

**UMA PERSPECTIVA
TRANSLÍNGUE E
TRANSMODAL
NO ENSINO REMOTO
EMERGENCIAL EM ÉPOCA
DE PANDEMIA PARA CRIANÇAS
DE DISTINTOS PERFIS:
CODAS, SURDAS
E OUVINTES**

**UNA PERSPECTIVA TRANSLINGÜÍSTICA Y TRANSMODAL SOBRE LA EDUCACIÓN
REMOTA DE EMERGENCIA EN TIEMPOS DE PANDEMIA PARA NIÑOS DE DIFERENTES
PERFILES: CODAS, SORDOS Y OYENTES**

**A TRANSLINGUAL AND TRANSMODAL PERSPECTIVE ON EMERGENCY REMOTE
EDUCATION IN PANDEMIC TIMES FOR CHILDREN OF DIFFERENT PROFILES: CODAS, DEAF
AND HEARING**

Bianca Sena Gomes*

Universidade Federal de Viçosa

Gilmara Jales da Costa**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

RESUMO: A presente pesquisa discute a perspectiva translíngue e transmodal, juntamente com um esclarecimento sobre os métodos de ensino para sujeitos surdos e Codas, que, geralmente, estão pautados pelo viés do bilinguismo. Nesse contexto, objetivou-se verificar se houve o ensino que contemplasse características de uma educação translíngue e transmodal para alunos

* Professora da Universidade Federal de Viçosa, Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina e Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: gomesbiancasena@gmail.com.

** Mestranda em Linguística aplicada pela Universidade Federal de Santa Catarina e Tradutora e Intérprete de Libras no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). E-mail: gilmara.jales@gmail.com.

em seus distintos perfis e como seria essa metodologia. Visando desenvolver a pesquisa trabalhou-se conceitos como: translinguagem, transmodal e bilinguismo e o modo de uni-los à educação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, um estudo de caso. Os dados foram gerados na aula IEEL ministrada por professores surdos. Concluiu-se com tal pesquisa que houve uso de metodologia com característica translíngue e transmodal no ensino de as crianças surdas, codas e ouvintes. Possibilitou-se esse ensino devido a fatores essenciais na educação dos surdos, entre eles, o principal, a presença de professores surdos, que realizaram a utilização de método multilíngue e multimodal para concretizar o ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Translíngue. Transmodal. Libras. Educação.

RESUMEN: La presente investigación discute una perspectiva translingüística y transmodal, junto con una aclaración sobre los métodos de enseñanza para sujetos sordos y codas, que generalmente se guían por el sesgo del bilingüismo. En este contexto, el objetivo fue verificar si existía una docencia que incluía características de una educación translingüística y transmodal para los estudiantes en sus diferentes perfiles y cómo sería esta metodología. Para el desarrollo de la investigación se trabajaron conceptos como: translenguaje, transmodal y bilingüismo y la forma de unirlos a la educación. Es una investigación cualitativa, un estudio de caso. Los datos fueron de la clase IEEL impartida por profesores sordos. Con dicha investigación se concluyó que se utilizó una metodología con características translingüística y transmodales en la enseñanza con niños. Esta enseñanza fue posible gracias a factores esenciales en la educación de los sordos, entre ellos, lo principal, la presencia de profesores sordos, quienes utilizaron el método multilingüe y multimodal para llevar a cabo la enseñanza.

PALABRAS CLAVE: Translingüística. Transmodal. Libras. Educación.

ABSTRACT: The present research discusses the translingual and transmodal perspectives, bringing clarifications about teaching methods for deaf people and codas, which are often guided by the bilingualism bias. In such a context, the aim was to verify if there was a teaching method that included translingual and transmodal education characteristics for students of different profiles, and how such a methodology would be. To develop the research, concepts such as translingual, transmodal, and bilingualism were worked. The present study is qualitative research, a case study. The data were from the IEEL class taught by deaf teachers. The study concluded that such a methodology with translingual and transmodal characteristics in teaching with children was used. This teaching was made possible due to essential factors in the education of deaf people, including the presence of deaf teachers as the main factor, who used multilingual and multimodal methods to achieve teaching.

KEYWORDS: Translingual. Transmodal. LIBRAS. Education.

1 INTRODUÇÃO

Em tempos de pandemia, devido ao surgimento da Covid-19, o distanciamento social foi recomendado como medida preventiva para reduzir o avanço da doença. Por tal motivo, o Brasil iniciou a utilização de aulas a distância, chamadas de ensino remoto, pela Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que informou sobre a substituição das aulas presenciais por essa metodologia alternativa de ensino. Nesse sentido, o Instituto de Educação e Ensino de Libras (IEEL) se prontificou ao ensino de Libras (Língua Brasileira de Sinais), denominado “ensino remoto”, para crianças Codas, surdas e ouvintes. Nesse viés, surgiu a seguinte pergunta de pesquisa: os professores conseguiriam utilizar uma metodologia com característica translíngue e transmodal que contemplasse os alunos surdos, ouvintes e Codas? Assim, objetivou-se, neste trabalho verificar se houve características de um ensino translíngue e transmodal que contemplassem os alunos em seus distintos perfis e como seria essa metodologia.

