movimentos, direção de olhar e elementos referenciais dêiticos, que são elementos característicos nas línguas de sinais e têm o uso do espaço como fator comum. O ensino do Português escrito para surdos, na visão grafocêntrica que se estabelece na escola, apoia-se na dificuldade de registro da espacialidade da Língua de Sinais para reforçar a ideia errônea de inexistência de elementos conectivos e perpetuar o estigma de simplificação da língua. Por outro lado, essas características semióticas e multimodais da Libras ficam à margem nos estudos sobre Língua Portuguesa para surdos, nos quais a visualidade ocupa a centralidade das discussões (NOGUEIRA, 2019).

Precisamos mencionar que, na última década, as pesquisas linguísticas para educação de surdos, na perspectiva dos letramentos, vêm assumindo aos poucos as lentes heteroglóssicas, analisando os diversos aspectos na interface Libras/Português, compreendendo que, mesmo que não ocupem o mesmo status na vida dos surdos, “as línguas se alimentam mutuamente" (QUADROS e SOUSA, 2018, p. 36). As pesquisadoras, ao analisarem crianças bilíngues bimodais, constataram que, durante o ato comunicativo, elas estavam desenvolvendo a habilidade de síntese linguística, ou seja, o processamento da informação independente do recurso linguístico empregado. As pesquisas atuais de Silva (2018), Rodrigues (2018), Quadros e Sousa (2018) e Nogueira (2015, 2019, 2020) se alinham e apontam para uma visão de letramentos para surdos que acomoda a interface dos recursos linguísticos e a noção de repertório linguístico unificado.

A Língua Portuguesa para os surdos é fundamental em sua constituição como sujeito em uma sociedade classista. Desse modo, precisamos refletir sobre a materialidade da legislação sobre o tema. Nessa lógica, as políticas públicas apontam para um caminho de deslocamentos e de questões que foram pensadas, apenas, considerando a Libras e desconsiderando a falta dela nos primeiros anos de vida, como parte da formação discursiva do sujeito surdo. Assim, temos que nos atentar para o caminho que já percorremos, em época remota, no qual voltamos à centralidade do ensino para ofertar a esse sujeito a língua, dessa vez a que lhe foi subtraída em seus anos iniciais.

Nessa perspectiva, entende-se que o processo educacional “é um território político” (SILVA, 2007, p. 148), no qual as relações de poder ficam evidentes, deixando explícito que, no caso dos surdos, o poder hegemônico, nos contextos referidos da inclusão, é dos ouvintes. Contudo, acreditamos que somos determinados por contextos econômicos, políticos e culturais, mas, também, somos criadores da realidade social e

transformadores desses contextos. O domínio da língua oficial de um país, ainda que mais penoso para os surdos, é uma arma eficiente na luta por igualdade e valorização. Todavia, o aprendizado dessa passa, atualmente, pela escola regular inclusiva, pela formação de professores e por uma mudança metodológica, pontos que requerem um olhar mais atento da comunidade, das lutas, das pesquisas e dos profissionais.

A esse respeito, o papel que se cumpre nesta pesquisa é no sentido da tomada de consciência da relevância do ensino e da aprendizagem da língua escrita, que é o caminho para o acesso social do surdo e o balizamento da qualidade do processo educacional em todos os níveis, sem desconsiderar a Libras, mas, pelo contrário, tendo-a com parte balizar de seu repertório linguístico. Buscamos romper com o estigma do erro que acompanha a escrita das pessoas com surdez, distanciando-nos de uma concepção de ensino baseada em práticas uniformes e assumindo a escrita do surdo como formas de construção de sentidos que o levarão ao domínio da forma padrão mais eficiente possível.

A mudança que desejamos na escola tem início na pesquisa e, como princípio fundamental, na mudança da concepção de língua e, consequentemente, da metodologia empregada no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, desafiamo-nos a pensar em um ensino de língua com base nas interações sociais e nas construções de significados que delas emergem, evidenciando o valor social da língua(gem) e abandonado as práticas baseadas somente em raízes orais, totalizantes e discriminatórias. O ensino da língua pode ser construído a partir de momentos de construção de significados no ato comunicativo e não o contrário, tendo como premissa básica a língua multimodal, proposta por Nogueira (2015), e os elementos semióticos.

Nossa busca é por somar aos pensamentos de Garcia (2014) na procurar de rotas de fuga para práticas de ensino mais justas, que, de forma alguma, significa desconsiderar o que foi construído, mas, sim, “transcender as fronteiras linguística de línguas nomeadas” (MACIEL, 2020). Nesse engajamento por se despir das crenças e das teorizações postas até aqui, procuramos, de forma audaciosa, pensar a escrita e seus processos de registros pelos surdos por uma perspectiva translíngue, dialogando com novos conceitos. Recorremos às palavras de Rocha (2020), ao afirmar que precisamos acreditar e que isso “significa suscitar acontecimentos mesmo que pequenos que escapem ao controle ou ainda engendrar novos espaços tempos mesmo de superfície e de volume resumidos”. Corroborando com a autora, encerramos este capítulo, buscando nos colocar nas frestas dos discursos que envolvem a surdez, na tentativa de procurar um novo lugar

de enunciação, o qual nos permita modos diferentes de conceber as línguas e as subjetividades dos sujeitos.

CAPÍTULO II

2. Translinguagem como uma abordagem de uso e ensino das línguas envolvidas na condição bilíngue do surdo

As lentes que escolhemos para ampliar o objeto desta pesquisa, vislumbra uma educação que promova justiça social e transformação na concepção do ensino para os bilíngues. Por isso, o presente capítulo tem por objetivo apresentar as questões sobre a perspectiva translíngue como uma abordagem para uso e ensino na interface Libras/Português. Buscamos oportunizar uma contextualização da translinguagem, que servirá de aporte teórico nossa discussão nesta pesquisa, seus princípios, perspectivas, tensões e contribuições, em um diálogo com ensino bilíngue para surdos.

A translinguagem, como abordagem de ensino de línguas surgiu no final dos anos 1980 e acrescentou as formas de conceber o ensino de pessoas bilíngues, especialmente, de línguas minoritárias como a Libras em uma sociedade injusta. Apresentamos a abordagem desde seu percurso histórico, explorando seus conceitos elementares às questões ideológicas a respeito do uso da língua. Elencamos o conceito de práticas translíngues, suas contribuições para educação e para a condição bilíngue do surdo, e seus postulados para o registro da língua escrita acomodando os recursos multimodais dos repertórios dos sujeitos. Procuramos a estreita relação da condição do aluno surdo com as práticas metodológicas presentes na translinguagem.

Nosso diálogo para esse tema foi, principalmente, principalmente, de Garcia (2009, 2016); Garcia e Wei (2014) e Canagarajah (2013). Todavia, trouxemos para nossa discussão, também, as pesquisas de Cavalcanti (2013); Fernandes (2006); Nogueira (2015, 2016, 2020), Santos (2017) e Rocha e Maciel (2015). As premissas encontradas nas obras dos referenciados autores, nos possibilitaram caminhar em um terreno teórico até então, por nós, desconhecidos.

Dessa forma, as inquietações que norteiam as discussões do presente capítulo são: Quais as contribuições da translinguagem para o ensino bilíngue de surdos? Os surdos translinguam em seus meios de interação e aprendizado de que forma? Por ser uma teoria de multimodalidade a translinguagem se aplica a línguas que não sejam orais? Quais as contribuições da pesquisa sobre repertórios espaciais para a compreensão das estratégias de escrita dos surdos? Como a língua de Sinais acomoda e amplia a teoria descrita em bilíngues de línguas orais? Buscamos responder considerando que as estratégias linguísticas de uso e ensino-aprendizagem são para além da modalidade das línguas,

assim, defendemos que apesar das características singulares da Língua de Sinais ela propõe aos seus usuários as mesmas representações e significados comuns a outros bilíngues.

Por fim, encerramos este capítulo, com o objetivo de fundamentar o ensino bilíngue na interface Libras/ Português com práticas que considerem as línguas como parte de sua identidade e subjetividade, e os permitam extrapolar as fronteiras entre a sala de aula e a sociedade. Buscamos não perder de vista nosso objeto de análise, um encaminhamento didático e pedagógico do uso e ensino do Português escrito, considerando a Língua de Sinais como meio para a construção de significados, mas conscientes da importância do domínio da língua de poder, suas manifestações e práticas.

2.1 Translinguagem: conceito, aproximações e concepções

Ao discutirem um novo paradigma para a educação bilíngue[15] do século XXI, Garcia (2009) e Canagarajah (2013) nos possibilitam compreender práticas de uso e ensino de línguas como um fenômeno fluido e complexo, apresentando-nos as lentes da translinguagem. O conceito apresentado pelos autores, estudado por muitos outros, nos permite desbravar o que acontece em um ambiente escolar multilíngue e transcultural, que é parte inerente do mundo contemporâneo.

Neste texto, buscamos aprofundar a concepção translíngue, que versa sobre uma abordagem para uso e práticas de ensino, de duas ou mais línguas, em processos de construção e/ou negociação de sentidos em atos comunicativos. Sabemos que o termo foi empregado pela primeira vez no ano de 1980 por pesquisadores do país de Gales para descrever o processo de ler ou ouvir em inglês e falar ou escrever em galês ou vice-versa. Baker (2011), que pela primeira vez traduziu o termo como *translanguaging*, define-o como "o processo de fazer sentido, moldando experiências, ganhando compreensão e conhecimento através do uso de duas línguas" (p. 288). Desde então, alguns pesquisadores têm discutido esse termo e as mudanças de perspectivas no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Ao propor a translinguagem, os pesquisadores pressupõem que, quando as línguas - entendidas como códigos, normas ou sistemas gramaticais, estabelecidas e fixas - não são capazes de mensurar o que efetivamente acontece durante o ato comunicativo. Sendo

[15] Ao nos basearmos na proposta bilíngue de Garcia (2009), que será descrita no texto, usamos o termo também em um emprego guarda-chuva para abranger, em muitos momentos, as noções de multilíngue e plurilingues.

assim, a translinguagem propõe uma abordagem para conceber as práticas linguísticas que abranjam a dinâmica das interações entre línguas e comunidades. Ao entendermos a comunicação e o ensino de línguas em uma abordagem translíngue, estamos nos permitindo uma visão mais integral da dimensão nas práticas linguísticas, considerando as experiências dos indivíduos que acessam mais de uma língua durante a comunicação.

A translinguagem se contrapõe à concepção monolíngue, na qual está apoiada a política de educação linguística atual, herdada do período colonial, indo além das noções tradicionais de bilinguismos, como explica Garcia (2014). Isso significa que, no cerne do conceito do que seja translíngue, estão as ações e as escolhas flexíveis e significativas que os sujeitos fazem em seus repertórios linguísticos para se comunicar. Nas palavras da autora (2009):

> [...] translinguagem, ou se engajar em práticas discursivas bilíngues ou multilíngues, é uma abordagem ao bilinguismo que é centrada não em línguas, como já foi muitas vezes o caso, mas nas práticas de indivíduos bilíngues que são prontamente observáveis (GARCIA, 2009, p. 44).

Sendo assim, o estudo da translinguagem dedica-se à relevância contextual social e histórica, tanto para as questões educacionais de ensino quanto para interação e comunicação entre culturas. Garcia e Li Wei (2014) analisam o conceito de translinguagem como sendo a habilidade de os falantes bilíngues potencializarem todo o seu repertório linguístico e semiótico no processo de construção de sentidos e, também, de transformarem seu repertório nesse processo, afirmando que:

> Ambas as línguas são utilizadas em dinâmicas e formas funcionalmente integradas para organizar e mediar processos mentais na compreensão, fala, alfabetização e, sobretudo, na aprendizagem. Translinguagem diz respeito a comunicação efetiva, à função ao invés da forma, à atividade cognitiva, bem como à produção da Linguagem (GARCIA; LI WEI, 2014, p. 288).

A partir da definição feita pelas autoras, vamo-nos ater a dois conceitos complementares e fundamentais para compreensão da abordagem translíngue, sendo eles: repertório linguístico e bilinguismo. Segundo Garcia (2004), bilinguismo é a capacidade de agregar conhecimento e experiência de uma língua ao utilizar outra, ou seja, bilíngue é o termo que adjetiva “as pessoas com um número de diferentes competências linguísticas” (p. 10).

Assim, para a autora, o bilinguismo é muito mais dinâmico do que uma mera adição de línguas, ultrapassando o conceito de sistemas linguísticos separados, e a essa dinâmica das línguas é o que chamamos de repertório linguístico, conforme debatido na segunda seção do capítulo anterior. A translinguagem é uma abordagem para estudarmos o bilinguismo que se diferencia das demais concepções por considerar as práticas sociais dos indivíduos, extrapolando o entendimento acerca da linguagem, defendendo que o bilíngue/multilíngue pode transitar entre as línguas criando um sistema único e integrado.

No que diz respeito ao conceito de repertório linguístico, com base nos estudos de Canagarajah (2011), podemos definir como sendo todo o conjunto lexical e semiótico das línguas que o sujeito bilíngue domina e que ele acessa durante o ato comunicativo, fazendo escolhas por palavras e expressões, de qualquer uma delas, que melhor se adequam a cada prática discursiva como estratégia de construção/negociação de sentido. Por ser uma complementação constante de transferência entre línguas, o falante possui um conjunto amplo de recursos culturais, linguísticos e cognitivos.

> Os recursos semióticos do repertório de uma pessoa ou de uma sociedade entram em contato uns com os outros de forma mais próxima, tornam-se parte de um recurso integrado e se aperfeiçoam. As línguas se mesclam de formas transformadoras, (CANAGARAJAH, 2013, p. 8).

A compreensão de repertório linguístico multimodal é definida por uma visão interna das práticas de língua(gem), enquanto, em uma visão externa, essas práticas são vistas como códigos separados, isto é, línguas nomeadas (GARCIA, OTHEGUY e REID, 2015). A visão interna do bilíngue, segundo os postulados pelos referidos autores, diz respeito aos modos e estratégias complexas e criativas, individuais, de que os sujeitos lançam mão durante o ato comunicativo para significar e dar sentido a suas trocas e interações sociais. O produto de todas as experiências e os recursos, bem como suas línguas(gens) é o que se denomina de repertório linguístico multimodal (CANAGARAJAH, 2020).

Sabemos que existem críticas que consideram o emprego do termo “trans” como uma mera maquiagem terminológica, não fazendo uma ruptura epistemológica efetiva. Contudo, concordamos com Canagarajah (2013) no fato de que as práticas translíngues sempre estiveram presentes no cotidiano de todo o planeta desde os primórdios da comunicação. As comunidades sempre utilizaram um repertório variado de recursos linguísticos e semióticos para se comunicarem, meios esses que foram ignorados pelos

discursos dominantes e legitimadores do poder. Para o referido autor, o que consideramos como saber legitimado pela ciência ocidental está aquém do que realmente acontece fora dos muros escolares, das pesquisas e das academias. “O que temos são novas teorias, mas não novas práticas” (CANAGARAJAH, 2013, p. 33).

Dessa forma, o prefixo trans possui diferentes sentidos de movimento, em uma abordagem de uso e ensino da linguagem, remete à concepção de não ser uma miscelânea de línguas, mas um fenômeno novo, único e independente. Para justificar o prefixo, Canagarajah (2011, p. 3) diz que ele vai “a) além das línguas separadas, e b) além da linguagem como um meio de acomodar recursos”. O emprego apenas do termo multilíngue, para o autor, não é suficiente, pois traduz uma mera adição de línguas, enquanto a translinguagem vai além, pois aborda a sinergia das línguas e como uma pode influenciar a outra durante o ato comunicativo envolvendo negociação a todo tempo.

Os pesquisadores advogam pelo emprego do termo, originalmente em inglês, não só do prefixo trans, mas da escolha consciente do radical e do sufixo (COSTA, 2020). Nas palavras da autora, podemos compreender o sufixo -*ing* como ação, no gerúndio, no sentido de continuidade de algo que esteja acontecendo: “*Translanguaging*, isto é, translinguando” (p. 28). Em relação ao radical *languag*, dá-se pela noção de um processo contínuo, assim como o uso da linguagem, como explica Li Wei (2017). O termo em si, desde sua origem, carrega conceitos de dinamicidade, transcendência e linearidade.

A mudança de paradigma, que nos convida à ordem, passa a compreender que a translinguagem transcende a ideia de idiomas individuais (WIE, 2017), denominados como línguas nomeadas (CANAGARAJAH, 2013), ou ainda, estão além das categorias inventadas socialmente que são definidas pela afiliação étnica, político e social de seus interlocutores (GARCIA, 2009). Na busca de uma compreensão do termo translinguagem, Correia (2020) contribuiu com uma divisão didática por autores que são os precursores da teoria e suas definições, como vemos no quadro a seguir:

Quadro 1: Perspectivas teóricas da translinguagem

Autor(a)	**Prefixo trans-**	***Languaging***
Ofélia Garcia	Transcende as línguas nomeadas.	Processo entre locutor-receptor. Valoriza o repertório do estudante. Atravessa as divisões tradicionais da

	Transforma o aluno em sua cognição, as estruturas da língua, nas relações sociais. É transcultural e transdisciplinar.	Linguística, da Psicologia, da Sociologia e da Educação.
Li Wei	Envolve usuários multilíngues. Situação de comunicação. Transformador. Noção do *Translanguaging Space*.	Situação de comunicação. Transformador. Processo contínuo que flui na construção de sentido.
Suresh Canagarajah	Transcende linguagens autônomas e comunicação verbal. Transformação dos entendimentos tradicionais, transcende e envolve recursos semióticos e possibilidades ecológicas.	Práticas translíngues do Translinguismo. Foca pelo aspecto de práticas sociais, improviso necessário conforme contexto e situação.

Fonte: Costa (2020, p. 34).

Nesse sentido, à luz do que definiu Canagarajah (2013), podemos inferir a respeito da translinguagem que ela transcende o conceito de línguas como sendo individuais, uma vez que o ato comunicativo se dá a partir da interação entre línguas e na negociação de diferentes recursos linguísticos e semióticos para a construção de significado. É válido dizer que a translinguagem vai além de um conjunto limitado de léxico e de uma estrutura gramatical. Para Canagarajah (2013), durante práticas translinguísticas, sujeitos bilíngues acessam os mais diferentes recursos semióticos, como ícones e imagens; bem como múltiplas modalidades de comunicação sejam elas auditivas, orais, visuais ou táteis; e, também, as ecologias, considerando os contextos de comunicação social e material.

Canagarajah (2011) vai dizer que translinguagem é a habilidade de falantes bilíngues de caminhar entre línguas, considerando que elas formam seu repertório linguístico e integrado. Entretanto, não se trata de uma simples intercalação ou superposição de línguas. A concepção de alternâncias de códigos linguísticos refere-se ao uso de idiomas separados, sendo que a determinação de quais línguas e em que momentos elas serão usadas é externa, definida por quem exerce poder. A translinguagem, por sua vez, trata das perspectivas internas, de como os bilíngues recorrem e do modo como usam a linguagem que é sua.

O conceito da perspectiva de alternância de códigos, do inglês *code switching*, é recorrente nos estudos sobre bilinguismo sob um viés cognitivista. Autores como Mello (2002) utilizam a expressão para descrever a forma como sujeitos bilíngues se

comunicam. Embora a expressão possa ser utilizada no sentido de valorizar a competência linguística, ainda assim ela se baseia num conceito de línguas como sistemas independentes, com regras rígidas que as separam.

Em relação à noção de alternância de códigos, Garcia e Li Wei (2014) comentam que a translinguagem se difere, na medida em que não se refere apenas a uma alternância entre duas línguas, mas à construção dos falantes diante de práticas discursivas que emergem das relações sociais, originais e complexas, que vão compor todo repertório de linguagem dos falantes. Sendo assim, a translinguagem baseia-se em diversas práticas discursivas das quais falantes bilíngues se utilizam para fazer sentido no mundo. Sob a ótica translíngue, esses falantes, mesmo conhecendo mais de uma língua, possuem um único repertório linguístico do qual escolhem os recursos necessários, de forma estratégica que permite que eles se comuniquem.

Segundo Garcia (2009), a translinguagem se distancia do conceito de alternância de código por ser uma prática que normaliza o bilinguismo sem separação funcional de línguas. Canagarajah (2013) acredita que o problema com a expressão "alternância de códigos" esteja em se supor que códigos/línguas envolvidos na alternância são sistemas autônomos, distintos e que não se complementam. Assim, a alternância de códigos, como conceito, impossibilita de acomodar a extensão total de significados e práticas que contemplam a orientação translíngue. Nas palavras do autor, "na prática translíngue, é possível adotar recursos linguísticos de diferentes comunidades sem uma competência perfeita (como tradicionalmente definido), e esses modos de hibridismo podem ser socialmente e retoricamente significativos" (CANAGARAJAH, 2013, p. 10).

Na translinguagem, existe uma preocupação genuína com os direitos e as oportunidades negadas às minorias linguísticas. Poza (2016) nos relata que, na literatura, a teoria translíngue é mencionada como aquela que desafia conceitos até hoje concebidos de linguagem, descrevendo as práticas dos bilíngues em uma tentativa de proporcionar a equidade escolar com estratégias pedagógicas mais sociais e culturalmente justas. O autor afirma que essa preocupação explícita com a justiça social e desigualdade linguística é a maior distinção entre a translinguagem e as demais abordagens do bilinguismo.

Dessa forma, a translinguagem é uma forma de construir significados a partir de uma realidade local, que não se prende a fronteiras linguísticas e culturais estabelecidas. Essa abordagem tem um conceito ideológico na forma que concebe a linguagem, uma vez que busca incluir as vozes que foram caladas por anos por teorias e práticas normalizadoras. Para Wei (2017), o termo translinguagem, em sua gênese, não tinha

como finalidade ser um conceito teórico, mas uma classificação descritiva para práticas específicas de linguagem. Por isso, acreditamos, com base nos estudos sobre o tema, ser a translinguagem uma abordagem prática que se fez presente, ao longo dos anos, em variados contextos sociais nos quais são faladas mais de uma língua, além de se mostrar efetiva em contextos educacionais. Assim:

> A translinguagem se constitui em uma prática que flui na construção de sentido, assim como na sua capacidade transformadora para o bem do sistema linguístico de cognição e outras estruturas sociais, e pelas consequências transdisciplinares deste conceito do que é linguagem, o seu aprendizado e seu uso. Desse modo, está relacionada a uma abrangência de áreas como a linguística, a psicologia, a sociologia e a educação (COSTA, 2020, p. 29).

Dialogando com a pesquisadora, podemos dizer que a translinguagem compreende e vai além da complexidade dos espaços e dos recursos múltiplos aos quais os sujeitos bilíngues recorrem, buscando, num sentido amplo, contemplar práticas de linguagem diversas, lançando mão das diferentes modalidades e a multiplicidade de perspectivas. Seu conceito não evoca apenas "uma mistura ou uma hibridização de primeira com segunda línguas" (GARCIA; LI WEI, 2014, p. 25), passando por um processo criativo, no qual a linguagem é estrategicamente usada como um conjunto de "recursos móveis de práticas dentro de um contexto social, cultural político e histórico" (GARCIA; LI WEI, 2014, p. 29) que pode se adaptar a situações sociolinguísticas, de modo que os indivíduos possam construir sentido para si, durante a suas interações.

A translinguagem, portanto, é uma perspectiva de uso e ensino das línguas dos bilíngues em uma visão mais educacional (GARCIA; WEI, 2014; e GARCIA, 2009), contudo o seu verbo, que configura movimento e ação, remete-nos à concepção de práticas translíngues e compreende os processos intrínsecos ao ato comunicativo (CANAGARAJAH, 2013). A seguir, passaremos a uma compreensão de práticas translíngues mencionadas pelo autor como sendo a materialização da abordagem.

2.2 Práticas translíngues: eu translinguo, você compreende e nós construímos sentidos

Diante do que defendemos ser a translinguagem na sessão anterior, isto é, uma abordagem descritiva para uma prática específica de uso e ensino de línguas (WEI, 2017), podemos inferir que, para além de uma conceptualização teórica, as práticas linguísticas

que dão sentido às experiências sociais são o que, de fato, definem a abordagem translíngue. Para o referido autor, a translinguagem não se trata de um fenômeno linguístico estrutural, mas de uma prática de uso que envolve, de forma dinâmica e integrada, diferentes línguas, em um processo de construção de conhecimento que não se limita às línguas, interessando-se também pela prática ativa do indivíduo.

O emprego da ideia de prática translíngue nos foi proposto por Canagarajah (2013), para compreensão do que orienta as escolhas comunicativas dos bilíngues durante o ato comunicativo. Assim, sendo a ação do verbo translinguar parte da translinguagem, Garcia (2009) defende que a prática translíngue valoriza os costumes sociais, acomodando modos e sistemas semióticos como formas criativas a uma adaptação, conforme as necessidades do bilíngue. Canagarajah (2013, p. 8), por sua vez, conceitua as práticas como:

> O termo prática translíngue melhor reflete o uso dinâmico da língua e mais precisamente captura o sentido de como os recursos semióticos do repertório de alguém ou em sociedade interaja mais de perto, se tornando parte de um recurso integrado e aumentam e reforçam o outro (CANAGARAJAH, 2013, p. 8).

Para a abordagem translíngue, as práticas contestam a concepção de uma única língua dominante, presente no conceito de linguagem imposto aos indivíduos bilíngues, que não refletem os usos reais que eles fazem da linguagem. Assim, as práticas translíngues geram novos meios de se conceber sentidos, de forma híbrida e extrapolando as fronteiras rígidas que separam as línguas e as culturas. Dessa forma, práticas de linguagem em uma abordagem translíngue incidem em usos performáticos da linguagem, meio pelo qual os sentidos são negociados. Nas palavras de Moita Lopes (2008):

> Ver a linguagem como performativa possibilita entender que estar no mundo social é um ato de operar com as línguas, discursos e culturas disponíveis no aqui e no agora para construí-lo, não somente com base em significados já dados, mas também com base naqueles que nós mesmos podemos gerar, à luz de quem somos ou podemos ser em nossas histórias locais, portanto, em nossas performances (MOITA LOPES, 2008, p. 326).

A translinguagem, segundo Garcia (2016), incentiva performances de práticas bilíngues e, ao fazê-las, os indivíduos se movem simultaneamente de forma contínua nas duas línguas, construindo, assim, novos padrões sociais de acordo com sua comunidade

local. Segundo a autora, lançar mão de todos os recursos semióticos e linguísticos para a tomada de significado é importante, o que contribui para práticas fluidas que negociam significados, a partir, necessariamente, do que cada indivíduo traz em suas experiências. Nesse tocante, a autora contribui dizendo que:

> A translinguagem legitima as práticas linguísticas fluidas às quais os bilíngues recorrem. Ela apresenta a ideia de que os bilíngues têm um repertório muito mais complexo e expandido do que os monolíngues. Nesse sentido, os falantes bilíngues se apropriam de todos os seus recursos linguísticos, independentemente da sua posição social (GARCIA, 2016, p.134).

Enquanto alguns autores concebem a translinguagem como uma abordagem, um processo ou um evento em que os falantes podem transitar entre uma determinada língua e outra, Canagarajah (2013) fala em práticas translinguísticas. Dessa maneira, para além da terminologia, essa prática, para o autor, considera que os significados, em uma comunicação, não são construídos a partir de elementos sintáticos, semânticos, fonéticos baseados em normas estabelecidas, mas sim a partir dos significados que são construídos a partir de práticas semióticas, o que vai além do conceito normalmente adotado de práticas linguísticas.

Para um contexto situado como o educacional, que tem a expectativa de uma linguagem homogênea, com normas comuns e partilhadas, as práticas de linguagem que traduzem a abordagem translíngue são, de fato, desafiadoras, pois elas contestam a concepção de linguagem adotada por uma sociedade conservadora. Por outro lado, as práticas translíngues de compartilhamento de línguas abrigam possibilidades criativas infinitas que, por meio de estratégias, produzem performances identitárias possibilitando a construção de sentidos. Desse modo, corroboramos com o que propõe Santos (2017), ao afirmar que:

> A idealização monolíngue, portanto, não condiz com as infinitas práticas de linguagem que emergem na vida cotidiana, em que são adotadas, nas interações, estratégias criativas como forma de construir suas vozes e subjetividades. Essas práticas, então, não se explicam apenas em termos linguísticos, ou de estilo, ou de variação linguística, ou de certo e errado, pois estão aí subjacentes questões históricas, políticas, ideológicas e sociais (SANTOS, 2017, p. 529).

Nesse sentido, Garcia (2016) afirma que os sentidos são construídos a partir de práticas estratégicas colaborativas; assim sendo, o foco não são os códigos, as normas,

mas as estratégias de comunicação dos falantes. Por esse motivo, pensar em uma abordagem translíngue em que o foco seja a *performance* e não as competências possibilita aos bilíngues uma participação efetiva nas comunidades que são, em sua maioria, heterogêneas.

Portanto, podemos considerar a translinguagem como práticas de linguagem que recorrem a diversos recursos para construir sentido durante um ato comunicativo; "práticas, onde diferença e semelhança ocorrem em uma simultaneidade aparentemente impossível" (GARCIA, 2016, p. 134). Dessa forma, não existe translinguagem sem uma prática translíngue, cuja abordagem é imperativa e, embora nós entendamos que as práticas translíngues estejam em permanente processo de transformação e, por isso, não se repetem, elas exigem novas configurações de práticas de linguagem, nas quais antigos entendimentos de estruturas são abandonados, transformando, assim, não só subjetividades, mas também concepções de uso e ensino de línguas que nos são impostos e socialmente estruturados.

2.3 Pedagogia translíngue e ensino

Como discutimos até o presente, a translinguagem foi descrita por Williams (1980) ao se referir às práticas de ensino de linguagens em alternância, ou seja, a um ensino bilíngue. Para esse texto, tomamos por alicerce o conceito de bilinguismo defendido por Garcia (2009), sendo mais do que um mero conhecimento de duas línguas. Contudo, não é válido afirmar que a translinguagem na educação está além da ideia de bilinguismo, porque, para o contexto educacional, o seu conceito ainda permanece sendo o uso de duas línguas separadas (GARCIA; LI WEI, 2014).

A ideologia translíngue como abordagem do bilinguismo emerge da pós-coloniedade em uma oposição ao que é concebido como bi/multilinguismo no pensamento neoliberal, muito embora exista anteriormente, mas tenha sido suprimida por outras ideologias (COSTA, 2020). O neoliberalismo concebe as práticas linguísticas como produto de promoção individual, objetivando lucro e interesses financeiros. As línguas e suas efetividades, nesse discurso que atende a demanda do capital, são concebidas separadamente e de forma hierárquica, sendo que uma tem maior valor do que as outras. É importante ressaltar que a translinguagem "é caracterizada pela disposição comunicativa dos indivíduos ao se ajustarem à diversidade, sensível às diferenças de poder que vão além da eficiência" (COSTA, 2020, p. 32).

Ao descrever a translinguagem como uma abordagem para o bilinguismo, Garcia (2009) ressalta que ela surge nas práticas pedagógicas destinadas ao ensino bilíngue no contexto de língua minoritária galesa e, por isso, evidenciou as práticas fluidas das comunidades. Em consonância com Garcia, Li Wei (2017) afirma que a translinguagem é uma abordagem de uso da linguagem, do bilinguismo e da educação de bilíngue. Nesse sentido, o que caracteriza a abordagem é a possibilidade ofertada ao aluno de praticar seu repertório linguístico em ambas as língua(gens).

De acordo com a abordagem translíngue, os alunos podem e devem recorrer ao seu repertório linguístico de forma dinâmica e simultânea, possibilitando, assim, que eles se movimentem nas duas línguas. Essa alternativa de recorrer a todos os recursos linguísticos na construção de sentidos por alunos e professores é defendida por Garcia (2014), quando menciona a validade pedagógica da alternância de código linguístico. Entretanto, apesar de haver evidências de sua importância pedagógica, essas práticas ainda são consideradas ilegítimas em sala de aula.

Ressaltamos que a translinguagem deve ser compreendida em um sentido mais amplo do que apenas a valorização da língua menorizada na escola. A abordagem, para Garcia e Li Wei (2014), é um processo que possibilita acessar um repertório linguístico unificado e expandido, que não faz diferença entre línguas, meio pelo qual os alunos e os professores negociam sentidos e aprendem. Segundo os autores, “a diferença entre optar por uma abordagem bilíngue em educação e uma abordagem translíngue em educação, embora sutil, é transformadora” (GARCIA; LI WEI, 2014, p. 68).

Neste momento, sentimo-nos responsáveis em dizer que a abordagem translíngue proposta por Garcia e Li Wei (2014) e Canagarajah (2013) não ignora a importância do ensino das línguas de prestígio, entendendo que elas pertencem a esferas da sociedade organizada pelas quais os alunos devem ter a possibilidade de transitar. Contudo, em um mundo heterogêneo de interações dinâmicas, os alunos devem ter a oportunidade de se movimentar em práticas translíngues, tanto quanto nas regras padronizadas de uso de linguagem.

Nesse sentido, as evidências científicas, nos estudos feitos por Garcia e Li Wei (2014), propõem intervenções contundentes, mas sempre considerando as possibilidades reais de cada escola. O que os autores preconizam é o uso de práticas pedagógicas translíngues, sem excluir as diferentes formas de uso da linguagem esperadas em sala de aula e em outros contextos sociais. Reconhecer as práticas translíngues dos alunos bilíngues como o modo de comunicação válido não limita os autores aqui mencionados

de considerar como não sendo necessário construir espaços com as práticas de linguagem que são esperadas nas aulas de ensino de línguas. Pelo contrário, as práticas convencionais de linguagem que obedecem a um padrão determinado são o que continua a ser exigido na avaliação escolar, bem como nas relações sociais. Sendo assim, é importante oportunizar aos alunos a participação nessas práticas.

Consideramos que uma educação bilíngue deve proporcionar caminhos que levem os alunos a um posicionamento mais crítico, no sentido freiriano, além de potencializar habilidades que os permitam refletir as relações entre línguas e poder, para que eles possam ampliar suas possibilidades. É fundamental proporcionar a eles meios de utilização, de forma eficaz, das práticas linguísticas dos grupos dominantes da sociedade. Favorecer os alunos com meios para que eles possam ter participação ativa na transformação da sociedade é apenas uma das responsabilidades da educação linguística em uma abordagem translíngue. Portanto, usando as palavras de Santos (2017):

> Não pretendo negar, no entanto, que o acesso à norma culta representa uma possibilidade importante de reorganização espacial e de movimentos locais para translocais, principalmente para alunos de escolas públicas. No entanto, para que esses movimentos sejam possíveis, torna-se central ampliar a perspectiva que focaliza apenas detalhes de uma homogeneidade variável, para focalizar a complexidade dos processos sociais, culturais, políticos e históricos, buscando entender as diferenças não como ameaça, mas como uma riqueza translinguística e transcultural (SANTOS, 2017, p. 534).

No sentido das proposições feitas pela autora, consideramos que, para as novas práticas de linguagem se concretizem, é preciso mais do que saber outra língua, mais do aprender um sistema e estruturas gramaticais. Para Garcia e Li Wei (2014), as novas práticas de linguagem só podem revelar-se a partir da relação com as práticas já existentes, sem ameaçar as formas de conceber o mundo, o que só é possível por meio da linguagem. Recorrendo a Vygotsky (1978, p. 43), ao dizer que "a estrutura da língua que uma pessoa fala influencia a maneira com que esta pessoa percebe o universo", acreditamos que proporcionar aos alunos as diversas normas de linguagem é oportunizar que eles construam suas experiências. Contudo, não podemos perder de vista que "num contexto de normas e convenções plurais, é importante que os alunos estejam cientes da relatividade das normas" (CANAGARAJAH, 2013b, p. 192).

Como forma de efetivação de uma pedagogia translíngue, Li Wei (2011) vai propor que as escolas estabeleçam espaços para a translinguagem, onde os alunos possam

usar sua agentividade[16] para optar pelas línguas que vão performar de forma criativa e crítica. Para o estudioso, nos espaços onde a translinguagem é garantida, os alunos desenvolvem um repertório linguístico mais fértil, capaz de envolvê-los cognitivamente e de desenvolver uma consciência metalinguística sofisticada, possibilitando a eles negociar os sentidos por meio do uso diversificado da linguagem. Nesses espaços, alunos com repertórios linguísticos mais amplos podem coconstruir uma *expertise* linguística, reconhecendo, nas relações com os outros durante a realização das tarefas, oportunidades para o aprendizado.

As práticas translíngues possibilitam aos alunos a oportunidade de interagirem socialmente e cognitivamente em seu processo de aprendizagem, de maneira que, durante todo o ato comunicativo, eles estejam negociando sentidos. Durante o ato comunicativo, a translinguagem é capaz de mediar atividades cognitivas complexas, assegurando que as identidades dos alunos sejam respeitadas. Segundo Garcia e Li Wei (2014), por meio da possibilidade de participação ativa, no ato de aprendizagem, que acontece na translinguagem, os alunos bilíngues podem criar identidades que também são acadêmicas e investir no aprendizado.

De acordo com a teoria sociocultural (VYGOTSKY, 1978), o conhecimento é construído a partir das relações com os outros e com o mundo antes de ser internalizado. Nesse sentido, a translinguagem ajusta-se ao proposto pelo psicólogo quando reconhece a importância das relações e das interações dos alunos para a construção de significados. A abordagem centra, na figura do professor, a mediação capaz de conduzir os alunos do ponto em que estão para onde eles podem chegar, sem fazer limitações de estratégias que sejam essenciais para o aprendizado.

De forma prática, os autores Garcia e Li Wei (2014) dizem que o processo de "translinguar" acontece quando os alunos discutem algum assunto em Português, por exemplo, pesquisam em duas línguas, como Português e Espanhol, e produzem um texto final em uma delas. Durante essa prática translíngue, os autores pontuam a habilidade que os alunos bilíngues têm de autorregulação na escolha do uso das línguas de seu repertório, para objetivos específicos estabelecidos por eles, dependendo do contexto em que têm que performar, vislumbrando, assim, um maior engajamento em seu aprendizado.

[16] Para este texto, recorremos ao conceito de agentividade proposto por Menezes de Souza (2010), sendo este as ações linguísticas e culturais nas quais os indivíduos não apenas reproduzem normas e códigos, mas as transformam. Como lembra o autor, "esse conceito de *agência,* e da participação dos membros de uma comunidade como *sujeitos* de suas ações está ausente nos conceitos de cultura e de linguagem como estruturas fixas e abstratas" (MENEZES DE SOUZA, 2010, p. 296).

Williams (2012, *apud* GARCIA; LI WEI, 2014) chama a essa prática de "translinguagem natural".

Esse translinguar, como defendido por Garcia e Li Wei (2014), em sala de aula, pode e deve acontecer em práticas de linguagem presentes, por exemplo, nos trabalhos de grupo, nos quais os alunos discutem a atividade proposta e precisam desenvolver o conteúdo. Pode existir também nos momentos de aula em que alunos fazem pesquisas e discutem o que encontraram, recorrendo aos seus repertórios linguísticos, em todas as línguas que os compõem, negociando e produzindo sentidos. O aprendizado por autorregulação preconiza a independência dos alunos, porque eles que monitoram e regulam a que línguas vão recorrer e em que momento, para construir conhecimento e adquirir novas informações (GARCIA; LI WEI, 2014).

Canagarajah (2013) afirma que, para se comunicar de forma eficaz, é necessário ter uma competência para "normas de linguagem plurais e recursos semióticos móveis" (CANAGARAJAH, 2013, p. 173). Para tanto, segundo o autor, os indivíduos bilíngues devem se adaptar a diferentes interlocutores e contextos, recorrendo aos seus recursos semióticos móveis com criatividade, intencionalidade e com estratégias bem delimitadas para atingirem seus objetivos de comunicação, o que ele chamou de "competência de performática".

A competência performática, já mencionada neste texto, possibilita a constante ampliação dos repertórios linguísticos, pois os alunos se movem nos diferentes códigos de forma dinâmica e não somente aprendem a língua como um sistema fechado, em momentos distintos. Canagarajah (2013) acredita que, durante a socialização e na vivência em ambientes translíngues, os indivíduos bilíngues desenvolvem uma competência metalinguística, o que os auxilia a gerenciar qualquer gramática que possam encontrar em situações de contato com falantes que tenham repertórios diferentes dos seus.

A sala de aula pode oportunizar práticas linguísticas colaborativas, que aprimorem a competência performática dos alunos. De forma independente e consciente, são capazes de fazer escolhas críticas de como vão utilizar seus repertórios e em que momento eles recorrerão à variedade de prestígio para alcançarem seus propósitos. Buscar meios de oportunizar aos alunos um posicionamento crítico, garantindo a pluralidade, é uma parte significativa da abordagem translíngue, por entender que "o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento" (VIGOTSKI, 2010, p. 115).

Nesse sentido, a translinguagem, em âmbito escolar, busca permitir uma comunicação mais eficaz entre os alunos, criando espaços nos quais é seguro interagir usando o repertório linguístico sem a obrigação de se desfazer de uma das línguas. De acordo com Garcia (2014, p. 90), "a estrita separação entre as duas línguas para fins de instrução parece estar diminuindo as oportunidades de usar ambos os códigos como recursos para resolver problemas ou como uma estratégia inicial". A autora defende que a abordagem translíngue promove uma compreensão mais profunda de conteúdo e, ainda, desenvolve a língua(gem) considerada mais fraca na relação com a que é mais dominante.

Segundo Garcia (2014), o conceito de translinguagem tem duas características fundamentais para a educação, mas que, até agora, têm sido sub exploradas, sendo elas criatividade e criticidade, o que, para a autora, são indissociáveis, uma vez que a melhor forma de ser crítico é ser criativo. A autora ainda definiu essas características como sendo:

> A criatividade é a capacidade de escolher entre seguir e desrespeitar as regras e normas de comportamento, incluindo o uso da linguagem. Trata-se de empurrar e quebrar as fronteiras entre o velho e o novo, o convencional e o original e a aceitável e o desafiador. Criticamente refere-se à capacidade de usar a evidência disponível de forma adequada, sistemática e perspicácia para informar vistas consideradas de fenômenos cultural, social, política e linguística, a questionar e problematizar sabedoria recebida, e expressar pontos de vista de forma adequada através de respostas fundamentadas à situações (GARCIA, 2014, p. 68).

Dessa forma, a translinguagem educacional reivindica uma mudança epistemológica para que os alunos possam, a partir de práticas linguísticas transformadoras, moverem-se em espaços que lhes assegurem que os seus repertórios sejam expandidos, criando consciência sobre uma sociedade plural. Um ponto relevante para as novas práticas de língua(gem) que deve ser mencionado é dar voz aos alunos nas salas de aula, pois o aprendizado se constrói de maneira produtiva quando nossas vozes são ouvidas.

Garcia, Johnson e Seltzer (2016) ressaltam pontos importantes para a implementação de uma pedagogia baseada na translinguagem, sendo eles: a postura do professor, a configuração do ensino e das avaliações e as alternâncias. Assim, para a educação, a translinguagem é um processo pelo qual "alunos e professores se envolvem em práticas discursivas complexas que incluem todas as práticas de linguagem de todos os alunos em uma classe" (GARCIA, 2014, p. 66).

Para tanto, os professores devem estar conscientes das mudanças no modo das aulas que a abordagem requer, pois pode ser necessário responder as alterações demandadas pelas crianças, para permitir a utilização de todo o repertório linguístico. Assim, os professores que trabalham com as práticas translíngues estão em busca constante da planificação no uso das práticas de linguagem. Com base nas observações nas performances das crianças, o docente deve estar pronto para mudar o caminho da aula, caso necessário, com a finalidade de se construírem aulas significativas, entendendo que, para a translinguagem, a diversidade é a norma do ensino de línguas.

Segundo Canagarajah (2013), os professores, como mediadores, colaboram para a elaboração da consciência crítica sobre o uso da língua(gem), pontuando como as normas linguísticas são constituídas e como elas podem ser utilizadas de forma criativa para serem compatíveis com os mais diversos contextos. Para o autor, "os professores têm que desenvolver uma prontidão nos alunos para se engajar com os repertórios necessários para zonas de contato" (CANAGARAJAH, 2013, p. 191). Assim, a mediação é um elemento indispensável para a abordagem, pois trabalhar em translinguagem passa, sem dúvida, pela consciência do uso da língua(gem) do professor.

Assim, sintetizamos, no quadro a seguir, algumas das características da translinguagem no contexto educacional e algumas das suas contribuições pedagógicas de acordo com a discussão tecida até aqui. Não existe uma correspondência direta entre as proposições e os desdobramentos pedagógicos, uma vez que não são produtos, mas, sim, meios para uma construção metodológica com mais justiça social e linguística (ROCHA, 2020).

Quadro 2: Caraterísticas da pedagogia translíngue

TRANSLINGUAGEM E EDUCAÇÃO	
TRANSLINGUAGEM	**CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS**
Entrelaçamento por meio da mixagem códigos e sistematizações linguísticas a fim de produzir sentido.	Oportunizar leituras de textos multimodais e multissemióticos.
Valoriza as narrativas não hegemônicas, transgredindo fronteiras de qualquer ordem: classe social, língua, condição dos sujeitos e cultura.	A expressão linguística não é limitada, a língua de origem/oficial bem como outras formas semióticas podem servir como instrumento de construção de sentidos, em uma interface direta.
Línguas e culturas convivem e negociam sentidos, contempla a diversidade linguística sócio-cultural.	Compartilhamento das percepções por recursos multissemióticos para que as experiências culturais distintas se manifestem e contribuam para a ampliação do repertório dos/das aprendizes.

Repertórios espaciais são uma alternativa à gramática na análise do fazer sentido.	O espaço ganha significado quando colocado em atividade nas proposições de aprendizagem.
Práticas discursivas complexas entre professores e alunos que possibilitem o conhecimento das práticas de língua(gem) do aprendiz.	Flexibilização dos modos de avaliação, a fim de agregar o repertório do aluno e as formas não privilegiadas.

Fonte: Elaborado a partir das discussões de Garcia e Li Wei (2014), Garcia (2014) e Canagarajah (2013) presentes neste artigo.

Embora as novas concepções de ensino de língua(gens) tenham sido menosprezadas por escolas e educadores por algum tempo, Garcia e Li Wei (2014) afirmam que, nos últimos anos, surgiram evidências científicas que apontaram que a abordagem translíngue permite a construção de um pensamento mais profundo e de subjetividades múltiplas, por meio da oferta de conteúdos mais contundentes, ao mesmo tempo em que desenvolve práticas de linguagem e letramento que são adequadas a atividades escolares normativas. Portanto, por ter sua gênese em práticas de ensino, a escola deveria ser o local em que as práticas translíngues deveriam acontecer de forma fluida e contínua, para que possam ser valorizadas todas as línguas existentes nesse recorte social.

2.4 Não sei Português, mas, se quiser aprender Libras, eu ensino: translinguagem e contexto bilíngue do surdo

O nosso país possui um histórico de políticas linguísticas homogeneizadoras, fato que contribui para um pensamento equivocado de que somos um país monolíngue (CAVALCANTI, 2013). Seguindo essa premissa, o processo educacional é predominantemente linguístico e, desse modo, a língua dominante se impõe, estabelecendo um fator de exclusão importante nas escolas. A questão da surdez requer uma atenção desafiadora, uma vez que algumas estratégias para o ensino bilíngue e inclusivo têm favorecido a negligência no ensino da Língua Portuguesa escrita como língua pertencente a sua subjetividade.

A questão posta é que, na escola, todas as atividades escritas e discursivas, instrumentos de avaliação, de todas as disciplinas, dão-se por meio da língua majoritária, o que tem contribuído para a exclusão dos alunos surdos. A sensação ilusória de segurança no aprendizado que a presença do tradutor intérprete traz, revela, também, que a Língua de Sinais ainda não ocupa um lugar efetivo nas negociações de sentidos com os demais sujeitos da comunidade escolar. Segundo os pesquisadores da área da surdez, a

questão educacional passa muito mais pela língua dominante do que pela língua de origem. Assim:

> A simulação da aprendizagem é uma estratégia de "sobrevivência" em sala de aula e revela uma atitude de resignação, a despeito da exclusão na interação e na aprendizagem, motivada pela ausência de um território linguístico compartilhado no contexto escolar. Muitas outras estratégias poderiam ser citadas, já não de submissão, mas de hostilidade ou confronto, diante de um sistema educacional que ignora suas necessidades linguísticas diferenciadas: a agressividade, a indisciplina, a evasão pelo fracasso escolar – mecanismos de defesa ou resistência ao instituído (FERNANDES, 2006, p. 3-4).

A abordagem translíngue tem se posicionado a favor dos usuários de línguas minoritárias no sentido de romper com a visão de que a língua dominante deve ser o único meio para negociar sentidos, construindo novas percepções sobre as capacidades e *performances* linguísticas dos alunos bilíngues. Retomamos aqui Canagarajah (2013), quando afirma que o monolinguismo tem um significado acadêmico e ideológico; sendo assim, ao mensurarmos a questão dos alunos surdos em sala de aula, percebemos que uma ruptura com essa orientação monoglóssica é urgente.

Nesse sentido, a teoria translíngue oferece meios para rompermos com a visão monolíngue dominante, mencionada ao longo de nossa discussão, propondo que as *performances* linguísticas das crianças bilíngues sejam vistas pela perspectiva do uso da linguagem da própria criança. Assim, os alunos que têm a língua materna no grupo de línguas minoritárias passam a serem vistos como aqueles que possuem um repertório linguístico diversificado, com características de linguagens que interagem entre si e que contribuem para seus desenvolvimentos linguístico e cognitivo.

Ao estimularmos os alunos surdos, usuários de Língua de Sinais, a performarem em Língua Portuguesa, estamos dando a eles oportunidade de ampliarem seus repertórios linguísticos, mesmo que estejam se movendo culturalmente em caminhos desconhecidos. Dessa forma, os professores devem conceber que o repertório linguístico do aluno, em sua forma mais completa, é um recurso adicional para a aprendizagem. Quando os professores não reconhecem a amplitude dos repertórios dos alunos bilíngues, acabam por reprimir parte de suas competências linguísticas, limitando suas capacidades criativas, de comunicação e de aprendizado.

O escopo da questão das novas práticas de linguagem, como as translíngues, está no fato de que, para as nossas escolas, que são pautadas no modelo monolíngue e

estruturalista, elas são vistas de forma pejorativa. Nesse sentido, além da questão da surdez, podemos mencionar o Portunhol, por exemplo, termo estigmatizado dado à mesclagem de línguas geralmente usadas nas fronteiras no nosso país e visto por muitos como uma forma equivocada de comunicação. Conforme discute Cavalcanti (2013), em relação ao contexto linguístico brasileiro:

> Muito frequentemente essa potencialidade é naturalizadamente desprezada pela sociedade e esse desprezo é internalizado pelo sujeito que transita entre línguas, principalmente as não prestigiadas, aquelas que não têm status de língua, que são denominadas variedades e que o leigo até reconhece, às vezes, como variedade regional (CAVALCANTI, 2013, p. 226).

A Língua Brasileira de Sinais, mesmo sendo reconhecida como meio de comunicação da comunidade surda, enquadra-se na afirmativa da autora, principalmente, no espaço escolar, onde o seu desprestígio fica evidente. Ao desconsiderar o repertório dos alunos surdos como meio válido para construir significados, a escola tem contribuído para que eles não consigam atingir o objetivo mínimo de aprendizado da língua dominante. Quando se resiste às práticas híbridas de linguagem, estamos, de alguma forma, negando às pessoas com surdez o acesso à língua majoritária.

Segundo Fernandes (2006, p. 9), "não há negociações ou privilégios. Como minoria política usuária de uma língua sem status social, ou os surdos apropriam-se da escrita, ou seguem relegados à cidadania de terceira classe". Dessa forma, para que haja uma mudança significativa na educação dos surdos, faz-se necessário o engajamento em práticas pedagógicas corajosas que se desprendem do modelo estruturalista, possibilitando aos alunos se moverem linguisticamente de forma dinâmica, contribuindo para um aprendizado que fuja da utopia.

A abordagem translíngue, da mesma forma que as novas práticas de língua(gem), surgiu como uma possibilidade para o desafio metodológico que o ensino bilíngue para surdos requer. Sua diferença para as perspectivas impostas até hoje é que, para "essa abordagem, a influência de uma língua sobre outra pode ser criativa, empoderadora e oportunizar a expressão fiel da identidade bilíngue do aluno" (GARCIA, 2009, p. 56). Isso contribui para o ensino dos surdos, uma vez que afasta o fantasma da imposição do Português que os acompanha desde o congresso de Milão. A translinguagem propõe algumas estratégias de uso simultâneo das línguas como forma de mediação no aprendizado dos surdos e estão sintetizadas no quadro a seguir:

Quadro 3: Uso simultâneo de línguas pelos surdos em atividade pedagógica.

Estratégias translíngues utilizadas por surdos para uso e compreensão da língua majoritária escrita	Uso de rotinas definidas que utilizam as diferentes linguagens de forma consistente e previsível, como o uso de Língua de Sinais para falar acerca de texto. Leitura de texto em voz alta e SSE[17] (estratégia de comunicação entre surdos e ouvintes que não sabiam Língua de Sinais identificada por Sutton-Spence e Woll, 1999) para fornecer um equivalente de sinal para novas palavras de contexto.
	Uso de uma língua para contextualizar e preparar nova língua e conceitos em outro.
	Uso de estratégias de modelagem para o novo idioma majoritário falado e estruturas de língua(gem), muitas vezes feitas por meio do uso de ESS.
	Uso de ampliação com base em compreensão existente e estruturas de significado em um idioma.
	Uso de programa temático, como coleta e preparação de novo vocabulário e frases na língua majoritária oral sobre tópico discutido e preparado em Língua de Sinais.
	Uso de fornecimento de vários pontos de entrada em aprendizagem para alunos diferentes, como entrega e resposta na modalidade preferida.

Fonte: Adaptação a partir de Garcia (2009) e Swanwick (2015).

As práticas pedagógicas baseadas na abordagem translíngue, devem garantir, independentemente da língua oficial da sala de aula, que os alunos usuários de língua minoritária tenham acesso à educação de igual forma que as demais. Nesse sentido, a escola, que tem a responsabilidade de assegurar que o surdo caminhe no universo da oralidade por meio da escrita, deve buscar ferramentas que viabilizem esse ensino. Um ponto importante para essa busca é considerar que "aprender o Português decorrerá do significado que essa língua assume nas práticas sociais" dos alunos com surdez (FERNANDES, 2006, p. 6). Na perspectiva translíngue, essas práticas não pertencem à escola, mas, sim, ao aluno, e devem, portanto, passar necessariamente pela Língua de Sinais.

A translinguagem desenvolve a integração de novas práticas de linguagem, a partir das relações sociais, garantindo ao aluno agregar novos sentidos de forma que ele amplie o seu repertório linguístico, sendo, essas práticas, os meios pelos quais eles podem construir formas de conceber o mundo. Nas situações em que interlocutores de diferentes línguas interagem, a abordagem não admite uma análise comparativa do uso prescritivo da língua, na qual uma se sobrepõe à outra. Pelo contrário, as práticas sociais de uso da

[17] *Sign-Supported English* (SSE) é um caso particular, como uma forma visual de linguagem que pode ser usada em ambos os contextos SSE: pega os sinais da linguagem de sinais britânica e os usa na ordem em que as palavras seriam faladas em inglês (Sutton-Spence e Woll, 1999). A ESS é uma característica natural do contato entre surdos e interlocutores ouvintes e, como tal, é utilizada espontaneamente por crianças e adultos surdos e ouvintes. No entanto, a ESS também é utilizada no contexto educacional para apoiar a compreensão da fala (SWANWICK, 2015, p. 425).

língua(gem) durante o ato comunicativo impõem uma nova regra, na qual todas as línguas, para um contexto determinado, assumem o mesmo valor.

Por não possuir uma forma de comunicação sistematizada com os demais, os surdos entendem a realidade escolar de forma descontínua de suas experiências e suas identidades. Tudo na escola foi pensado para a maioria, desde a configuração das carteiras até o material didático. A Libras fica limitada à presença de um tradutor intérprete, sem espaços para trocas autônomas com o Português e sem possibilidade de se integrar com o seu repertório e ampliá-lo. A Língua de Sinais e a Língua Portuguesa seguem caminhos diferentes e, em sua maioria, inacessíveis, tendo espaços separados e muito bem delimitados, com fronteiras rígidas que estigmatizam a aprendizagem da língua majoritária.

Assim, para contrapormos essa realidade, recorremos a Canagarajah, o qual diz que a competência translíngue é a habilidade de negociação de sentidos na comunicação com falantes de outras línguas, sendo uma competência a ser praticada. Sua proposta não é abandonar o ensino de variedade prestígio; todavia, "é possível modificar, se apropriar e renegociar normas de variedades dominantes enquanto um indivíduo as adota" (CANAGARAJAH, 2013, p. 12). Acreditamos ser possível surdos se moverem em Língua Portuguesa formal; contudo, é preciso que a competência translíngue ocupe mais espaços em sua educação, em locais de trocas e em *performances*, sem estabelecer momentos e normas para que eles recorram à Língua de Sinais quando julgarem necessário.

O conceito de educação bilíngue proposto por Garcia (2009), no qual apoiamos nossa discussão, possibilita-nos compreender que as línguas que compõem o repertório do aluno podem ser usadas na mesma aula para o acesso aos conteúdos como um recurso para o aprendizado. Ainda assim, persiste a divisão na qual o ensino das línguas é feito em momentos separados, o que Garcia chama de ideologia monoglóssica, na qual cada uma das línguas é vista como um sistema autônomo e completo. "A educação, de natureza política e transformadora, demanda abordarmos a linguagem também a partir de um enfoque transgressivo, que possibilita rupturas com visões de língua/linguagem de bases predominantemente estruturalistas" (ROCHA E MACIEL, 2019, p. 121).

Entretanto, essa separação rígida não acontece somente nas teorias estruturalistas. A comunicação híbrida para os alunos bilíngues é uma forma natural de trocas. Para os surdos, isso se dá de uma forma mais recorrente, uma vez que acontece na discursividade e na escrita em todo momento. Então, durante o ato comunicativo com pessoas ouvintes,

as práticas translíngues são a alternativa mais eficaz que eles possuem para negociar sentidos. Lançar mão de recursos semióticos insere os surdos nas práticas sociais, contribuindo para que eles entendam como nós, ouvintes, atribuímos significados e concebemos o mundo.

Compreender com um novo olhar as práticas híbridas de linguagem requer deixar o conceito de que as línguas interferem umas nas outras para se passar a enxergá-las como complementares. A forma de conceber a comunicação de alunos surdos representa desafios para o sistema educacional, que está propenso a manter a tradicional divisão entre as línguas. Para Mello (2002), o uso da língua de origem por alunos acontece para negociar o sentido do discurso e para participar das interações discursivas. De igual forma, por motivos de interação social ou pedagógica, os professores podem recorrer à língua do aluno.

Há muito se discute os benefícios pedagógicos da utilização da língua de origem no aprendizado, embora permaneça o viés estruturalista em sala de aula, que em muito prejudica alunos surdos. Para Canagarajah (2013), a agentividade dos alunos faz com que eles não somente transitem de uma língua para outra, mas usem elementos de diferentes línguas como forma de resistência. Então, o ensino da língua majoritária de forma escrita seria favorecido, na medida em que os alunos conseguissem trazer, para os contextos de aprendizagem, elementos afetivos e linguísticos de sua língua materna.

Canagarajah (2013) pontua que o desenvolvimento social e ideológico explica a recorrente prática, que denominou como *codemeshing,* que, em suma, é a presença de elementos de várias línguas em um diálogo, o que corrobora para a presença de elementos da língua(gem) na subjetividade das pessoas surdas. Consequentemente, os modelos que mantêm um sistema fixo com competências gramaticais passam a ser nulos diante das línguas em contato. A Língua Portuguesa e a Língua de Sinais estão em constante contato no contexto escolar, parecendo-nos justo que os alunos possam dialogar recorrendo a elas de forma que lhes favoreçam o aprendizado, sem a interferência do binário certo/errado que limita apenas os alunos com surdez em aula.

Outra contribuição que a abordagem translíngue traz para a educação de surdos está no fato de considerar válidos os recursos multissemióticos para a negociação nos sentidos. Fernandes (2006, p. 10) vai dizer que “é perfeitamente possível que os surdos mergulhem no mundo da leitura e da escrita por processos visuais de significação que têm na Língua de Sinais seu principal elemento fundador”. Logo, os elementos não lexicais nas línguas de modalidade oral-auditiva (tais como: expressões faciais e uso do

espaço e do movimento, que são predominantes na Libras) passam não só a ter valor, mas também saem do escuro da negação que a escola os outorgou. Nesse cenário:

> Sob a perspectiva de língua e de linguagem como práticas sociais e culturais discursivamente orientadas, contemplando códigos, recursos multissemióticos e sistemas simbólicos, tais questões podem nos orientar a compreender como os sujeitos inserem-se nessas práticas para a configuração do que entendem como realidade (ROCHA e MACIEL, 2015, p. 418).

Entendemos que considerar as práticas sociais e linguísticas dos alunos surdos de forma alguma é desconsiderar as formas, estruturas e gramática da Língua Portuguesa. Longe disso, o que a abordagem translíngue nos permite é configurar essas formas a partir das experiências, também, dos alunos, resultando em novas concepções de normas. A translinguagem torna visível a complexidade das trocas linguísticas entre pessoas com diferentes experiências, reconhecendo a realidade emergente da diversidade linguística. Assim, a abordagem dispõe de novas histórias e compreensões "que agora são experienciadas em relação umas às outras nas interações dos/as falantes como um novo todo" (GARCIA; LI WEI, 2014, p. 21).

Consideramos a translinguagem como um dos recursos possíveis para romper com as práticas tradicionais estruturalistas impostas no contexto escolar, que desconsideram as singularidades implicadas na apropriação da Língua Portuguesa pelos surdos e no modo como trazem consequências para seu aprendizado global. Canagarajah (2013) endossa que a prática translíngue não é uma tarefa elementar, pois a construção dos significados passa por ideologia, língua e cultura de um grupo específico. Sendo assim, precisamos considerar todos esses aspectos para estabelecer uma prática de construção de sentido que envolva as línguas, igualmente presentes na educação de surdos.

2.5 O registro escrito e a translinguagem: lugar de acomodação dos repertórios multimodais

O precursor da nossa investigação, o ensino bilíngue para surdos em sua condição subjetiva e cultural de construir sentidos, em negociação com mais de um código e por meio de multimodalidades, conduz-nos a pensar sobre os processos de ensino-aprendizagem da escrita, pois ela faz parte do estágio inicial do *continuum* bilíngue (GARCIA, 2009). O registro escrito dos alunos surdos como forma de interação e sucesso educacional tornou-se de imenso valor para investigação por dois motivos: o primeiro,

por não ser uma língua de identificação da comunidade surda, mesmo constando em seus documentos oficiais, o que se justifica pelas narrativas de apagamento da Língua de Sinais e pela ideologia monolíngue vigente em nosso país; o segundo, pelas mesmas justificativas, a forma como esse ensino ainda é negligenciado nas escolas e a carência de estudos didático-metodológicos que preconizam a sala de aula inclusiva, local de acomodação da maioria dos estudantes surdos, embora grandes e pontuais pesquisas tenham surgido nesse âmbito.

As práticas escolares são um reflexo muito aproximado do pensamento social mais abrangente que nos relata Monte Mór (2006), baseado em um modelo ideal de sociedade monolíngue, monocultural e monoideológica. O fruto do pensamento mono que assola o processo de ensino-aprendizagem do Português para alunos surdos é o gafocentrismo, que busca um aluno idealizado e segue na exaustiva validação de erro/acerto. Contudo, desafiamo-nos a pensar a apropriação da língua majoritária na modalidade escrita em ambiente escolar como um processo e não como um produto.

Assim, as demandas sociais, culturais, identitárias e de pertencimento estão transgredindo as questões metodológicas e didáticas das práticas escolares, assim como leitura/escrita estão além da codificação gráfica dos segmentos sonoros. A questão central é a modalidade da língua oral, direito dos surdos, e o poder de negociação que a escrita oferece aos sujeitos e às comunidades, conforme as pesquisas que consideram o aspecto social da língua(gem), como as de Freire (1989) e Vygostky (2001). Dessa forma:

> A linguagem é culturalmente um dos importantes aspectos do processo de democratização das sociedades. Naturalmente, quando falamos em linguagem popular, corremos o risco, de um lado, de cair no elitismo e considerar a expressão linguística das classes populares como algo feio e inferior, de outro, de cair no basismo e negar a importância e a própria necessidade que as classes populares têm de dominar a sintaxe dominante. Necessidade de dominar a sintaxe dominante para não apenas sobreviver, mas também para melhor lutar pela transformação da sociedade malvada e injusta em que são humilhadas, negadas e ofendidas (FREIRE, 2006, p. 139).

Nesse sentido, “as fronteiras definidoras da língua(gem) estão parecendo cada vez mais porosas” (NOGUEIRA, 2016), especialmente, em relação à escrita, porque ela desempenha um papel pouco amistoso nas estruturas sociais. O gafocentrismo presente em nossa sociedade acompanha muito de perto as relações de poder, a desigualdade social e a marginalização de grupos linguísticos minoritários (CALVANCANTI, 2019). No caso dos surdos, não é diferente, porquanto a língua escrita tem sido um fator de exclusão

social e educacional da maioria dos surdos. É verdade, porém, que o uso cada vez maior de ferramentas digitais, como aplicativos de conversas, uso das redes sociais, entre outros recursos, tem modificado a relação da escrita com os surdos, tornando-a mais eficaz (NOGUEIRA, 2018).

O bilinguismo na interface Libras/Português, especialmente a modalidade escrita, encontra uma oposição muito contundente nas narrativas de ensino por sua diferença de modalidade, ou seja, oral-auditiva em oposição ao gestual-visual. Os fatores que não possuem correspondentes lexicais equivalentes e que são parte da gramática da Língua de Sinais (como o uso do espaço, das expressões corpo-faciais, do movimento e dos elementos dêiticos que acontecem de forma simultânea ao signo sinalizado) são parte da justificativa para o emprego de práticas educacionais tradicionais, tanto em contexto escolar, quanto em documentos que vão subsidiar a educação linguística dos surdos.

Neste momento, resgatamos o proposto por Nogueira (2015) e já mencionado nesta pesquisa, de que a Libras é uma língua multimodal que está em constante interface com o Português. Parece-nos, então, necessário considerar os recursos que permeiam as semioses do contexto multilíngue da surdez. Esse movimento nos leva a compreender que o repertório linguístico do surdo, assim como sua língua, é multimodal e que os seus recursos linguísticos são suportados por elementos espaciais, imagéticos, semióticos que vão significar a língua de origem e, também, a escrita da Língua Portuguesa.

Desse modo, acomodar esses elementos em processo de escrita, principalmente, na forma padrão, é um desafio para as perspectivas de ensino de línguas. A translinguagem, nesse sentido, convida-nos a refletir sobre a escrita a partir de recursos móveis, heterogêneos e híbridos, por meio de práticas sociais. Os estudos de Canagarajah (2011, 2013, 2015, 2020) a respeito das relações entre a escrita e a translinguagem apresentam diversas perspectivas. Buscaremos refletir, à luz da pesquisa do autor, como os recursos multimodais presentes nos registros escritos de bilíngues são parte inerente das práticas translíngues, considerando que:

> Embora a escrita careça de alguns dos recursos comunicativos na fala, ela possui outros recursos que podem favorecer a translinguagem. Por exemplo, a escrita tem uma materialidade. Podem-se usar esses rascunhos sucessivos para preparar os leitores para a interpretação da translinguagem. A escrita também tem uma dimensão visual. Podem-se usar os recursos visuais para incorporar códigos e modalidades adicionais para a construção de significado. Além disso, a noção de que a escrita pode aceitar apenas um código de cada vez e os pressupostos de alfabetização autônoma são orientações europeias muito recentes

> para a escrita. A alfabetização em comunidades não ocidentais sempre foi multilíngue e multimodal (CANAGARAJAH, 2011, p. 7).

Corroborando com o pensamento do autor, a escrita, por sua dimensão visual e materialidade, favorece a translinguagem no contexto da surdez, uma vez que "a experiência visual constitui os surdos como fundamentação" (NOGUEIRA, 2018, p. 86). A escrita, para o aluno surdo, nessa visão, é performativa, como um processo social de efeito de causa, não objetivando a forma (CANAGARAJAH, 2011). Existe uma busca de negociar os sentidos nos textos, que inclua elementos da cultura individual, recorrendo a estratégias que evidenciem pensamentos e experiências nas interações com outros textos e códigos. "Ademais, considera a ecologia do contexto, em que os participantes e os textos são levados em consideração no fazer sentido" (CORREIA, 2020, p. 55).

Canagarajah (2011) afirma que o ato comunicativo compreende as áreas pessoal, social, textual e contextual e que, durante a negociação de sentidos, elas agem de forma conectada. O autor nos traz os conceitos de *translanguaging* e *codemeshin*g, explicitando que faz uso do primeiro para referir-se à competência comunicativa em geral dos multilíngues e do segundo para a ocorrência de translinguagem nos textos. Durante sua pesquisa, Canagarajah (2011) identificou quatro estratégias possíveis de serem utilizadas pelos alunos bilíngues em suas negociações: estratégias de voz, que compreendem a identificação pessoal na comunicação; recontextualização, que está ligada ao espaço-tempo; estratégias interacionais de busca na interação criativa e com recursos de linguagem e efetividade comunicativa; e estratégias de textualização, que são as diferentes formas de adequação do texto escrito e até mesmo simplificação de enunciados para compreensão.

A modalidade escrita, segundo Garcia (2009), é o ponto inicial do contínuo bilíngue. A autora discute a compreensão de textos e a escrita dos alunos a partir de um conjunto de práticas de linguagem emergente, questionando, assim, a distinção do uso das línguas e os modelos tradicionais de se conceberem as línguas(gens) que compõem o repertório linguístico no processo escolar. A pesquisadora nos sugere que a "linguagem semiótica presente nas práticas das crianças deve ser colocada a serviço da construção de significado" (p. 74), acomodando os repertórios multimodais dos alunos que não se restringem a um conjunto de signos.

A translinguagem, nesse sentido, oferece uma aproximação com as práticas híbridas de linguagem e uma *expertise* não competitiva entre as línguas de instrução. A

autora, citando Kenner (2004), apresenta-nos os recursos linguísticos e como eles operam translinguando durante o desenvolvimento da habilidade da escrita. Conforme a autora:

> Seu trabalho (Kenner, 2004) mostra como um foco em diferentes modos, incluindo conjuntos de recursos linguísticos das crianças, pode em primeiro plano as diferentes formas de cultura específica crianças multilíngues trabalham os modos visuais e adicionais (isto é, fazer uso de forma, tamanho e localização dos símbolos na página, direcionalidade, tipo de acidente vascular cerebral) no processo de aprender a escrever em duas línguas. Além disso, tal foco mostra as diferentes maneiras como as crianças multilíngues combinam e justapõem roteiros, bem como explorar as ligações e as diferenças entre os seus sistemas de escrita disponíveis em sua produção de texto. Inspirando-se em mais de um conjunto de recursos modais linguísticas e outros para criativamente textos bilíngues construídos em ambientes onde a comunicação multilíngue foi incentivada, Kenner argumentou que as crianças pudessem "expressar seu sentimento de viver em vários mundos sociais e culturais" (118). (GARCIA, 2009, p. 67).

Pensar as línguas como separadas implica em estabelecer limites para a multimodalidade do repertório linguísticos dos surdos, como as questões de visualidade e espacialidade, principalmente, na materialização de seus recursos de forma escrita. As estratégias identificadas pelo autor podem ser validadas pelos surdos, mesmo sendo um grupo minoritário que quebra padrões tradicionais, uma vez que elas são de natureza linguística e transgridem as fronteiras de modalidades dos códigos, constituindo os sujeitos, as suas subjetividades e a discursividade. "O bilinguismo é muito mais como uma árvore que tem um tronco, mas muitas raízes e ramos, muitas práticas linguísticas que vão em direções diferentes, mas que constituem a pessoa bilíngue" (GARCIA, 2016, p. 46).

Sendo o surdo o sujeito de uma língua multimodal e bilíngue com interface com língua de outra modalidade, seu registro escrito de repertório acontecerá da mesma forma, em uma visão multimodal que, por sua vez, acomoda gestos, objetos, pistas visuais e outras estratégias, além de palavras. Segundo Garcia (2009, p. 29), apoiada nos estudos de Kress (2000), "a semiótica social multimodal vê todos os signos linguísticos como parte de um repertório mais amplo de recursos modais que os sujeitos comunicadores têm à sua disposição, e que carregam em particular suas construções sócio-históricas".

No bojo do avanço das pesquisas sobre translinguagem, Pennycook (2017) questiona as fronteiras semióticas entre as línguas, propondo a ideia de montagens e repertórios espaciais, ao que chamou de paisagem linguística. Canagarajah (2017) endossa a discussão com a perspectiva de orientação e repertório espacial com base

translíngue, ampliando as ramificações da forma como concebemos uma competência linguística que contemple as estratégias criativas dos bilíngues para fazer o registro escrito dos recursos multimodais que são utilizados para construir sentido durante o ato comunicativo.

O conceito de repertório espacial foi objeto de pesquisa de Canagarajah (2017) que teve como objetivo discutir o entendimento da prática translíngue em uma perspectiva de orientação espacial. Ele publicou dados de sua pesquisa em andamento, que teve como sujeitos estudiosos internacionais de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática (STEM), em uma Universidade do meio-oeste americano. A construção dos dados foi acompanhada por uma análise textual de vários rascunhos de artigos publicados e outros gêneros escritos.

Os estudos buscaram compreender as diversas práticas semióticas e multilíngues dos participantes, em momentos de aprendizagem, socialização e práticas profissionais, na compreensão de que as palavras têm significados que são situados no tempo e no espaço. Para essa conceptualização, o autor exemplifica dizendo que um gesto de aceno significa de uma forma para conhecidos que se cruzam na rua, diferente do que ocorre entre chefe e subordinado em uma reunião de trabalho.

Estabelecendo um diálogo do princípio proposto com o postulado por Vigotski, os significados são mutáveis e se desenvolvem no decorrer da vida do indivíduo, porque "Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas ao contrário é a expressão que organiza a atividade mental, que modela e determina sua orientação" (VIGOTSKI, 1998, p. 112). A concepção histórico-cultural entende que a língua é a relação dialética entre a ideologia e o psiquismo. A orientação translíngue amplia essa concepção em algumas dimensões, porém a mais cara para o contexto de análise desta pesquisa está na percepção da condição do sujeito bilíngue.

A língua, como o espelho das características histórico-sociais de uma comunidade, reflete sistemas semióticos que são produzidos em um contexto social e dialógico. Essa conclusão Vigotskiana nos permite inferir que as necessidades linguísticas emergem socialmente para além dos códigos e convergem na consciência individual. Assim, o significado que crianças de diferentes condições sociais (classe, língua, local de origem, entre outras) atribuem às palavras é determinado pelo meio, o que Vigotski (1993) denominou de "dialética indissolúvel", porque o indivíduo é formado ideologicamente a partir de seu contexto social. Ao propor um olhar não cartesiano para

as práticas de linguagens que agregam os recursos espaciais e semióticos, Canagarajah (2017) vai buscar Silverstein (1985) para chamar nossa atenção para:

> O fato linguístico total, o dado para uma ciência da linguagem é de natureza irredutivelmente dialética. É uma interação mútua instável de formas de signos significativas, contextualizadas para situações de uso humano interessado e mediadas pelo fato da ideologia cultural (CANAGARAJAH, 2017, p. 4).

A esse respeito, o autor nos convoca a refletir sobre a distinção entre o texto e o contexto. Ora, se o texto é determinado pelo contexto, logo ele é parte inerente e não distinta desse meio/contexto. O autor ainda afirma que o fato linguístico total envolve formas para além dos recursos verbais nas quais as relações tempo/espaço constituem parte integrante da comunicação, que denominou de orientação espacial da prática translíngue. Segundo o autor, as implicações de uma orientação espacial sucintamente são: que os objetos, em um determinado ambiente, moldam os sujeitos; que o significado possui sentido como emergente em relação a outros recursos linguísticos; e que os recursos geram significados durante a comunicação.

"A comunicação transcende as palavras e envolve diversos recursos semióticos e recursos ecológicos" (CANAGARAJAH, 2013, p. 6). Nesse sentido, começamos a pensar as formas de registros desses recursos diversos, não verbais, de forma socialmente aceita. Entretanto, precisamos definir repertórios espaciais em Canagrajah[18] (2017, p. 9), como:

> [...] repertórios além do linguístico para incluir todos os recursos semióticos possíveis, inseridos na ecologia material e facilitados por redes sociais. Os repertórios espaciais são uma alternativa à gramática para a análise da construção de significado e do sucesso comunicativo.

Considerando o conceito e o objetivo desta pesquisa, podemos construir um diálogo com a questão espacial da gramática da Libras, mas, desde já, identificamos um ponto paradoxal que pode ser divergente na relação língua oral/língua sinalizada e oportunamente ressaltamos que essa é uma visão situada que pode ou não ser partilhada por outros pesquisadores. Quando o autor afirma ser uma alternativa à gramática, podemos conceber isso sob duas óticas: a primeira é que o uso do espaço na Libras,

[18] Ressaltamos que o autor enfatiza que essa é uma definição modificada do conceito proposto por Pennycook e Otsuji (2015, p. 83), definindo repertórios espaciais como os repertórios formados por meio da trajetória individual de vida para os lugares particulares em que esses recursos linguísticos estão implementados.

diferente do proposto, é gramatical[19] - esse seria o ponto divergente. A segunda alternativa consiste em pensarmos além das línguas nomeadas envolvidas, em que a modalidade escrita é parte do repertório linguístico; então, o repertório espacial composto por línguas de diferentes modalidades podem ser uma alternativa não pertencente à gramática para construir sentido no ato comunicativo.

No decorrer da pesquisa, o estudioso constatou que os bilíngues recorriam a registros, como gráficos e imagens, para compreenderem ou se comunicarem na língua que não era a de origem. Sendo assim, o modelo visual de registro escrito agrega mais facilmente a orientação linguística espacial do que a construção de frases sintaticamente, devido à multimodalidade dos repertórios dos bilíngues. Entende-se, dessa maneira, que "o modelo visual não apenas transmite ideias pré-construídas ou complementa palavras, mas é ele próprio agente na formação do pensamento e da comunicação" (CANAGARAJAH, 2017, p. 12). Durante sua observação, um dos participantes, após fazer sua apresentação visual em forma de gráfico, mudou seu pensamento em relação à sua pesquisa. O autor traz um trecho da entrevista sobre os modelos feitos para a apresentação do participante:

> Algumas vezes tiramos coisas e mudamos um pouco. Porque deixou de fazer sentido quando você colocou na figura. Você vê que não faz sentido. Fazia sentido quando eu disse isso, mas depois que você vê tudo junto, não faz mais, então você muda as coisas (CANAGARAJAH, 2017, p. 11).