Visando responder à pergunta de pesquisa, surgiu a necessidade de uma explanação acerca da perspectiva translíngue e transmodal e, concomitantemente, de estabelecer uma relação dos possíveis métodos de ensino para surdos e Codas, considerando-os como sujeitos bilíngues. É interessante ressaltar que a perspectiva translíngue se sobrepõe a uma concepção de língua centrada nas estruturas e nos sistemas linguísticos; ela considera distintas modalidades e práticas no que se refere ao ensino de línguas e, além disso, compreende esse processo como fluído e dinâmico (WEI, 2020). Nesse contexto, Scholl (2020) conceitua a translinguagem como a possibilidade de esclarecer diferentes aspectos linguísticos, sobressaindo à estrutura de uma língua, inclusive no que diz respeito à modalidade. O autor declara que a língua é uma entidade histórica e ideológica. O conceito, portanto, relaciona-se com as variedades da língua, obtendo registros linguísticos e as múltiplas modalidades que constroem os

assuntos essenciais à comunicação e à cognição humana. As abordagens acerca do conceito da translinguagem ainda são debatidas na atualidade e carecem de pesquisas no Brasil. Todavia, é necessário destacar que existem afinidades entre os conceitos atuais de bilinguismo e multilinguismo, sendo essa sintonia essencial para a compreensão do processo de aprendizagem de crianças que têm contato com duas línguas, pois ambos os conceitos buscam priorizar as suas línguas, as políticas e os seus valores linguísticos.

Nesse contexto, na primeira seção do estudo, explicou-se sobre os conceitos de bilinguismo e translinguagem, como eles se mesclam e como estão se desenvolvendo. Na segunda seção, há uma explanação, a partir do viés translíngue e transmodal, voltada para educação, demonstrando possíveis metodologias que podem ser utilizadas com crianças que têm acesso a mais de uma língua.

O resultado deste estudo possibilitou classificar as metodologias utilizadas como transmodais e translíngues, pela utilização de materiais e performances lúdicas que contemplaram ambas as línguas independentemente da modalidade, fornecendo o aprendizado para distintos perfis de crianças – como a utilização de fantasias, materiais concretos e gestos para a comunicação no ambiente de sala de aula –, o que só foi possível com a presença de professores surdos, conhecedores da cultura surda e Coda, nesse processo.

2 TRANSLINGUAGEM E BILINGUISMO

García (2011) realiza um arcabouço histórico sobre o bilinguismo. A autora expressa que o bilinguismo, até o final do século XX, era explicado como sendo algo adicional ao monolinguismo. O bilinguismo era entendido através de duas vertentes: o *subtrativo*, que valorizava uma língua ante a outra, e o *aditivo*, que compreendia que as duas línguas se desenvolviam em conjunto. Cabe destacar que ambas as teorias bilíngues acreditavam que o sujeito bilíngue ainda era constituído por dois monolíngues.

Essa concepção, no entanto, vem se desfazendo no perpassar do século XXI, devido à mudança da perspectiva educacional do que representa a sala de aula, que, no século em questão, passa a ser vista como um ambiente multicultural e multilíngue, prezando-se, assim, pela pluralidade. Essas mudanças levaram ao surgimento do que a autora denomina de *bilinguismo dinâmico*. Tal processo é distinto dos anteriores, pois pressupõe que as práticas bilíngues de um indivíduo são complexas e se inter-relacionam, não tendo como característica uma forma linear.

Nessa nova perspectiva, Garcia (2009) defende duas formas para o bilinguismo dinâmico no século XXI: aquele que considera os indivíduos que passaram por perda da sua língua ancestral e desejam recuperá-la; e aquele que considera os indivíduos que cresceram em um ambiente multilíngue, com suas diversas interações e práticas linguísticas em distintos graus. No século XXI, portanto, o bilinguismo deixa de ser visto como a junção de dois monolíngues, com práticas individuais, para ser tratado como uma construção social única. O ser bilíngue possui vida, mente e ação distinta dos monolíngues. Conjuntamente à concepção do bilinguismo dinâmico, surge também o termo *translinguagem*.

Segundo Garcia e Wei (2014), a translinguagem é um conceito de ressignificação do bilinguismo e da educação bilíngue. Os autores consideram que pessoas bilíngues não são duas formas autônomas, assim como Grosjean (1989), Quadros (2017) e Gomes (2018), mas indivíduos que possuem construções sociais pertencentes a duas línguas. Dessa forma, em consonância com os conceitos dos autores, pode-se dizer que a produção linguística dos bilíngues se dá por formas de translinguagem, ou seja, a partir da utilização dos recursos de ambas as línguas, empregadas na comunicação.

Nessa lógica, o conceito de translinguagem vai além da concepção de duas línguas que se adicionam ou são interdependentes, assim como também não se refere a duas línguas separadas ou a uma mistura híbrida.

Translinguagem é o caminhar nas práticas linguísticas em mais de uma língua, experiência que vai muito além do uso das línguas em si, já que engloba todo o contexto social, histórico e cultural referentes às línguas às quais se diz respeito e as consequências

deste contexto na sua utilização, seja no falar, seja na experiência de vivenciá-lo. Esse processo tem como característica a relação fluida de forma e sentido entre os códigos linguísticos aos quais têm disponibilidade os falantes (GARCIA; WEI, 2014).