Essa é uma experiência compartilhada com surdos, uma vez que o recurso visual, pela ausência do recurso sonoro, é a principal via para construir sentidos e atribuir significados. Isso pode ser percebido graças à inauguração recente do campo de pesquisa sobre a pedagogia visual (2008), que se dedica aos estudos dos elementos visuais, culturais e linguísticos na educação da pessoa surda. Esse espaço investigativo colabora com os dados que subsidiam o conceito de repertório espacial proposto e evidenciado pelo autor, especialmente, em relação à materialidade da imagem como formadora do pensamento, que é o principal *corpus* da pedagogia visual.

[19] Ressaltamos que existem elementos espaciais, durante o ato comunicativo entre surdos e ouvintes que não sabem Libras, que não são gramaticais na Língua de Sinais, ou seja, não possuem valor de significado lexical ou sintático. São exemplos: esfregar os braços para dizer que se está com frio, apontar para a mesa de uma pessoa para perguntar se ela está, entre outros. Contudo, essas características não fazem parte do nosso objeto de reflexão sobre a escrita do repertório espacial.

Segundo a pesquisadora surda Campello (p. 123), a contribuição desse campo de estudo consiste em *"*compreender que não é possível descrever, na visualização de nossa comunicação, a acuidade visual de cada imagem, cada sinal mostrado no espaço visual-espacial". Convergindo com o proposto pelo pesquisador, o fato de o pensamento e a comunicação dos bilíngues "serem moldados por recursos materiais espaciais não significa que lhes faltaram agência e, sim, que esses recursos são agentes de seus repertórios linguísticos" (CANAGARAJAH, 2017, p. 17).

Entendemos, junto com o autor, que a orientação espacial passa por "alinhar diversos recursos semióticos e espaciais para uma atividade comunicativa bem-sucedida" (CANAGARAJAH, 2017, p. 19), seja ela escrita, sinalizada, falada. As práticas de translíngues envolvendo estratégias de ensino de Português para surdos ganham o reconhecimento de uma das principais caraterísticas de multimodalidade: a acomodação do uso do espaço e dos elementos semióticos da visualidade surda, que, por sua vez, traz uma contribuição significativa para o avanço da teoria.

> Assim, desenvolve-se nos usuários da Língua de Sinais um modo novo e extraordinariamente refinado de representar o espaço; um novo tipo de espaço, um espaço formal, que não tem análogo entre nós, que não sabemos usar essa língua. Isso reflete um desenvolvimento neurológico totalmente inusitado. É como se nos usuários da Língua de Sinais o hemisfério esquerdo "assumisse" a esfera da percepção visual-espacial, modificando-a, aguçando-a de um modo sem precedentes, conferindo-lhe um caráter novo, altamente analítico e abstrato, possibilitando uma língua e uma concepção visuais (SACKS, 2010, p. 84).

A descrição do uso do espaço feita pelo autor reforça nosso pensamento e une, ainda mais, a concepção proposta por Canagarajah à Língua de Sinais, consequentemente, à condição linguística do surdo bilíngue. A possibilidade de uma concepção de língua visual desafia a lógica tradicional e cartesiana, pois "a espacialidade é tudo o que uma orientação estruturalista tem tentado evitar" (p. 3). Sendo assim, a experiência surda é a materialidade social e educacional da contradição entre a concepção de língua posta e a realidade de aprendizes engajados em práticas não convencionais, almejando o bilinguismo tal como lhes cobram: grafrocêntrico, fonocêntrico e com regras rígidas dos códigos.

A orientação espacial translíngue confronta, exatamente, as posturas metodológicas e analíticas de conceber as estratégias linguísticas. Ela nos convida a considerar todos os recursos que desempenham um papel significativo na atividade

comunicativa e nos desafia em como podemos manter outros contextos e recursos como parte da análise. Portanto, diante da discussão feita, acreditamos que o diálogo com a orientação espacial acomoda os recursos do repertório e o contexto do aluno surdo "passa a ser, de fato, encarado em sua complexidade socio-histórica e linguística, como multilíngue e multimodal e é possibilitado aos alunos surdos expressarem-se de tal maneira em atividades de escrita e de leitura" (NOGUEIRA, 2016, p. 1227).

Portanto, discutir a multimodalidade da Libras e a condição bilíngue do surdo em uma perspectiva translíngue nos convida a perceber que não existe um equilíbrio entre as línguas, mas, sim, uma planificação, garantindo ao sujeito a escolha que lhe confere mais segurança e que produza significado em contextos determinados. Desse modo, o repertório linguístico espacial é um elemento balizador na interação e na aprendizagem dos surdos, não apresentando nenhum risco à forma padrão da língua oral. Entretanto, para se ampliar e melhor aproveitar esses repertórios linguísticos, é necessário deixar a visão estruturalista de se conceberem as línguas, bem como aceitar as formas híbridas de linguagem e todos os recursos a elas associados.

CAPÍTULO III

3. Percurso metodológico da pesquisa: a pandemia e os rumos da pesquisa

Neste capítulo, dedicamo-nos a narrar percurso, desvios e rotas pelos quais passamos no decorrer do nosso desafio de fazer pesquisa em Educação. Trazemos, aqui, mais do que escolhas de instrumentos, delimitações do problema de pesquisa e eleição dos participantes, pois procuramos contemplar, com a descrição da metodologia, "as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade" (MINAYO, 2012, p. 15), porque:

> A teoria não se reduz ao exame sistemático das formas dadas de um objeto, com o pesquisador descrevendo-o detalhadamente e construindo modelos explicativos para dar conta – à base de hipóteses que apontam para relações de causa/efeito – de seu movimento visível, tal como ocorre nos procedimentos da tradição empirista e/ou positivista. E não é, também, a construção de enunciados discursivos sobre os quais a chamada comunidade científica pode ou não estabelecer consensos intersubjetivos, verdadeiros jogos de linguagem ou exercício e combates retóricos, como querem alguns pós-modernos (...) (PAULO NETTO, 2011, p. 20).

Assim, usamos as palavras do autor para justificar a opção por um capítulo metodológico, que possibilita, além de apresentarmos o percurso da pesquisa, dividirmos com o leitor parte dos conflitos e dos obstáculos que encontramos em seu decorrer, que contribuíram, de maneira expressiva, para os resultados obtidos. A pesquisa realizada está localizada no que se tem conceituado campo das Ciências Humanas e Sociais, de pesquisa qualitativa em Educação. Fazemos uma interface com a Linguística, procurando manter a essência do objeto na relação entre sujeitos.

Quanto ao método da pesquisa, optamos por dividir em duas fases de investigação em um método combinado. O primeiro, um estudo exploratório, que, de acordo com Collis e Hussey (2005) e Martins (1994), é empregado sobre o problema de pesquisa, quando há pouco estudo anterior. Assim, com esse objetivo, o trabalho dedica-se a procurar padrões, ideias ou hipóteses. Segundo Gil (2017), as pesquisas exploratórias tendem a ser mais flexíveis em seu planejamento, pois pretendem observar e compreender os mais variados aspectos relativos ao fenômeno estudado pelo pesquisador.

Na segunda fase investigativa, optamos por uma análise explicativa, que visa identificar fatores e suas relações com a ocorrência de fenômenos. Segundo Gil (2017, p. 28), "essas pesquisas têm por finalidade explicar a razão das coisas". O delineamento

dessa fase foi guiado por dados não estruturados, ou seja, pelas produções livres dos alunos que foram levantadas no campo, construídas no processo natural da sala de aula.

Nesse sentido, Minayo (2014) afirma que a pesquisa dessa natureza possui uma série de singularidades, dentre elas o fato de trabalhar junto a um grupo social historicamente situado, cujo presente é marcado pelo passado em busca de estruturar o futuro, num embate constante entre o que está dado e o que está sendo construído. Portanto, o dinamismo e a especificidade são características elementares da investigação no campo educacional.

Dessa forma, não é apenas o pesquisador que dá sentido ao seu trabalho teórico, uma vez que os participantes que compõem o processo investigativo possuem consciência histórica e suas ações são significadas por eles de forma intencional produzindo suas construções. Além disso, as diferenças na relação pesquisador e participantes se evidenciam, uma vez que, como seres humanos, cada um possui experiências de vida diversas. Contudo, aproximamo-nos e criamos elos em prol de objetivo comum, também, durante o percurso, o que nos tornou companheiros e comprometidos com o estudo.

A pesquisa científica, por meio do método qualitativo à luz do enfoque histórico-cultural, não investiga em razão de resultados, mas tem como característica básica ser essencialmente dialógica, desde a discussão dos objetivos até a interpretação conjunta dos resultados obtidos, a fim de que o conhecimento produzido se torne significativo para todos os participantes que estão efetivamente comprometidos com a transformação desejada, como discute Minayo (2014). A pesquisa empírica ocorreu em duas fases: exploratória e explicativa.

O período de fase exploratória se deu na convivência em uma escola estadual do município de Campo Grande, que nos possibilitaram conhecer, estabelecer vínculo com os participantes e identificar o cotidiano escolar. Durante o período de campo, foram construídas as informações por meio da observação e levantamento das produções dos alunos. A fase explicativa se deu no período pós-campo, por meio das análises das atividades produzidas pelos alunos, das notas de campo, do questionário e das informações dos intérpretes educacionais. Entretanto, faz-se necessário contarmos nossa história, pois, durante a pesquisa, tivemos o enfrentamento da pandemia decorrente da Covid-19, obrigando-nos às medidas de distanciamento social, mudando assim o seu curso, os quais serão detalhados a seguir.

3.1 Contando a nossa história: a pandemia de Covid-19 e o silêncio no campo

Uma pesquisa, de alguma forma, é uma longa viagem com destino pretendido, sem o conhecimento prévio do percurso e das condições do itinerário, apenas norteada por experiências prévias de outros, com meios de locomoção diferentes e condições distintas das suas. Assim, iniciamos nossa viagem investigativa com destino e meios de locomoção escolhidos, fizemos mapas, traçamos nossa rota e demos início ao percurso investigativo. Todavia fomos alcançamos no meio do caminho por um fenômeno natural: a pandemia do coronavírus[20]. Após um ano de pesquisa, depois de concluirmos nosso período de observação, trocas e familiaridades com os sujeitos, iniciamos a prática de nossa pesquisa como proposto em nosso projeto inicial e, logo após alguns meses, apenas, nossa locomotiva, por motivos mecânicos, parou sem previsão para retomada. Precisamos buscar outros meios de continuar a viagem e descobrimos novos destinos.

Popularmente chamado de Covid-19, o SARS-CoV-2 é uma doença infecciosa causada por vírus descoberto no final do ano de 2018, na China, com baixos índices de mortalidade, mas com capacidade rápida de transmissão. A contaminação pelo vírus se dá, principalmente, por meio de gotículas geradas quando uma pessoa infectada tosse, espirra ou exala. A doença causada pelo vírus ganhou o mundo, impondo um rigoroso protocolo de distanciamento social. A OMS decretou estágio de pandemia em março de 2019, quando já tínhamos casos confirmados no país. Conforme ocorrido nos outros países, o vírus se alastrou rapidamente pelos estados, exigindo providências enérgicas das autoridades. Uma dessas medidas foi a suspensão imediata das aulas, no primeiro momento, para análise do comportamento do vírus.

Assim, no mês de março, todas as redes de ensino tiveram suas aulas interrompidas por decretos municipais e estaduais, como estratégia para conter a transmissão de Covid-19. Segundo as pesquisas científicas, a forma mais eficaz de não se contaminar e, consequentemente, diminuir a contaminação era o isolamento social. Assim, durante alguns meses, só funcionavam serviços essenciais que atendiam com protocolos de biossegurança - igrejas, bares, restaurantes, academias e outros serviços ficaram suspensos. Mesmo com essas providências, no momento de escrita do texto, o

[20] Para obter maiores informações sobre a pandemia no Brasil, sugerimos que se consulte o site do Ministério da Saúde criado especificamente para informações relativas à Covid-19, https://covid.saude.gov.br/, de que retiramos as informações apresentadas no texto.

país apresentava um assustador número de 5.439.641 infectados e de 604.000[21] vidas perdidas para a doença.

Assim, em pouco tempo, aulas presenciais foram substituídas por aulas remotas, que tinham como meio principal de compartilhamento o uso de tecnologia digital e internet. Adotadas em toda a Rede, desde março do ano de 2019, as aulas remotas foram executadas com o apoio de diversas iniciativas da SED, com suporte do *Google*, além da transmissão das aulas pela TV Aberta, por meio do sinal digital, disponíveis também pela internet pelo site da secretaria. Importa mencionar que ficou a cargo das escolas e dos professores planejarem, aplicarem e avaliarem os seus alunos nesse modelo de ensino.

Nesse sentido, a escola em que a pesquisa se desenvolvia adotou medidas para completar as aulas remotas que aconteciam por meio digital. Assim, atividades e apostilas foram impressas e disponibilizadas para retirada na secretaria da escola, que deveriam ser devolvidas, respeitando o prazo estabelecido pelo professor, no mesmo local. No início das atividades, o IE educacional sinalizava as aulas na ferramenta do *Google Meet*[22], estabelecendo o primeiro entrave das formas didáticas, pois os alunos não acompanhavam a sala nos conhecimentos relativos ao seu ano de estudo, sendo necessária, em época de sala de aula presencial, uma adaptação constante dos conteúdos pelo IE.

Em ambiente virtual, sem a proximidade aluno/intérprete, ficou impossibilitado o atendimento individualizado. Lembramos que nenhum dos alunos estava em desenvolvimento linguístico e as aulas acabaram ficando inacessíveis, de igual forma as atividades e as avaliações. Um fator relevante que também incidiu no processo de ensino-aprendizagem, nesse momento, foi verificado pelos profissionais da escola que, depois do primeiro mês, notaram que a presença dos alunos surdos nas salas virtuais já não era constante e que, desde o início, sua participação não era produtiva, uma vez que o trabalho realizado junto a esses alunos no período presencial não era de interpretação das aulas, mas, sim, de adaptações linguísticas e pedagógicas.

Após um período de recesso estratégico para avaliar as medidas metodológicas, em julho, foi decidido pela escola que os alunos surdos teriam encontros pedagógicos em salas virtuais separadas, somente com seus IEs e, eventualmente, com professores. Essa proposta, teoricamente, aconteceria da seguinte forma: no primeiro momento, o IE

[21] Nesse período, os dados estavam estabilizados, ou seja, o número de casos e mortes apresentava quedas diárias, porém os especialistas alertavam para o risco da segunda onda de contaminação e um perigoso colapso no sistema de saúde.
[22] Plataforma digital para realização de videoconferências disponibilizada de forma gratuita pelo *Google*.

receberia o planejamento e as instruções do professor regente; em seguida, ele faria as adaptações para os alunos, marcaria um horário com os pais, por meio de mensagem, e encontraria o aluno remotamente para explicar as atividades, aplicar os conteúdos e tirar as dúvidas dos alunos. As atividades adaptadas eram impressas e/ou enviadas para o e-mail do responsável cadastrado na secretaria.

Nesse momento, pensamos que poderia haver uma retomada da pesquisa, em um trabalho remoto em parceria com o IE. Acreditamos que, com uma mudança de metodologia, trazendo a contribuição da *netnografia*, continuaríamos com a mesma estratégia inicial de adaptarmos os conteúdos, instruirmos os IEs quanto à aplicação do materiais e termos devolutivas com considerações, tudo por via remota, por uso de aplicativo de mensagem ou plataformas de videoconferência. Retomamos o contato com os IEs, que nos enviaram, por e-mail, uma cópia do caderno com as atividades de Língua Portuguesa, propostas para o primeiro período. As adequações foram feitas, enviadas e as instruções aconteceram pela ferramenta digital.

Os responsáveis foram comunicados, por telefone, da nova organização das aulas, que, na visão da escola, contribuiu de forma mais efetiva para os alunos. Todos concordaram, mas apontando as dificuldades do modelo remoto no cotidiano familiar. Já nas primeiras semanas, depois do material adaptado, os IEs encontraram dificuldades de contato com os pais para marcarem as aulas via *Google Meet*. As famílias que responderam fizeram uma contraproposta de se fazer o atendimento via aplicativo de mensagem, por chamada de vídeo, por não ter se conseguido familiarizar com a ferramenta eleita pela escola.

Precisamos explicar que não faremos uma descrição dos acometimentos para cada um dos participantes, mas pontuamos os aspectos gerais e comuns. Como mencionado anteriormente, os intérpretes recebiam um caderno feito pelo professor, com um prazo de 15 dias para adequações, contudo existia uma falha nas orientações e, em sua maioria, os professores não conseguiam passar o planejamento das aulas antes que elas acontecessem remotamente. Com isso, passou a ser responsabilidade do intérprete fazer um plano de aula para os encontros com os alunos, orientando e, a partir de um material determinado, precisando, ainda, elaborar o Plano Educacional Individualizado (PEI).

Um fato importante que agravou um pouco mais a difícil situação foi que alguns profissionais tiveram suas cargas horárias de contratação reduzidas, sob justificativa de que não atenderem todas as aulas e sim um atendimento exclusivo com o aluno. Contudo, havia uma narrativa de que seria um enxugamento devido à crise econômica decorrente

da pandemia. Assim, os participantes da pesquisa que contavam com 20h semanais passaram a receber por 10h, sendo essa a carga horária disponível para as atividades laborais descritas.

Essa decisão trouxe dois grandes impactos para o desenvolvimento do estudo. O primeiro foi relativo às horas dedicadas à pesquisa, que eram incluídas em sua carga horária de trabalho. Com a redução, a manutenção e até mesmo o acréscimo de suas funções, o tempo para diálogo, construção, aplicação e devolutivas ficou menor comprometendo a qualidade da pesquisa. O segundo impacto diz respeito à aplicação da proposta junto aos alunos, reduzida de uma forma ainda mais considerável, pois, com a diminuição da carga horária, com a dificuldade dos atendimentos e com a quantidade de tarefas das demais disciplinas, a resposta ficou cada vez mais escassa.

Precisamos considerar que, no momento de crise, com preocupações de diversas ordens diante da incerteza que nos aguarda no futuro, para qualquer pessoa, uma redução de 50% nos provimentos impacta, de alguma forma, a qualidade da execução de funções a serem desempenhadas, sejam elas de natureza laboral ou social. Assim, o nosso grupo de aplicação, que nesse momento seria formado pelos IEs, encontrava-se abalado psicológica e emocionalmente, devido a todos os riscos e às novas formas de vida impostos pela pandemia, agora, também, economicamente inseguro. Não podemos verificar as implicações desse período para os alunos surdos, mas estamos certos de que suas famílias não estavam alheias às consequências do período pandêmico, especialmente, por compor um grupo de pessoas com menor poder aquisitivo. Sabe-se que, nesse período, houve o aprofundamento das desigualdades sociais (SANTOS, 2020).

Em que pesem todos os percalços ocorridos no transcurso desta pesquisa, continuamos as tentativas que se frustraram repetidamente, não só para nós, mas para os alunos e para os IEs. Desde o início dessa segunda fase remota, em julho, nenhuma das atividades tinha sido aplicada ou respondida pelos alunos. Mesmo com a insistência, por parte das profissionais, para acompanhamento, inúmeros motivos foram colocados para impossibilidade de participação nas aulas. Uma das IEs foi até a residência de uma aluna, respeitando todas as regras de distanciamento social, para levar as atividades impressas e fazer o acompanhamento pedagógico, mas não houve sucesso na devolução das atividades concluídas.

Nos aspectos gerais, os problemas de ordem econômica e linguística foram os que mais afetaram a pesquisa. Os aspectos econômicos foram evidenciados, porque os responsáveis dos alunos - ou, pelo menos, um deles - perderam sua fonte de renda durante

a pandemia. Relembramos aqui que se trata de uma escola periférica, condição comum aos alunos, que não tinham acesso livre à internet. Em alguns casos, a família contava com apenas um aparelho celular com internet 3G, que era usado pelos pais na busca por trabalhos informais. No que diz respeito às questões linguísticas, nenhuma das famílias sabia Libras para auxiliar os filhos com as atividades remotas e os alunos estavam no estágio inicial de seu *continuum* bilíngue (GARCIA, 2009).

Com esse cenário exposto, recorremos à transcrição da fala de uma participante, em um dos diálogos sobre a posição da escola para a ausência dos alunos. Nas palavras dela[23]:

> Passei para o CAS essa situação do 5° ano, a mãe até se esforça, mas faz quando pode, nessas condições que te falei, sem saber Libras, fazendo bolo para vender. Quando eu ligo para explicar a atividade ela até tenta fazer o aluno prestar atenção, mas daí o bolo cheira, ela tem que ver para não queimar, entrega para fazer, assim, não está fácil.

O breve relato ilustra a realidade das aulas remotas, ficando inviável a continuação da coleta dos dados. Com o passar dos meses, os IEs deixaram de responder às tentativas de contato da pesquisadora, demonstrando desânimo não somente com a pesquisa, mas com sua prática em si, sendo que um deles chegou a descrever sua situação de trabalho como "surreal". Enfim, estamos aprendendo a conviver com o chamado "novo normal". As famílias, os alunos, os IEs, a pesquisadora e a sociedade estão vivendo um período de transição que requer de nós uma adaptação, cada um em seu tempo e da sua maneira.

A essência da translinguagem como abordagem de ensino está no ato comunicativo espontâneo, que precisa da relação com o outro para acontecer. Essa ausência de trocas dialógicas e registros impossibilitou a continuidade do estudo, pelo menos, com os objetivos inicialmente traçados. A implicação maior para o estudo consiste no fato de que, para conseguirmos afirmar ou negar a hipótese de pesquisa, precisaríamos de mais dados. Desde o início da coleta até a suspensão, devido à complexidade dos processos educacionais, apenas um conteúdo foi concluído, contendo 10 atividades e duas devolutivas, de cada par de participantes (aluno/IE), sendo insuficientes para alcançarmos o objetivo proposto.

No mês de outubro, o governo do estado anunciou que não haveria mais aulas presenciais no ano de 2020, decretando, assim, a ruptura da pesquisa, quando estávamos

[23] Fala da participante transcrita na íntegra, sem correções ou modificações.

em campo. Nesse momento, vislumbramos duas possibilidades: interrompê-la e aguardar o retorno das aulas presenciais, ou mudarmos a perspectiva de análise do nosso objeto, colocando um novo enfoque e reconstruindo as análises dos dados já coletados. Contudo, para a concretização de ambas as opções, não podemos perder de vista os prazos estabelecidos, porém não temos certeza de como e quando vão se estabilizar e poderemos retornar nossas atividades.

Vimo-nos diante de um impasse científico no qual precisamos de novos objetivos, metas e hipóteses para chegarmos a um destino. Assim, repousamos nosso foco e experiências a partir da teoria eleita, das notas de campo, da interação dos alunos e suas produções escritas, antes e durante o período pandêmico, para prosseguirmos. Construímos um novo caminho metodológico que emergiu dos dados em um processo de construção que se caracterizou por compreensão, descrição e interpretação do estabelecimento das relações dos sujeitos com a aprendizagem das línguas como prática social.

3.2 Local da pesquisa: construindo um espaço de aproximação e interação

Iniciamos esta subseção reafirmando nossas crenças de que somos seres essencialmente sociais e determinados por uma diversidade de fatores. Desse modo, procuramos situar o trabalho de campo, considerando as condições singulares de cada etapa, sujeito, meio (local da pesquisa) e condições que eles apresentavam, buscando reafirmar nossos valores e conquistar os objetivos propostos. Assim, concordamos que:

> [...] o trabalho de campo permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os "atores" que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social (MINAYO 2012b, p. 61).

A escolha da escola como local a desenvolver a pesquisa não foi casual, tampouco aleatória. Quando iniciamos as aulas do programa de pós-graduação, passamos a compor o projeto que era desenvolvido por nossa orientadora e seu grupo de estudos, na escola em questão. Desse modo, avaliamos os critérios de inclusão e exclusão propostos no projeto e vimos que a instituição escolar possuía o perfil que procuramos para realizarmos o estudo e que ele poderia ser construído concomitantemente ao projeto desenvolvido pelo grupo de pesquisa.

Procuramos a direção da escola para uma conversa inicial sobre a pesquisa e nos reunimos para apresentar o projeto. Depois de outros dois encontros, fomos autorizados e demos início a um processo de observação e diálogo com os participantes, no primeiro ano, no período de março a julho de 2018[24]. Ressaltamos que, durante o período de pandemia, fizemos uma reunião remota com a direção, a fim de seu consentimento com novos objetivos propostos. A escola, no momento da pesquisa, atendia surdos matriculados[25] nos 4º, 5º e 6º anos, no primeiro ano da pesquisa. No segundo ano, 5º, 6º e 7º anos, com apoio pedagógico de intérpretes educacionais.

Durante as visitas e os diálogos, procuramos conhecer a organização do contexto escolar, perceber as relações que se estabelecem entre professores regentes, intérpretes educacionais, trabalhadores da escola, direção, coordenação, alunos ouvintes e alunos surdos, na tentativa de vislumbrar a escola como um todo e de perceber a participação ou não dos alunos surdos no cotidiano escolar. Observamos, também, as orientações e as posturas em relação ao trabalho e à função pedagógica do intérprete educacional assumidas pela técnica do CAS, que, naquele momento, representava a secretaria de educação, a gestão escolar e a própria profissional.

Além do intérprete educacional, a escola oferecia aos alunos surdos o atendimento educacional especializado (AEE) em contraturno, na Sala de Recurso Multifuncional (SEM), na própria escola. Em relação a esse serviço, funcionava nos moldes da proposta nacional da PNEE (2008) de que as SRM devem atender todos os alunos público-alvo da Educação Especial da escola. A professora da sala não tinha fluência em Libras, tendo um curso básico. Contudo, nenhum dos alunos frequentava o AEE da escola, sob a alegação de poder fazer esse atendimento especializado na área da surdez, oferecido pelo CAS, fora da escola e com outros alunos surdos. Quando perguntamos sobre a frequência nesse atendimento, verificamos que os alunos, apesar de demonstrarem interesse, também não participavam. Entre os motivos, a questão de deslocamento foi uma resposta comum.

A escola estadual pesquisada foi criada há 30 anos, em 10 em maio de 1990. No momento da pesquisa, atendia a primeira e a segunda etapas do ensino fundamental, ou seja, do 1º ao 9º ano, e ensino médio, funcionando nos períodos matutino, vespertino e

[24] A pesquisadora teve um período de licença maternidade, interrompendo a fase de observação e participação no projeto. Os diálogos passaram a ser feitos por meio virtual, com uso de aplicativo de mensagens.

[25] Existia um aluno matriculado no ensino médio no período noturno, porém ele não atendia aos objetivos da pesquisa, bem como os critérios de inclusão e exclusão previstos no projeto.

noturno, localizada em bairro periférico da cidade. Possuía a estrutura física e administrativa conforme os quadros organizados a seguir:

Quadro 4: Matrícula incluindo todos os turnos

Matrículas por série	**Número de matrículas**
Anos iniciais (1º ao 5º ano)	469
Anos finais (6º ao 9º ano)	527
Ensino Médio	720
Educação Especial	60
Total	1.776

Fonte: Adaptação da autora a partir das visitas à escola e dados do Censo Escolar/INEP 2018.

Quadro 5: Infraestrutura e dependências

Dependências que a escola possui
Existe sanitário dentro do prédio da escola
A escola possui biblioteca
A escola possui cozinha
A escola possui laboratório de informática
A escola possui laboratório de ciências[26]
A escola possui sala de leitura
A escola possui quadra de esportes
A escola possui sala para a diretoria
A escola possui sala para os professores
A escola possui sala de recursos multifuncional
Os sanitários acessíveis
Horta / área verde
Pátio coberto

Fonte: Adaptação da autora a partir das visitas à escola e dados do Censo Escolar/INEP 2018.

A escola passou por uma grande reforma[27], no ano de 2011, recebendo calçamento e pintura novos, readequação da rede elétrica, reforma completa dos banheiros, modernização da iluminação e estrutura de 22 salas. Foram construídos laboratórios, biblioteca e um bloco administrativo. Foi investido um total R$789 mil do governo de Mato Grosso do Sul, por intermédio da Secretaria de Estado de Educação (SED).

[26] Encontramos na escola laboratórios de ciências, biologia, física e química entregues na data da reforma, com equipamentos modernos. Porém alguns não eram utilizados por falta de técnicos de laboratório e outros equipamentos se encontravam em outras salas, pois as portas feitas eram estreitas demais inviabilizando a passagem do aparelho para seu devido lugar.

[27] A reforma fez parte do projeto "Pintando e Revitalizando a Educação com Liberdade", desenvolvido em parceria entre o governo do estado e o Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul (TJMS), por meio da Agência Estadual de Administração do Sistema Penitenciário (Agepen), Secretaria de Estado de Educação (SED) e 2ª Vara de Execução Penal de Campo Grande. Os dados foram retirados do *site* da Secretaria de Educação: https://www.sed.ms.gov.br/ee-teotonio-vilela-recebe-entrega-de-reforma-realizada-em-parceria-com-o-tribunal-de-justica-de-ms/.

Com relação aos trabalhadores que atuavam na escola, no ano em que a pesquisa foi realizada, encontrou-se o seguinte quadro: um diretor, um diretor adjunto, duas coordenadoras pedagógicas por turno, três inspetores escolares, seis merendeiras, cinco auxiliares de limpeza, uma técnica para atender a sala de tecnologia educacional, duas professoras que atendiam a Sala de Recurso nos períodos matutinos e vespertino, oito intérpretes de Libras/Língua Portuguesa, uma secretária, quatro auxiliares de secretaria e duas porteiras. Quanto aos docentes eram cinquentas e dois, entre todos os turnos.

Durante o ano da pesquisa, a escola teve vários projetos premiados em Feiras Regionais e Nacionais, entre elas destacando-se a da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a [28]Feira de Ciências e Tecnologias do IFMS (FECINTEC), a Mostra Internacional de Ciência e Tecnologia (MOSTRATEC) e a Feira de Tecnologias, Engenharias e Ciências do Mato Grosso do Sul (FETEC). Além disso, ela também acolhia o projeto[29] "Desenvolvimento de tecnologias de ensino acessíveis para a formação de conceitos na educação básica", que recebeu financiamento da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT).

Considerando a organização escolar explicitada e, ainda, que o interesse da pesquisa, nesse momento, foi o de compreender a dinâmica da escola nas relações linguísticas desses alunos e dos atendimentos direcionado a eles, percebemos, durante as visitas, que seria necessário registrarmos o perfil dos IEs participantes do trabalho. Isso se deu em razão de que cada um deles assumiu um posicionamento frente à sua função pedagógica no processo de ensino-aprendizagem. Passaremos, a seguir, a apresentar os alunos que participaram da pesquisa e os respectivos IEs que nos serviram como mediadores.

3.3 Participantes da pesquisa[30]

Durante o tempo de observação, fizemos uma consulta junto aos possíveis participantes da pesquisa para identificar aqueles que tinham interesse em participar. Observados os critérios de inclusão e exclusão dos participantes e a intenção positiva, todos os intérpretes foram selecionados como participantes. De igual forma, conversamos

[28] Realizado no *campus* da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.
[29] Projeto coordenado por uma professora da Universidade Federal do Mato Grosso do sul, que realizava encontros periódicos e formação para a comunidade escolar.
[30] Todos os nomes apresentados no trabalho são fictícios para garantir o sigilo das identidades

com alunos surdos para explicar sobre o projeto, cada um separadamente com seu IE, e todos aceitaram participar. Ressaltamos que, com os novos rumos da pesquisa, assim como fizemos com a direção escolar, consultamos individualmente os profissionais e os responsáveis pelos alunos para reafirmar suas participações no estudo.

Conforme o quadro a seguir, compusemos nosso grupo de participantes com quatro alunos e quatro intérpretes[31], totalizando oito participantes da pesquisa. O estudo de campo iniciou-se, efetivamente, no mês de agosto de 2019 e teve duração inicial de seis meses, sendo interrompido no mês de março do ano 2020, data da suspensão das aulas devido aos perigos impostos pela pandemia, retomado em fevereiro de 2021[32].

Quadro 6: Os participantes

Participante	**Função**	**Ano/turno**
Kelvin	Aluno	4º- 5º mat
Larissa	Aluna	5º- 6º mat.
Mateus	Aluno	5º-6ºvesp.
Luana	Aluna	6º- 7ºvesp.
Helena	Intérprete	4º- 5 mat.
Eloisa	Intérprete	4º/mat.
Jussara	Intérprete	4º- 5º /vesp.
Marcela	Intérprete	6º- 7ºvesp.
Carol[33]	Intérprete	5ºano/mat

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Consideramos oportuno mencionar que, apesar de o grupo de docentes não ser parte dos participantes da pesquisa, tivemos encontros com os professores que ministram Português no período de observação, a fim de compreendermos o contexto linguístico do aluno em sala de aula e a concepção do docente sobre o ensino linguístico e explicitamos os termos da pesquisa. Em segundo momento, enviamos e-mail para justificarmos a mudança no percurso e para revalidarem sua parceria, pois, como parte do contexto escolar, são primordiais no processo de aprendizagem dos alunos. Contudo, para os objetivos da pesquisa, a colaboração da coordenação e a mediação dos IEs se mostraram melhor às demandas.

[31] O número de intérpretes é igual ao de alunos, em primeiro momento, pois, apesar de dois estarem no mesmo ano, frequentavam turnos diferentes. Foi relatado pela IE que foi realizado um contato com as famílias, a fim de remanejar os alunos para o mesmo turno, mas sem êxito por motivos de organização logística das famílias em relação ao trabalho de ambas.

[32] A pandemia será explicitada em uma subseção neste capítulo.

[33] Intérprete educacional que substituiu a profissional Eloisa no ano de 2021.

Os intérpretes de Libras que atuam na escola têm uma função específica de contribuir com o processo de aprendizagem e, na rede estadual, assumem responsabilidades em colaboração com o professor, o que justifica nossa escolha de participantes, uma vez que possuem formação, conhecimento necessário sobre as especificidades dos alunos e acesso às produções de atividades e registros de escritas dos alunos surdos. Lacerda (2009, p. 35) discorre sobre a atuação do intérprete educacional, dizendo que:

> [...] pode colaborar com o professor sugerindo atividades, indicando processos que foram mais complicados, trabalhando em parceria, visando a uma inclusão mais harmoniosa dos alunos surdos. [...] O intérprete pode, por sua atuação, colaborar com informações e observações que ampliem os conhecimentos dos professores sobre a surdez e os modos de abordar diversos temas. Trata-se de um trabalho em parceria.

Dessa forma, a pesquisa apresenta o desenvolvimento dos participantes em um tempo determinado de sua trajetória, em uma relação social que interage com diferentes agentes de sua subjetividade. Então, a história de cada um dos sujeitos que compõem este estudo é singular, sendo necessária uma descrição para a compreensão das diferentes perspectivas e experiências vividas por eles. Buscamos compreender como foram estabelecidas as relações dos participantes, como seres sociais, para, assim, conseguirmos chegar à compreensão das implicações em suas formas de participação. Para tanto, desenvolvemos uma breve descrição dos alunos que produziram as atividades analisadas.

Kelvin um menino de 10 anos de idade, filho único, mora com a mãe ouvinte, que não sabia Libras, e utilizava a leitura labial para comunicação com o filho. Era o seu primeiro ano na escola e a primeira vez que tinha o atendimento do IE. Não era sinalizado, fazia acompanhamento médico para surdez, terapias de fala e aguardava na fila para o implante coclear. A sua comunicação era elementar, tinha uma preferência por desenhos para construir significados. Apresentava crises de irritabilidade e agressão e, por vezes, chorou, mostrando um elevado nível de exaustão emocional durante o ato comunicativo. Não interagia com a colega surda no intervalo, momento que gostava de ficar próximo à cantina. Não reconhecia ou escrevia seu nome. Esquecia ou não utilizava os sinais ensinados, raramente fazia atividades. Contudo, tinha notória paixão por livros de histórias e pela sala de leitura.

Larissa, uma menina de 11 anos, vive com a avó paterna e sua família, que não sinalizava e utilizava apontamento e leitura facial para se comunicar em casa. Frequentava a escola há dois anos, acompanhada da mesma profissional IE. Seu primeiro contato com a Língua de Sinais se deu em ambiente escolar, sendo o único momento de utilização da língua. Não conseguia formular frases completas em Libras, mas fazia sinais isolados, com apoio de gestos e classificadores. Costumava gritar quando não compreendia ou não conseguia entender a sinalização depois de várias tentativas. Não interagia com o aluno surdo no intervalo, mais por uma opção do colega. Todavia, gostava de interagir com os ouvintes de sua sala, utilizando os sinais aprendidos no projeto "Momento Libras"[34]. Apresentava um histórico de agressão no ano anterior, mas não teve nenhum episódio durante o período de pesquisa. Tinha preferências por sinais para construção de sentido, recorrendo ao uso de espaço, apontamentos, objetos e, raramente, a desenhos. Reconhecia a escrita de palavras simples, como vovó, casa e bolo. Escrevia seu nome. Apresentava independência e conhecia todos os locais e as pessoas da escola. Raramente fazia as atividades de casa e, em sala, só conseguia fazer as adaptadas.

Mateus é um menino de 12 anos, filho de pais ouvintes, morava com os pais, não sinalizantes, que utilizavam a leitura labial para comunicação com o filho. Era o primeiro ano na escola, pois ele vinha da rede municipal de educação e, segundo informações da família, teve atendimento do IE, sendo o seu primeiro contato com a Língua de Sinais. O único momento de utilização da língua sinalizada era em ambiente escolar. Sinalizava frases completas, mas não compreendia estruturas complexas, fazendo o uso recorrente de gestos e classificadores para construção de sentidos. É um garoto tímido que pouco interagia com os colegas, com a colega surda no intervalo e até mesmo com o IE que o acompanhava. Apresentava um vocabulário limitado em Português, desconhecendo palavras simples, mas sabia escrever seu nome e de seus pais. Raramente fazia as atividades propostas em sala, realizando apenas aquelas que eram adaptadas com sinais, ilustrações e palavras simples, sempre com apoio do IE. Não correspondia ao nível de seu ano escolar.

Luana, menina de 14 anos, que vivia com a mãe, não sinalizante, que utilizava sinais caseiros para comunicação com a filha. Frequentava a escola há dois anos e houve

[34] Projeto elaborado e desenvolvido pela IE com participação da professora de Português. Consistia em ensinar Libras, uma vez por semana, para toda a turma. A profissional contava com a ajuda da aluna que repetia os sinais para que os ouvintes copiassem. As aulas aconteciam nos 20 minutos finais das aulas da disciplina de Língua Portuguesa, todas as quartas-feiras.

troca do IE de um ano para outro. Seu primeiro contato com a Língua de Sinais se deu em ambiente escolar. Apresentava um comportamento calmo, apenas mostrava irritabilidade quando da ausência da IE, ocasiões que pedia para ir embora e recusava-se a fazer atividades em sala. Apresentava um avanço significativo em Libras, com vocabulário extenso e construção de estruturas mais complexas, explorando a visualidade e o espaço para construir sentidos. Em relação à Língua Portuguesa, contudo, não reconhecia palavras simples e não formulava uma frase completa com sujeito, verbo e objeto, mas reconhecia e escrevia seu nome e de pessoas próximas, como, por exemplo, da IE. Não fazia as atividades propostas sem auxílio de adaptações. Não apresentava correspondência com ano de instrução.

Dada à natureza da pesquisa, optamos por trabalhar apenas com uma escola, uma vez que a aproximação e a vivência no grupo escolar, com tempo prolongado de visitas à escola e diálogo com os participantes, foi uma prioridade para nós, haja vista que o caminho metodológico para a análise demanda cuidado e um criterioso olhar, situados a partir das vivências no contexto de pesquisa. Portanto, o trabalho com um grupo maior poderia comprometer a qualidade da análise dos dados construídos e, consequentemente, o resultado da pesquisa. Assim, descreveremos, a seguir, os instrumentos de pesquisa utilizados: observação com registro em diário de campo, questionário e descrição do instrumento de intervenção.