Nesse sentido, Lier-De Vitto e Carvalho (2008) argumentam que, para se obter o conhecimento da linguagem, faz-se necessário que o sujeito tenha experiências de interação social no contexto da linguagem alvo. Isso significa que quando os sujeitos trocam informações é que se constrói o conhecimento, ainda que de maneira subjetiva. Se considerarmos o processo de aquisição de bilíngues naturais, podemos também concluir que a aquisição da linguagem ocorre a partir da interação e da comunicação (VYGOTSKY, 1934).

A aquisição translíngue pode acontecer de maneira natural. Como exemplo, Garcia e Leiva (2014) abordam as experiências com imigrantes da América Latina que vão para os Estados Unidos em busca de emprego e melhorias financeiras e acabam por morar por mais tempo nas regiões norte-americanas e constituem família, com crianças que adquirem a língua do país e as línguas dos pais. Relacionado à aquisição translíngue, pode-se descrever sobre os sujeitos Cotas – filhos ouvintes de pais surdos no Brasil, os quais adquirem naturalmente a língua de sinais como a língua de herança pelos pais e a língua portuguesa em âmbitos sociais, como escolas, famílias (SKLIAR, 1999; EMMOREY, 2001; QUADROS, 2017; GOMES; QUADROS, 2018; GOMES, 2019). Há também um conjunto de pessoas que legalmente necessitam ser tornar translíngues, como, por exemplos, sujeitos nos países na África, onde grande parte da população possui a língua materna distinta da língua oficial do país (SEVERO, 2018). Outra ocorrência advinda desse processo é o fato de a comunidade surda no Brasil ser orientada, segundo a Lei 10436/2002 e o Decreto 5626/2005, a ser bilíngue, utilizando a língua de sinais como a língua materna e o português na modalidade escrita como língua secundária.

Nessa perspectiva, Garcia e Leiva (2014) explanam a necessidade de uma educação voltada para as crianças translíngues, que se deparam com a educação monolíngue e, conseqüentemente, com uma metodologia inadequada que é utilizada pelo professor em sala de aula para esse público, não sendo, portanto, eficiente para um desempenho linguístico de crianças em fases iniciais da vida. Segundo Garcia e Leiva (2014), para os latinos que vão para os EUA, existe um ensino “anglófono” com exigência de um monolinguismo para os cidadãos americanos que culpa os latinos dos EUA por falar “*Spanglish*”. Tal modelo de ensino anglófono dos EUA impede o *input* para o desenvolvimento linguístico das crianças bilíngues. No entanto, é necessário um ensino que considere a translíngue como forma de desconstruir as barreiras formadas pelo sistema educacional entre as línguas, buscando meios que possam atender as especificidades das crianças que estão em fase de aquisição e de desenvolvimento da língua. Dessa forma, elas teriam a oportunidade de discutir e interagir nas duas línguas, o que promoveria relações sociais entre os alunos para a obtenção de conhecimentos através da sua primeira língua, enquanto aprendem uma segunda língua concomitantemente.

Sob essa ótica, no ensino translíngue, faz-se necessário ponderar os aspectos linguísticos relacionados aos diferentes grupos sociais. Makoni (2019) destaca a língua como sendo pertencente aos seres humanos e não superior a eles, como se fosse um objeto a parte, e, portanto, deveria-se respeitar as pessoas e seus afazeres para suas compreensões. Nesse contexto, para produção de um projeto linguístico de ensino de línguas, é fundamental saber como é a relação das pessoas em questão com sua língua e não utilizar um conceito de “correto” como status de dominância. O autor traz foco à irrelevância de inserir status de superioridade ao uso da língua restrito às formas presentes em dicionário e gramáticas, o que estará desvinculando-a de seus povos, suas crenças e suas culturas e tratando-a como um objeto. Tal autor também defende o uso do Sistema ‘D’, pelo qual argumenta que os indivíduos têm suas próprias características sociais, culturais e econômicas e que não existem duas trajetórias idênticas entre duas pessoas. A trajetória da língua é interdependente dessas características do sujeito e, portanto, esses aspectos linguísticos deveriam ser considerados na educação.

No Brasil, devido à maior diversidade cultural e linguística, não seria diferente. A atual educação brasileira ainda é representada pela tradição monolíngue, sendo, portanto, necessário um sistema de ensino com base na translíngue e, conseqüentemente, essa perspectiva proporcionaria não só uma mudança nas concepções acerca do ensino de línguas, como também ampliaria a visibilidade de outras línguas existentes no país. Makoni (2019) aponta também a importância das políticas linguísticas como uma

forma de romper as barreiras dos atuais modelos de ensino. Neste artigo especificamos principalmente a necessidade do ensino translíngua e transmodal para crianças surdas e Cotas e, por isso, aprofundar-se-á no estudo desses aspectos na próxima seção.