3.4 Instrumentos e etapas da pesquisa

Iniciamos esta subseção explicitando que a fonte de dados desta pesquisa foram o texto, o discurso social e político e as enunciações de ordem individuais ou coletivas, que envolvem e contribuem no processo de ensino-aprendizagem de alunos com surdez na escola. O processo de construção dos dados caracterizou-se pela compreensão da descrição e da interpretação do estabelecimento das relações do indivíduo com o social. Compreendemos aqui a língua(gem) como sendo parte constitutiva do pensamento e meio pelo qual ele se expressa, ocupando um importante lugar no processo de ensino-aprendizado.

Assim, adotando os princípios da teoria histórico-cultural para fundamentar o nosso objeto de estudos, escolhemos, como instrumentos de pesquisa: a observação com registro em diário de campo, o questionário e os levantamentos das atividades produzidas pelos alunos em sala e as contidas no PEI. Essas escolhas foram feitas a partir da proposição dos objetivos, que surgiram na experiência de nossa vivência junto aos

participantes no período relatado.

A observação foi importante por ter possibilitado a aproximação com o universo escolar, considerando que a interação entre a pesquisadora e os sujeitos pesquisados, em seu ambiente, é primordial para garantir a eficácia da pesquisa. Segundo Moreira (2004), o pesquisador parte das observações do comportamento verbal e não verbal dos participantes, do seu meio ambiente, dos registros que ele fez durante o campo, sendo que esse método pode gerar hipóteses para o problema investigado.

Não podemos perder de vista que o espaço no qual o estudo se desenvolve não é um espaço transparente, tampouco neutro e imparcial. Assim, observar o dia a dia do ambiente escolar, com todos os fatores que nele incidem, foi um momento singular de desvelamento da realidade, que orientou escolhas posteriores. "Ao realizar um trabalho de observação, muitas vezes se deseja ter um quadro mais amplo do processo educacional" (VIANNA, 2007, p. 76).

Diante das palavras da autora, apresentamos a razão pela qual não tivemos a preocupação em acompanhar os alunos em sala de forma sistematizada. Apesar de, em poucos momentos, termos feito isso, naquele momento nosso objetivo foi o de obter a maior quantidade de informações de forma mais abrangente possível, do contexto e das estratégias adotadas pela escola diante das especificidades desses alunos. Procuramos construir a noção do todo, acreditando que as anotações realizadas em diário de campo nos oportunizaram subsídios necessários para análise, sem comprometer a fase subsequente, o que se confirmou durante o ensino remoto.

Nesse tocante, mesmo sendo uma observação não estruturada, priorizamos alguns pontos para o registro: a sinalização do aluno; as estratégias comunicativas para a construção de sentido; as interações ou a falta delas; o posicionamento dos intérpretes sobre o fazer pedagógico, a interação dos surdos em sua comunicação com a comunidade escolar. Ainda, precisamos mencionar que o tempo de observação foi necessário para que a escola conhecesse a pesquisadora, para passarmos a fazer parte do cotidiano sem estranhamento ou atenção diferenciada. O processo de observar estabeleceu para nós três aspectos importantes: conhecer a realidade escolar e a percepção dos participantes da pesquisa; estabelecer relações de confiança com os participantes; levantar dados da interação pessoal dos alunos surdos com a comunidade escolar; e estabelecer novos rumos frente ao momento adverso, possibilitando adequar os instrumentos à necessidade do campo e dos objetivos da pesquisa.

A primeira etapa deste trabalho foi a aproximação com a escola, em especial com os intérpretes educacionais e alunos surdos, percebendo suas relações na comunidade escolar. Conhecemos, então, histórias, realidades, contextos, formações ideológicas e profissionais, anseios, dilemas, condições de trabalho e de aprendizagem, uso linguístico, interação com a comunidade escolar e posicionamento em relação à própria condição na escola. Dessa forma, poderíamos dar o primeiro passo para responder à pergunta de pesquisa[35].

O segundo instrumento foi um questionário eletrônico. Segundo Gil (1999, p. 128), "é uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.". Optamos por fazer um questionário eletrônico para o registro do perfil dos participantes IEs, pois nos permitiria iniciar o contato via *e-mail*, que seria um dos meios pelos quais mantemos o diálogo durante o período de pesquisa e por não expor os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (GIL, 1999). Pontuamos que esse instrumento conversava com o primeiro objetivo da pesquisa, pré-pandemia, mas nos serviu para discussão dos dados, uma vez que os IEs desenvolvem um papel singular junto ao aluno surdo.

A última fase da nossa coleta de dados se modificou em decorrência do período pandêmico. Inicialmente ela seria desenvolvida como uma proposta gradual de atividades com intervenções de adequação e aplicação. Devido à reformulação do problema e dos objetivos da pesquisa, essa etapa consistiu em um levantamento das produções escritas dos alunos em sala, dos materiais adaptados utilizados como estratégia de ensino-aprendizagem, das produções e atividades contidas no PEI e outras produções escritas dos alunos, incluindo momentos de interação extraclasse, durante todo período da pesquisa, ou seja, dos anos 2018, 2019 e 2021.

No período de pré-análise, classificamos as produções dos alunos, a fim de organizar as categorias que poderiam emergir das produções. No quadro a seguir, apresentamos os eixos de classificação:

[35] Optamos pelo uso do tempo verbal no passado, nesse momento, por estarmos narrando os fatos que antecederam a escrita da pesquisa.

Quadro 7: Classificação das atividades por eixo

Atividades e empregos do repertório linguístico	
Recursos de Língua(gem)	Linguísticos
	Multimodais
	Multissemióticos
Estratégias de registro	Mixagem de códigos
	Multissemioses

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Ressaltamos que apenas o participante Kevin não se matriculou na escola no ano de 2021. Contudo consideramos as produções a que tivemos acesso no ano em que ele permaneceu na escola e mantivemos a intérprete que o acompanha como participante da pesquisa. Importa para nós ressaltarmos que entramos em contato com a família do aluno e com a profissional para apresentar os novos rumos da pesquisa, e ambos mantiveram a autorização da participação no período concomitante da pesquisa e sua vivência na escola. Expostas as considerações a respeito dos instrumentos de pesquisa utilizados, a próxima subseção explicita as questões éticas que nortearam a pesquisa.

3.5 Questões éticas

Neste momento, consideramos importante apresentarmos algumas questões éticas e posicionamentos por nós adotados, dada a natureza da pesquisa de intervenção envolvendo seres humanos com suas subjetividades. Acreditamos que, para realizar um estudo dessa ordem, precisamos construir uma relação de parceria e segurança, que permita aos participantes confiarem à pesquisadora seus dados pessoais, posicionamentos e experiências de sua vivência que, em sua maioria, é complexa e dificultosa.

Ressaltamos que a pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), CAAE nº 30707920.00000.0021. Assim, seguindo o compromisso assumido com o CEP/UFMS, procuramos, durante todo o processo, deixar os participantes livres para participarem quando e se quisessem. Preocupamo-nos, também, em amenizar, ao máximo possível, os riscos de desconforto, constrangimento e estresse ao participar ou, ainda, cansaço, exaustão e irritabilidade com algum questionamento ou atividade proposta, adotando medidas como:

> - Garantir liberdade para não responder questões que considerarem constrangedoras.
> - Mudar a conduta e procedimentos caso apresente desconforto.
> - Estar atento aos sinais verbais e não verbais do desconforto.
> - Respeitar sempre os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos dos participantes.

> - Garantir que o tempo de pesquisa seja de acordo com os limites propostos pelo participante, lembrando que a aplicação acontecerá no mesmo horário de seu trabalho e estudos.
> - Interromper o diálogo sempre que a pesquisadora notar, ou for avisada, de qualquer um dos riscos, procurando um momento mais oportuno para continuar.
> - Mudar imediatamente a abordagem ou pergunta que gerou o risco.
> - Aceitar novas formas de aplicação sugeridas pelos participantes, que sejam condizentes com a metodologia.

Durante o período de aproximação, de igual forma, houve a preocupação em deixar todos confortáveis com a presença da pesquisadora, sempre reafirmando seu papel específico naquele momento de investigação e justificando os motivos de sua presença. No tocante ao levantamento das produções, fizemos uma exposição detalhada sobre os objetivos do estudo e os procedimentos e motivos da modificação da proposta inicial. Desde o início, procuramos oferecer esclarecimentos aos participantes de seus papéis em cada etapa da pesquisa, de forma a sanar qualquer questionamento. Consideramos relevante que eles pudessem sentir segurança de que foram informados de forma suficiente para analisarem se desejariam ou não participar.

Assim, explicamos aos participantes e responsáveis por eles que era nossa responsabilidade garantir o sigilo de seus dados, mantendo sua identidade em segredo quando os resultados do estudo fossem publicados. Depois desse esclarecimento, houve uma certeza maior na adesão e sentimos que eles tiveram mais liberdade durante as conversas daquele momento em diante. Cada participante e responsável assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que explicitava todos os objetivos, procedimentos, justificativas, benefícios e responsabilidades da pesquisa e da pesquisadora. Além disso, esse documento garantia que a participação era voluntária, com riscos mínimos. Informamos, também, que esta pesquisa ficará à disposição, caso haja interesse em conhecê-la.

Oportunizamos todas as informações e, quando os participantes assinaram, fizeram isso conscientes de que estavam autorizando as informações para fins, exclusivamente, acadêmicos. Importante mencionar que, para os participantes surdos menores de idade, por questões de faixa etária e contexto linguístico, foi apresentada uma explicação para seu consentimento em Libras, com outros recursos de língua(gem) associados, procurando explicitar ao máximo o processo de pesquisa para eles. Conforme os estudos de Albres e Sousa (2019), elaboramos uma versão do TALE ilustrado multimodal bilíngue, para a melhor compreensão e registro de sua participação.

Sabemos a importância dessa avaliação ética para garantir a dignidade, os direitos, a segurança, a proteção e o bem-estar de todos os participantes. Assim, a seguir, passaremos a discutir a técnica eleita para produção das informações, da análise e da interpretação dos dados gerados no campo.

3.6 Produção de informações, análise e categorias

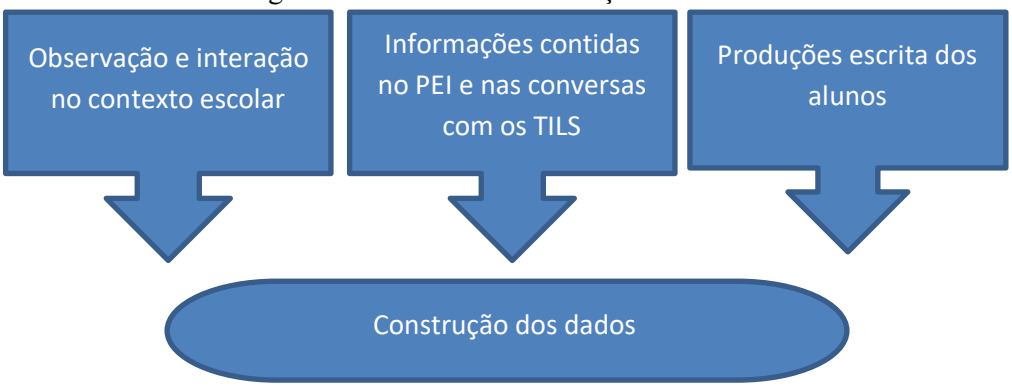
A construção dos dados com base nas fontes de pesquisas, ou seja, os textos escritos e sinalizados dos alunos surdos e intérpretes de Libras foram passíveis de nossas análises. O texto produzido pelo homem é o principal objeto de investigação, pois esse texto reflete outros textos possíveis de um determinado contexto e constrói esferas de sentidos. Um texto emerge na fronteira entre duas consciências, dois sujeitos (BAKHTIN, 2010). Todavia, as análises evoluíram junto com o estudo, desde as reflexões teóricas à forma dialógica de interação com o campo, percorrendo o seguinte decurso:

1. Reflexões e aprofundamento teórico da abordagem translíngue;
2. Observação dos recursos de língua(gem) dos participantes no processo de construção de sentidos;
3. Levantamento das produções escritas nas atividades de sala, nos materiais adaptados e PEI dos alunos; e
4. Análise da produção escrita dos alunos combinada às notas de campo que suportaram as interpretações das análises, buscando compreender a produção de sentidos e as formas de aprendizagem, apoiados na reflexão e nas conclusões a partir dos estudos da translinguagem.

Nesse sentido, elegemos, para análise, produção de informações e interpretação de forma explicativa, confrontando os dados construídos com a teoria da translinguagem, produzindo uma descrição das práticas translíngues presentes nas produções dos alunos. A análise, então, aconteceu em três etapas. Na primeira, procedemos ao fichamento do material teórico e estabelecemos as relações com as produções levantadas. Na segunda, construímos as categorias de análises, a partir das produções e dos recursos de língua(gem) empregados, caracterizando o repertório dos alunos e das estratégias de construção de sentidos no processo de ensino-aprendizagem por meio de práticas linguísticas. Na terceira etapa, dedicamo-nos à construção de informações para responder à pergunta de pesquisa com base nos resultados alcançados, por meio da explicação descritiva do uso das práticas translíngues presentes nas produções dos alunos.

Esse procedimento possibilitou, por meio de uma cuidadosa análise, a construção de sentido e a produção de informações, a fim de alcançarmos os resultados. Assim, os dados foram construídos e analisados a partir de contextos determinados na observação ocorrida durante a interação com os sujeitos, nas informações dos IEs, que nos possibilitaram a compreensão dos registros, e nas produções escritas dos alunos, conforme sintetizamos na figura a seguir:

Figura 4: Processos de construção dos dados



Fonte: Elaboração da autora.

Durante esse processo, a elaboração das categorias de análise foi uma parte fundamental do diálogo com os dados construídos. Dessa feita, o contexto histórico, social e cultural e a complexidade do fenômeno educativo, conhecidos durante o período de campo, fizeram emergir as categorias elaboradas. Verificamos que os diversos fatores de ordem política, social e econômica, para além dos linguísticos, determinavam a dinâmica e a experiência educacional dos participantes, especialmente surdos. Dessa forma, as categorias de análise elaboradas durante o percurso da pesquisa são:

1. Recursos dinâmicos de língua(gem): caracterizando os repertórios;
2. Recursos espaciais e as estratégias para o registro: a escrita de um repertório, multilíngue, multimodal e multissemióticos; e
3. Processos translíngues de negociações para escrita: questões de ensino e de aprendizagem.

É importante destacarmos que outras possibilidades de análises poderiam ter sido objetivadas, outras categorias poderiam ter sido elaboradas, outras perspectivas e técnicas poderiam ter sido eleitas. Porém, as escolhas realizadas foram motivadas pela relação da pesquisadora com o tema de reflexão, mediante as informações contidas nos dados lidos

com lentes teóricas determinadas. Assim, “a interpretação dos dados supera a análise, pois procuramos os sentidos das falas e das ações para se chegar a uma compreensão ou a uma explicação que vai além do descrito e analisado” (GOMES, 2012, p. 80).

CAPÍTULO IV

4. A produção teórica da pesquisa

Neste capítulo, analisaremos a constituição das práticas de língua(gem) para o ensino bilíngue a partir das produções escritas dos alunos participantes, com base no conceito de translinguagem. A abordagem eleita para a produção teórica sobre o objeto considera a agentividade performática dos participantes no uso de seu repertório durante o ato comunicativo para construção de sentidos, além de questionar ideologias linguísticas monolíngues, regras convencionais de ensino e noção de erro.

Buscamos fundamentar nossas análises por meio de elementos procedentes da translinguagem, gramática da Língua Brasileira de Sinais, característica e uso do repertório multilíngue, multimodal e multissemióticos, e estratégias translíngues no processo de ensino-aprendizagem. Evidenciamos a relação entre ensino de línguas para surdos e práticas translíngues na construção de sentidos, especialmente a partir de uma orientação espacial e do conceito de repertório (CANAGARAJAH, 2017).

Segundo essa concepção, os sentidos são construídos enquanto os indivíduos tentam exercer atividades em um contexto social acessando seu repertório e, para isso, recorrem a todo recurso linguístico/semiótico que lhes estão disponíveis. Quando há a compreensão das práticas de usos desses recursos de forma significativa, criam-se os repertórios multimodais de comunicação, que privilegiam a condição visual do surdo e a multimodalidade da Libras.

A partir da análise e da observação de produções dos alunos, foi possível identificarmos as situações em que os alunos surdos utilizavam práticas translíngues, ou seja, exploram os recursos totais de repertório, seja no ato comunicativo informal, seja em circunstâncias de aprendizagens, para dar sentido às suas experiências. Assim, objetivando nos aprofundar na análise das práticas híbridas de língua(gem) e suas contribuições, fizemos um diálogo dos dados construídos com os autores: Canagarajah (2011, 2013, 2017), Garcia (2009, 2015), Nogueira (2015, 2018, 2020, 2021), Pennycook (2017), entre outros que contribuíram com pesquisas que fundamentam nossas análises e discussões.

Analisamos as produções escritas dos alunos em atividades cotidianas da escola, trabalhos escolares, atividade de aprendizagem e atividades avaliativas de todas as disciplinas, uma vez que a modalidade escrita da língua majoritária perpassa conteúdos, instrução e métodos avaliativos. O foco das análises não está em estabelecer padrões de uso linguístico, mas compreender práticas no local, “aquelas práticas de linguagem sedimentadas ou

momentâneas em lugares específicos em momentos específicos", no nosso caso, práticas educacionais no processo de ensino-aprendizagem. (PENNYCOOK, 2017, p. 13).

Procuramos avançar na compreensão do processo de aprendizagem mediado por duas línguas, Libras e Português, e como elas se relacionam a fim de contribuir com a qualidade do ensino bilíngue para surdos. Optamos por organizar o capítulo pelas categorias de análise, apresentando, assim, os recursos dinâmicos de língua(gem): caracterizando os repertórios; os recursos espaciais e as estratégias para o registro: a escrita de um repertório multimodal; e os processos translíngues de negociações para escrita: questões de ensino e de aprendizagem; seção seguida da discussão dos resultados alcançados, dividida em três subseções.

4.1 Recursos dinâmicos de língua(gem): caracterizando os repertórios dos sujeitos

A percepção e a descrição multissemióticas das práticas híbridas de língua(gem) são recentes nas pesquisas, embora sejam uma estratégia antiga dos bilíngues, segundo Canagarajah (2013). Durante o período de observação, pudemos verificar os recursos comunicativos utilizados pelos alunos surdos para construir sentido que vão além das línguas, sendo caracterizados pela multimodalidade de seu repertório. Dessa forma, a presente categoria de análise contém dados da interação dos alunos, durante o período de campo, registrados no diário de campo da pesquisadora, bem como das produções escritas dos alunos.

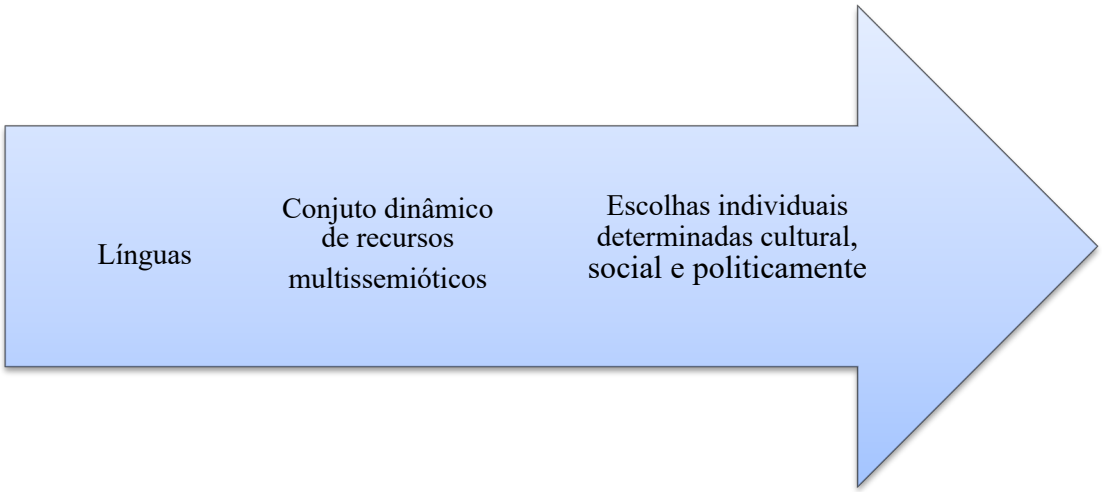
Pensar o ensino para os bilíngues surdos requer, para nós, a compreensão de uma "educação linguística ampliada, que prepara para competências linguísticas e semióticas sempre tecidas à sensibilização para a pluralidade e diferença linguística, social e cultural" (CAVALCANTI, 2013, p. 212). Essas características apresentadas pela autora foram o farol que nos guiou durante a análise das atividades, para identificar os recursos de língua(gem) presentes e suas implicações para construção de sentidos no processo de ensino-aprendizagem.

O conceito de repertório linguístico acomoda o movimento das diversidades de recursos comunicativos sejam eles palavras, desenhos, expressões facial-corporais, imagens, recursos sonoros, uso do espaço e formas pelas quais os bilíngues negociam sentidos. Tais recursos são utilizados quando existe a interface de línguas diferentes, como discute Blommaert (2010). Na escola na qual os dados foram construídos, os alunos surdos recorriam aos diversos recursos do seu repertório nas interações e nas atividades pedagógicas. Conforme o defendido pelo referido autor, os repertórios se constituem nas relações nos contextos de uso das línguas.

Dada a característica móvel e expansiva do repertório linguístico, outras formas e recursos vão se agregando ao inventário comunicativo dos bilíngues ao longo da vida. Assim, recursos semióticos de múltiplas modalidades, incluída a sensorial, expandem para um

repertório multimodal, conforme o proposto por Pennycook (2017) e Canagarajah (2017). Buscamos sintetizar a composição e as características do repertório linguístico com base nos estudos de Blommaert (2010) na figura a seguir, com a finalidade de compreendermos todos os recursos de língua(gem) disponíveis ao bilíngue surdo que participou da pesquisa.

Figura 5: Repertório multimodal



Fonte: Elaboração da pesquisadora com base em Canagarajah (2017).

Os recursos empregados durante o ato comunicativo são singulares de cada sujeito, sendo que as escolhas e as formas empregadas para interação são frutos de escolhas individualizadas, como uma gramática mental, conhecida como idioleto (OTHEGUY e REID, 2015). Tais recursos linguísticos emergem da interação com o outro e são flexíveis e múltiplos. A abordagem translíngue "acomoda a diversidade e a imprevisibilidade" (CANAGARAJAH, 2018, p. 33), ampliando as possibilidades de recursos em situações interativas. Os alunos surdos sujeitos da pesquisa apresentaram um uso complexo de seus repertórios e, no quadro a seguir, identificamos os recursos usados por esses alunos surdos nas interações, a fim de compreendermos suas práticas de língua(gem) e suas estratégias de construção de sentidos.

Quadro 8: Recursos de língua(gem)

Recursos	Percepções
Mixagem Libras / Português escrito	Principalmente a mescla de estruturas linguísticas durante a escrita.
Uso de desenhos	Não somente para ilustração, mas como um substituto para o signo que não sabiam nas línguas.
Uso do espaço	Como apoio ou demonstração de parte da construção de significados, para além da espacialidade da Libras. Como ir para coordenação, quando estava irritado, indicando querer fazer uma reclamação.
Apontamentos	Como forma de substantivar nomes, lugares, objetos. Exemplo: apontar para sala de leitura quando quer dizer livro.
Gestos e balbucios	Quando precisavam de uma aproximação com o ouvinte.
Uso extensivo de expressões faciais e corporais	Além das questões gramaticais, apenas um sorriso para indicar satisfação, palmas para conquista, fechar de olhos para indicar desprezo, deitar-se sobre a carteira para comunicar cansaço ou insatisfação, choro para exaustão, entre outros.

Fonte: Arquivos da pesquisa organizados pela autora.

Os recursos de linguagens descritos no quadro anterior nos levam à compreensão de que, durante o ato comunicativo, a construção de sentidos tem origem em diversas modalidades e multiplicidade de usos. Ressaltamos que a descrição feita sintetiza os recursos encontrados nos dados construídos. Não se trata apenas de "uma mistura ou uma hibridização de primeira com segunda línguas" (GARCIA; WEI, 2014, p. 25), mas envolve um processo criativo, no qual a linguagem é estrategicamente usada como um conjunto de "recursos móveis de práticas dentro de um contexto social, cultural político e histórico" (GARCIA; LI WEI, 2014, p. 9).

O uso de práticas translíngues em situação de aprendizado é comum a sujeitos bilíngues, pois acomodam uma justaposição entre a língua e os recursos comunicativos, oferecendo a possibilidade de desenvolvimento da diversidade linguística, cultural e identitária (LEE e JENKS, 2016). Assim, durante um episódio de interação de um dos alunos surdos com vários sujeitos ouvintes, apresentou-nos o uso prático da língua(gem) com a justa posição dos recursos, que nos permitem conhecer e caracterizar seu repertório.

4.1.1 Episódio sala de leitura: notas do campo

Durante nossas visitas de aproximação, recorremos a uma mescla de todos os recursos apresentados no quadro "recurso de linguagem", principalmente na interface da Libras/Português. Durante um encontro na escola, estávamos com as IEs na sala de leitura, quando Kelvin entrou na sala correndo. O menino dirigiu-se para o fundo, onde havia uma parede com as prateleiras em que ficam os livros expostos. Ele correu o olho e começou a ficar impaciente, continuou buscando nas outras prateleiras ao redor da sala. Nesse momento, a IE que o acompanhava levantou e o tocou cuidadosamente, para perguntar o que ele estava

procurando. Antes que ela fizesse o primeiro sinal, o aluno realizou uma sequência gestos (nenhum sinal com parâmetros definidos ou classificadores), que entendemos ser a representação de uma longa capa e um chapéu, em seguida, sinalizou a palavra não, indicando que não estava ali, e voltou a olhar os livros.

Perguntamos para a IE o que ele procurava, ela disse não saber, pois ele gostava muito de livros, mas mudava suas preferências de tempo em tempo, e esse, especificamente, com a capa e o chapéu, ela não conhecia. A IE voltou-se mais uma vez para ele, que ficava cada vez mais impaciente, buscando outras informações sobre o livro. Kelvin respondeu com os mesmos gestos, mas, agora, apontou uma das mesas e um desenho no cartaz da parede e descreveu o que compreendemos como sendo uma menina de cabelos longos com óculos. Sentou-se em nossa mesa, abaixou a cabeça e não nos olhou mais.

Nesse momento, a profissional dirigiu-se à professora que era responsável pela sala e perguntou se ela sabia sobre o livro com a descrição feita e mencionou o nome de uma menina. A senhora explicou que, no dia anterior, ele estava sentado na mesa do fundo na hora do intervalo, como costuma fazer, quando essa menina se aproximou dele e trocou o livro de suas mãos. Logo depois, ela sentou-se à mesa e começou a mostrar-lhe as figuras, e ele respondia fazendo "gestos"[36]. Ela, a professora, havia guardado o livro em sua gaveta, para depois o devolver na prateleira do fundo. A IE, então, levou o livro para o aluno, que pegou e sentou-se à mesa para a qual havia apontado anteriormente, fazendo, outra vez, a descrição da menina. Abriu na página com a figura de um mago com capa e um castelo, repetiu a sequência de gestos representativa do personagem, em uma confirmação da compreensão da mensagem que ele tinha produzido anteriormente e sorriu. Logo depois, tocou o sinal do recreio.

Nesse episódio, o aluno recorreu aos múltiplos recursos de comunicação, que nos possibilitou compreendê-lo no que narramos aqui, ou seja, ele recorreu às práticas translíngues não apenas "para facilitar a comunicação com os seus interlocutores, mas também para construir significado e conferir sentido ao seu mundo bilíngue" (GUEROLA, 2012, p. 26). No acontecimento narrado, o aluno se engajou em todos os recursos que lhe estavam disponíveis para comunicar e ser compreendido, atribuindo à língua(gem) o conceito, proposto por Garcia e Le Wei (2019, p. 1), de ser:

> [...] a capacidade amplamente distribuída do ser humano de se relacionar com os outros e de comunicar ideias através de um repertório semiótico (fazer

[36] Não sabemos com precisão se era em Libras, uma vez que a professora que narrou os fatos não sabia Língua de Sinais.

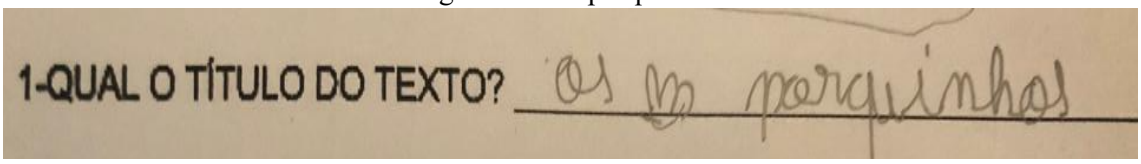
> sentido) que inclui características linguísticas (palavras, sons, estruturas etc.) e recursos multimodais (como gestos, imagens, sons etc.).

A translinguagem, nesse fato, contribuiu para comunicação contingencial, proporcionando ao aluno surdo vivenciar sua identidade híbrida, que se misturou, naquele contexto situado, com as identidades, igualmente híbridas, da IE, da professora da sala de leitura e da colega com quem dividiu o livro, possibilitando os desempenhos de seus papéis sociais. O repertório linguístico dos alunos estava em constante negociação, buscando contemplar as necessidades de cada ato comunicativo, e os recursos utilizados pelos alunos não eram restritos a atos de interação pessoal, mas também às suas atividades estudantis.

4.1.2 Caracterizando os repertórios

Os repertórios dos alunos surdos são caracterizados nos dados construídos em diversas situações de interação, como a da "sala de leitura", mas, também, nas produções escritas. A seguir, percebemos, no registro feito pelo aluno em umas das atividades propostas em sala, a evidência de seu engajamento estratégico e sua criatividade em resolver problemas em face comunicativa. A forma encontrada por Mateus para responder ao desafio em que se encontrava nos permite compreender os processos de negociação do aluno na busca por uma comunicação efetiva do seu registro. Negociar sentidos requer que o aluno se autorregule para utilizar o seu repertório multimodal por completo. Diante da questão, o aluno, então, substitui a palavra do numeral três por um desenho de uma mão com a quantidade de dedos levantados.

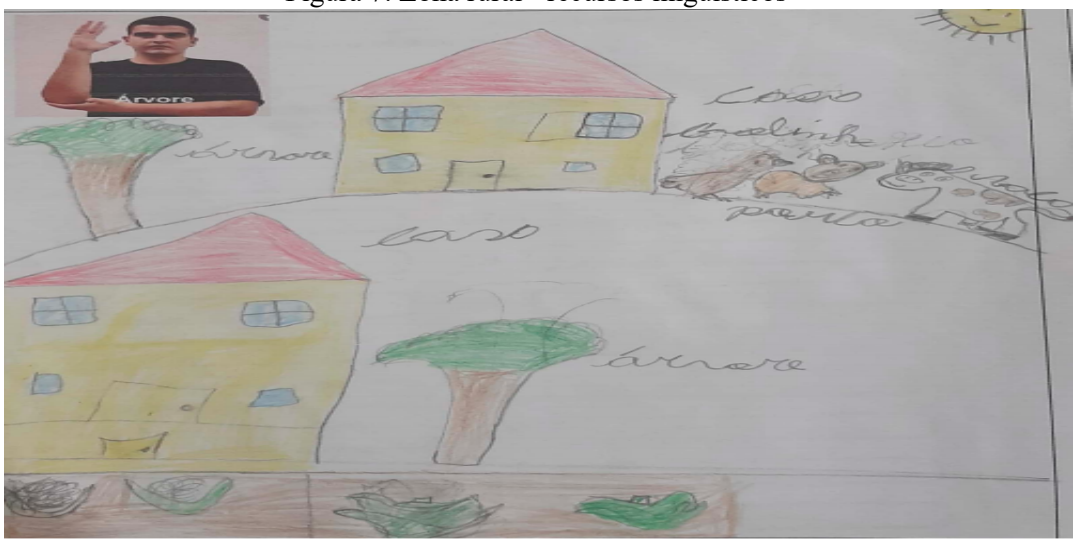
Figura 6: Três porquinhos



Fonte: Arquivos da pesquisa organizados pela autora.

A busca pela compreensão da mensagem leva os alunos a explorar todos os recursos de língua(gens) disponíveis a eles. Em uma atividade proposta sobre a diferença entre área urbana e rural, mostram-nos outros recursos do repertório de registro, conforme o quadro "recursos de linguagem". Ao responder sobre as características da "zona rural", Kelvin recorreu à multimodalidade com os recursos de desenho e palavras em Português para alguns elementos. Importante mencionar que havia uma pista em Libras - embora não seja o sinal que se refere à zona rural em uma variedade mais culta da Libras, comunicou ao aluno o objetivo da atividade. Os elementos podem ser verificados na figura a seguir:

Figura 7: Zona rural - recursos linguísticos



Fonte: Arquivos da pesquisa organizados pela autora.

"Pesquisas sobre o desenvolvimento da escrita apontaram para as interconexões de práticas de linguagem que são exibidas desde o início, mesmo em 'linguagens' que não compartilham os mesmos sistemas de escrita" (VELASCO e GARCIA, 2014, p. 8). Embora a Língua de Sinais não tenha uma forma gráfica reconhecida e ensinada amplamente, o emprego dos desenhos dos sinais tem sido um correspondente ao sistema de escrita. Dessa forma, a estratégia de mixagem presente, além de outros recursos que exploram a visualidade, demonstram como os alunos têm se engajado em práticas translíngues, em uma demonstração de sua cultura e identidade bilíngue. Dessa maneira:

> A natureza situada das práticas de linguagens, por conseguinte, advém do reconhecimento de que os sentidos não são preestabelecidos ou estáticos, mas são construídos de forma dinâmica nas relações sociais e são marcados por posicionamentos éticos, estéticos e políticos, entre outros. Carregam, portanto, interesses que marcam as posições assumidas pelos sujeitos que participam dessas relações e que, consequentemente, revelam relações de autoridade e poder entre eles (ROCHA E MACIEL, 2015, p. 419).

A construção do repertório multimodal e multissemiótico ocorre no decorrer das experiências linguísticas, sociais, culturais da vida do bilíngue e, por isso, ele é flexível, atribuindo novos sentidos e significados pelas interações. Logo, o repertório de uma criança em sua fase inicial do *continuum* bilíngue está em constante expansão. Os recursos linguísticos empregados revelam as tensões presentes nas relações das línguas e evidenciam as diferenças sociais em processos educativos, sem perder de vista a trajetória de vida do sujeito.

Portanto, os alunos surdos recorrem aos diversos recursos para construir sentido na interface com a língua majoritária. A translinguagem, segundo Garcia, Otheguy e Reid (2015, p. 14), permite o "uso de todo o repertório do interlocutor sem levar em consideração a rigidez aos limites sociais e politicamente definidos das línguas nomeadas". Nessa primeira categoria, procuramos descrever os recursos presentes no repertório do aluno na busca de uma reflexão sobre práticas pedagógicas que considerem o seu repertório total, empregando valor das práticas de língua(gens) que colaborem para o desenvolvimento e não seria possível refletir sobre isso sem conhecer os recursos empregados pelos alunos.

4.2 Os recursos espaciais e as estratégias para o registro: a escrita de um repertório multilíngue, multimodal e multissemiótico

Nesta categoria, buscamos compreender as diversidades das semioses e suas relações com os recursos multissemióticos empregados no engajamento dos repertórios dos alunos, que transgridem as fronteiras linguísticas entre os modos semióticos. Para tanto, recorremos às descrições de práticas de língua(gem) e às estratégias elucidadas nos estudos de Canagarajah (2017) e Pennycook (2017), buscando construir resposta para a questão: As práticas de língua(gem) e as estratégias espaciais elencadas pelos autores encontram equivalência nas produções e nos registros dos bilíngues surdos?

Nessa missão, buscamos considerar, segundo Garcia (2009), que o acesso à língua dominante por meio de um ensino baseado na diversidade como um recurso produtivo tem potencial para desenhar novos futuros sociais e ampliar o horizonte de possibilidades. Diante disso, duas premissas nos conduziram: a primeira é dialogar com a multimodalidade da gramática da Língua de Sinais; e a segunda é não perder de vista a relação entre a forma de interação sinalizada e os registros para as negociações de sentidos.

Lembramos que os conceitos de língua e linguagem estão contidos na concepção de repertório linguístico, somando-se os recursos dinâmicos multissemióticos que compõem todo o inventário comunicativo do bilíngue. Assim, um repertório multimodal advoga a favor de uma compreensão integrada, horizontal e distributiva sobre as formas de língua(gens), para a compreensão de como os bilíngues negociam os recursos de seus repertórios e fazem suas escolhas de uso mediante os contextos de interação. Pennycook (2017, p. 9) define o conceito de linguagem distribuída como sendo:

> A ideia de linguagem distribuída ajuda a abrir a discussão, uma vez que desafia a ideia de linguagens como sistemas internalizados ou competência individual e, em vez disso, defende uma compreensão da linguagem incorporada e distribuída entre pessoas, lugares e tempos. Nessa perspectiva, longe de ser um sistema sincrônico, a linguagem é um modo de organização que funciona ligando as pessoas umas às outras, recursos externos e tradições culturais (PENNYCOOK, 2017, p. 120).

Segundo o autor, a ideia de horizontalidade das línguas não é sobre refletir a língua(gem) em seus propósitos comunicativos e de interação em espaços sociais, mas em sua função nas atividades cognitiva e linguística socialmente estabelecidas (PENNYCOOK, 2015). Pensar desse ponto de vista é conceber a espacialidade dos recursos comunicativos, desafiando-nos a pensar a língua(gem) e a cognição com novas possibilidades. Vigotsky (2005, p. 188) afirma que:

> [...] compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras – temos que compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente – também é preciso que conheçamos sua motivação. Nenhuma análise psicológica de um enunciado estará completa antes de se ter atingido esse plano.

Na busca por compreender as formas de construir sentidos por meios de recursos que ligam pessoas ao conhecimento e que, por sua vez, levam-nos a construir sentidos, a translinguagem nos oferece potencialmente um importante caminho a ser trilhado, sugerindo que os repertórios multilíngues e multimodais estão materializados em recursos multissemióticos e não restritos à mente (PENNYCOOK, 2015). O foco em práticas baseadas em princípios translíngues nos permitiu analisar as estratégias espaciais empregadas pelos bilíngues surdos na escrita, elencadas a seguir nesta categoria.

4.2.1 Princípio da indexicalidade e suas estratégias

O princípio de indexicalidade consiste no princípio linguístico que opera em um plano superior de estruturação social (BLOMMAERT, 2010), no qual o valor de significado é diferente para quem produz e para quem recebe, sendo determinado pelo contexto e modificado pelo fator espaço/tempo (AGHA, 2003). A orientação espacial concebe que as palavras são significantes móveis localizados no espaço/tempo e que seus significados são sedimentados, formando um conjunto de normas. Os recursos semióticos modificam essas normas à medida que constroem sentidos, em um sentido indexical (CANAGARAJAH, 2017).