2.1 EDUCAÇÃO TRANSLINGUE TRANSMODAL

As crianças cotas e surdas são consideradas bilíngues bimodais, pois as duas línguas têm modalidades distintas: a língua de sinais é visual espacial e a língua oral é de modalidade oral auditiva. Além disso, são consideradas biculturais, pois possuem o contato com duas culturas distintas, a cultura surda e a cultura ouvinte, existindo uma característica, portanto, de uma mescla cultural (GROSJEAN, 1996; QUADROS, 2017; GOMES, 2018, GOMES; QUADROS, 2019). Os Cotas adquirem a língua de sinais normalmente em casa e na sociedade adquirem a língua portuguesa; já no caso dos surdos ocorre o inverso, eles adquirem a língua de sinais quando têm contato com outros surdos externos ao ambiente familiar. Ambos utilizam a língua de herança “[...] a língua passada pela família ou pela comunidade” (QUADROS, 2017, p. 1); tal característica linguística não necessariamente precisa estar atrelada a conceitos genéticos e apresenta marcas de identidades culturais de um povo. Esses dois mundos, no entanto, se entrelaçam e ambos precisam ter desenvolvimentos linguísticos, mesmo que isso seja um processo mais natural para o Coda, enquanto os surdos precisam aprender a língua portuguesa, considerando que não possuem o *input* linguístico natural dela, e são capazes de produzir uma mescla (*code-switching*) linguística com dois sistemas linguísticos no mesmo enunciado (KANTO *et al.*, 2017; GROSJEAN, 1989), mas isso não é somente uma troca de códigos, como pode ser notado na explanação abaixo.

O conceito de code switching vai além da troca de código. A troca de código se refere à combinação ou troca de dois códigos de linguagem estáticos. A translíngua apoiada no conceito de transculturação, é sobre uma nova realidade linguística, original e independente de qualquer um dos “pais” ou códigos, uma nova forma de ser, agir e a linguagem em um diferente social, cultural e contexto político. A translíngua traz para as trocas discursivas abertas entre as pessoas de maneiras que reconhecem seus valores de linguagem. Ao permitir que discursos fluidos fluam, a translíngua tem o potencial de dar voz a novas realidades sociais. (GARCIA; LEIVA, 2014, p. 204)

Como pode ser visto, o sujeito bilíngue e a sua produção linguística (como o *code-switching*) vão além de uma mistura de códigos, pois tratam de perfis translíngues, ou seja, que envolvem características como cultura, política, sociedade e identidade. García e Wei (2014) também esclarecem que a translíngua é uma forma que não se refere apenas a uma alternância entre duas línguas, mas, sim, a uma construção que produz o uso das práticas dos falantes no discurso que são inter-relacionadas, originais e complexas, compondo um repertório de linguagem completo dos falantes. No entanto, a translíngua é baseada em práticas discursivas em que os falantes bilíngues se utilizam dos sentidos no mundo. Os translíngues possuem um repertório linguístico do qual escolhem recursos específicos a partir de determinadas estratégias para se comunicar. Além disso, a translíngua vem sendo utilizada por educadores para se referir às práticas linguísticas complexas e das comunidades plurilíngues. Considerando as características de surdos e Cotas, é possível compreender que essas comunidades não somente são bilíngues, bimodais e biculturais, mas também são translíngues, transmodais e transculturais. Não se trata, no entanto, de uma bifurcação entre as culturas, línguas e modalidades envolvidas, mas sim de processos que se mesclam de forma dinâmica e fluida nas práticas sociais envolvidas no falar e vivenciar das duas línguas (SCHOLL, 2020). Por isso, tal pesquisa, assim como García e Wei (2014), considera que a educação necessita ponderar todos esses fatores estratégia pedagógica a qual é denominada pela comunidade surda por “educação bilíngua”.

A educação bilíngua para surdos iniciou em 1970 na Suécia (SVARTBOLM, 1999). Segundo a autora, um projeto realizado no país demonstrou que crianças surdas escreviam a língua falada, o sueco, como aprendizes de uma segunda língua. A língua primária, portanto, era distinta da secundária. Desde então, na Suécia, as escolas bilíngues ensinam aos seus alunos surdos a língua oral com ênfase na escrita, devido, principalmente, ao estímulo linguístico desses alunos ser oriundo do olhar e não dos ouvidos. Já as modalidades de fala e de leitura labial são ensinadas de tal maneira que podem ser desenvolvidas após a aprendizagem da escrita.

Nesse contexto do bilinguismo, Freire (1999) argumenta que, apesar de não ser apropriado tratar aos surdos como um bloco homogêneo, esses sujeitos passam por situações similares, como problemas de aprendizado por causa da língua oral: no caso do

Brasil, o português. Skliar (1999) formula que a educação bilíngue a ser aplicada para surdos deve alcançar mais que somente o domínio linguístico de duas línguas, pois o convívio bilíngue envolve não apenas relações linguísticas, mas também de poder. Assim, é importante considerar a presença de um aspecto político.

Nesse contexto, Peluso (1999) descreve a existência de argumentações políticas que podem ser usadas na implementação de escolas bilíngues, as quais consistem em: (a) a existência da cultura surda e como ela é articulada pelos falantes de língua de sinais, em práticas discursivas e integracionistas; e (b) as consequências aos surdos pelo não acesso dessa língua natural, acarretando problemas como déficit intelectual e linguístico. Silva e Kelman (2018) concordam e descrevem que o bilinguismo é importante para garantir os direitos das crianças surdas em relação ao desenvolvimento intelectual, social e cognitivo. Quintela, Pérez e Navarro (2013) também abordam que, para a criança surda ter uma boa educação, é necessária uma gestão escolar que não só aceite a cultura e os valores surdos, mas também que provenha um modelo educativo em que o surdo participe de forma ativa, com a língua de sinais considerada como a materna. Robertson e Ramirez (1999) complementam que as crianças surdas precisam da exposição à língua de sinais, especialmente no período crítico da aquisição, e a escola pode contribuir para isso.