Durante sua pesquisa, Canagarajah (2017, p. 5) constatou que os sujeitos eram capazes de usar “esses indexicais deslocados do resto da estrutura da linguagem porque encontram sua coerência em localizações espaciais em atividades específicas”. Os surdos fazem algo da mesma natureza, como, por exemplo, quando descrevem expressões faciais, ou quando repetem advérbios de local “aqui, ali” para indicar formas dêiticas e marcadores não manuais decorrentes do espaço em seus registros escritos, ou, ainda, quando acrescentam desenhos às palavras escritas em uma “ordem indexical da visualidade surda” (NOGUEIRA, 2021, p. 278).

Identificar as estratégias translíngues de engajamento de um repertório espacial dos sujeitos bilíngues sugere novos modos de conceber a “conexão mente-corpo-mundo envolvida na construção de significado e aprendizagem de línguas” (p. 19). O autor afirma que não lançamos mão, durante o ato comunicativo, de toda a gramática, mas realizamos o alinhamento de diversos recursos e condições contextuais para construir o significado. Canagarajah (2017) descreve, com base no princípio da indexicalidade, algumas estratégias de espacialidade presentes nos processos de negociação de sentidos, a saber: multilinguismo truncado, como contraponto do idioma completo; repertórios espaciais desprendendo da gramática; ontologia plana no lugar da hierarquia linguística; e bricolagem e simultaneidade em camadas das línguas envolvidas. Assim, seguiremos descrevendo cada uma delas a partir dos dados construídos com os alunos.

4.2.2 Estratégia repertórios espaciais desprendendo da gramática

Seguindo o proposto pelo princípio de indexicalidade, em uma visão translíngue, em interface linguística, os sujeitos agregam, aos seus repertórios, categorias indexicais, para negociar sentidos entre os códigos (BLOMMAERT, 2010). Considerando que alguns elementos das línguas orais (como preposição, conjunções e verbos de ligação) não encontram um referente comum na língua multimodal, o princípio indexical negocia sentidos a partir de uma ordem visual para a escrita. Segundo Brito (1995), esses elementos são substituídos por verbos direcionais, movimentos, direção de olhar e elementos referenciais dêiticos.

Podemos verificar, na atividade a seguir, a ausência do referente para a classe gramatical de preposição, sendo um desafio para a escrita do ponto de vista do ensino. Na imagem, podemos ver, na primeira linha, os componentes da frase em ambas as línguas e, na segunda linha, os sinais correspondentes a cada um dos itens. Entretanto, na quinta coluna, relacionada à “preposição”, há uma seta indicando que não existe um sinal correspondente.

Figura 8: Construção frasal

Fonte: Arquivos da pesquisa organizados pela autora.

Na frase proposta em Português: "O cascão está bravo com a Magali", em uma construção em Libras, alguns elementos são espaciais. Na transcrição no sistema de glosa[37], seria: CASCÃO a. <BRAVO >[38] MAGALI b.[39]. Os elementos linguísticos gramaticais da Língua de Sinais contradizem a noção da teoria estruturalista em alguns pontos, especialmente, por serem essencialmente gestuais e localizados no espaço.

Pensando as práticas comunicativas como sendo fluidas e híbridas, podemos ver "os recursos verbais interagindo sinergicamente para gerar novas gramáticas e significados" (CANAGARAJAH, 2017, p. 1). A multimodalidade do repertório dos alunos surdos, acomodando os indexicais da espacialidade, aponta para a necessidade na "mudança de escrita normativa, em práticas de linguagem, construindo coletivamente uma comunidade que vá desafiar a norma posta" (CANAGARAJAH, p. 10).

4.2.3 Estratégia do multilinguismo truncado

A presente estratégia de "multilinguismo truncado" foi apresentada por Blommaert (2010, p. 23) como sendo a capacidade de usar palavras e gramáticas seletivas de línguas para atividades comunicativas específicas. Em um diálogo com o autor, Canagarajah (2017)

[37] Liddell (1986, 2003) define o sistema de glosas, em seus trabalhos, como uma notação de sinais. Segundo o autor, palavras em inglês, com letras maiúsculas, representam sinais em ASL e são denominadas glosas. A escolha de uma glosa acontece a partir de um consenso entre falantes da língua e pesquisadores, que discutem como traduzir uma palavra que corresponde a um sinal.
[38] Indicador de direção de olhar, Liddell (1980).
[39] Segundo Quadros e Karnopp (2004), "a" e "b" são marcadores de referentes no espaço, que evidenciam a importância da sintaxe espacial na compreensão da mensagem de uma frase.

acrescenta que o repertório espacial acomoda, nessa estratégia, os recursos verbais selecionados em uma combinação com os recursos semióticos com finalidade comunicativa.

Na produção do aluno, identificamos a estratégia descrita pelo autor interagindo com a espacialidade da construção da Língua Sinais, combinando recursos linguísticos de ambas as línguas e elementos semióticos que garantissem, para ele, o entendimento da mensagem. O registro sobre a cidade e a localização de sua casa e bairro evidencia que a língua(gem) é produzida pelo linguajar criativo dos alunos (GARCIA, 2009), contrapondo o pensamento de idioma completo.

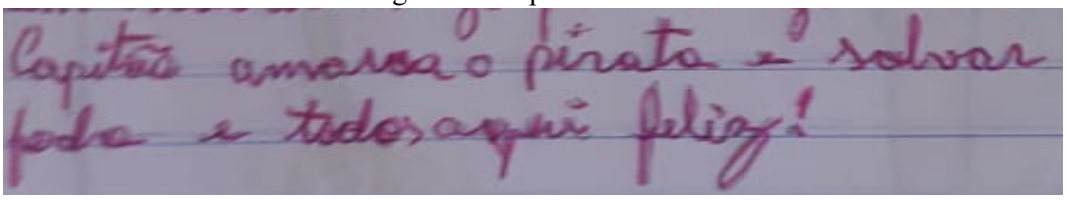
Figura 9: Cidade, bairro, casa

Fonte: Arquivos da pesquisa organizados pela autora.

A estratégia aplicada pelos bilíngues quando recorrem a palavras de diferentes línguas para se cumprir o ato comunicativo são de ordem indexical espacial, pois “algumas palavras indexam certos lugares e comunidades desenvolvendo identidades além das línguas distintamente rotuladas” (CANAGARAJAH, 2017, p. 9). Assim, as palavras, os sinais e suas respectivas gramáticas se entrelaçam na construção de sentidos dos surdos, porque, segundo o autor, para esses sujeitos, os “recursos comunicativos encontram coerência em termos da ecologia espacial, não necessariamente em termos de estrutura gramatical” (p. 7).

O bi/multilinguismo truncado é uma estratégica comum na escrita dos alunos surdos, pois usar as palavras em Português com uma estrutura sintática da Libras é recorrente na atividade comunicativa. A interação com os recursos espaciais e semióticos, presentes na Língua de Sinais, com os recursos verbais para construir sentidos, caracterizando a abordagem espacial da língua(gem), estão presentes na produção escrita da Luana, a seguir:

Figura 10: Capitão salvador



Fonte: Arquivos da pesquisa organizados pela autora.

As escolhas de mixagem dos códigos comunicam a capacidade criativa de usar as gramáticas, demonstrando que seu repertório é integrado e único. A interação com os recursos espaciais na escrita da aluna é marcada pelo uso do advérbio de lugar “aqui”, porque, na forma sinalizada dessa construção, todas as pessoas que estão felizes encontram-se em um lugar estabelecido no espaço. Dessa maneira, apontar para esse lugar, “o aqui”, significa referenciar todos os personagens da história.

Segundo Canagarajah (2013), o translinguar dos bilíngues é definido, em termos cognitivos, como uma multicompetência, pois emerge de práticas sociais complexas e múltiplas. As negociações dos alunos surdos ratificam a teoria do autor na medida em que transgridem as normas (im)postas em contexto de aprendizagem para construir novos significados.

4.2.4 Estratégia da ontologia plana no lugar da hierarquia linguística

A proficiência comunicativa envolve a habilidade de alinhar diversos recursos semióticos e espaciais. Nesse sentido, a estratégia da ontologia plana discutida por Canagarajah (2017, p. 19) assume que os recursos de linguagem estão conectados e são facilitadores do pensamento, propondo uma noção de alinhamento entre “mente-corpo-mundo envolvidos na construção de significado e aprendizagem de linguagem”.

Na análise dos dados de sua pesquisa, o referido autor descreve os atos de fala de seus participantes. Para garantir a comunicação, eles recorrem a elementos dêiticos como estratégia comunicativa, com os quais podemos dialogar, considerando a gramática da Língua de Sinais. Canagarajah (2017) exemplifica com a transcrição do discurso do participante:

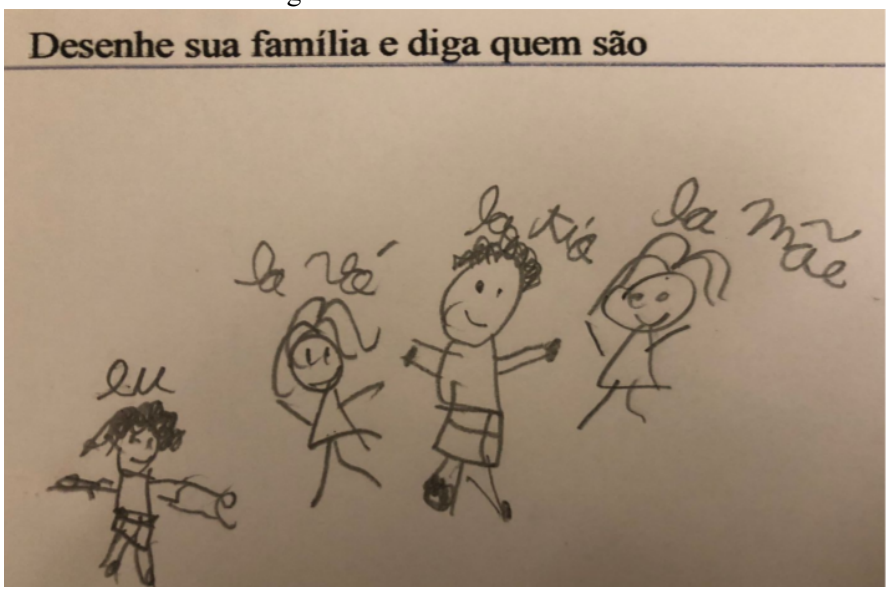
> Então se ligarmos **esta** (velocidade) campo como <PAUSANDO PARA ESCREVER> campo vetorial conservador ou campo vetorial irrotacional. O que ele usou principalmente foram dêiticos como aqui / ali e isto / aquilo (conforme sublinhado acima) (CANAGARAJAH, 2017, p.7, 8, grifos do autor).

Os participantes da pesquisa recorrem ao uso do espaço, como recurso comunicativo. Segundo o autor, uma das possibilidades para uso dessa estratégia espacial é a falta de domínio de construções sintáticas mais complexas da língua em desenvolvimento. No que tange aos surdos, as questões dêiticas são parte de sua gramática, porque o uso da apontação de lugares estabelecidos e de pessoas é parte da língua, podendo ser de três tipos:

> Dêixis de pessoa: ocorre quando usamos os pronomes pessoais de 1a. e 2a. pessoa - eu, você, nós, vocês. Dêixis de lugar: ocorre quando usamos palavras como aqui, aí, lá, este, esse, aquele, trazer, levar, vir, ir. Dêixis de tempo: ocorre quando usamos advérbios como hoje, ontem, amanhã (MCCLEARY E VIOTTI, 2009, p. 49).

Contudo, no processo de registro desses elementos, são comuns a repetição de palavras em Português, a troca por outras palavras ou a omissão desses elementos. Considerando a fase inicial do *continuum* bilíngue e o repertório móvel e expansível, essas substituições são estratégias de montagem que transgridem a ideia de uma hierarquia linguística. Um exemplo da estratégia descrita alinhada com os elementos espaciais da Libras em interface com a escrita é percebido na seguinte produção:

Figura 11: Pronome de família



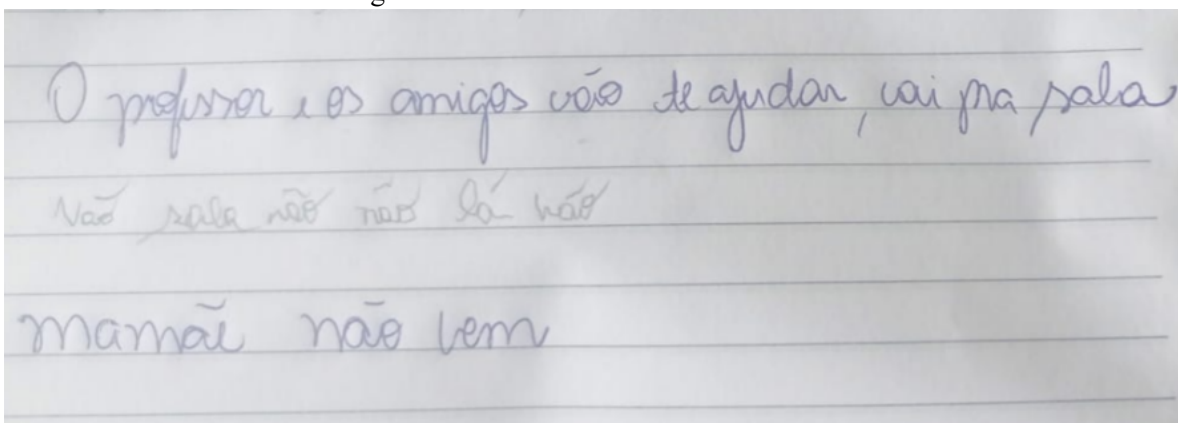
Fonte: Arquivos da pesquisa organizados pela autora.

Percebemos, na resposta de Mateus, a troca das palavras “ela” e “ele” por “lá”, porque o apontamento em Libras pode significar uma pessoa, um local ou tempo, gerando um conflito de escolhas de palavras escritas. Em Libras, o sinal para “ela” é a composição do sinal MULHERˆAPONTAMENTO, enquanto o sinal para “lá” é apenas um apontamento para um

local estabelecido no espaço, sendo o mesmo princípio morfológico aplicado para o pronome "ele". Essa semelhança ficou evidente na escrita pela hibridização das construções morfológicas na interface Português/Libras, porque os recursos espaciais não possuem valor gramatical na língua oral.

No período de pesquisa de campo, durante uma conversa com a coordenadora, ela nos relatou que a Luana, desde seu primeiro ano na escola, todas as vezes que o IE precisava se ausentar, pedia para ligar para a mãe vir buscá-la. Perguntei como elas se comunicavam. Segundo a coordenadora, nas primeiras vezes, ela chamava um IE de outra sala, mas, como ela costumar saber antecipadamente da ausência do profissional, já espera a queixa da aluna. Conforme as reincidências do evento, ao longo dos anos, a coordenadora se acostumou a fazer gestos, a realizar alguns sinais que aprendeu e a escrever. Na figura a seguir, vemos um trecho da conversa escrita com a aluna.

Figura 12: Conversa com a coordenadora



Fonte: Arquivos da pesquisa organizados pela autora.

Em Língua de Sinais, o local real ou estabelecido é sinalizado com um apontamento, ou seja, é um elemento dêitico. Enquanto a negação, em uma de suas formas, é feita simultaneamente com a cabeça. Logo, a aluna recorre, na produção: "não sala não lá não", a uma construção em foco característica da Libras, que consiste em uma repetição do elemento principal da frase, marcado por uma expressão facial ostensiva simultânea à sinalização desse elemento (QUADROS e KARNOPP, 2004). Esses elementos encontram coerência na espacialidade da Língua de Sinais e, por suas características multimodais, são desafios para a escrita linear estruturada.

Pensar de modo estruturalista que se distancia de uma orientação espacial é assumir o risco de negligenciar todos os recursos como parte da construção de sentidos e do repertório dos bilíngues, independentemente da modalidade de língua, conforme o que nos apresenta

Canagarajah (2017). Contudo, em ambientes bilíngues em que a interface é com uma língua multimodal, como a Libras, o risco passa a ser uma realidade potencializada.

4.2.5 Estratégia da bricolagem

Outra estratégia utilizada pelos sujeitos da pesquisa de Canararajah (2017), para a escrita de recurso tempo/espacial é o emprego do que ele denominou como bricolagem, que consiste em recorrer a textos já conhecidos, a uma mediação espacial, multimodal e com sua língua de origem, formando um banco de dados para seus registros na língua em desenvolvimento. Nesse recurso, o autor citou conversa com os pares, textos impressos sobre o assunto em ambas as línguas, além do uso de um dicionário que era consultado sempre que necessário.

A estratégia da bricolagem para as crianças é fundamental, mas percebemos que, para a idade e a fase de desenvolvimento das línguas(gens), essa é uma estratégia muito mais do ensino do que dos aprendizes, pois requer uma autonomia linguística que os alunos não possuíam. Contudo, ela se mostrou recorrente e válida não só nas atividades como nas avaliações dos alunos. A seguir, temos uma prova: do lado esquerdo, o enunciado multimodal; e, ao lado, a resposta produzida pela aluna.

Figura 13: Referência/produção

Fonte: Arquivos da pesquisa organizados pela autora.

4.2.6 Episódio sarau

Embora a estratégia esteja mais presente nas práticas de ensino do que durante as interações entre os pares, durante o mês de aniversário da cidade, a escola realizou um sarau interdisciplinar com todas as turmas. Cada turma teria uma apresentação na culminância do projeto e a sala do aluno Kelvin optou por apresentar alguns sinais relacionados à cidade. Nas

aulas dedicadas ao projeto, a turma aprendeu os sinais, mas o aluno surdo parecia não compreender qual era o objetivo final. Em um encontro na sala de leitura, a IE que o acompanhava relatava isso e conversamos sobre as possibilidades para soluções.

Enquanto discutimos, Kelvin entrou na sala e encontrou Luana fazendo desenhos da cidade em uma cartolina, pois sua sala apresentaria um mural da história da cidade. O aluno olhou as figuras e, quando viu a foto do fundador da cidade, a mesma usada pela IE para ensinar os sinais em sua sala, apontou interrogando com a expressão facial. A colega fez o sinal e explicou que era para a apresentação. Kelvin ainda olhava para a colega com a expressão de dúvida e apontou para si. Nesse momento, Luana buscou a IE, a fim de saber qual era a apresentação da sala do colega. A profissional explicou a apresentação da turma de Kelvin para Luana que, por sua vez, replicou a explicação para o colega. Quando Luana terminou de explicar usando todos os recursos de seu repertório, Kelvin não estava mais com a expressão de dúvida. Ao contrário, afirmou com a cabeça, enquanto sinalizava "bom". O aluno continuou a mediação apontando para as imagens sobre a mesa e esperando um sinal como resposta.

A compreensão da mensagem se efetivou pela bricolagem de recursos das línguas, especialmente a Libras, por meio dos elementos espaço/tempo no ato comunicativo. Luana apontou o pátio para comunicar o local da apresentação. O dia circulado no calendário que estava na parede para estabelecer quando seria, além das cadeiras dispostas horizontalmente para representar a plateia, entre muitos outros elementos indexicais de ordem visual e espacial. "Embora essas práticas translíngues ocorram em locais seguros e protegidos, longe da vigilância ou interações de alto risco, não devemos subestimar seu potencial transformador" (CANAGARAJAH, 2017, p. 18).

4.2.7 Simultaneidade em camadas das línguas envolvidas

A simultaneidade em camadas é uma estratégia de escrita moldada por características "sociais, temporais e espaciais expansivas" (CANAGARAJAH, 2017, p. 16). Está além da relação texto/contexto, pois são camadas multimodais e simultâneas de línguas(gens) que fazem da escrita um produto de muitos recursos. A metáfora da cebola nos ajuda a compreender a estratégia: embora ela seja um único legume, é composta por várias camadas que a formam. Se pensarmos em cada camada como uma agência, um recurso e uma estratégia, o resultado desse processo é o repertório multimodal emergente (CANAGARAJAH, 2017).

As práticas de línguas(gens) e ensino são diversas, compostas por recursos verbais, espaciais e semióticos que vão expandindo os repertórios que "ao invés de vir carregados de valores e significados, eles geram significados no uso situado (CANAGARAJAH, 2017, p. 15).

Compreendemos a línguas(gens) junto com o autor, em uma concepção Vigotskiana, não como algo acabado, mas, sim, que vai sendo construído pela criança com a mediação ao longo de sua trajetória. Ao oportunizarmos recursos que possibilitem a formação das camadas no registro, colaboramos para o engajamento escrito. A seguir, apresentamos um quadro de possibilidades de recursos para o registro da palavra "casa", disponíveis aos surdos:

Figura 14: Possibilidades de registro da palavra "casa" para alunos surdos

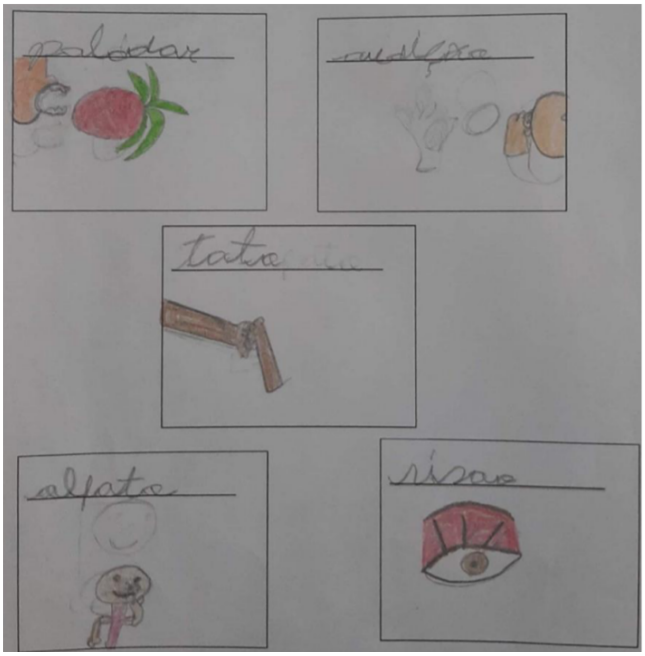
Fonte: Bomfim (2017, p. 64).

No exemplo da figura acima, as formas visuais de recursos nos mostram as possibilidades de registro que podem ser acessadas pelos surdos, que, somadas às escalas de espaços, alinham-se em camadas na construção de seu texto. Essa é uma estratégia denominada pelo autor como entextualização[40]. Assim, como os estudantes bilíngues de línguas orais, os surdos buscam meios para além dos significados determinados, recorrendo a formas de registros estratégicos, responsivos e criativos. Eles recorrem a todos os recursos da espacialidade já presente em sua língua para compensar suas limitações gramaticais, de forma "engenhosa por meio de posicionamento estratégico" (CANAGARAJAH, 20017, p. 20), partindo de todo seu repertório linguístico espacial.

[40] O termo entextualização indica como os recursos sociais, espaciais e materiais se reúnem na montagem de textos (KELL, 2010).

Na atividade proposta sobre os cinco sentidos, a aluna recorre à estratégia de simultaneidade em camas. Ao responder à questão, usou o desenho como recurso de língua(gem), mas, para os sentidos da audição e do tato, ela recorreu à mixagem de códigos, e, mesmo que de forma estática, procurou desenhar os sinais, conforme a imagem a seguir:

Figura 15: Cinco sentidos



Fonte: Arquivos da pesquisa organizados pela autora.

Pautado em todas as estratégias comunicativas espaciais registradas pelos sujeitos de pesquisa, Canagarajah (2017) nos propõe pensarmos na mudança de uma visão estruturalista de se conceber a língua para uma orientação espacial para, assim, "transcender o binário texto/contexto, acomodando recursos através do espaço como forma de construir os significados" (CANAGARAJAH, 20017, p. 17). Essa mudança de concepção passa a abrigar as práticas recorridas pelos surdos, uma vez que seu contexto é, por natureza, multilíngue, multimodal e multissemiótico, valendo-nos da compreensão de Nogueira (2015, p. 249):

> Ao compreender o contexto da surdez como conceito multilíngue e multimodal, vejo nas produções os jovens surdos revelando novamente como em seus cotidianos estão engajados em práticas que lidam com uma malha de recursos semióticos (Língua de Sinais, Português oral e escrito, datilologia, e imagens de diferentes tipos) e com padrões de língua(gem) organizados em diferentes camadas ou escalas.

A aproximação entre o conceito proposto e a espacialidade da Língua de Sinais ratifica que as estratégias linguísticas de bilíngues se assemelham independentemente da modalidade

de língua. Todavia, a multimodalidade da Libras, além de acomodar os resultados investigativos da translinguagem, dimensiona para outros modelos e recursos semióticos, espaciais e corporais na construção de sentidos, não só nas práticas de língua(gem) e na ampliação do repertório linguístico, mas também no processo de aprendizagem e registro das línguas nomeadas. Nesse momento, ambas as perspectivas buscam descentralizar as categorias linguísticas de uma visão falocêntrica e grafrocêntrica (SILVA, 2017), para "situar conceitos a partir de recursos visuais nas interações comunicativas no espaço e no tempo acomodando assim, a adversidade e a imprevisibilidade do ato comunicativo" (CANAGARAJAH, 2017, p. 3).

4.3 Os processos translíngues de negociações para escrita: questões de ensino e de aprendizagem

A presente categoria tem por objetivo descrever processos, técnicas e estratégias empregadas no processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos, que negociam sentidos com objetivo de promover o desenvolvimento escolar e a competência linguística do aluno. "Tendo em vista que o ensinar-aprender somente se dá na dialogia, a qualidade da experiência escolar dos surdos depende das formas pelas quais a escola aborda a questão da linguagem e concebe a importância ou lugar das duas línguas" (GÓES, 2000, p. 29). Assim:

> Existe pouca compreensão de como duas ou mais línguas interagem e afetam a aprendizagem. Isso ocorre porque a maioria dos programas de educação bilíngue separam os idiomas estritamente, vendo os bilíngues como "dois monolíngues em um" Hornberger (2005) complementa que: a Bi/a aprendizagem dos multilíngues é maximizada quando eles são autorizados e habilitados a usar todas as suas habilidades linguísticas existentes (em dois ou mais idiomas), ao invés de serem constrangidos e inibidos de fazê-lo por suposições e práticas instrucionais monolíngues (GARCIA, 2009, p. 607).

Assim, buscamos compreender como as duas línguas, Libras e Português, em interação, contribuem para a aprendizagem dos alunos surdos quando são concebidas por uma abordagem integradora de línguas. Descrevemos as estratégias que as IEs recorrem para oportunizar aos alunos a competência linguística, bem como as formas criativas que os alunos encontram para responder às situações de interação comunicativa escrita a partir dos recursos presentes em seu repertório.

A escrita para os alunos surdos, segundo Fernandes (2006), é uma atividade essencialmente visual e, como tal, o ensino que possibilite seu desenvolvimento não pode limitar-se a recursos exclusivamente linguísticos. "É razoável acreditar que indivíduos bilíngues, mesmo bilíngues emergentes, usarão todos os seus recursos linguísticos e

experienciais para compreender e desenvolver habilidades metacognitivas e pensamento crítico" (VELASCO e GARCIA, 2014, p. 21). Desse modo, as combinações de estratégias e recursos oferecidas nas atividades empregadas nas produções, ou seja, no processo de ensino-aprendizagem dos surdos, são o foco da análise destas categorias discutidas nas subseções a seguir.

4.3.1 Aprendizagem: uma atividade negociada pela autorregulação

A negociação de sentidos com foco de aprendizagem exige dos bilíngues com repertórios multimodais um esforço em encontrar estratégias a partir dos recursos que lhes estão disponíveis e que melhor atendam ao objetivo de cada ato comunicativo. O processo de escolha e decisão que implica em uma atividade controlada é premeditado, perpassado todas as técnicas e os recursos implicados na aprendizagem bilíngue. Nesse sentido, "a translinguagem pode ser considerada uma estratégia para atingir o objetivo e, é em si mesma um processo que se baseia em todas as ferramentas semióticas disponíveis" (VELASCO e GARCIA, 2014, p. 11).

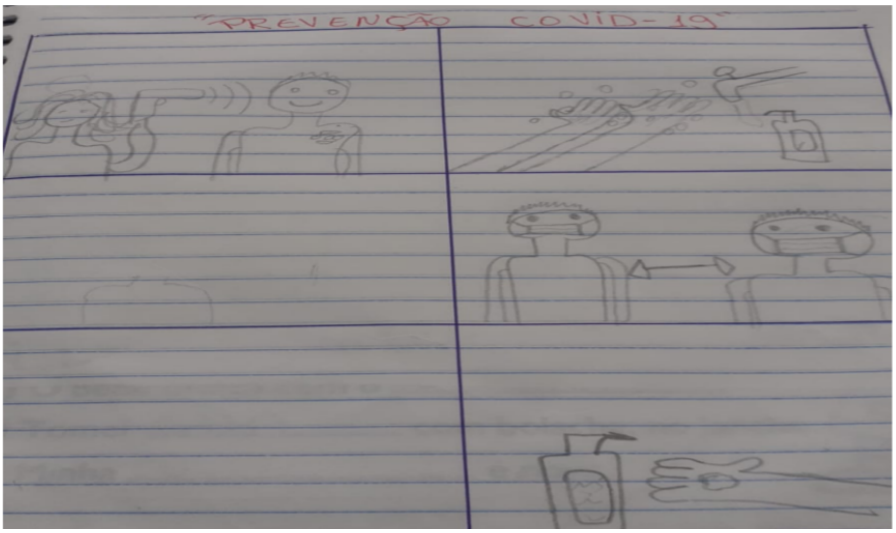
A escrita é uma atividade complexa que exige a combinação de fatores de norma, código, recurso, forma, propósito e objetivos (VELASCO e GARCIA, 2014). As autoras acreditam que escritores bilíngues qualificados têm suas produções orientadas por recursos reflexivos e estratégias de apoio. Os exercícios de autorregulação para produzir os registros escritos são marcados pela violação da norma de códigos rígidos e separados. Nesse sentido, a aprendizagem dos bilíngues tem a marca da transgressão dos modelos impostos, conforme argumentam as autoras:

> Embora os programas de educação bilíngue busquem controlar e excluir as práticas de linguagem fluida, o que realmente acontece nas salas de aula transcendem o controle. Os textos não sofrem os efeitos apenas de estruturas linguísticas e ordens do discurso (gêneros, estilos, formas de representação), mas também efeitos de estruturas e práticas sociais e, portanto, produtos, em nosso caso, de ideologias bilíngues de duas línguas (VELASCO e GARCIA, 2014, p. 15).

As produções dos alunos surdos, como bilíngues emergentes, demonstram uma atividade permeada por mecanismos de autorregulação, evidenciados pelas estratégias de escrita em face da solução de um impasse linguístico, ou seja, da negociação de recursos disponíveis em seus repertórios para serem compreendidos em suas mensagens quando ainda não dominam os códigos por completo. A produção visual é uma prática comum nas adaptações

das atividades dos alunos surdos. A seguir, temos uma atividade em que o aluno Kevin deveria fazer uma história em quadrinhos sobre as formas de se proteger de Covid-19.

Figura 16: Prevenção de Covid



Fonte: Arquivos da pesquisa organizados pela autora.

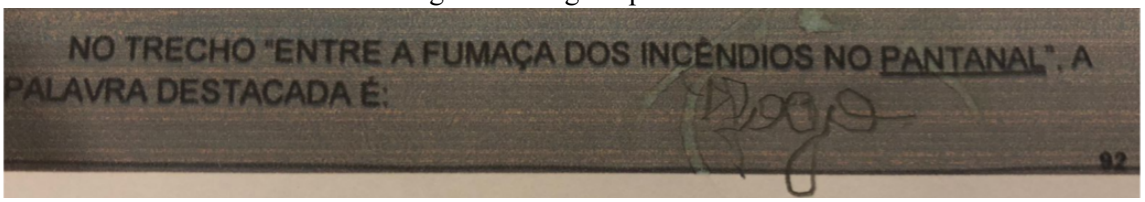
Na figura anterior, percebemos o impasse linguístico em que o aluno se encontrava, pois foi oferecido a ele o título e a forma, sendo que o desenho das margens indicava o modelo apropriado a uma história em quadrinhos. Percebe-se que o aluno compreende a estrutura e a norma de uma produção desse estilo de texto e encontra uma resposta eficiente de comunicação por meio de uma estratégia criativa no uso do seu repertório multimodal. Canagarajah (2017) pontua que a translinguagem é um processo criativo, uma vez que as negociações entre pessoas bilíngues exigem estratégias criativas na construção de sentido.

Embora o desenho, recurso usado pelo aluno, seja estático, a mensagem e a sua carga comunicativa são de natureza dinâmica, demonstrando a compreensão do aluno do que lhe foi solicitado e a alternativa flexível de responder adequadamente. Ao escolher o recurso de desenho, o aluno contemplou a atividade comunicativa, pois "ao desenhar, a criança transmite no desenho o que sabe sobre o objeto [...] enquanto desenha, a criança pensou no objeto que está representando, como se estivesse falando dele" (VIGOTSKI, 1998, p. 108). Essa diversidade de recursos semióticos na tomada de decisão que produz o significado "é importante para todos os alunos bilíngues, se eles estão situados nos pontos de início do contínuo bilíngues ou se eles estão mais ao longo do *continuum*" (GARCIA, 2009, p. 70).

A escrita performativa é essencialmente uma atividade organizada (CANAGARAJAH, 2011). O engajamento na aprendizagem do vocabulário requer organização do aluno e inserir informações no texto como um apoio para a compensação é importante na aquisição do

vocabulário (VELASCO e GARCIA, 2014). Na figura a seguir, temos um enunciado de uma atividade. Na palavra “incêndios”, a aluna Larissa fez uma anotação da palavra “fogo”, para facilitar a compreensão do significado contextual do vocabulário, uma vez que o sinal usado em Libras é o mesmo para ambas as palavras:

Figura 17: Fogo explicativo



Fonte: Arquivos da pesquisa organizados pela autora.

A anotação feita por Larissa tem uma função eficiente e objetiva de significar a palavra que não conhecia. A autorregulação e a sua organização de bilíngue emergente possibilitaram o emprego de uma estratégia definitiva. Assim, posteriormente, quando voltasse àquela anotação, sem a mediação em Libras pela IE, seria capaz de compreender, responder de forma adequada a questão e apropriar-se do novo vocabulário. Vigotski (2007) teoriza sobre a capacidade que a criança tem de resolver problemas com algum tipo de auxílio, sendo essa uma potencialidade que emerge na produção da aluna. A alternativa encontrada por Larissa é crítica, ao mesmo tempo em que é criativa - duas características interdependentes e intrínsecas à translinguagem, pois:

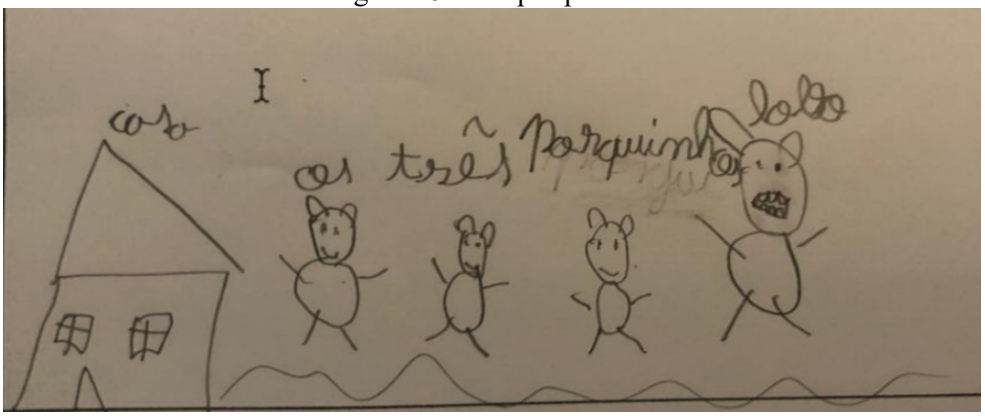
> Não se pode forçar ou romper fronteiras sem ser crítico; a melhor expressão da criticidade de alguém é a criatividade. Translinguagem, como um processo socioeducativo, permite aos alunos construir e modificar constantemente suas identidades socioculturais e valores, pois respondem às condições históricas e presentes crítica e criativamente (GARCIA e Li WEI, 2014, p. 67).

A construção de sentidos, por meio de registros escritos multimodais, é caracterizada por simultaneidade linguística e recursos multissemióticos. Compreender e ser compreendido por um texto escrito linear com regras de apenas um código, quando o aluno é um bilíngue emergente (isto é, está na fase inicial do seu *continuum* bilíngue), é uma tarefa dificilmente eficaz. As produções dos alunos transgridem essa lógica estrutural nos seus engajamentos de aprendizagem (VELASCO e GARCIA, 2014).

O aluno Mateus foi solicitado a fazer um registro sobre a história dos três porquinhos, sendo que o enunciado dizia para escrever a história que havia sido lida e contada em sala pela professora. A figura a seguir é a produção do aluno. Notamos que Mateus compreendeu o que

a atividade solicitava, embora não existissem os imperativos “crie” ou “produza”, com a determinação de “escreva”, exigindo o seu engajamento como escritor. A produção do aluno é o resultado de uma estratégia de autorregulação do uso da linguagem de “escrita para si mesmo” (VELASCO e GARCIA, 2014, p. 18). Apesar de Mateus ter que escrever o texto em Português, a língua de ensino, outros recursos indexicais de sua visualidade linguística são opção para comunicar para si a mensagem:

Figura 18: Três porquinhos



Fonte: Arquivos da pesquisa organizados pela autora.

A compreensão da importância da escrita presente na produção anterior (isto é, de comunicar para o leitor sua mensagem) deu-se por um processo de translinguagem. O aluno emprega os recursos de seu repertório multimodal como escritor bilíngue para transmitir ao leitor uma informação, mas ele também usa isso para demonstrar a complexidade de seu repertório. Velasco e Garcia, (2014, p. 20), ao descreverem essa atividade regulatória em crianças bilíngues emergentes, afirmam que:

> É um exemplo de como este escritor bilíngue usa diferentes estratégias de resolução de problemas de translinguagem para acessar e transmitir seu significado pessoal além do mundo externo. Mostra também como a situação de uso da linguagem artificial criada nesta sala de aula de educação bilíngue não permite sua expressão plena.

Uma estratégia comum aos bilíngues, evidenciada na teoria da translinguagem, é o rascunho na língua de origem, porque as produções que são nesse modelo exigem um processo de tradução e, por meio dela, existe uma “mudança, e práticas de linguagem autorregulatórias abrigam uma transformação em outros aprendizados” (VELASCO e GARCIA, 2014, p. 20). Esse recurso também é utilizado em algumas produções da aluna Larissa, que usa um *tablet* da escola disponibilizado às aulas para gravar os rascunhos em Libras e depois consultá-los para

a produção final em Português. Contudo, devemos considerar que os rascunhos em Libras exigem recursos pedagógicos digitais e apenas Larissa tinha o *tablet*, pois havia conquistado em anos anteriores em ações realizadas pela secretaria de educação.

Esse recurso é uma atividade importante, segundo as autoras citadas, para a criança bilíngue aprender novos vocabulários, pois possibilita uma negociação complexa entre os recursos linguísticos de seu repertório. Para as crianças surdas, os rascunhos em vídeo permitiriam estratégias mais criativas e conscientes da tradução dos componentes visuais e espaciais da gramática da Língua de Sinais e, assim, propiciariam uma aprendizagem de vocabulários e estruturas da escrita em Língua Portuguesa, pois:

> [...] o processo de escrita é complexo e a tradução pode ser uma parte útil e legítima do processo de escrita de bilíngues. Traduzir envolve ação deliberada para resolver problemas de escrita no nível da palavra, frase e texto inteiro. Reverter para todo o repertório da linguagem serve como um parâmetro para medir a qualidade e a precisão de como as ideias são transmitidas por escrito. Na tradução do idioma, os alunos estão usando uma estratégia que todos os alunos empregam - usando o que sabem para resolver o que não sabem (VELASCO e GARCIA, 2014, p. 20).

Dessa forma, as produções dos alunos que analisamos demonstram que escritores surdos na fase inicial do seu *continuum* bilíngue recorrem às mesmas estratégias para os impasses na escrita que os bilíngues de línguas orais, diversificando a forma de construir significados que se distanciam da escrita monolíngue. Nessa lógica, as estratégias encontradas pelos alunos são de ordem cognitiva para além das modalidades. A escrita performativa é definida por estágios nos quais o escritor visita, ao longo de sua organização, a produção de uma versão final de estágios e processos (VELASCO e GARCIA, 2014).

Assim, as estratégias encontradas para solucionar os impasses de escrita na aprendizagem dos bilíngues são de três ordens, segundo Velasco e Garcia (2014, p. 10): retrotradução, ensaio/tentativa e adiantamento. Sintetizamos, no quadro a seguir, as ordens descritas pelas autoras e apresentamos nossas percepções sobre como elas incidiram nas produções dos alunos nas formas exemplificadas em nossa discussão desta subseção:

Quadro 9: Estratégias de escrita para aprendizagem

Estratégias presentes na escrita frente aos impasses de aprendizagem	
Estratégia	**Interface Libras/Português**
Retrotradução: tradução de palavras e frases que eles estão usando em um idioma para o "outro".	Descrição ou desenhos das expressões corpo-faciais, descrição de lugares e objetos (classificadores descritivos) em substituição de seus nomes.
Ensaio/tentativa: uso de palavras do seu repertório linguístico experimentando qual pode fornecer o melhor ajuste.	Colocar um desenho ou a representação do sinal para compreensão na construção escrita.
Adiantamento: colocar a palavra na "outra" língua e continuar a escrever sem tradução.	Palavras soltas, sem o contexto, que são variação de um sinal.

Fonte: Elaborado a partir de Velasco e Garcia (2014, p. 10).

Assim, a aprendizagem, por meio do engajamento dos escritores, media-se por estratégias plurais, da mesma forma que eles se constituem como sujeitos, para construírem significados às palavras e às estruturas de ambas as línguas. Nesse momento em que o bilinguismo emerge em suas relações sociais e de aprendizagem, a busca pelo significado é dinâmica, variável, complexa, fluida, em camadas e zonas desiguais no processo de estabilização (VIGOTSKI, 2001). A abordagem translíngue contribui para a aprendizagem da escrita, na medida em que:

> [...] compreende uma teoria bilíngue de aprendizagem, especialmente para populações com minorias linguísticas. Na verdade, a translinguagem se torna a estrutura para conceituar a educação de bilíngues como um esforço democrático para a justiça social (GARCIA, 2013). As práticas de ensino que colocam em risco essa realidade minam essencialmente o direito de aprendizagem das crianças de minorias linguísticas (VELASCO E GARCIA, 2017, p. 5).

As práticas translíngues nas produções escritas dos alunos são o alicerce da construção de significados (GARCIA, 2009), possibilitando a eles usarem todo seu repertório multimodal para resolverem os impasses de escrita e, assim, aprenderem. A translinguagem flexibiliza as práticas de línguas(gens) aumentando as possibilidades comunicativas. Todavia, os sentidos na aprendizagem são negociados com práticas e recursos disponibilizados pelo ensino, que, por sua vez, possibilitam ao aluno desenvolver sua capacidade criativa de engajamento linguístico. Dessa forma, uma parte significativa da competência escritora do aluno decorre da abordagem de ensino a ele ofertada.

4.3.2 Ensino: uma atividade colaborativa

A aprendizagem das crianças bilíngues, conforme a discussão na subseção anterior, é uma atividade autorregulada dos recursos de língua(gens) disponíveis em seus repertórios, que

funcionam com suporte na apropriação das línguas em suas diferentes modalidades. Nesse sentido, as estratégias de ensino precisam considerar: a) os recursos empregados pelos alunos; b) o estímulo aos repertórios por completo; e c) as formas e estruturas das línguas que fazem a interface interativa (VELASCO e GARCIA, 2014). "Nessa ótica, mostra-se importante que as práticas escolares rompam com o pensamento linear, monolíngue e monocultural, em prol de pedagogias que favoreçam formas mais inclusivas, colaborativas e participativas de construção de conhecimentos" (ROCHA e MACIEL, 2019, p. 183).

Pensar as estratégias empregadas no ensino bilíngue dinâmico em uma abordagem translíngue requer que os docentes "reconheçam a força da fluidez das práticas de linguagem de crianças bilíngues" (GARCIA, 2018, p. 171). A translinguagem, independentemente da língua oficial da sala de aula, tem por princípio contribuir com recursos pedagógicos de ensino que oportunizem aos alunos, especialmente de língua minoritária, espaços e modos para utilizarem todas as estratégias críticas e criativas com objetivo de aprendizagem. Segundo a autora, os docentes, por meio de suas escolhas metodológicas baseadas na translinguagem, devem favorecer a aprendizagem em três frentes de ensino:

> 1. De leitura: Ao oportunizar textos e discussões das ideias na língua de origem, utilizando os recursos mais confortáveis para o aluno, independentemente da língua proposta na atividade;
> 2. De escrita: Ao validar o registro escrito multimodal, dando liberdade para o aluno explorar os recursos do repertório indiscriminadamente; e
> 3. De pensamento: Ao encorajar criação e pesquisa por tópicos em ambas as línguas.

A sala de aula multilíngue e multimodal que encontramos hoje exige novas formas de responder às necessidades educativas, tornando as aulas mais significativas, em especial, para as crianças que estão emergindo como sujeitos bilíngues. Para tanto, Garcia (2018, p. 172) alerta que toda estratégia metodológica do docente que atenda a abordagem translíngue:

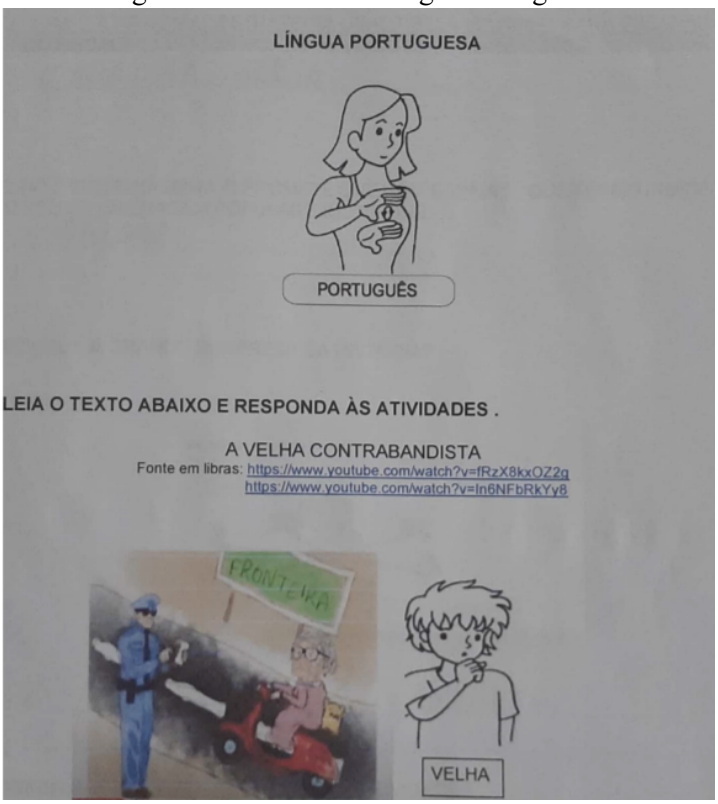
> Inclui ter material multilingue apropriado para que os alunos aprendam, configurando a sala de aula como um espaço multilíngue e agrupando os alunos por vezes de acordo com a linguagem de origem para que possam se ajudar entre si e aprofundar o sentido da aprendizagem. Isso também implica em projetar aulas com objetivos que circulam entre propósitos linguísticos, de conteúdo e translinguagem. Aulas com uso são planejadas de maneira uniforme, não podem ser um pensamento futuro, mas sim estar integradas às aulas.

O docente, ao fazer uso da translinguagem, negocia entre as demandas do currículo bilíngue e as necessidades acadêmicas que ocorrem no cotidiano da sala de aula. Importante

ressaltar que, no contexto pesquisado, as produções de atividades e os materiais foram elaborados pelos IEs, a partir do planejamento do professor. Dessa forma, o intérprete educacional, na escola pesquisada, assume uma posição de codocência junto ao aluno surdo. Pontuamos, ainda, que não estamos discutindo responsabilidades docentes e pedagógicas entre professor e IE, porque apenas estamos descrevendo a realidade encontrada no campo a fim de contextualizar os dados descritos nesta categoria e os papéis assumidos pelos profissionais. Dito isso, continuaremos nossas análises das produções e das estratégias de ensino translíngue presentes no material elaborado para os alunos surdos.

Na atividade de interpretação de texto, conforme a figura a seguir, percebemos a interface das línguas e a multimodalidade de recursos. A figura comunica a mensagem do texto, mas não é um apoio ilustrativo, pois ela está substituindo a história narrada por meio da escrita. Observamos os *links* para vídeos sinalizados, indicando que a leitura do aluno se dá na língua de origem, mesmo que a atividade seja na língua oficial da sala de aula. O sinal da palavra "velha" não atua como uma tradução do título "velha contrabandista", mas, sim, como um tópico de suporte para a aprendizagem da palavra escrita, por meio de um vocabulário conhecido pelo aluno em sua língua de origem.

Figura 19: Material de Língua Portuguesa



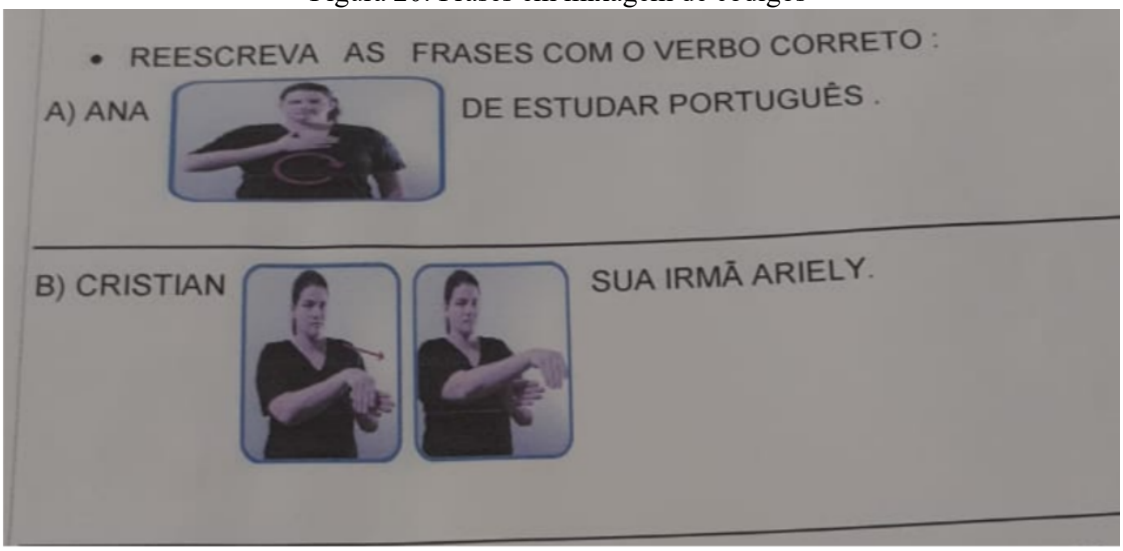
Fonte: Arquivos da pesquisa organizados pela autora.

O fato de a leitura ser feita em Libras permitiu ao aluno negociar os recursos para responder às questões escritas por meio de um recurso que poderia ser consultado em sua língua, diferentemente da interpretação feita em sala, ou seja, o texto foi disponibilizado no recurso mais confortável para o aluno. Swanwick (2015, p. 427), em sua pesquisa sobre a translinguagem no ensino dispensado aos surdos, afirma que devemos considerar, em primeiro lugar, "a aprendizagem em termos de compreensão conceitual e/ou desenvolvimento da linguagem. A segunda consideração é a necessidade de uma língua de preferência dos alunos, como um grupo e como sujeito".

O uso da translinguagem como estratégia de ensino implica na mudança nos modelos tradicionais das aulas e das atividades. Os recursos pedagógicos e metodológicos devem responder às demandas que emergem dos repertórios dos alunos e de suas estratégias de autorregulação. "Planejar com foco no sujeito, independentemente do tipo de deficiência, pode ajudar o professor a encontrar alternativas para seu trabalho" (ANACHE e MARTINS, 2019, p. 112).

Na atividade elaborada sobre estrutura de frases, a profissional recorre à estratégia de tradução de códigos para o aprendizado da palavra escrita. A atividade de reescrita da frase com a mixagem dos códigos utiliza a imagem do sinal para o vocabulário a ser aprendido, ou seja, coloca-se na língua principal do aluno apenas o foco metodológico sem deixar de oferecer pistas contextuais na língua de menor expressão de seu repertório, conforme a figura a seguir:

Figura 20: Frases em mixagem de códigos



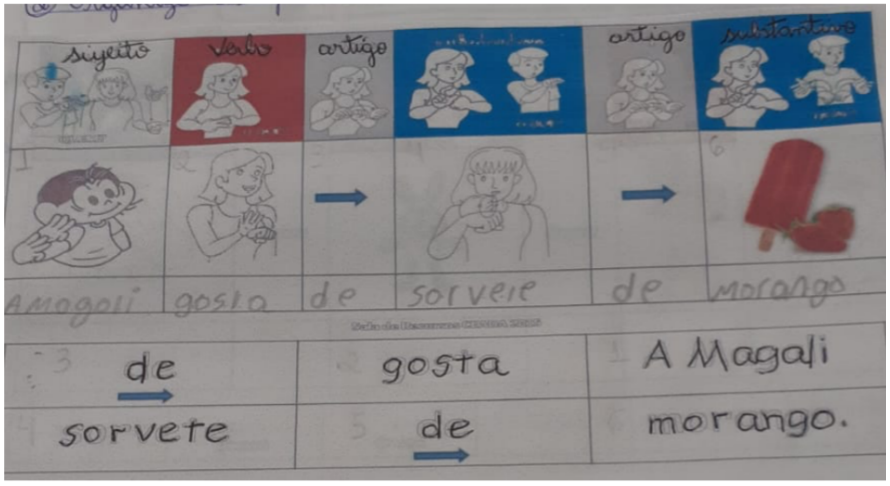
Fonte: Arquivos da pesquisa organizados pela autora.

A tradução como recurso translíngue objetiva estabelecer uma situação comunicativa flexível, pois amplia as possibilidades de compreensão do que o aluno está sendo solicitado a

fazer, “oferece oportunidades para o professor habilitar e desafiar a aprendizagem individual e o desenvolvimento da linguagem” (SWANWICK, 2015, p. 423). Contudo, segundo a autora, o emprego da tradução deve ser cuidadoso, principalmente, para crianças bilíngues emergentes, para não restringir o uso por completo dos recursos comunicativos na aprendizagem. “Colocar as práticas de linguagem lado a lado possibilita que os alunos percebam explicitamente os recursos da linguagem, uma consciência necessária para desenvolver habilidades linguísticas” (GARCIA, 2015, p. 163).

A expansão dos recursos multilíngues e multimodais disponíveis para o ensino abre janelas, experiências e possibilidades. “A capacidade de ler e escrever textos multilíngues permite que os alunos obtenham diferentes perspectivas. A translinguagem tem o potencial de expandir o pensamento e a compreensão” (GARCIA, 2009, p. 8). Na categoria “4.2.2” apresentamos a espacialidade da escrita em um diálogo com a gramática da Língua de Sinais (Figura 8), indicando a falta de correspondentes linguísticos desses elementos em Língua Portuguesa. Neste momento, voltamos à atividade para analisarmos os recursos multilíngues e multimodais que foram explorados em sua elaboração para possibilitar ao aluno uma perspectiva para resolver o impasse de termos não correspondentes.

Figura 21: Legenda visual



Fonte: Arquivos da pesquisa organizados pela autora.

Percebemos, na figura, que, ao elaborar a atividade, houve uma preocupação em possibilitar ao aluno explorar ao máximo o seu repertório. Nela estão presentes: mixagem de códigos, uso de imagem representativa, incorporação do uso do espaço para definir a estrutura da frase na escrita e, principalmente, um modo flexível, crítico e dinâmico que oportunizasse ao aluno compreender as existências e o uso de elementos da gramática do Português que se diferenciam da Libras. O recurso pedagógico empregado é a legenda, mas não em sua forma

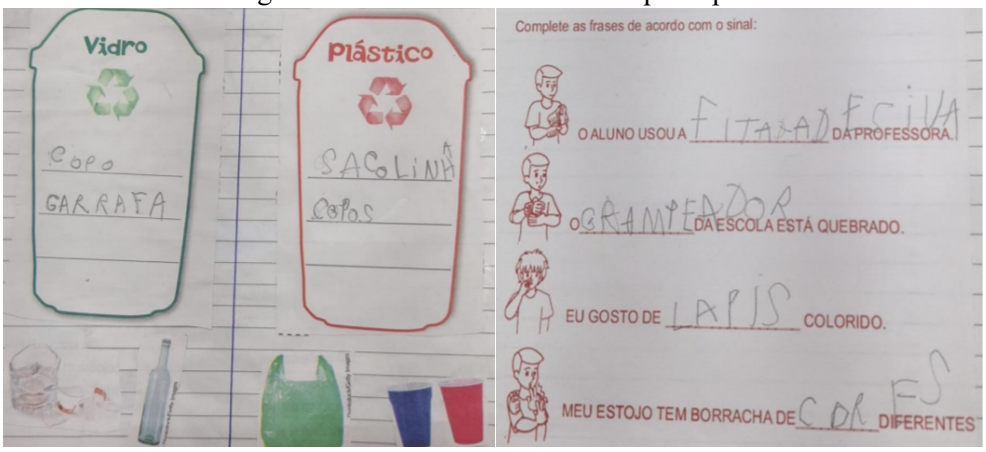
tradicional, pois a seta colorida indica que existe intenção consciente de indexicar a visualidade do aluno.

A construção de sentidos e suas formas de representação estão além do texto em suas estruturas gramaticais. A multimodalidade oferece novas formas de significação, conforme discutem Rocha e Maciel (2019, p. 180), que contribuem, nesse sentido, ao afirmarem que:

> A escola congelou as formas de representação de sentidos, ao valorizar o letramento impresso, com ênfase nos aspectos verbais. A multimodalidade, por outro lado, busca estabelecer um movimento contrário à metáfora do congelamento ao propor a utilização de diferentes designs para expressar sentidos.

A multimodalidade como recurso de ensino da língua escrita é um princípio na elaboração das atividades analisadas, propondo um movimento nos recursos multilinguísticos combinados aos multissemióticos com objetivo na aprendizagem. Nas duas atividades a seguir, percebemos que a escolha da multimodalidade está criando tópicos de suporte para a competência da escrita. As atividades são da mesma natureza metodológica; entretanto, a primeira recorre a um recurso visual representativo do substantivo a ser escrito, enquanto a outra emprega o recurso linguístico de mixagem de códigos com a mesma finalidade.

Figura 22: Multimodalidade como princípio



Fonte: Arquivos da pesquisa organizados pela autora.

A primeira atividade concentra a atenção dos alunos no vocabulário, enquanto a segunda, apesar do foco lexical, emprega um conjunto contextual de itens gramaticais, buscando, as duas, a associação para atender as caraterísticas fundamentais do repertório dos alunos. A multiplicidade pedagógica empregada demonstra que os recursos e as línguas são mediadores dos processos no contexto de aprendizagem, o que em si impossibilita concentrar

o ensino em competência linguística isolada (CANAGARAJAH, 2017, p. 20). Assim, segundo Garcia e Kano (2014, p. 22), a translinguagem implica para o docente promover nos bilíngues:

> a) aprimoramento: para os que estão nos processos avançado do *continuum*;
> b) suporte: para os que são emergentes no *continuum* bilíngue;
> c) auto-regulação: para todos os bilíngues que usaram de o conjunto de recursos linguísticos estrategicamente;
> d) autonomia: dando-lhes mais segurança de se expressar em ambos os idiomas; e, por fim,
> e) controle: para conter ou disciplinar suas práticas de acordo com o contexto requerido.

No conjunto de dados levantados, podemos evidenciar, além dos recursos e estratégias translíngues no processo de ensino-aprendizagem da escrita, uma planificação entre os recursos multilinguísticos em alinhamento com os multissemióticos, sugerindo, nesse contexto situado, uma visão interna dos bilíngues, um "princípio não competitivo das línguas" (GARCIA, 2009, p. 83). Notamos, nas elaborações das atividades, bem como nas produções dos alunos, um alinhamento das línguas por meio de recursos multissemióticos que suportam a construção de sentidos que, por sua vez, implicam na competência linguística dos alunos. Esse movimento expansivo permite que os alunos, em desenvolvimento da língua(gem), em ambos os códigos, negociem em que momento cada uma das línguas é empregada, de acordo com sua demanda linguística, conforme exemplificado pela atividade a seguir:

Figura 23: Interface Libras/Português multimodal

Fonte: Arquivos da pesquisa organizados pela autora.

Essa busca por não deslegitimar a língua de origem do aluno, inserindo-a nos recursos e nas estratégias pedagógicas, ao mesmo tempo em que dimensiona para uma expansão da

competência linguística da língua a ser aprendida, com o suporte de recursos multissemióticos, é uma premissa de planificação da abordagem translíngue. Notamos que a informação é oportunizada aos alunos por meio das duas línguas. Embora seja importante colocar a língua minoritária ao lado da língua da majoritária, garantindo, assim, um lugar em domínios de poder, é importante, também, preservar um espaço, que não seja um lugar rígido ou estático, em que a língua minoritária não vá competir com a língua majoritária (GARCIA, 2009, p. 301).

Os bilíngues emergentes estão no ponto inicial do *continuum* do bilinguismo e, no caso dos surdos participantes da pesquisa, estão em desenvolvimento da sua língua de origem simultaneamente à língua majoritária. Assim, as negociações de sentidos são mais intensas e demandam mais esforços colaborativos no seu contexto. A translinguagem contribui para a compreensão da instrução, oportunizando meios aos bilíngues emergentes para responderem a impasses desafiadores no processo de ensino-aprendizagem das línguas que ainda estão em desenvolvimento.

Portanto, o registro escrito de surdos passa por uma orientação multilinguística e multissemiótica. Sendo assim, os recursos pedagógicos empregados em seu ensino, que objetivam a aprendizagem de forma crítica e autônoma a qual vise à sua inclusão e à justiça social, precisam compreender todas as possibilidades multimodais de acesso às línguas, em especial, a modalidade escrita. Nessa ordem, o primeiro passo é uma mudança na concepção de ensino de línguas, consequentemente, a adoção de formas mais flexíveis de ensinar que acomodem as demandas de recursos e práticas de línguas(gens) dos alunos. Os sujeitos da pesquisa, intérpretes educacionais e alunos surdos, convergem em uma concepção de uso e ensino da língua, valorizando os recursos comunicativos em suas práticas linguísticas e em prol da construção do conhecimento.

4.4 Discussão dos dados

O ensino bilíngue para surdos, mediado pela Libras e pelo Português escrito, teve o início de sua discussão no final da década de 1980. Desde então, ganhou espaço nas pautas de discussão acadêmica como objeto de muitas pesquisas e, recentemente, depois de várias conquistas legais passou a ser uma modalidade de ensino. As concepções em relação a esse ensino compartilham o argumento de que a Língua de Sinais deve ser a língua de instrução e de mediação de todos os espaços escolares e o Português escrito deve ser ensinado com metodologias de ensino e avaliação de segunda língua, como mostram Quadros (2009, 2004), Lacerda (2000), Lodi (2012), entre outros.

O conceito de bilinguismo para surdos é a mola propulsora das inquietações de pesquisa que nos engajamos a responder a partir dos dados construídos. Todavia, os nossos caminhos teóricos nos levaram ao desafio de colocar novas lentes para enxergarmos o objeto de pesquisa, ou seja, o ensino de surdos mediado por uma interface linguística. Construímos os dados nos guiando no conceito de bilinguismo dinâmico que se refere a uma competência bilíngue que não é baseada em diferenças cognitivas, mas nas diferenças práticas que valorizam a complexidade dos recursos comunicativos (GARCIA, 2009).

Assim, para responder às perguntas de pesquisa e alcançarmos os objetivos, debruçamo-nos cuidadosamente nos resultados que emergiram no curso da pesquisa, isto é, nas diferentes produções comunicativas que negociam sentidos dos participantes. As evidências constatadas nos dados, a partir da observação, possibilitou-nos participar, compreender e constatar a realidade educacional que contextualiza as produções dos alunos que foram analisadas e serão discutidas com o aporte teórico levantado nesta pesquisa.

Esta seção está dividida em três subseções de discussão das análises. A primeira pontua sobre a prática do intérprete de Libras, porque, embora não seja um dos objetivos da pesquisa, é uma realidade contextual importante que emergiu neste processo e que influenciou diretamente a análise das informações e, por isso, fez-se necessária uma discussão sobre a relação entre o docente e o IE no processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos. Na segunda subseção, discutimos as práticas translíngues às quais os alunos recorrem no uso do repertório multimodal, multilinguístico e multissemiótico no percurso da aprendizagem. Encerramos, então, apresentando as possíveis contribuições da translinguagem como abordagem para o ensino bilíngue de surdos.

4.4.1 A relação intérprete e professor: o ensino bidocente

O período de observação e visitas na escola nos fez revisitar uma realidade vivida há muitos anos: os dias de interpretação em sala de aula. Contudo, as lentes investigativas nos trouxeram à luz um fato sobre as responsabilidades pedagógicas com o aluno surdo que julgamos prudente relatar. Não temos pretensão de fazer uma discussão dos papéis[41] de cada profissional no processo de ensino-aprendizagem dos surdos, mas precisamos descrever o que foi evidenciado no campo e que repercute nas construções, nas análises e nos resultados dos dados, mesmo que não seja foco desta pesquisa.

[41] Essa discussão é objeto de estudo de outros pesquisadores, dos quais recomendamos para aprofundamento a obra “Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental” (LACERDA, 2013).

As aproximações durante o período de pesquisa empírica nos permitiram conhecer o trabalho pedagógico dispensado ao aluno surdo. Nas primeiras conversas com a coordenação escolar sobre a pesquisa, mesmo com o objetivo anterior à pandemia, fomos direcionados a trabalhar junto aos intérpretes educacionais e não com os professores de Língua Portuguesa: "é o intérprete quem faz as adequações e adaptações, o professor só passa para ele o planejamento"[42], afirmou-nos a coordenadora. A esse respeito, Soares (2018, p. 47) aponta que:

> [...] na prática diária, que nos confrontamos com especificidades próprias do ambiente escolar e que exigem do IE abordagens distintas. Sendo assim, tomar conhecimento do ponto de vista e das concepções assumidas por este profissional é imprescindível para que possamos chegar a um consenso quanto às atribuições e envolvimento dos IEs no ambiente escolar.

Consoantes com o posto pelo autor, marcamos o primeiro encontro com os participantes e, mesmo com nosso pedido, os professores não participaram, pois se encontravam em aulas com outras turmas. Durante a conversa de apresentação, os IEs nos fizeram um breve relato da dinâmica escolar que envolvia os alunos surdos. Eles recebiam o planejamento do professor e, algumas vezes, discutiam os objetivos e as adaptações necessárias, mas não era uma regra devido ao conflito no horário de planejamento na escola entre os profissionais. O mais comum, segundo eles, eram as trocas durante as aulas para tirar alguma dúvida ou dar um retorno sobre o desenvolvimento das atividades. Depois de receber o planejamento, eles faziam as adaptações metodológicas e linguísticas, flexibilizando os conteúdos, e aplicavam o proposto junto aos alunos durante as aulas.

Durante esse período, acontecia na escola um projeto chamado "Desenvolvimento de tecnologias de ensino acessíveis para a formação de conceitos na educação básica", conforme já mencionado. Os encontros aconteciam nos sábados letivos pela manhã e, em uma das formações, tivemos a oportunidade de conversar com as professoras de Língua Portuguesa dos alunos. Foi-nos relatado, então, pelas professoras que não sabiam como trabalhar com os surdos e que preparar um material parecido com os que as IEs faziam demanda um tempo de planejamento maior do que era disponibilizado para elas, além da necessidade de um aprofundamento no conhecimento da Libras. A seguir as falas das professoras registradas no diário de campo:

[42] Notas do diário de campo.

> *Essa forma de trabalhar com os IEs elaborando e aplicando os materiais é muito melhor. Eu trabalho na escola há 10 anos, meu primeiro aluno surdo foi em 2015, não era assim. A IE só sinalizava as aulas, os textos, conversa. Ela pedia para eu adaptar os materiais, mas eu não conseguia fazer no meu planejamento, e eu não sei Libras. Eu me sentia muito frustrada por não conseguir fazer nada e não sabia se o aluno estava entendendo. Agora ficou muito melhor para os alunos, eu termino o meu planejamento e já entrego para IE, explico alguma coisa mais pontual, e ela que sabe Libras, e conhece melhor o aluno faz as adaptações e o PEI, quando vejo as atividades da maneira que eles conseguem responder e no final a evolução, tudo registrado no portfólio do aluno, eu sinto que ele está aprendendo de verdade. Professora do 4º e 5ª ano.*

> *Quando a coordenadora explicou como seria o trabalho das IEs eu senti um alívio, eu também não estou preparada para elaborar "atividades visuais", como as meninas falam. Eu trabalho em outro turno com 9º ano, tem um aluno surdo, mas o trabalho dos IEs é diferente, é mais ou menos como ela descreveu que era antes, só sinalizar as aulas. Eu percebo que desse jeito o aluno fica mais distante de nós. Aqui na escola não, como as atividades têm a Libras, as figuras e ela consegue compreender, nós interagimos mais, esses dias fizemos um projeto que a aluna ensina alguns sinais para nós antes de acabar a aula, eu e as crianças aprendemos muito com ela sobre a Libras a importância da expressão facial. Professora 6ºano.*

Diante da fala das professoras, compreendemos melhor as narrativas e as posições pedagógicas dispensadas aos alunos surdos. No decorrer de nossa aproximação, pudemos acompanhar: o processo de adaptações das atividades e dos conteúdos a partir do planejamento do professor, a aplicação junto aos alunos, as intervenções e os ajustes quando necessários e o desenvolvimento durante o bimestre, bem como as relações que contribuíram para essa prática pedagógica, podendo destacar:

1.Os professores indicavam sugestões pontuais para adaptações e respondiam algumas dúvidas, mas não participavam da elaboração e, quando pronto, não havia uma discussão entre os profissionais antes de ser trabalhado junto ao aluno.
2. Durante o processo de aplicação não havia intervenção pedagógica do professor sobre o material adaptado e, algumas vezes, acontecia uma conversa com as IEs sobre como estava o desenvolvimento, momento em que ele conhecia o material.
3. Nas explicações de conteúdo, as docentes costumam agregar recursos visuais para toda a sala, tais como: imagens, maquetes, mapas, pequenos vídeos, dentre outros.
4. Enquanto os alunos ouvintes faziam as atividades, as professoras interagiram com as IEs e os alunos surdos na tentativa de sanar alguma dúvida sobre o conteúdo.
5. As professoras costumavam perguntar os sinais dos principais termos do conteúdo em Libras durante a explicação e repetir com a sala, mas não era uma regra.

6. As IEs recorriam à coordenadora sempre que precisavam de materiais, como impressão, cola, papel, entre outros. Nesses momentos, conversavam sobre o trabalho pedagógico junto ao aluno, percebendo-se que a coordenadora desenvolvia um papel central na relação IE/Professor.
7. Os cadernos e as apostilas eram entregues para o professor para avaliação de desempenho, que eram posteriormente colocadas no portfólio do aluno e serviam de referência para nota.

Diante da realidade escolar encontrada e a centralidade da figura do intérprete no ensino dos surdos, buscamos compreender o perfil do IE e ouvir suas percepções sobre o trabalho junto ao aluno, por meio de um questionário, sabendo que ele é produto de uma construção histórica, constituído de elementos ideológicos, culturais e sociais. O instrumento revelou posicionamentos sobre sua atuação, que se concretizaram na atuação do profissional presenciado na escola. Para o estudo da consciência, da linguagem e das formações ideológicas concretas, como as ações, há a necessidade de aprofundamento de formas de sua expressão, indo além da interpretação mecânica da consciência (VYGOTSKY, 1996). Uma das questões se dedicava à concepção dos profissionais sobre suas práticas pedagógicas e aos limites de atuação junto ao aluno surdo. Nas palavras dos participantes[43]:

> *Eu sempre busco colaborar o máximo possível com o professor e compreender as necessidades dos alunos. Eu me dedico a buscar alternativas, estudar os sinais, ver qual a melhor forma de sinalizar para o surdo entender. Tenho muita dificuldade com surdos que não sabem Libras, mas lembro como minha filha teve paciência comigo quando estava aprendendo a Libras e sei o quanto foi importante para ela. Sei que não sou a melhor referência para o aluno, eu sou ouvinte. Mas, eu procuro estudar os sinais, perguntar para outros surdos como faço para sinalizar usando os classificadores. Eu penso também, que o professor deve ser responsável pelas adaptações, eu não importo de fazer e trabalhar junto, mas ele é o professor da sala, poderia revisar e opinar sobre o conteúdo, deveria ensinar todo mundo. Helena, IE, participante.*
>
> *Penso que o intérprete que atua com crianças pequenas, não é bem um simples TILS, ele é como um professor bilíngue. Como o aluno não sabe Libras e os professores têm os outros alunos que já sabem Português o intérprete tem que assumir algumas responsabilidades, não podemos ignorar as necessidades dos alunos. Então, atuar na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental, tem que ter um perfil diferente, não dá só para sinalizar, o aluno não sabe Libras. Eloisa, IE, participante*
>
> *A atuação do intérprete é bastante complexa, a escola pensa uma coisa, o professor pensa diferente e os alunos exigem outras coisas, e ainda, temos o CAS que às vezes nos instrui diferente das três visões. O que eu aprendi com*

[43] As transcrições das falas são a íntegra de cada participante. Os questionários e o campo de comentários foram feitos por escrito.

> *minhas duas experiências é que existe uma atuação quando o aluno sabe Libras (7º, 8º e 9º ano) e outra quando são pequenos e não sabe. Eu não fiz o Letras/Libras, então não estudei muito sobre a função do intérprete. Fico perdida, no caso do aluno que não sabe Libras, não sei se ensino Libras, se ensino o outro conteúdo porque o da sala ele não acompanha, mas ao mesmo tempo não sou a professora. Jussara, IE, participante*

> *A atuação do intérprete do ensino médio é de mediação linguística, algumas vezes nós instruímos o professor, que nunca teve aluno surdo, sobre a singularidade linguística e da visualidade, pedindo que ele traga mais elementos visuais, mas sempre os professores que fazem as adaptações. Nesses anos de atuação raramente eu precisei fazer um material porque o professor não atendeu minhas orientações ou do CAS. Agora, a atuação do ensino fundamental com alunos que não sabem Libras é muito diferente, temos que ensinar a Libras junto com os conteúdos, eles nem chamam de intérprete, somos instrutores mediadores, exige um perfil diferenciado, pois é um desafio. Sinceramente nesse último caso, o intérprete acumula a função de professor, eles mesmo só dão aula para o resto da turma. Marcela, IE, participante.*

Constatamos, na fala dos participantes, que a sua atuação é pautada em suas opiniões pessoais, a partir de sua prática diária, sem um direcionamento teórico-metodológico. Percebemos, também, uma concepção que se difere da fala das professoras em nosso encontro no que diz respeito às responsabilidades das adaptações curriculares. Assim, se, por um lado, as professoras entendem que as práticas adotadas se alinham com os princípios da inclusão escolar, por outro, as intérpretes se sentiam abandonadas, uma vez que os planejamentos não estavam articulados. As instruções sobre as responsabilidades da atuação das intérpretes educacionais, segundo as profissionais, são discutidas com as profissionais em dois momentos: no encaminhamento no CAS e na escola com a coordenadora. Contudo, essa ainda é uma discussão que mostra tensões e conflitos, nas diretrizes, nos documentos e nas produções acadêmicas.

As narrativas que se contrapõem sobre a função do IE evidenciadas nas falas e nas práticas pedagógicas foram sintetizadas no quadro a seguir, com os principais autores e documentos. Precisamos ressaltar que, por essas narrativas, permeiam as questões dos espaços escolares bilíngues de surdos e professores bilíngues, professor surdo relacionado à atuação/nível de atuação do profissional.

Quadro 9: Atribuições do intérprete escolar

Autor/ documento	Narrativa
Quadros (2007)	O intérprete educacional é aquele que atua como profissional intérprete de Língua de Sinais na educação [...] intermediando as relações entre os professores e os alunos, bem como entre os colegas surdos e os colegas ouvintes (p. 59-60). Seria antiético exigir que o intérprete assumisse funções que não sejam específicas da sua atuação como intérpretes, tais como: Tutorar alunos (em qualquer circunstância), apresentar informações a respeito do desenvolvimento dos alunos, acompanhar os alunos, disciplinar os alunos, realizar atividades gerais extraclasse. (...)" (p. 61)
Lacerda (2009)	A atuação no espaço educacional tem características próprias que precisam ser respeitadas e não se trata de respeitar ou não o código de ética, mas de compreender os diferentes contextos e as necessidades que cada um deles impõe para a atuação do ILS (p. 20). Observa-se que as intérpretes assumem diversas funções, inclusive de motivadoras de alunos, para além da tarefa específica de interpretar. Não se trata de ocupar o papel do professor, mas nas relações próximas às crianças surdas é difícil pensar que elas não se sintam (também) responsáveis por bons resultados em sua aprendizagem (LACERDA, 2009, p. 52).
Lei nº 12.319 (BRASIL, 2010), que regulamenta a profissão	Art. 6º São atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências: II - Interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares; Art. 7º O intérprete deve exercer sua profissão com rigor técnico, zelando pelos valores éticos a ela inerentes, pelo respeito à pessoa humana e à cultura do surdo e, em especial: III - pela imparcialidade e fidelidade aos conteúdos que lhe couber traduzir.
Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005)	§ 1º O profissional a que se refere o ***caput*** atuará: I - nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino; II - nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas; e III - no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino.

Fonte: Organizado pela autora.

Outro fator que chamou nossa atenção nas falas iniciais é o fato de os profissionais indicarem um perfil específico para IEs nos anos iniciais do ensino fundamental. As opiniões convergem em descrever essa função como uma docência bilíngue, assumindo a responsabilidade do ensino mediado pela Língua de Sinais. Apesar de alguns demonstrarem incômodo em realizar a função de "ensinar", todos assumem que ela é necessária nessa etapa de escolarização frente à necessidade do aluno surdo. Assim, o papel do intérprete educacional, na visão dos participantes, é dividido em duas áreas de atuação: séries iniciais com surdos em

processo de desenvolvimento e séries finais e ensino médio. Sintetizando esse paradoxo função/prática do IE, que paira no ambiente escolar pesquisado, Lacerda (2005, p. 358) contribui:

> Em relação ao papel do intérprete em sala de aula, se verifica que ele assume uma série de funções (ensinar Língua de Sinais, atender a demandas pessoais do aluno, cuidados com aparelho auditivo, atuar frente ao comportamento do aluno, estabelecer uma posição adequada em sala de aula em relação a alunos surdos e ouvintes, atuar como educador frente a dificuldades de aprendizagem do aluno) que o aproximam muito de um educador. Assim, defendem que ele deve integrar a equipe educacional. Todavia, isso o distancia de seu papel tradicional de intérprete, gerando polêmicas.