Já Triado (1999) explana a necessidade de a criança surda obter uma educação *temprana*, ou seja, iniciada a partir de zero anos, o que o autor considera ser uma prática útil e imprescindível para o desenvolvimento cognitivo e social da criança. Essas crianças precisam também interagir com adultos e outras crianças surdas para haver a integração e o acesso ao conhecimento. Isso só pode acontecer pela educação. Peluso (1999) descreve que, no modelo atual de escola regular, muitos estudantes surdos chegam à escola sem dominar nenhuma língua e isso reverbera em influências ruins no desempenho escolar dessas crianças, necessitando-se de uma implementação cultural e linguística da criança surda no ambiente escolar.

Veimberg (1999), complementarmente, argumenta que a base cultural dos surdos são as escolas, pois é onde há pessoas consideradas formadoras de uma cultura, como os professores: “A criança constrói sua própria identificação como sujeito, a partir do que o professor constrói sobre ele, a partir das suas próprias biografias, seus antecedentes culturais e suas experiências educativas” (VEIMBERG 1999, p. 141). Já para Quintela, Pérez e Navarro (2013), a cultura só pode ser adquirida com a socialização de membros da própria comunidade, com o uso da língua de sinais, acreditando ser necessário também um contexto sociopolítico. Silva e Kelman (2018) descrevem que as escolas, segundo a lei, precisam utilizar metodologias bilíngues em escolas regulares, mas que isso acaba se resumindo a inserção de intérprete em sala de aula, sem uma inserção política com práticas pedagógicas.

Segundo Skliar (1999), a educação deve ser formulada com ações do estado que levem em conta o processo de formação de professores surdos, com o reconhecimento de que eles usam uma língua distinta da majoritária e que considere contextos históricos e culturais da sociedade onde se insere. Sánchez (1999) também percebe essa relação do ensino com a política e descreve que, atualmente, muitas famílias ouvintes de crianças surdas podem oferecer todos os subsídios econômicos e psicológicos para manter a educação dos filhos. Entretanto, a educação que encontram à disposição não contempla os elementos necessários para ser classificada como de boa qualidade, uma vez que as escolas frequentemente nem têm como língua primária a língua de sinais, por exemplo. Portanto, essa educação está fadada ao fracasso, “[...] só sendo possível mudar essas práticas escolares se deixarmos claro quem é o surdo, o que nós desejamos para ele, e o que ele deseja para si próprio” (DORZIAT, 1999, p. 28). Diversos autores (FREIRE, 1999; SKLIAR, 1999; DORZIAT, 1999; SILVA; KELMAN, 2018; PELUSO, 1999) acreditam que os surdos necessitam de uma educação bilíngue, tendo a língua de sinais como primária.

Jokinen (1999), assim como os autores citados anteriormente, acredita na perspectiva sociocultural do sujeito surdo, que possui referenciais sociais, linguísticos e culturais. Porém, o autor declara que, em alguns momentos, existe necessidade de que esses sujeitos se assumam como deficientes para que consigam direitos em ambientes não acessíveis – como na educação –, assim como conseguem outras minorias. Os obstáculos para os surdos, portanto, são criados pela legislação e não pela própria pessoa surda.

Nesse contexto, Alvarez (1999) explana que o governo utiliza da palavra de integração social para justificar e incluir as pessoas surdas nos âmbitos sociais, de trabalho e da educação, sem explicação prática de como se efetivaria esse processo. O autor também considera que a comunidade surda pondera ser imprudente tomar qualquer tipo de decisão sem a presença do povo surdo. Faz-se

necessário, então, um estudo real e prévio no que se refere às ações nas comunidades, em qualquer âmbito. O autor confia que, para concretizar uma verdadeira inclusão do povo surdo, é necessária a criação de uma comissão parlamentar governamental com líderes surdos. Alvarez (1999) descreve que o verdadeiro problema na educação dos surdos é a carência de conhecimento, por parte das autoridades, das reais necessidades dos estudantes surdos, desde o ensino infantil até os cursos de graduação e pós-graduação nas universidades.

Também nesse sentido, Freire (1999) argumenta que o surdo pode ter o português como segunda língua, mas a escola deve ser instrumento para tal, pois a aquisição necessita ocorrer nas escolas, com métodos para aprendizes de uma segunda língua. Segundo Skliar (1999), as escolas devem fornecer às crianças surdas tudo que não recebem em casa por não terem acesso linguístico, como informações, interações, atividades comunitárias, apoio, respeito, condições de verbalizar sentimentos etc. Por esses motivos, seria importante que as escolas para surdos iniciassem nos primeiros meses de suas vidas, para que eles tenham contato com a língua de sinais e com adultos surdos, além de adquirirem conhecimento de mundo.

Lebdeff (2017) concorda com Skliar (1999) quando diz que o surdo deve ter acesso a uma experiência visual desde tenra idade. O autor discorre que uma escola não exerceria um efetivo ensino mesmo com as ferramentas necessárias – como tecnologia, livros e estrutura – se não contratasse professores fluentes em línguas de sinais para ensinar as crianças surdas. Complementarmente, nesse sentido, Dorziat (1999) acredita que só a língua de sinais não basta, a escola, para ser eficaz e completa no ensino bilíngue, precisaria ser um símbolo cultural tal qual é na cultura ouvinte, sem qualquer tipo de submissão. Seria necessária também, para esse objetivo, uma igualdade de condições entre surdos e ouvintes tanto na aprendizagem como na atuação social. A escola é relevante nesses dois âmbitos, pois é uma das principais unidades representativas na vida social de um indivíduo.

Percebe-se, portanto, que os conceitos desenvolvidos no texto sobre translíngua se entrelaçam com os conceitos de estudiosos da educação bilíngue bimodal. Visando demonstrar algumas dessas características, com a prática que se desenvolveu a atual pesquisa, nas próximas seções serão demonstradas a sua estrutura com as análises e seus resultados.

3 ESTUDO DE CASO COM CARACTERÍSTICAS TRANSLÍNGUES E TRANSMODAIS

3.1 ESTRUTURA GERAL

O Instituto de Educação e Ensino de Libras (IEEL), como tantas outras instituições de ensino, modificaram as aulas presenciais para serem ministradas na modalidade virtual, a fim de que os estudantes não perdessem o ano em curso. Com tal objetivo, uma vez reunidos a gestão e os professores surdos, surgiu a proposta de ensinar Libras para crianças surdas, Cotas e ouvintes de maneira remota, contexto em que se desenvolveu a presente pesquisa.

A pesquisa constituiu-se a partir de uma abordagem qualitativa. Na primeira parte, houve uma coleta de dados da aula do IEEL ministrada por professores surdos do IEEL¹. Já na segunda parte, houve uma análise dos dados coletados. O estudo apresentado foi um estudo de caso², não incluindo testes estatísticos por serem muitos restritivos.

Considerando a abordagem qualitativa, a próxima seção descreverá algumas características das aulas e também dos alunos participantes.

3.1.1 Perfil da Aula, Participantes e dos Professores

¹ Instituto de Educação e Ensino de Libras fornece cursos relacionados à Libras para todas as faixas etárias.

² Aqui, entende-se estudo de caso como sendo estudos profundos de um objeto (CRESWELL, 2015).

As observações realizadas duraram quatro horas cada, divididas em dois horários: a primeira das 8 às 10 horas e a segunda das 14 às 16 horas. As aulas tiveram participação dos mesmos alunos, porém com distintos professores, que compõem o grupo de professores do IEEL. Essas aulas se constituem de um projeto piloto do Instituto devido a condições remotas dada à pandemia mundial.

A primeira professora, Aline³, é surda, possui graduação em Pedagogia e trabalha com ensino de Libras há mais dez anos. Já a segunda professora, Carla, possui formação no curso de Letras Licenciatura em Libras e também trabalha na área há mais de dez anos.

As duas professoras criaram um cenário para ensino em casa e, com o intuito de chamar a atenção das crianças, ambas escolheram estar fantasiadas. A professora Aline escolheu como fantasia a personagem a Emília do Sítio do Pica Pau Amarelo e a professora Carla escolheu como fantasia uma peruca rosa e um macacão. As duas professoras usaram o rosto pintado e ainda utilizaram um painel ao fundo para colar e desenhar as figuras dos objetos. Os objetos poderiam ser figurativos, com desenhos cortados em formas, mas também objetos reais, como o uso da “banana”, a fruta. Essas estratégias pareciam fazer os alunos interagirem de forma espontânea.

A respeito dos alunos⁴, na primeira aula houve a participação de vinte e dois alunos e, na segunda aula, quinze alunos participaram. As idades das crianças variaram de 6 a 11 anos. Dos alunos participantes da primeira etapa, houve treze ouvintes, 5 Cotas e 4 surdos. Já no segundo momento da aula participaram 9 ouvintes e 6 Cotas.

Sobre a coleta de dados, o estudo desenvolveu-se em duas sessões de filmagens das aulas do IEEL, com o assunto “Libras básico para alunos surdos, ouvintes e Cotas”, que estavam sendo transmitidas pelo programa ZOOM. A gravação ocorreu pela presença das pesquisadoras nas aulas filmadas e elas utilizaram o programa OBS Studio, responsável por gravar telas. As pesquisadoras são conhecedoras da língua de sinais e, portanto, possuem conhecimento dos conteúdos ensinados. O conteúdo da filmagem demonstra os professores interagindo com os alunos e ensinando os conteúdos de Libras, os quais foram mais relacionados a vocabulário como, atravessando os seguintes temas: frutas, cores, família, entre outros.

A visualização tanto da aula e quanto dos vídeos possibilitou anotações das metodologias utilizadas pelos professores, juntamente com as reações dos alunos ao conteúdo.

3.2 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados⁵ foram analisados pelo método indutivo e a análise foi do tipo instrumental, por tratar-se de uma observação direta das pesquisadoras, que estiveram imersas onde ocorreu o objeto de estudo. Observou-se a metodologia dos professores e a interação dos alunos e foram sendo anotados os métodos e a reação dos alunos como efeitos desses. Já a classificação da pesquisa, que teve uma natureza básica, é entendida como de abordagem qualitativa.