Nas palavras da autora, bem como mostra o quadro anterior, compreendemos que a dúvidas quanto à atuação e às limitações do intérprete é comum à literatura e aos documentos - e não são poucas. Sendo assim, sua função torna-se cada vez mais complexa por ser pouco objetiva, motivo pelo qual os profissionais recorrem a suas experiências sociais e valorativas para pautar sua atuação junto ao aluno surdo. O que os dados construídos nos mostram é que a atuação do IE, como vem acontecendo, é relevante e pertinente para alunos que estão em fase do desenvolvimento da língua(gem) e que, concomitantemente, estão aprendendo os conteúdos curriculares.

No entanto, os dados também apontam para um distanciamento da figura do professor do processo de ensino-aprendizagem. Precisamos considerar que cabe a ele as escolhas didáticas e de conteúdo, mas a barreira da Linguística impõe limitações em sua atuação próxima ao aluno surdo, exigindo, assim, uma divisão do trabalho docente com o IE, que está apto linguisticamente. Na discussão sobre a atuação dos professore no ensino bilíngue e suas práticas pedagógicas, Garcia (2009, p. 173) justifica a ausência de mobilização ao afirmar que:

> Os professores podem se sentir relutantes em abandonar o tempo de ensino para se concentrarem na consciência metalinguística, ou podem estar inseguros sobre como utilizar os recursos da língua materna de forma significativa. Os professores enfrentam obstáculos práticos que impedem a criação de ambientes multilíngues de aprendizagem, e eles precisam de apoio e orientação para resolver essas limitações.

A educação linguística, especialmente no modelo bilíngue em que os professores não usam a mesma língua que os alunos, é um cenário desafiador. No caso dos surdos, em especial, temos a figura do intérprete de Libras que contribuiu para uma perspectiva de prática mais plural e inclusiva, sendo o apoio citado pela pesquisadora. A sua presença e a sua centralidade

no ensino produz um debate de luta para criação de momentos que apoiam o crescimento nas línguas do aluno e que incitam a mudança na concepção de ensino ofertado. Os alunos surdos encontram no IE o apoio que não encontram no professor, que raramente compartilha as práticas linguísticas dos alunos. O IE torna-se, então, o facilitador, gerando oportunidades para o uso das línguas(gens), no espaço escolar, pois:

> Neste espaço translíngue, práticas de linguagem das crianças são reunidas em formas que não só desenvolvem um repertório bilíngue estendida capaz de profundamente envolvê-los cognitivamente, mas também uma consciência metalinguística mais sofisticada que lhes permita negociar esses repertórios linguísticos estendidos. Ou seja, nesses espaços linguisticamente diversos estudantes (LI WEI, 2011, p. 32).

O intérprete, como um agente facilitador de práticas translíngues, é um fato revelado nas produções, mas, principalmente, no período de observação. Sua atuação possibilita à comunidade escolar compreender a importância da Libras por meio de promoções de visibilidade, uso e ensino em todos os espaços da escola, não se restringindo à sala de aula. Um exemplo do trabalho desenvolvido pelas IEs com a coordenação são as placas bilíngues, nomeando o espaço escolar, conforme a imagem a seguir, colocando a Língua de Sinais em espaços que antes eram ocupados apenas pelo Português, reafirmando, assim, o princípio da translinguagem de valorização da língua minoritária e planificação dos códigos no espaço translíngue.

Figura 24: Escola sinalizada

Fonte: Arquivos da pesquisa organizados pela autora

Nesse sentido, para além da discussão sobre a função do IE, que não é foco da pesquisa, sua atuação, conforme os dados analisados, contribui pedagogicamente, além de ser primordial

para inclusão e difusão da Libras na comunidade escolar e nas práticas pedagógicas, pois: a) Os professores podem reconhecer suas limitações e encontram na atuação do IE o suporte necessário para tornar o conteúdo compreensível aos alunos; b) Estão constantemente presentes em reuniões pedagógicas, conselhos de classe, projetos intercalasses e interdisciplinares, festas e jogos escolares, pontuando e lembrando a importância da Libras e da singularidade do aluno; c) Promovem cursos de Libras e outros projetos que visam incluir os alunos surdos na comunidade escolar, contribuindo para promoção de equidade linguística na escola; e d) Oportunizam a interface das línguas(gens) nos espaços e no fazer pedagógico.

Portanto, a presença do intérprete, que poderia ser um fator de reforço para o monolinguismo paralelo na sala de aula, acaba por estimular práticas fluídas da língua(gem) por meio da translinguagem. Ele assume um papel de moderador no engajamento linguístico dos alunos e da comunidade escolar, encorajando a experimentação nas línguas e estimulando o uso dos repertórios por completo. Segundo Garcia (2009), os docentes não precisam ser bilíngues, mas devem incentivar e proporcionar meios em suas salas de aula para que os alunos possam usar todos os seus recursos de linguagem. Nesse sentido, a figura do IE é um diferencial na educação bilíngue de surdos em relação a outros modelos, pois ele assume, na prática, esses meios propostos pela autora, integrando o conteúdo a ser ensinado, o professor monolíngue e as práticas de língua(gens) do aluno para a aprendizagem.

4.4.2 Os alunos surdos recorrem a práticas translíngues: como, quais e por quê?

Perseguindo nosso objetivo de pesquisa sob a hipótese de que os alunos surdos recorrem a práticas descritas na Translinguagem e que, por isso, essa perspectiva contribui para a promoção e o fortalecimento de seu ensino bilíngue, fizemos uma análise cuidadosa dos dados construídos. Contudo, precisamos compreender em que ela se difere das outras abordagens pedagógicas para o ensino de bilíngue. Segundo Celic e Seltzer (2013, p. 7), entre os principais motivos estão:

> Desafia as suposições monolíngues que permeiam a política atual de educação de línguas e em vez disso, trata o discurso bilíngue como a norma. A translinguagem se refere a práticas pedagógicas que usam o bilinguismo como recurso, ao invés de ignorá-lo ou perceber isso como um problema. Vai além das noções tradicionais de bilinguismo e ensino e aprendizagem de uma segunda língua. Descreve as práticas de todos os alunos e educadores que usam o bilinguismo como recurso.

Assim, desafiamo-nos a um exercício de pesquisa de colocar luz a um conceito em construção, pois existem poucas descrições sobre as práticas translíngues de surdos. Entre os pesquisadores desse pequeno grupo, no Brasil, que somam à nossa discussão, estão: Nogueira (2018, 2019, 2020, 2021), Silva e Cavalcanti (2016, 2019), Dias (2017, 2021) e Rocha e Ribeiro (2021), seguindo as pesquisas internacionais que vêm se adensado nos últimos anos. Tais estudos apontam a prática translíngue como estratégia de pessoas surdas, sublinhando a necessidade de flexibilidade nas práticas de línguas(gens) dispensadas na educação desses alunos.

Com o objetivo de analisar os recursos empregados na interação entre os estudantes surdos durante o ato comunicativo no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa escrita, voltamos nossa atenção para o tema, considerando que "embora a Língua de Sinais tenha entrado na sala de aula, no sistema nacional de educação ainda continuam existindo definições de línguas(gens) e ideologias monoglóssica que insistem em promover pedagogias monolíngues" (NOGUEIRA, 2019, p. 11).

As atividades analisadas revelam a intenção dos intérpretes em oportunizar aos alunos estabelecer significados na escrita por meio da abordagem translíngue, sendo importante "considerar as representações que os alunos carregam sobre os recursos linguísticos e semióticos empregados nas atividades de linguagem desenvolvidas na escola" (NOGUEIRA, 2018, p. 88). Contribuir para o diálogo bem-sucedido no contexto de aprendizagem por meio dos recursos comunicativos pode apoiar a mutualidade dos códigos na construção e as negociações de significados em sala de aula. Kelman e Branco (2009) afirmam que alunos surdos podem aprender com a metacomunicação e os diversos recursos multimodais no espaço escolar.

A construção dos dados nos mostrou que o uso da mixagem de códigos (de ordem sintática, morfológica, espacial, visual) fornece um suporte conceitual para os alunos. A Translinguagem aparece nas interações dos alunos surdos com todas as pessoas da comunidade escolar, conforme narrado no "episódio da sala de leitura", no "episódio do sarau", na "conversa entre a surda e a coordenadora" e em outros episódios presenciados por nós, entre os surdos e os colegas ouvintes, com a inspetora no pátio, com o senhor da cantina e, até mesmo, com as famílias. Segundo Garcia (2009), em casas de pessoas bilíngues, existe a prática de linguagem fluida, que é levada para a escola e que se estende para além das práticas de língua(gem) convencional.

Ao discutir o potencial das práticas translíngues para o ensino, Colin Baker (2001) afirma que elas facilitam a ligação casa/escola, promovendo uma cooperação, além de

possibilitarem uma compreensão mais profunda e completa do conteúdo, contribuindo para o desenvolvimento da língua(gem) mais fraca. Essas características foram evidenciadas nos dados em muitos momentos, como no "episódio do sarau", exemplificando o proposto pelo autor, quando os alunos da sala estão aprendendo sinais da cidade para apresentar para a escola inteira; quando o aluno consegue compreender o desenvolvendo do evento e de sua apresentação a partir da explicação da colega, sem desconsiderar as línguas(gens) que construiu em suas relações extraescolares, ou seja, com sua família.

Os alunos e os intérpretes exploraram as práticas translíngues como um processo de suporte para aprendizagem da modalidade escrita. Garcia (2009) denomina como "andaimes" os recursos construídos pelos alunos bilíngues emergentes, que têm o processo de ensino-aprendizagem mediado por uma língua que não é a sua de origem. Lewis, Jones e Baker (2012) afirmam que as estratégias de andaime podem ser de ordem contextual e linguística, de construção de esquemas ou de planejamento temático. Todas essas definições se aplicam às atividades analisadas, de forma isolada ou combinada. As atividades oferecem, por meio de sua elaboração intencional, a possibilidade de o aluno autorregular escolhas criativas do uso da língua(gem) que apoiam a sua aprendizagem. Assim:

> Acredito que o pensamento (raciocínio e imaginação) e a capacidade de organizar ideias são tão, ou até mais, importantes do que as competências linguísticas na aprendizagem da escrita. Se permitirmos que nossos alunos se expressem e apresentem suas ideias em seu idioma principal, daremos a eles a oportunidade de continuar o desenvolvimento de seu pensamento. Com esse desenvolvimento ininterrupto, eles são capazes de escrever bem em um segundo idioma, uma vez que desenvolvam proficiência nele (VELASCO e GARCIA, 2014, p. 74).

Diante da fala das autoras, precisamos pontuar que, durante o processo de ensino-aprendizagem, os momentos para os alunos se expressarem em Libras ainda é restrito. Embora a escola compreenda a importância da Língua de Sinais e busque valorizá-la em momentos compartilhados, didaticamente esses momentos de expressão necessitam evoluir, incluindo a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa escrita nas explicações de conteúdo, atividades, trabalhos, entre outros. Desenhar esquemas no quadro do conteúdo explicado para oportunizar ao aluno visualizar os conceitos escritos, bem como sinalizar cada palavra com os demais alunos da sala são algumas das possibilidades desse avanço. Dias (2021, p. 210) contribui ao dimensionar a importância dos alunos se expressarem na língua de origem, porque:

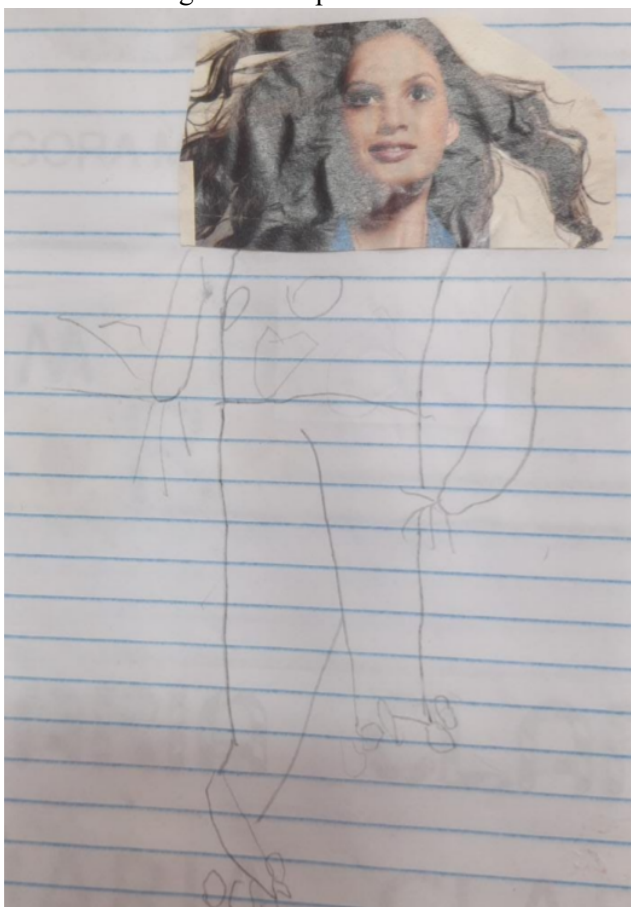
> A Libras passa a ser utilizada em vários momentos das aulas, em apresentações de trabalhos, nas atividades avaliativas, na interação professor-intérprete-estudantes. Quando os professores motivaram seus estudantes a participarem, mesmo que ele usasse outras linguagens na negociação criativa, a Libras começou a emergir como a principal forma de construir sentido nessa relação.

A translinguagem presente no uso do repertório multimodal dos alunos surdos é marcada pelo emprego de múltiplas estratégias de construção de sentidos nas escolhas de recursos para compreender e ser compreendido. Os alunos demonstram um uso de língua(gem) mais complexa em suas construções multimodais e multissemióticas do que em seu uso separado dos códigos (GARCIA, 2009). O emprego do repertório do aluno por completo ratifica a importância das práticas translíngues pelos surdos, como também dimensiona para ampliação do repertório espacial para agregar, além dos recursos espaciais, os corpo-faciais, não apenas em relação a sentimentos, posição e gestos, mas, também, em relação ao uso das expressões como parte do conceito a ser comunicado.

O uso da língua multimodal possibilita essa discussão uma vez que gramaticaliza os recursos multissemióticos, como espaço, simultaneidades de itens léxicos, corporificação de personagens e expressões corpo-faciais, que são concebidos em uma visão estruturalista, como elementos extralinguísticos. Nesse sentido, as práticas translíngues dos alunos surdos sugerem à noção de repertório um aprofundamento de abordagens e categorias de recursos, dimensionando o uso desses elementos para construir sentido.

Na imagem a seguir, notamos que a aluna surda recorre ao que vamos chamar, neste momento, de “estratégia corpo-facial de significado”, para responder ao impasse em sua produção. A atividade do conteúdo de pronomes pessoais propõe uma apresentação do pronome “eu”. A aluna encontrou uma forma criativa para uma demanda que exigia um recurso de expressão facial, pois o desenho, a mixagem e a descrição do significado não eram suficientes nesse momento. Então, ela usou uma colagem de um rosto que considerava ter não só uma fisionomia parecida com a sua, mas uma expressão da percepção que ela tinha de sua personalidade.

Figura 25: Expressão facial



Fonte: Arquivos da pesquisa organizados pela autora.

O uso da estratégia escolhida por Luana destaca a necessidade de os alunos surdos autorregularem suas escolhas de línguas(gens) por itens indexicais de ordem corpo-facial. Canagarajah (2017, p. 19) aponta que existe uma "conexão mente-corpo-mundo envolvida na construção de significado e aprendizagem de linguagem", mas, nos estudos do autor, o corpo é relacionado ao objeto-espaço. Nas atividades dos alunos, percebemos que essa noção é ampliada, pois as expressões corpo-faciais são empregadas como recursos comunicativos na mesma medida que os desenhos, os códigos, o espaço e todo o seu repertório.

A Língua de Sinais contribuiu para a dimensão multimodal dos repertórios pelo fato de a expressão facial ser parte de sua gramática em diversos níveis e, também, por transformar o que é parte do código em um recurso flexível, dinâmico e criativo na construção de sentido. Precisamos explicar que o recurso que emergiu dos dados não é compatível com gestos ou expressões que significam sentimentos, presentes no conceito de repertório multimodal, que são de ordem representacional de algo ou alguém. Estamos falando de uma estratégia conceitual de significado, que implica em autorregulação específica para escrita.

Na Figura 18, na atividade dos três porquinhos, presente na categoria “4.3.1”, podemos perceber o emprego dessa estratégia. Na produção, o aluno desenhou o lobo com os dentes de fora, enquanto os outros personagens tinham as mesmas expressões, nomeando o personagem apenas como lobo, mostrando, assim, que a maldade estava comunicada em sua expressão, conforme a figura a seguir:

Figura 26: Lobo mau

Fonte: Arquivos da pesquisa organizados pela autora.

A maldade representada na expressão facial do “lobo” não comunica um sentimento ou qualidade, mas um substantivo, o nome do personagem que, neste momento, está substituindo o vocabulário “mau”, seguindo, portanto, uma nova ordem de indexicalidade. Suas produções multimodais com abordagem corpo-facial são significativas e sistemáticas de princípios que os constituem enquanto sujeitos. Essas construções permitem a expressão de novos recursos que não são conhecidos pelas línguas orais.

Nas produções analisadas, a presença da translinguagem configura-se para além de uma mistura de recursos linguístico-pedagógicos, que emergem de diferentes repertórios, de alunos com diferentes trajetórias de vida e posicionamentos socioculturais. A translinguagem se manifesta nas ideologias e posicionamentos dos profissionais em prol da aprendizagem dos alunos. A abordagem refere-se tanto às “complexas formas de alternâncias, misturas linguísticas e co-construções de sentido, como ao contexto maior que as favorece e, no caso, as legítimas” (GARCIA; LI WEI, 2014, p. 66). Desse modo, Garcia (2009, p. 126) afirma que existem princípios que não podem ser negociados na translinguagens, pois:

> Independentemente da estrutura do programa, todas as práticas linguísticas de alunos bilíngues são não só reconhecidas, mas aproveitado como uma ferramenta de ensino fundamental e, na medida do possível, nutrido e desenvolvido. Todo o repertório linguístico das crianças bilíngues é usado de forma flexível e estrategicamente na instrução, a fim de envolver as crianças cognitivamente, academicamente, emocionalmente e criativamente. Apoio de uma ecologia multilíngue para toda a escola.

Portanto, a translinguagem, no ensino, é uma prática de mutualidade na língua(gem), em que as línguas não somam, nem subtraem, mas multiplicam os recursos comunicativos com objetivo de compreensão, competência e aprendizagem. Os estudos das implicações da abordagem apontam para uma mudança de compreensão "do corpo, dos sentidos e dos artefatos materiais com um novo olhar para toques, visões, cheiros, movimentos, artefatos materiais e experiências compartilhadas" (PENNYCOOK, 2017, p. 22). Isso permitiria alinhamento e diálogo da teoria com os dados construídos, nos quais buscamos revisitar noções e conceitos concebidos sob uma nova perspectiva que reflita a complexidade e a descentralização das contingências educacionais do surdo.

4.4.3 Quais as contribuições da translinguagem para bilíngues surdos?

Iniciamos esta subseção com o objetivo de apresentar quais as contribuições de um ensino bilíngue baseado na translinguagem apontadas pelos dados da pesquisa. Nesse sentido, não perdemos de vista os princípios do bilinguismo para surdos que tem como premissa a Língua de Sinais como língua de instrução e interação no espaço escolar, ao mesmo tempo em que, conforme nos apontou Freire (1973), consideramos a importância em ensinar aos alunos a comandar as práticas de língua(gem) de grupos dominantes para participarem da transformação da sociedade.

Um ponto importante que emergiu na elaboração de categorias, análises e leituras da teoria compreende o fato de que o ensino bilíngue para surdos se difere dos demais pela diferença na modalidade entre as línguas e, consequentemente, nas percepções linguísticas dos surdos marcadas pela visualidade (SKLIAR, 2015). Diante dessa narrativa, buscamos respostas para a inquietação investigativa que surgiu: A diferença de modalidade impossibilita a simultaneidade das línguas no ensino bilíngue para surdos? Na busca por respostas, recorremos às pesquisas apresentadas por Sacks (2010, p. 104) sobre o processamento espacial da Língua de Sinais nas funções neurais em relação ao uso da linguagem. Assim:

> [...] o hemisfério esquerdo do cérebro é especializado em tarefas analíticas, sobretudo na análise léxica e gramatical que possibilita o entendimento da língua falada. O hemisfério direito era considerado de função complementar, lidando com inteiros e não com partes, com percepções sincrônicas em vez de análises sequenciais e, sobretudo, com o mundo visual e espacial. As línguas de sinais claramente não respeitam essas fronteiras bem delimitadas pois, por um lado, possuem estrutura lexicais e gramatical, mas, por outro, essa estrutura é sincrônica e espacial.

Ao sintetizar as pesquisas que lhe serviam de apoio, Sacks (2010) conclui que a parte cerebral responsável pela língua(gem) é tão essencial para a Língua de Sinais quanto para as línguas orais. Além disso, outras vias neurais são acessadas durante a sinalização, correspondentes às que são necessárias ao processamento da fala gramatical. O autor aponta ainda que, ao sinalizar, vias associadas ao processamento visual são acessadas simultaneamente. As pesquisas evidenciaram que, em casos de lesões, como as causadas por um acidente vascular cerebral, a parte cerebral responsável pela linguagem pode ser atingida, acarretando consequências linguísticas para surdos, pois:

> Essas lesões podem provocar afasia para a Língua de Sinais — um dano à compreensão dessa linguagem análoga às afasias da fala. Essas afasias de sinais podem afetar de forma diferente o léxico ou a gramática (inclusive a sintaxe organizada espacialmente) da Língua de Sinais, bem como prejudicar a capacidade geral de "proposicionar" que Hughlings-Jackson considerou essencial para a linguagem. Mas os afásicos usuários da Língua de Sinais não ficam prejudicados em outras capacidades visuo-espaciais não linguísticas (SACKS, 2010, p. 104).

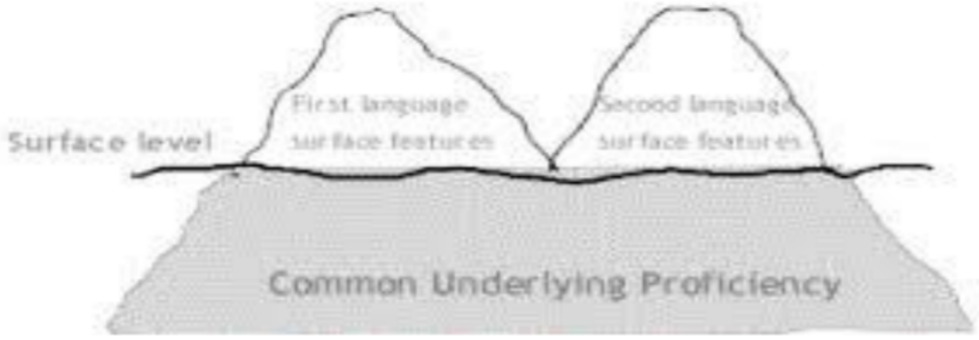
Mediante ao dado apresentado pelo autor, biologicamente, as línguas de sinais respondem à mesma ordem que as línguas orais, sendo organizadas e prejudicadas pelos mesmos fatores, embora ainda precisemos considerar as questões da visualidade surda, como responsável, juntamente com o corpo, pela materialização do pensamento por meio da linguagem. As pesquisas realizadas no final da década de 1960 sobre o processamento cerebral dos bilíngues colaboram com a nossa discussão, pois mostraram que os conceitos aprendidos em uma língua podem ser rapidamente transferidos para a outra, independentemente da língua. Essa mudança na forma de conceber como as línguas operam é baseada por características linguísticas e não por suas modalidades e formas de emissão e recepção.

Sendo a Libras uma língua natural, com sistema linguístico e estrutura gramatical independente (BRASIL, 2002), as pesquisas apresentadas podem descrever também a condição de seus bilíngues. Dessa forma, a simultaneidade das línguas, mesmo em uma interface de diferentes modalidades, não impede de descrevermos as abordagens de ensino bilíngue que

elegemos, uma vez que atendam às necessidades linguísticas, sociais, identitárias e culturais dos alunos. A Translinguagem como abordagem de educação bilíngue tem sua atenção "às formas em que os alunos combinam diferentes modos e meios de comunicação em todos os contextos sociais e negocia identidades sociais alunos" (GARCIA, 2009, p. 132).

Os estudos do bilinguismo dinâmico percebem as línguas, conforme nossa discussão no primeiro capítulo, de forma integrada, sem desconsiderar que socialmente elas tenham valores e posições distintas. Na tentativa de ilustrar as percepções das línguas (sendo elas: interna, do bilíngue e do processamento; e externa, social em seus diversos âmbitos), Cummins (1979, 1981) recorreu à metáfora dos *icebergs*, ilustrada na sequência. As línguas são representadas na figura dos *icebergs*, que são vistos separados na superfície, uma vez que são notadamente diferentes na interação social. Entretanto, ao nos aprofundarmos e chegarmos abaixo da superfície, os dois *icebergs* se fundem, constituindo um só sistema. Segundo o pesquisador, as línguas dos sujeitos operam por meio do mesmo sistema de processamento central, isto é, as habilidades que as acompanham são originadas em um mesmo "repositório" central comum.

Figura 27: Iceberg Cummis



Fonte: Cummins (1981).

A Translinguagem, nesse sentido, surge como uma opção metodológica do ensino bilíngue, para nós, justamente pelo fato de acomodar os recursos para além dos códigos, privilegiando formas híbridas, fluidas e flexíveis de construir sentidos. Soma-se a isso o fato de ter sua origem em contexto de línguas minoritárias em que a língua de instrução se difere da língua de origem do aluno, situação compartilhada pela maioria dos surdos em idade escolar, em especial, os sujeitos desta pesquisa. A multimodalidade do repertório do aluno pode ser contemplada pelas práticas translíngues descritas, além de considerar a experiência visual dos surdos.

O ensino de surdos, marcado pela diversidade de recursos multilíngues, multimodais e multissemióticos, é acompanhado de narrativas que, na intenção de valorizar a Libras, acabam por desconsiderar outros recursos que não os visuais e os linguísticos para construir sentidos (NOGUEIRA, 2020). É comum as afirmativas de que usos de artifícios empregados na interação entre os alunos surdos e os ouvintes que não sabem Libras (como gestos, dramatizações e apontamentos) ameace, de alguma forma, o status linguístico da Libras. Essas narrativas têm sua origem nas mitificações sociais de representação da Libras antes de sua oficialização, quando se buscava o reconhecimento. Existia um pensamento do senso comum de que a Libras tivesse uma equivalência com a mímica ou uma língua inferior. Uma segunda ordem que justifica essa narrativa é a concepção de língua e linguagem como elementos separados, com funções distintas, da base monolíngue da nossa sociedade.

Contudo, os estudos Translíngues se opõem a essas narrativas por preconizarem que os recursos linguísticos importam, mas é a maneira como eles se entrelaçam com o resto da ação (relações dinâmicas entre recursos semióticos, atividades, artefatos e espaço) que são fundamentais para construir sentidos no ato comunicativo (GARCIA, 2009). Os recursos do repertório multimodal e multissemiótico dos alunos surdos sujeitos da pesquisa, quando utilizados na interação, pessoal ou de aprendizagem, possibilitaram a compreensão na comunicação, além de incentivar o engajamento linguístico dos alunos, dos professores e dos demais profissionais da escola.

A Translinguagem pressupõe que as línguas se fortalecem por meio do uso de outros recursos comunicativos, que podemos verificar nas análises das produções. O uso criativo de estratégias de língua(gens) ao negociar sentidos levou os alunos à aprendizagem de estruturas frasais, novos vocabulários, conceitos, regras e normas em ambas as línguas. Verificamos ainda, nos episódios de campo, que a interação dos alunos, por meio de recursos além dos linguísticos, fomenta a difusão da Língua de Sinais junto aos ouvintes da comunidade escolar. Essa afirmativa ficou evidenciada nos dados: na conversa da Luana com a coordenadora, que afirmou se comunicar com alguns sinais que aprendeu com a aluna; na atividade escolhida pela turma do Kelvin para apresentar no sarau; e nas atividades de mixagem de códigos apresentadas. As práticas translíngues no espaço escolar, ao contrário das narrativas apresentadas, contribuem para o fortalecimento da Libras na escola.

Dessa forma, para dimensionarmos as contribuições que os estudos da translinguagem podem oferecer para o ensino bilíngue de surdos, antes precisamos estar conscientes em quais pontos divergem. A seguir, elaboramos um quadro do bilinguismo em uma abordagem

translíngue e o bilinguismo para surdos, elencando suas características. Ressaltamos que o quadro apenas sintetiza a discussão aprofundada nos capítulos anteriores.

Quadro 10: Bilinguismo translinguagem X surdos

Bilinguismo em abordagem translíngue	**Bilinguismo para surdos**
Planificação das línguas e fortalecimento da língua de menor expressão.	Centralidade da Libras.
As línguas compõem a subjetividade e a identidade do aluno.	O estabelecimento de L1 e L2 com metodologias diferentes.
A instrução por meio de recursos multimodais, multissemióticos e mixagem de códigos.	A instrução e a mediação somente pela Libras.
Criação de espaços translíngues para o ensino-aprendizagem.	Limitação do espaço para o ensino.
Concepção de repertório.	Definição rígida de língua e linguagem.
As línguas se desenvolvem e se fortalecem mutuamente à medida que ocupam o mesmo processamento.	Desenvolvimento de línguas separadas.
As formas diversificadas de aprendizagem são privilegiadas em interface com os códigos.	Impossibilidade do ensino simultâneo pela forma da língua.

Fonte: Arquivos da pesquisa organizados pela autora.

Pontuamos que não estamos fazendo uma análise prescritiva binária de certo/errado entre as abordagens, porque o nosso desafio no problema formulado para a pesquisa é contribuir com novas perspectivas que atendam um recorte espaço/tempo atual no ensino de surdos, sob concepções teóricas diferentes, que respondam às demandas políticas, sociais e educativas que envolvam a Libras nos dias atuais. Consideramos, assim, sempre o compromisso teórico da complexidade do ensino, o respeito às contingências educativas dos alunos surdos e a busca por justiça social por meio de uma educação emancipadora e autônoma em uma concepção freiriana.

Dadas as diferenças entre as duas abordagens, podemos dimensionar, a partir da análise dos dados, as possíveis contribuições do emprego da abordagem Translíngue para o ensino bilíngue dos surdos. O ensino com uma abordagem na Translinguagem possibilita ao aluno mediar entendimento para “co-construir significado do que o outro está dizendo; construir, incluir e excluir significados dentro de si; e demonstrar conhecimento” (GARCIA, 2009, p. 89). O emprego da abordagem, nesse sentido, tem por objetivo contribuir para transformação das concepções:

> Das dimensões extralinguísticas da comunicação humana, enfatizando a importância dos sentimentos, da história individual, da memória subjetiva e da cultura, os quais desempenham importantes papéis na língua; No campo

> do ensino e aprendizagem de língua, é necessário entender que o aprendiz não "adquire" língua, mas ele(a) adapta seu corpo e seu cérebro à atividade da linguagem que o(a) rodeia, participando, ainda, de todo o mundo cultural que lhe é posto, com normas e valores culturais que a ele(a) são distintos (LI WEI, 2017, p. 10).

No que tange ao ensino bilíngue de surdos, a Translinguagem, como base nos dados, pode contribuir para transformação da concepção monolíngue e grafrocêntrica presente nos processos educativos e avaliativos da escola. A interação dos surdos nos espaços escolares inclusivos coloca em evidência a diversidade linguística e comunicacional dos sujeitos em sociedade, oportunizando a toda a comunidade escolar um revisitar das concepções rígidas de línguas, modelos comunicativos e formas de aprendizagem que podem promover a inclusão.

Na relação com a Língua de Sinais, os estudos recentes de práticas translíngues e abordagem espacial trazem contribuições importantes sobre estratégias e descrição linguística a respeito dos aspectos espaciais que dialogam com a gramática da Libras, com a finalidade de reconhecer recursos comunicativos nos registros dos bilíngues que possam ser explorados na aprendizagem da modalidade escrita. Os estudos recentes são evidências da capacidade de Translinguagem no processo de escrita, ou seja, da possibilidade de extrair todo o repertório linguístico das crianças no processo de escrita, mesmo que a escrita seja produzida em uma "língua" (VELASCO e GARCIA, 2014, p. 9).

A visualidade e a subjetividade dos alunos surdos são contempladas no processo de ensino-aprendizagem com base na Translinguagem, uma vez que o uso criativo, irrestrito e flexível dos elementos visuais do repertório do aluno vão além da concepção baseada no tripé palavra-sinal-imagem (NOGUEIRA, 2015). Todos os recursos multissemióticos e multimodais são considerados na negociação de sentidos para fins de aprendizagem, garantindo que o aluno alcance a competência linguística por meio de recursos que lhe sejam mais apropriados frente a cada necessidade comunicativa.

O princípio Translíngue da não competitividade das línguas contribui para difundir e fortalecer a Língua de Sinais junto à comunidade escolar, que é um importante espaço social de discussão e transformações das normas da sociedade. A inclusão da Libras (na sala de aula, na elaboração da atividade, nas adaptações do conteúdo, nas produções dos alunos, nas interações pessoais, nos projetos, nas festas, nas placas informativas, nos vídeos publicados nas páginas da escola, nas reuniões e nos temas de formação) contribui para que a língua minoritária ocupe os lugares de poder fazendo parte da discussão educativa. Isso transforma a escola em um espaço Translíngue, que busca transgredir as normas hegemônicas e "questionar a

desigualdade linguística, contrariando hierarquias das línguas e as estruturas sociais" (GARCIA, 2009, p. 121).

No tocante às questões de erros normativos (ortográficos, estruturais, conceituais, entre outros) nas produções dos alunos, Canagarajah (2011, p. 13) afirma que é recomendado tornar os alunos conscientes dos erros e das formas corretas de uso por meio de estratégias de negociação, que oportunizam a aprendizagem, considerando o erro uma "prática da performance, diferente de uma definição baseada em norma ou forma". O mesmo princípio, por consequência, aplica-se à avaliação, segundo Yip e Garcia (2017, p. 171), pois "é importante que os professores reconheçam que a avaliação monolíngue simplesmente não é uma medida precisa das performances linguísticas ou acadêmicas das crianças bilíngues", sendo que os modelos devem ser condizentes com os repertórios e as estratégias formuladas no ensino.

Portanto, a Translinguagem "descreve o que crianças e adultos já fazem em salas de aula de educação para surdos. Reconhecer isso para desenvolver o uso crítico e responsável de duas línguas oferece uma ferramenta poderosa e dinâmica de aprendizagem e ensino" Swanwick (2015, p. 429). As práticas translíngues contribuem para o ensino dos bilíngues de línguas minoritárias na medida em que oferecem meios para transgredir as políticas educacionais que privilegiam a língua majoritária, por meio do uso de recursos de língua(gens) que contrariam as convenções estabelecidas e que promovem a construção de sentidos em prol da aprendizagem das línguas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esta pesquisa problematizando as práticas de línguas(gens) no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa escrita no ensino bilíngue[44] para surdos, compreendidas, nesta tese, como sendo os processos e as orientações motivadoras do ato comunicativo (CANAGARAJAH, 2013), para construção de sentidos por meio de um repertório multilíngue, multimodal e multissemiótico (CANAGARAJAH, 2017; NOGUEIRA, 2015, 2019), por uma abordagem translíngue. Isso se deu, especificamente, de duas maneiras: tentando identificar e compreender como os alunos surdos, sujeitos da pesquisa, recorriam às práticas Translíngues para construir sentidos; e como o emprego da abordagem Translíngue no processo-aprendizagem pode contribuir para o ensino bilíngue para surdos, buscando, nas produções escritas dos alunos, indícios da Translinguagem em prol da aprendizagem.

A realização desta pesquisa foi motivada pelo estudo da Translinguagem e das suas descrições de práticas de línguas(gens) em contexto de minorias como uma abordagem de ensino bilíngue, que levou à reflexão da condição do surdo como estudante bilíngue em escolas inclusivas, nas quais a língua de instrução se difere da sua de origem. Observamos, na busca por materiais teóricos, que, por ser um tema recente, faltam mais trabalhos que se debrucem sobre o tema, sobretudo no que se refere aos desdobramentos da interface entre línguas de sinais e línguas orais relacionados à aprendizagem de pessoas surdas, isto é, a Translinguagem e as descrições de práticas de línguas(gens) como abordagem e estratégia para o ensino de surdos.

Nessa lacuna, inseriu-se este trabalho, pois há, na escola, a busca por estratégias de ensino-aprendizagens que se atentam às singularidades linguísticas, visuais, espaciais, identitárias e culturais para alunos cuja subjetividade é construída por experiências dessas naturezas. O conceito de bilinguismo no ensino de surdos é entendido, conforme sua discussão inicial, em 1990, como a necessidade de uso da Língua de Sinais como meio de comunicação e instrução, tendo o Português escrito como uma segunda língua. Esse entendimento pautado na diferença surda (SKLIAR, 1998) respondeu, em um determinado período político e histórico, pelo impacto do discurso da deficiência no ensino linguístico dos surdos e na busca pelo reconhecimento da Língua de Sinais,

[44] No contexto de pesquisa, o ensino bilíngue ofertado em escolares regulares na perspectiva inclusiva.

mobilizando o movimento pela busca de outras representações da surdez (NOGUEIRA, 2021).

No entanto, o ensino bilíngue oferecido aos surdos, nos dias atuais, encontra-se em um contexto diferente ao do início de sua discussão, determinado por outros fatores políticos, históricos e econômicos. No decorrer desses anos de adoção da perspectiva bilíngue na educação de surdos, muitas conquistas contribuíram para sua transformação contextual, podendo-se destacar, entre elas: o reconhecimento da Língua de Sinais, a regulamentação do ensino bilíngue, os cursos de formação superior de Letras-Libras e Pedagogia bilíngues, a criação dos centros de atendimento às pessoas com surdez, as escolas bilíngues para surdos, os órgãos específicos nas secretárias de educação estaduais e municipais, a produção de materiais didáticos sinalizados, a acessibilidade linguística em vários âmbitos da sociedade, a discussão de políticas linguística e educacional, a efetivação do bilinguismo como modalidade de ensino, além do profundo campo de investigação por meio de pesquisas científicas. Assim, esses são alguns dos significativos frutos do período de vanguarda teórica.

As conquistas, fruto da luta da comunidade surda, são responsáveis pelo modelo de ensino ofertado nas escolas que se configura em um novo desenho da proposta bilíngue, diferente dos últimos trinta anos, graças aos saberes produzidos, os quais foram se constituindo em bases para marcar a diferença e a valorização linguística e cultural dos sujeitos surdos. Contudo, ainda precisamos avançar em muitas questões relativas ao ensino-aprendizagem mediadas pelas línguas, como relações de poder, culturas, identidades e uma diversidade de recursos comunicativos, frente a um sistema educacional normativo e homogeneizador, no qual a língua majoritária em sua forma padrão é privilegiada em detrimentos de línguas minoritárias nos espaços educacionais.

A busca por esse avanço nos permitiu vislumbrar novos horizontes teóricos, objetivando, neste momento, alcançar respostas para os desafios atuais do ensino bilíngue para surdos. Vislumbramos, na Translinguagem, o suporte necessário para compreendermos as questões relativas às língua(gens) no ensino de surdos por um viés dinâmico e social com potencial transformador (GARCIA, 2009). Perceber o ensino por lentes translíngues significa planificar os códigos, atribuindo à língua(gem) uma visão heteroglóssica, oferecendo os recursos necessários aos alunos para transgredirem fronteiras linguísticas e de aprendizagem, contrariando a norma dos modelos educacionais.