Para compreender se houve o ensino pedagógico de forma translíngue e transmodal para os alunos envolvidos, foi necessário observar as técnicas utilizadas pelos professores na sala de aula. Dessa forma, é indispensável recordar que translíngua é compreendida como as múltiplas práticas discursivas que os bilíngues utilizam para dar sentido aos seus mundos bilíngues (GARCIA, 2009) e que as práticas pedagógicas são uma forma de empregar a metodologia com as duas línguas do bilíngue em sala de aula, numa forma dinâmica e fluida.

³ Os nomes das professoras são fictícios, a fim de preservar suas identidades.

⁴ A não participação daqueles alunos do período da tarde deve-se a compromisso dos pais.

⁵ Todos os participantes (em relação às crianças e os pais delas) responderam ao termo de consentimento aprovado pelo comitê de ética da UFSC, cujo número do parecer é 4.193.819.

Como metodologia, os professores utilizaram a língua de sinais como língua de instrução, concomitantemente com os gestos. Isso aconteceu de forma organizada para garantir a compreensão do conteúdo, contemplando a comunicação humana na linguagem. Conforme Barbosa e Scholl (2020), a proposta é que a linguagem seja repensada e que não seja tomada de formalidade, mas que haja organização nos múltiplos processos que permitem a interação dinâmica e com práticas históricas e culturais. Com isso, não existem distinções entre o que é linguístico, extralinguístico ou paralinguístico na comunicação humana. Nesse sentido, refletir acerca da linguagem humana nos encoraja a pensar nas práticas heterogêneas, na translanguagem e nas formas de ensinar.

Utilizaram-se recursos do cotidiano como prática de ensino, principalmente para vocabulários. Um fato a se destacar é que as professoras direcionaram seu ensino para um vocabulário mais simplório, como frutas, comidas e cores, mas ambas utilizaram estratégias de contextualização cotidiana para explicá-los. Exemplificando: a professora Aline aproveitou que estava no período matutino e falou que tinha acordado e tomado café da manhã e, assim, explicou tais vocabulários. A professora, portanto, usou técnicas visuais e espaciais, fazendo com que, a partir dessa metodologia, as crianças produzirem linguisticamente características do seu dia a dia, indo além do sistema linguístico.

Sendo assim, essa técnica utilizada condiz com a proposta do autor Wei (2020), que afirma que as práticas linguísticas que o interessam são as do bilinguismo e multilinguismo e busca entender como as pessoas produzem sentido no dia a dia e compreendem o mundo quando elas obtêm os traços das duas línguas ou mais, sendo além de um fator gramatical. Além disso, as professoras trabalharam com técnicas corporais, visuais e concretas; ambas prepararam materiais com desenhos e palitos e havia, ademais, o visual de fantasia, o que chamava bastante à atenção das crianças. Independentes de serem surdas, ouvintes ou Cotas, elas se faziam compreender.

Isso foi notório na aula, pois os alunos respondiam e produziam o que elas perguntavam. Às vezes, as professoras realizavam perguntas em línguas de sinais, apontando para os objetos que elas já haviam ensinado o vocabulário e as crianças respondiam realizando os sinais. Algumas produziam os sinais junto com a fala e algumas produziam os gestos. Tais tipos de produções não foram somente multilíngues, mas também multimodais, por terem características visuais, espaciais, orais, gestuais, como pode ser visualizada nas imagens⁶ 1 e 2 a seguir.



Imagem 1: Print da aula de Libras

Fonte: as autoras

⁶ As professoras assinaram um termo de autorização de imagem para a publicação no artigo.



Imagem 2: Print da aula de Libras

Fonte: as autoras

A primeira imagem apresenta a professora ensinando. Pode-se notar a colagem das imagens no painel, com alguns conteúdos ministrados, como: famílias, formatos da mão em Libras e frutas. Já a segunda imagem apresenta a professora fantasiada, segurando o palito com um sorriso e o sinal de “eu amo você” em Libras. Nesse momento, ela estava ensinando sobre os sentimentos. Produziram-se também perguntas retóricas pelas professoras, as quais expressavam, propositalmente, algo errado sobre o que já tinham ensinado, na tentativa de que os alunos as corrigissem e isso, de fato, acontecia.

Com todas essas estratégias, os conteúdos foram passados de forma fluída e com interação com os alunos. Essas estratégias contemplam as características propostas por autores como Garcia e Wei (2014), que descrevem que a translíngua é a relação de sentidos de forma fluída entre os códigos linguísticos que têm disponíveis os falantes, sendo considerada uma prática social e comunicativa. Nessa perspectiva, é importante destacar que os professores percebiam que os alunos ouvintes ou Cotas, às vezes, respondiam com o português, porém, não os repreendiam e nem os bloqueavam, pelo contrário, conseguiam manter a harmonia comunicativa, respondendo-os ou ensinando o sinal daquela determinada palavra. Os alunos gostavam de tais atitudes e repetiam o sinal aprendido, configurando-se como uma prática multilíngue. Scholl (2020) aponta que “A translíngua compreende todo o conjunto das práticas linguísticas dos multilíngues e que dessa forma é um ato de natureza transformadora” (p. 3) e essas práticas linguísticas puderam ser visivelmente notadas pelo fato de os professores serem surdos.