Assim, por meio da observação e das produções escritas dos alunos surdos, procuramos compreender como os engajamentos em práticas translíngues para construir sentido, contribuem com o ensino, dando foco: a) aos recursos de língua(gem) presentes no repertório dos alunos; b) às características da gramática da Língua de Sinais que conversam com a descrição de práticas de língua(gem), uso e ensino, presente na teoria da Translinguagem; e c) às práticas translíngues empregadas no processo de ensino-aprendizagem que possibilitam a competência escritora dos alunos. Vale mencionar que o desenho inicial desta pesquisa incluía apenas as produções da disciplina de Língua Portuguesa. No entanto, a disponibilidade de materiais de registro escrito das demais disciplinas se mostrou proveitosa, pois permitiu uma análise ampliada dos contextos de uso da língua(gem), apontando para os recursos aplicados na construção de sentidos na compreensão dos conteúdos de outras disciplinas.

Esse processo de análise incluiu uma pré-análise minuciosa do material levantado, separando as produções por categorias, relacionando-as com as notas do diário de campo, na tentativa de não perder os detalhes dos dados construídos pelos alunos em suas produções. Essa pré-análise permitiu a identificação de um conjunto de recursos comunicativos e estratégias empregadas pelos IEs e pelos alunos nos momentos de interação e de aprendizagem, que permitiam a construção de significados na interface Libras/Português. Com os dados em mãos, foi necessário realizarmos uma leitura cuidadosa, para identificar os recursos de escrita produzidos, um processo diferente da análise de produções textuais convencionais monolíngues.

Foi possível compreendermos como os alunos autorregulavam os recursos disponíveis em seu repertório linguístico para escrever na língua majoritária, além de entendermos que os estímulos do uso do repertório por completo, indicados na elaboração das atividades, desenvolviam no aluno a segurança necessária para o engajamento linguístico na aprendizagem. Em dado momento, não era suficiente identificarmos os recursos, isto é, verificarmos como os alunos transliguavam, mas precisamos compreender como eles negociavam os sentidos e desenvolviam competências linguísticas por meio dos recursos não convencionados para, assim, discutirmos o emprego e as contribuições das práticas translíngues para o ensino bilíngue de surdos.

Para o propósito da pesquisa, julgamos ter sido adequada a escolha metodológica da observação na escola, pois, durante as conversas, as experiências vivenciadas, a aproximação com os participantes e o presenciar da interação entre os surdos com os ouvintes nos diversos espaços e momentos complementaram e, até mesmo, evidenciaram

o uso da translinguagem no espaço escolar. Isso contribuiu para que muitas análises fossem possíveis, estabelecendo a relação da interação com a escrita, ambas multilíngues, multimodais e multissemióticas. Ressaltamos que, à medida que iam interagindo, os alunos também foram construindo interações mais complexas no que diz respeito aos recursos.

A observação ainda contribuiu de maneira significativa para esta pesquisa, pois emergiram dados significativos, que não eram foco ou objetivo de análise, mas que, de forma imperativa, incidiram nos resultados alcançados pela pesquisa. As relações encontradas no contexto escolar influenciaram diretamente a construção dos dados. O paradoxo inclusivo professor regente x intérprete educacional e suas respectivas atribuições no ensino dos alunos surdos foi uma realidade marcada no campo que precisamos elucidar, uma vez que os papéis desenvolvidos junto ao aluno orientavam o emprego e o uso dos recursos de língua(gem), bem como colaboraram para a difusão e fortalecimento da Língua de Sinais e repercutiam no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Ressalto que há a necessidade de mais pesquisas que focalizem a questão.

No que se refere à fundamentação teórica, apresentamos, nesta tese, autores (GARCIA, 2009; CANAGARAJAH, 2017; LI WEI e GARCIA, 2014; entre outros) que se debruçaram sobre Translinguagem e educação em seus trabalhos e, em especial, sobre o tema dos recursos multimodais na escrita, que dialogam, para nós, com a multimodalidade da Língua Brasileira de Sinais (NOGUEIRA, 2015). Em conjunto com esses trabalhos, fizemos reflexões teóricas sobre o ensino bilíngue de surdos, bilinguismo dinâmico, e considerações sobre a Língua Portuguesa escrita para surdos que permitiram uma discussão das análises dos dados construídos.

Pontuamos que às concepções de ensino tradicionais se opõem as lentes desta pesquisa para o processo de comunicação e produção de significados, uma vez que os concebemos como multilíngues, multimodais e multissemióticos. Esse entendimento contribuiu para a compreensão da urgência de reflexões para a transformação do contexto de ensino de surdos. Por esse motivo, optamos por uma abordagem Translíngue, incentivados pela situação educacional negligenciada desses alunos, em especial, no que diz respeito à escrita da língua majoritária. Vislumbrarmos implicações diretas da nova forma de encarar as práticas educacionais no processo de ensino-aprendizagem, principalmente, para o estigma do erro, a inferiorização da Língua de Sinais e a culpabilidade imputada ao aluno pelo fracasso escolar: “ele não aprende Português, porque é surdo”.

Para analisar as produções que foram construídas, buscamos interlocução com autores que teorizam a Translinguagem e suas práticas sociais e educativas (GARCIA, 2009; CANAGARAJAH, 2017; LI WEI e GARCIA, 2014), com alguns estudiosos que dialogam com a Língua de Sinais (NOGUEIRA, 2015, 2018, 2020; CAVALCANTI e SILVA, 2016; GARCIA, 2017) e também com autores vinculados à linguística (BLOMMAERT, 2010; PENNYCOOK, 2017; VELASCO e GARCIA, 2014), cujas reflexões abrigam uma compreensão ampliada da comunicação e da produção de significados nos dias atuais. Ao analisarmos e compararmos com as produções escritas dos surdos tendo como base as interações presenciadas na escola, foi possível observar a quais práticas translíngues os alunos recorrem, em quais momentos eles negociam sentidos pela alternância de códigos e quais os motivos comunicativos levam ao emprego da translinguagem.

Assim, os dados evidenciaram que os alunos surdos recorrem às práticas translíngues na construção de sentidos durante o ato comunicativo por meio do repertório multilíngue, multimodal e multissemiótico caracterizado, principalmente, pelo uso de: mixagem Libras/Português, de ordem sintática, morfológica e alternância dos códigos; uso de desenhos, como representante como significado ou apoio à compreensão do vocabulário; uso de espaço e apontamentos, como um indexical à visualidade e à multimodalidade da Língua de Sinais; gestos e balbucios, em uma aproximação com os ouvintes; e uso extensivo de expressões faciais e corporais indicando uma nova ordem indexical corpo-facial de significar um conceito de ordem representacional.

A translinguagem como estratégia de negociar os sentidos perpassa por todos os momentos de interação dos alunos, seja de ordem pessoal (entre aluno surdo/aluno ouvinte, aluno surdo/intérprete, aluno surdo/professores e aluno surdo/profissionais ouvintes), seja de ordem de aprendizagem por meio de estratégia da escrita e de ensino-aprendizagem. Transformam-se, nesse sentido, a escola e a sala de aula em que o aluno surdo se faz presente em um espaço translíngue, no qual a língua soma recursos, objetos, relações sociais e culturais para negociar sentidos, criando um espaço social para que o bilíngue surdo que traz influências de sua história pessoal, de sua experiência, tenha um desempenho coordenado significativo (GARCIA e Li WEI, 2014).

No exercício de escuta dos dados, entendemos que os alunos recorrem às práticas translíngues por elas acomodarem a multimodalidade de sua comunicação e de sua língua que, segundo Nogueira (2015), possui uma estrutura linguística que incorpora elementos linguísticos, prosódicos e cinésicos e o signo imagético. Além disso, esse uso translíngue

também ocorre pela premissa da abordagem em considerar a "prática mais móvel, expansiva, situada e holística" (CANAGARAJAH, 2017, p. 32). Todas essas considerações, à luz dos dados, revelaram características individuais e maneiras de transgredir as fronteiras linguísticas e os limites na comunicação durante a negociação de sentido.

O processo de ensino-aprendizagem baseado na Translinguagem possibilita aos alunos utilizem seus repertórios completos e oportuniza aos demais profissionais entenderem a gama de recursos comunicativos que podem auxiliar os alunos surdos a interagirem em contextos monolíngues e a desenvolverem a competência escritora. O engajamento nas práticas de língua(gem) é importante para que os alunos surdos reconheçam as fronteiras que separam as línguas nomeadas, mas busquem, na integralidade de seu repertório, o recurso necessário para transgredir os limites impostos para avançarem nas relações de poder que se desencadeiam do uso da língua majoritária.

Quando a mensagem é alcançada, sobretudo por meio dos recursos presentes em seu repertório, percebemos que o aluno internaliza o conhecimento e avança na compreensão de novos vocabulários e estruturas da língua escrita. Assim, as práticas translíngues assumem uma posição de andaime para os alunos surdos (GARCIA, 2009), conforme afirma Vigotski (1997) ao discutir que o caminho para a superação dos fatores sociais ocasionados pela deficiência é utilizar, na prática, os instrumentos que servem como degraus para os sujeitos. A análise mostrou que, nas situações em que as práticas translíngues se faziam presentes, ajudando na compreensão ou na aquisição de conhecimento, o esforço em negociar sentidos era mais complexo, evidenciando ser mais eficiente do que a tradução de códigos.

A tese que defendemos, então, é que os alunos surdos estão o tempo todo se engajando em práticas translíngues para construir sentidos em uma realidade constituída por diferentes escalas, nas quais os valores indexicais de sua subjetividade modificam as normas à medida que constroem os sentidos (CANAGARAJAH, 2017). Quando essas práticas são incorporadas no processo de ensino-aprendizagem, em uma interface Libras/Português reestruturada, os modelos de ensinos, didáticas e metodologias permitem ao aluno avançar na língua escrita, ao mesmo tempo em que desenvolve e fortalece a Língua de Sinais.

Assim, respondendo à pergunta de pesquisa sobre as contribuições da Translinguagem para o ensino bilíngue de surdos, os dados mostraram que ela pode agregar nos seguintes aspectos:

1. Na mudança da concepção monolíngue e grafrocêntrica presente nos processos educativos e avaliativos da escola, pois coloca em evidência a diversidade linguística e comunicacional dos sujeitos em sociedade;
2. No favorecimento da interação dos surdos com os ouvintes nos espaços escolares inclusivos, por meio de recursos de linguagem para além dos códigos, que possibilitam o ato comunicativo;
3. Na promoção da inclusão dos alunos surdos, uma vez que extrapola a sala de aula e suas práticas favorecem a língua de menor prestígio, bem como validam formas flexíveis de uso e ensino de língua;
4. Na oportunidade de toda a comunidade escolar revisitar as concepções rígidas de línguas, os modelos comunicativos e as formas de aprendizagem que podem promover a inclusão;
5. Na difusão e no fortalecimento da Língua de Sinais na comunidade escolar, que é um importante espaço social de discussão e transformações das normas da sociedade;
6. No entendimento de um novo papel desenvolvido pelo intérprete educacional como um agente de práticas translíngues que somam à discussão de sua função;
7. Na aprendizagem da língua escrita por meios de estratégias de autorregulação, ou seja, de estratégias que são desenvolvidas pelos estudantes bilíngues, especialmente os emergentes na fase inicial do *continuum* bilíngue;
8. Na aproximação dos bilíngues surdos à discussão de poder e à ocupação de espaços antes legitimados como monolíngues;
9. Na transformação da escola em um espaço translíngue, que questiona a desigualdade linguística, contrariando hierarquias das línguas e estruturas sociais;
10. Na possibilidade dada ao bilíngue de interagir de forma dinâmica, validando suas práticas de língua(gem) na aprendizagem;
11. Na construção de alternativas de pensar o erro por uma perspectiva não normativa, que apresente ao aluno a falha linguística e possibilite o avanço; e
12. Na formulação de processos avaliativos translíngues, isto é, que não privilegiam a língua escrita na forma padrão.

Defendemos a ideia de que “a principal função da linguagem é a de intercâmbio social: é para se comunicar com seus semelhantes que o homem cria e utiliza os sistemas

de linguagens" (VIGOTSKI, 2002, p. 42). Sendo assim, todo e qualquer sistema desenvolvido pelos sujeitos para construir sentidos durante o ato comunicativo deve ser validado como parte inerente de seu desenvolvimento linguístico e socialmente aceito. Os recursos semióticos, espaciais, movimento e expressão, que são parte do repertório dos bilíngues surdos e estão presentes em suas estratégias de registro da língua, constituem-se em um mecanismo de linguagem por eles criado, que não pode ser ignorado ou negligenciado em processos de análise, aprendizagem, valorização linguística e avaliação.

Embora as contribuições listadas respondam positivamente ao objetivo desta pesquisa, existem fragilidades, no percurso do trabalho, necessárias de menção, para uma compreensão justa do tema proposto e de lacunas passíveis de respostas. Os indícios que emergiram nos dados precisam de apontamentos e aprofundamento científico, com pesquisas que contribuam para novas concepções de uso e ensino de línguas que tragam possibilidades reais de aprendizado e uso da escrita por surdos, em uma tentativa concreta de oportunizar o que lhes foi omitido durante anos. Em síntese, não se trata de separar as línguas, nem as distanciar por sua diferença de modalidade, mas, para que se faça justiça linguística nos processos sociais ou de ensino-aprendizagem, é necessário "nos despir do discurso de poder" (ROCHA, 2020) e naturalizar como forma legítima a multimodalidade nos recursos linguísticos.

Julgamos que as reflexões feitas nesta pesquisa podem dimensionar novos trabalhos para o aprofundamento de questões levantadas, mas, também, para desdobramentos nas questões relativas ao erro; à avaliação da percepção dos bilíngues sobre o uso das práticas translíngues; ao trabalho colaborativo que visa à aproximação do professor e do intérprete educacional; às práticas translíngues que devem ser utilizadas em escolas bilíngues aos surdos e IEs; à forma como ouvintes monolíngues percebem práticas translíngues nas interações com surdos; e à maneira como as questões relativas às expressões corpo-faciais podem contribuir para discussão de repertório e como a translinguagem pode ser ampliada nos espaços de ensino das pessoas surda. Acreditamos que essas reflexões não encerram a questão, mas abrem possibilidades para outras pesquisas, às quais contribuiremos como aporte teórico.

A pesquisa ainda colabora com o apontamento, a partir da condição bilíngue dos surdos usuários de uma língua multimodal, de que existem outros indexicais, além dos apresentados, pois ela direciona para ramificações que podem ampliar a tentativa de conceituar a espacialidade dos recursos linguísticos em uma abordagem translíngue. Esse

dado é evidenciado nas análises, quando pontuamos novos princípios para construir significados, que podem ser determinados, também, por fatores como as expressões corpo-faciais e o movimento de objetos e pessoas em um espaço determinado.

Buscamos contribuir com o avanço da discussão apresentada no sentido de ampliar o diálogo entre os estudos mais recentes de descrição linguística e a Língua de Sinais, galgando passos no caminho trilhado por outros pesquisadores durantes anos, na busca por uma equidade linguística e comunicacional para surdos. Devemos ressaltar que, embora a translinguagem seja uma descrição de línguas, com sua gênese nas línguas orais, já existem pesquisas sobre sua prática no uso e no ensino de crianças surdas, trabalhos com os quais dialogamos. A contribuição prática desta pesquisa está no engajamento por práticas e estratégias linguísticas que possibilitem aos alunos surdos o acesso, que lhes é de direito, à língua majoritária em sua modalidade escrita de forma, distante de modelos impositivos que ignoram os fatores culturais, sociais e ideológicos de sua formação enquanto indivíduo visual da linguagem.

Pontuamos que o trabalho nessa perspectiva requer um envolvimento e exige um despertar para a compreensão do que é a translinguagem. É um movimento na direção da transformação de concepções e paradigmas sobre identidade bilíngue, repertórios multilíngues, multimodais e multissemióticos. A Translinguagem como abordagem de ensino deve estar em constante movimento de expansão, agregando novos sentidos às práticas comunicativas em prol da aprendizagem do aluno. Segundo Canagarajah (2020), é necessário repensar a didática frente à perspectiva translíngue, pois não se trata de uma transposição de metodologias, mas, sim, da forma de pensar a atitude em relação ao outro.

Concluímos esta tese argumentando que as reflexões que iniciamos a partir dos dados construídos podem convidar ao desafio de considerar a comunicação e a produção de significados pelos alunos surdos no processo de ensino-aprendizagem por meio do emprego dos recursos de seus repertórios, como um processo válido, ético e necessário para o desenvolvimento das línguas e do ensino por elas mediado. Recorremos a Rocha e Maciel (2015) para afirmar que a Translinguagem requer um modo novo de significar, que favorece os movimentos de (des)naturalização e de (des)reconstrução de espaços, discursos, subjetividades, identidades, língua(gens) e conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. de A. **formação de tradutores intérpretes Libras – Português: desafios da interpretação do discurso**. In: Barros, A. L. E. C.; Calixto, H. R. S.; Negreiros, K. A.(orgs.). Libras em diálogo: interfaces com o ensino. Campinas - SP: Pontes editores, 2018.

ALBRES, N. A. **Afetividade e subjetividade na Interpretação educacional**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.

ALBRES, N. de A. **Política linguística e política educacional: duas faces de uma mesma moeda para surdos**. In: Barros, A. L. E. C.; Calixto, H. R. S.; Negreiros, K. A.(orgs.). Libras em diálogo: interfaces com as políticas públicas. Campinas - SP: Pontes editores, 2020.

ALBRES, N. A; SOUSA D. V. C. **Termo de assentimento livre e esclarecido: uso de história em quadrinhos em pesquisas com crianças**. Revista Sinalizar, v. 4, 2019. DOI: https://doi.org/10.5216/rs.v4.57756. Acesso em 24 de março de 2020.

ARRUDA, E. E. de; KASSAR, M. de C. M.; SANTOS, M. M. **Educação Especial**: o custo do atendimento de uma pessoa com necessidades educativas especiais em instituição pública estatal e não estatal, em MS, 2004. In: NERES, C. C.; LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério (Orgs.). Educação Especial em foco: questões contemporâneas. Campo Grande, MS: Editora Uniderp, 2006.

ANACHE, A. A.; MARTINS, L. N. R. **Subjetividade Social em relação à Educação Especial e os desafios da formação docente** In: Formação de educadores e psicólogos: contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica.1 ed.Curitiba: Appris, 2019, v.1, p. 69-81.

BAKER, C**. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**, Bristol, UK: Multilingual Matters, v. 5, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **O discurso no romance**. In: BAKHTIN, Mikhail. Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance. Trad. Carlos Vogt e Eni Orlandi. 4a ed. São Paulo: Unesp, 1998. [1988].

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 2. ed. rev. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. 5ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **O problema do texto**. In: BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. 5ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2010. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Por uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: SP: Pedro e João Editores, 2010.

BARTON, D.; HAMILTON, M. **La literacidad entendida como práctica social**. In: ZAVALA, V.; NIÑOMURCIA, M.; AMES, P. Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004, p. 109-139.

BARTON, D. **Literacy** – an introduction to the ecology of written language. Cambridge/USA: Brackwell, 1994.

BUENO, J. G. S.; FERRARI, C. C. C. **Contrapontos sócio-educacionais da surdez**: para além da marca da deficiência. In: CEARÁ. ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA. Cadernos Tramas da Memória. Fortaleza, Memorial da Assembléia Legislativa do Ceará – MALCE, 2013.

BUENO. J. G. S. **As políticas de inclusão escolar**: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos (Orgs.). Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira e Martins; Brasília, DF: CAPES, 2008.

BUENO. J. G. S. **Surdez, linguagem e cultura**. Caderno CEDES, Campinas-SP, n.46, p.41-54, 1998.

BOTELHO, P. **Segredos e silêncios na educação dos surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

BOTELHO, P.. **Linguagem e Letramento da educação de surdos**: ideologias e práticas pedagógicas. 4ª ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2015.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf . Acesso em: 30 de julho de 2020.

BRASIL. Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/96150/Decreto-5626-05. Acesso em: 30 de julho de 2020.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o ensino bilíngue para surdos como modalidade de educação. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749. Acesso novembro/2021

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm . Accesso em: 30 jullo 2020.

BRITO, L. F. **A Integração Social do Surdo**. trabalhos em linguística aplicada, n.7, 1986.

BRITO, L. F. **Integração Social e Educação de Surdos**. Babel Editora, Rio de Janeiro, 1993.

BRITO, L. F **Por uma Gramática de Língua de** Sinais. Editora Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro. (1995).

CANAGARAJAH, S.; WURR, A. **Multilingual communication and language acquisition: new research direction**s. The reading matrix, v. 11, n. 1, 2011.

CANAGARAJAH, S. **The ecology of global English**. International MultilingualResearch Journal, v. 1, n. 2, 2007.

CANAGARAJAH, S**. Translingual** Practice. Global Englishes and CosmopolitanRelations. New York: Routledge, 2013.

CANAGARAJAH, S. **Negotiating Translingual Literacy: An Enactment. Researchin the Teaching of English**, v. 48, n. 1, 2013.

CANAGARAJAH, S. **Translingual Practice as Spatial Repertoires**: Expanding the Paradigm beyond Structuralist Orientations. Applied Linguistics: 39/1: 31–54, 2017.doi:10.1093/applin/amx04.

CANAGARAJAH, S.**English as a spatial resource and the claimed competenceof Chinese STEM professionals**. World Englishes, v. 37, 2017.

CAVALCANTI, M. C. **Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil**. DELTA, São Paulo, v.15, n.especial, 1999.

CAVALCANTI, M. C.**Multilinguismo, transculturalismo e o (re)conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados**. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (orgs.). Questões de Método e de Linguagem na Formação Docente. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

CAVALCANTI, M. C. **Educação linguística na formação de professores de línguas**: intercompreensão e práticas translíngues. In L. P. Moita Lopes (Eds.), Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. **Em defesa da escola bilíngue para surdos**: a história. 2014. Disponível em https://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/06.pdf . Acesso em 20 de junho de 2020.

CUMMINS, J. **Bilingualism and Minority Language Children**. Ontario: Ontario Institute for studies in Education. 1981.

CUMMINS, J. **Empowering minority students:** a framework for intervention. Harward Educational Review, v. 56, n. 1, p. 18-36, 1986.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento educacional especializado**: pessoa com surdez. Brasília: Ministério da Educação, 2007. (Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf>. Acesso em abr. 2020.

Dias, N. **Translinguagem e processos de co-construção de sentidos com estudantes surdos no ensino de ciências.** Tese de doutorado, Campo Grande – MS, 2021**.**

FREITAS, M. M. **Reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos**. Curitiba: Appris, 2007.

FREEMAN, R. D.; CARBIN, C. F.; BOESE, R. J. **Seu filho não escuta?** Um guia para todos que lidam com crianças surdas. Tradução Vera Sarmento. BRASÍLIA: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, 1999.

FERNANDES, E., CORREIA, C. **Bilinguismo e Surdez**: A evolução dos conceitos no domínio da linguagem; Capítulo I, In. FERNANDES, Eulália (organizadora). Surdez e Bilinguismo. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FERNANDES, E; RIOS, K. R. **Educação com bilinguismo para crianças surdas**. Intercâmbio. São Paulo: PUCSP, v. II, p. 13-21, 1998. Disponível em Acesso em: 10 maio de 2020.

FERNANDES, E. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

FERNANDES, E. **Teorias de Aquisição da Linguagem**. In: GOLDFELD, M. (Org.). Fundamentos em Fonoaudiologia. Ied.Rio de Janeiro: Guanabara, 1998, v. 1.

FERNANDES, E. **Linguagem e Surdez.** 1ª. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003. v. 1. 155.

FERNANDES, S. **Letramento na educação bilíngue para surdos**: caminhos para a prática pedagógica, s/d.

FERNANDES, Sueli. **Educação bilíngue para surdos**: identidades, diferenças, contradições e mistérios. Tese de Doutorado – UFPR. Curitiba, 2003.

FERNANDES, S. **Avaliação em Língua Portuguesa para alunos surdos:** algumas considerações. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2007. FERNANDES, S. Educação de surdos. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2011.

FERNANDES, S. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED, 2006.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre **inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas.** In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (Orgs.). Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, W. B. **Inclusão x exclusão no Brasil**: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, David (Org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: autores associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005 (1970).

GARCIA, O. **Bilingual education in the 21st century**: a global perspective.Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.

GARCIA, O.; LI WEI, LI. **Translanguaging: Language, Bilingualism and Education**. Nova Iorque: Palgrave MacMillan, 2014, edição kindle. DOI: 10.1057/9781137385765.

GARCÍA, O..; KANO, N. **Translanguaging as process and pedagogy**: Developing the English writing of Japanese students in the US. The multilingual turn in languages education: Benefits for individuals and societies, p. 258-277, 2014.

GARCIA, Ofélia. **Session 2:** What is translanguaging?, 2015 In: https://www.youtube.com/watch?v=Z_AnGU8jy4o. Recuperado em 19/11/2018.

GARCIA, Ofélia; COLE, D. **Lo que los sordos le enseñaron a los oyentes**: deconstruyendo la lengua, el bilingüismo y la educación bilingüe. In: Anais Congresso Internacional Seminário de Educação Bilíngue para Surdos. Volume 1, 2016. Páginas: 34-57. Publicação: 24 de Abril de 2017.

GARCÍA. et al. **The Translanguaging Classroom**: Leveraging student biligualism for learning. Filadélfia: Calson, 2017.

GARCÍA, O.; WEI, Li. **Translanguaging, Language, Bilingualism and Education**. London. Palgrave Macmillan, UK, 2014.

GESUELI, Z. M. **A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em Língua de Sinais**. 1998. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998. Disponível em: <http://www.unicamp.br>. Acesso em: 18 junho. 2020.

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

GÓES, M.C.R. **Com quem as crianças surdas dialogam em sinais**? In LACERDA, C. B. F. e GÓES, M. C. R. (ogs.) Surdez: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000.

GÓES, M.C.R. **Desafios da inclusão de alunos especiais**. A escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas: Autores associados, 2004.

GÓES, M.C.R.**Linguagem, surdez, educação**. Campinas, Autores Associados, 2012.
GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista.** São Paulo: Plexus, 1997.

KARNOPP, L. B. **Aquisição Fonológica na Língua Brasileira de Sinais**: estudo longitudinal de uma criança surda. Porto Alegre, PUCRS: Tese de Doutorado, 1999.

KARNOPP, L. B. **Literatura Surda. Literatura, Letramento e Práticas Educacionais** – Grupo de Estudos Surdos e Educação. ETD – Educação Temática Digital. Campinas, v.7, n. 2, jun. 2006.

KARNOPP, L. B. **Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos**. In: FERNANDES, E. (Org.). Surdez e bilinguismo. Porto Alegre: Mediação, 2010.

KASSAR, M. de C. M. **Modos de participação e constituição de sujeitos nas práticas sociais**: A institucionalização de pessoas com deficiência múltipla. Tese. [Doutorado em Educação]. Unicamp, 1999.

KLEIMAN, A. B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In Kleiman, A. B.(org.) Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, São Paulo: 1999.

LACERDA, C. B. F. **O intérprete de Língua de Sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes**: problematizando a questão. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de (Orgs.). Surdez: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000.

LACERDA, C. B. F. **A escola inclusiva para surdos**: a situação singular do intérprete de Língua de Sinais. Contrapontos (UNIVALI), Itajaí, v. 5, n.3, , 2005.

LACERDA, C. B. F. **A inclusão escolar de alunos surdos:** o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Caderno do Cedes, Campinas, v. 26, n. 69, maio/ago., 2006. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttextepid=S0101-32622006000200004, acesso em julho de 2020.

LACERDA, C. B. F. **O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo**. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, v. 13, n. 02, mai./ago. 2007.

LACERDA, C. B. F. **Intérprete de Libras:** em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

LACERDA, C. B. F. **Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na Educação Básica**. In: Secretaria de Educação a Distância – SeaD/UFSCar. Língua Brasileira de Sinais – Libras: uma introdução. São Carlos, UFSCar, UAB, 2011.

LACERDA, C. B. F. **O intérprete de Língua Brasileira de Sinais (ILS)**. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (Orgs.). Letramento, bilinguismo e educação de surdos. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LACERDA, C. B. F. **Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/2005.** Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v.39, n. 01, jan./mar. 2013.

LACERDA, C. B. F. **O intérprete educacional de Língua de Sinais no Ensino Fundamental**: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, Ana Claudia Balieiro, et al (Orgs.). Letramento e minorias. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

LACERDA, C. B. F. **Práticas de leitura desenvolvidas por alunos surdos**: um diálogo entre línguas. In: ALMEIDA, Maria Amélia; MENDES, Enicéia Gonçalves (Orgs.). A escola e o público alvo da Educação Especial: apontamentos atuais. São Carlos: Marquezine e Manzini: ABPEE, 2014.

LAPLANE, A. L. F. de. **Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar**. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (Orgs.). Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

LANE, H. **A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada.** Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LI WEI; GARCIA, Ofelia. **From Researching Translanguaging to Translanguaging Research**. K. King et al. (eds.), Research Methods in Language and Education, Encyclopedia of Language and Education, 2016. DOI 10.1007/978-3-319-02329- 8_16.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de. **Ensino-aprendizagem do Português como segunda língua**: um desafio a ser enfrentado. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (Orgs.). Uma escola, duas línguas: letramento em Língua Portuguesa e Língua de Sinais nas etapas iniciais de escolarização.Porto Alegre: Mediação, 2014.

LODI, Ana Claudia Balieiro; LUCIANO, Rosana de Toledo. **Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em Língua Brasileira de Sinais**. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (Orgs.). Uma escola, duas línguas: letramento em Língua Portuguesa e Língua de Sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 33-50.

LODI, A. C. B.; Bortolotti, E. C.; Cavalmoret, M. J. Z. 2014. **Letramentos de surdos**: Práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas. Bakhtiniana. 9.2: 131-149. São Paulo.

LODI, A. C. B. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos**: oficinas com surdos. 2004. 248p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade de São Paulo, PUC, São Paulo/SP, 2004.

LODI, A. C. B. Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na Educação Básica. In: Secretaria de Educação a Distância – SeaD/UFSCar. Língua Brasileira de Sinais – Libras: uma introdução. São Carlos, UFSCar, UAB, 2011.

LODI, A. C. B. **Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/2005**. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v.39, n. 01, jan./mar. 2013.

LODI, A. C. B. **Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surd**os: impacto na educação básica. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Org.). Tenho um aluno surdo, e agora?: introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

LODI, A. C. B. **Práticas de leitura desenvolvidas por alunos surdos**: um diálogo entre línguas. In: ALMEIDA, Maria Amélia; MENDES, Enicéia Gonçalves (Orgs.). A escola e o público alvo da Educação Especial: apontamentos atuais. São Carlos: Marquezine e Manzini: ABPEE, 2014.

LOPES, M. C. (org.). **Cultura surda e Libras**. São Leopoldo: Unisinos, 2012.

LOPES, M. C. **Surdez e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Temas e Educação). LORENZETTI, M. L. A inclusão do aluno surdo no ensino regular: a voz das professoras. Disponível em: <http://www.ines.org.br/paginas/revista/espaco18/Atualidade01.pdf>. Acesso em: 01 junho. 2020.

GERALDI, J.W. ***Linguagem e ensino:*** **exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1996.

MACIEL, Ruberval Franco ROCHA, Claudia. Hilsdorf. **Dialogues on translingual research and practice**: weaving threads with Suresh Canagarajah ’s views. Revista X, v.15, n.1, p. 07-31, 2020. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/revistax/article/download/71807/40690. Acesso: 20/05/2020.

MACHADO, P. C. **Integração/Inclusão na escola regular**: um olhar do egresso surdo. In: QUADROS, R. M. (Org.) Estudos Surdos I . Petrópolis: Arara Azul, 2006.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Fundamentos de metodologia científica. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MAHER, T. M. O dizer do sujeito bilíngue: aportes da Sociolinguística. In: Seminário Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngue para Surdos, 1997. INES, Divisão de

Estudos e Pesquisas - Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: Ed. Líttera Maciel Ltda, 1997.

MAHER, T. M. **Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural**. In: BORTONI-RICARDO, S. M.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) Transculturalidade, Linguagem e Educação. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MARTINS, J. de S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997. (Coleção: Temas de atualidade).

MARX, K.; E., F. **A ideologia Alemã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007

MELLO, H. A. B. de. **O Português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o inglês**: eventos de ensino-aprendizagem em uma sala de aula de ESL de uma escola bilíngüe. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – UNICAMP, Campinas, 2002.

MENEZES DE SOUZA, L.M.T. Cultura, Língua e Emergência Dialógica. Revista Let e Let, Uberlância, v.26, n.2, 2010.

MILLER, Stela. Reflexões acerca da proposta bakhtiniana para uma metodologia do estudo da língua e implicações sobre a profissão docente. In: MENDONÇA, S. G. de L.; SILVA, V. P. e MILLER, S. Marx, Gramsci e Vigotski. Araraquara, SP: Junqueira e Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2009.

MOITA LOPES, L.P. **Linguística Aplicada e Vida Contemporânea**: Problematização dos constructos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L.P. (org.) Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. DELTA, São Paulo, v. 24, n. 2, 2008.

MONTE MÓR, **W. Reading Dogville in Brazil**: image, language and critical literacy. In: Language and intercultural communication. v. 6, no. 2, 2006.

NOGUEIRA, A. S. "**O surdo não ouve, mas tem olho vivo" –** a leitura de imagens por alunos surdos em tempos de práticas multimodais. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada – Universidade Estadual de Campinas, 2015.

NOGUEIRA, A. **Educação de surdos: algumas reflexões sobre tecnologias, linguagense diversidade**. In: CABELLO, J.; LINS, H. A. M. (Orgs.). Mídias, infâncias e diferenças.Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2017.

NOGUEIRA, A.; CABELLO, J. **Considerações sobre educação de surdos e tecnologias** a partir da análise das estratégias de ensino de um professor surdo. In: Texto Livre, v.10, n.1, p.242-256, 2017.

NOGUEIRA, A. **Multiletramentos e ensino de Português como L2 para surdos:** práticas multilíngues e multimodais de comunicação e produção de significados como contribuição. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA v. 4, n. 1, 2016. Anais... Uberlândia: EDUFU.

Nogueira, A. S. **Política e planejamento linguístico na educação brasileira de surdos**. In: Barros, A. L. E. C.; Calixto, H. R. S.; Negreiros, K. A.(orgs.). Libras em diálogo: interfaces com as políticas públicas. Campinas - SP: Pontes editores, 2020.

PADILHA, A. M. L. **O discurso da inclusão social e escolar**: o sim e o não. In: JESUS, Denise Meyrelles de et al. (Orgs.). Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. **Trabalho pedagógico**: conhecimento, experiência e formação. In: VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO, Rogério; CHICON, José Francisco (Orgs.). Educação Especial e Educação Inclusiva: conhecimentos, experiências e formação. Araraquara, SP: JunqueiraeMarin, 2011.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx.** 1ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PENNYCOOK, **Alastair. Translanguaging and semiotic assemblages International Journal of Multilingualism**, 2017 VOL. 14, NO. 3, 269–282 https://doi.org/10.1080/14790718.2017.1315810.

PENNYCOOK, **Alastair.Posthumanist Applied Linguistics**. New York: Routledge, 2018.

PONZIO, A. **Bakhin e Vigotski**. In: PONZIO, A. A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. Coordenação de tradução Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2008.

PONZIO. **Signo e ideologia**. In: PONZIO, A. A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. Coordenação de tradução Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2008.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M. de; K., L. B.. **Língua de Sinais brasileira** – Estudos Linguísticos, Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS. **O "bi" em bilinguismo na educação de surdos**. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (Orgs.). Letramento, bilinguismo e educação de surdos. Porto Alegre: Mediação, 2012.

QUILES, R. E. S. **Educação de Surdos no Mato Grosso do Sul:** desafios da educação bilíngue. Tese de doutorado. UFSCar. 2015.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. **Ensino de língua estrangeira como prática translíngue**: articulações com teorizações bakhtinianas. Delta - Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 31, 2015.

Rocha. C. R.; Maciel. R. F. Multimodalidade, letramentos e translinguagem: diálogos para a educação linguística contemporânea in: santos, l.i.s.; maciel, r.f. (Orgs.) Formação e prática docente em Língua Portuguesa e Literatura. p.117-144. Campinas: Pontes, 2019.

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo, SP: Parábola Editorial. 2009.

SACKS, O. **Vendo Vozes**: uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio de. Janeiro Ed. Companhia do Bolso, 2010.

SANCHÉZ, E. SÁNCHEZ, C. **Os surdos, a alfabetização e a leitura**: sugestões para a desmistificação do tema. Mimeo. 2002.

SANTANA, Ana Paula. Surdez e linguagem: aspectos e implicações nerolinguísticas. São Paulo: Plexus. 2007.

SANTOS, M. E P. **Portunhol Selvagem:** translinguagens em cenário translíngue/transcultural de fronteira. Gragoatá, Niterói, v. 22, n.42, jan./abr. 2017.

SAWAIA, B. B. Fome de felicidade e liberdade. In: MUITOS lugares para aprender. Centros de Estudos e Pesquisas em educação, cultura e ação comunitária. São Paulo: UNICEF, 2003.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DPeA, 2000.

SILVA, A. B. de P.; PEREIRA, M. C. da C.; ZANOLI, M. de L.. **Mães Ouvintes com Filhos Surdos**: Concepção de Surdez e Escolha da Modalidade de Linguagem. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 23, n. 3, p. 279-286, jul-set. 2007. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/ptp/v23n3/ a06v23n3.pdf . Acesso em: 28 abr. 2020.

SILVEIRA BUENO, J. G. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

SKLIAR, C. (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, C. **A localização política da educação bilíngue para surdos**. In: SKLIAR, Carlos(Org.). Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: processos e projetos pedagógicos.4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

STUMPF, M. R. **Aprendizagem de escrita de Língua de Sinais pelo sistema SignWriting**: Língua de Sinais no papel e no computador. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

SWANWICK, R. **Scaffolding Learning Through Classroom Talk**: The Role of Translanguaging. Oup uncorrected proof – firstproofs, 2015.

VASCONCELLOS, A. L. C. de**; AS RELAÇÕES DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS:DISCURSOS E IDENTIDADES.** Dissertação de mestrado, UFMS, 2016.

VELASCO, P.; GARCÍA, O. **Translanguaging and the writing of bilingual learners**. Bilingual Research Journal, v. 37, n. 1, p. 6-23, 2014.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente **Formação social da mente (a):** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L.S. Manuscrito de 1929 - **Psicologia concreta do homem**. In: Educação e Sociedade, ano XXI, nº 71, Julho, p. 21-44, 2000. Disponível em: Acesso: 10 jun. 2020.

VYGOTSKY, L.S. **Problemas de método**. In: VIGOTSKI, L. S. A. Formação Social da Mente. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch**.. Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, (1987) 2001.

VYGOTSKY, L.S. **Teoria de las emociones**. Estudio Histórico psicológico. Madri. 2010.

VYGOTSKY, L.S. **Obras Escogidas V**. Fundamentos de defectología. Moscú: Editorial Pedagógica, 1983.

VYGOTSKY, L.S. Manuscrito de 1929 **- Psicologia concreta do homem**. In: Educação e Sociedade, ano XXI, nº 71, julho, 2000. Disponível em: Acesso: 10 jan. 2020.

WEI, Li. **Translanguaging as a Practical Theory of Language**. Applied Linguistics 2018: 39/1: 9–30, Oxford University Press 2017.

YIP, J., GARCÍA, O. **Translinguagens: recomendações para educadores**. Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales IX, (2018). Recuperado en https://iberoamericasocial.com/ translinguagens-recomendacoes-educadores