Conforme Skliar (1999), os professores surdos são essenciais no ensino de Libras, pois eles já passaram pelo processo de aprendizagem, conhecem as restrições vivenciadas por surdos e possuem vivências culturais no mundo surdo, tendo condições de repassar o ensino linguístico pra crianças, principalmente surdas, mas também para Cotas e ouvintes. Um fator bem explícito na sala de aula foi que os alunos, independentes de serem surdos, ouvintes ou Cotas, conseguiram compreender o conteúdo, graças às práticas pedagógicas não só translíngues, mas também transmodais utilizada pelas professoras envolvidas, as quais respeitaram as modalidades linguísticas e culturais dos alunos, conforme os conceitos de translíngua abordados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

As abordagens acerca da translíngua, transmodalidade e transculturalidade são pressupostos teóricos que embasam esse estudo, juntamente com o estudo do bilinguismo no que tange à educação de surdos. Atualmente, estamos em um período de pandemia decorrente da Covid-19, o que dificulta o deslocamento da população e o contato com outras pessoas, bem como o acesso a escolas e a lugares públicos. Nesse contexto, o Instituto de Educação e Ensino de Libras (IEEL) possibilitou que os professores ministrassem aulas de Libras a distância, através de um projeto piloto, que se iniciou com apenas uma aula de maneira remota. Este trabalho representa uma análise das estratégias de ensino dos professores surdos utilizadas durante as aulas, relacionando-as com os conceitos de translíngua e bilinguismo.

Segundo Garcia (2011), nos tempos atuais, os meios de comunicação, mídias e idiomas estão evidentes. Dessa forma, o bilinguismo e o multilinguismo estão sendo vistos como essenciais para as instituições e as escolas, pois demonstram importância em relação ao desenvolvimento da aprendizagem do aluno em relação às diferentes línguas. De acordo com Garcia (2011, p. 398),

Descrevemos os princípios que têm apoiado seu sucesso – heterogeneidade, colaboração, centramento no aluno, linguagem e integração de conteúdo, uso da linguagem pelos alunos para cima, aprendizagem experiencial e autonomia local responsabilidade. Todos esses princípios apoiam um uso plurilingue dinâmico de línguas de instrução que, por sua vez, desenvolve o plurilinguismo dos alunos e habilidades pluriletradas. Como resultado, os alunos torne-se não apenas mais conhecedor e bem-sucedido academicamente, mas também mais confiante usuários de inglês acadêmico, melhor em tradução de idiomas, e mais proficiente em plurilinguismo. Estes são todas práticas linguísticas importantes no século XXI.

Nesse sentido, ter crianças Cotas e surdas utilizando a Libras em sala de aula é algo essencial, pois constitui um *input* linguístico para a compreensão dos alunos em relação às línguas. Outro fator contribuinte são as estratégias dos professores atuantes nesse processo, que, por serem surdos e terem experiências visuais, auxiliam no ensino, no crescimento linguístico e cognitivo dos alunos de modo visual espacial, como é exigido pela língua de sinais. Visualizou-se tal processo pelas roupas, objetos concretos e coloridos, utilização de gestos e outros fatores abordados anteriormente. Em suma, é fundamental que os alunos tenham o conhecimento das suas práticas de linguagem e a dos colegas, levando em consideração as suas singularidades nas práticas plurilíngues em uma sala de aula multilíngue (GARCIA, 2011).

Conforme Motha e Teclé (2012), os professores necessitam entender não só todo o processo de ensino, atividades e estrutura do funcionamento das línguas, como também, o conhecimento que se adquire através das práticas. Com isso, os docentes compreendem as identidades sociais e as histórias de vida que formam a base do ensino, ou seja, a prática. Pennycook (2004, p. 333) detalha que “[...] aprendendo a ensinar não é apenas aprender um conjunto de conhecimentos e técnicas; é também sobre aprender para trabalhar em um complexo espaço político, sociopolítico e cultural”⁷. O *Council of Europe* (2001) relata que o plurilinguismo é

A capacidade de usar idiomas para fins de comunicação e participar da interação intercultural, onde *uma pessoa* vista como um agente social, tem proficiência em vários graus, em vários idiomas, e experiências de várias culturas. Isso não é visto como a sobreposição ou justaposição de competências distintas, mas sim como a existência de um complexo ou até mesmo competência composta na qual o usuário pode desenhar. (COUNCIL OF EUROPE, 2001 p. 168, grifo no original)⁸

Há diferentes formas de se aprendizado de linguagem. Em sala de aula com alunos monolíngues, bilíngues ou multilíngues, o ensino é plurilíngue, tendo em vista que a linguagem de cada aluno é reconhecida, respeitando as suas singularidades e experiências individuais que constituem a pluralidade (MOTHA; TECLÉ, 2012). Além disso, as relações interacionais entre alunos e professores constrói um conhecimento gradativo, ressaltando os aspectos linguísticos, cognitivos e sociais.

Freire (1970) argumenta que os alunos aprendem uns com os outros e também com os professores, ao mesmo tempo em que os professores aprendem com os alunos. Com isso, a direção acerca da dinâmica das formas de ensino plurilíngue é entre o educador e o educando, sendo uma via nos dois sentidos. Nessa mesma perspectiva, as práticas pedagógicas e o bilinguismo dinâmico são necessários, respeitando as experiências individuais dos alunos e trabalhando as estratégias de ensino para que o processo de aprendizado e de conhecimento possam ser adquiridos no contato com o outro, priorizando as interações entre os sujeitos.

⁷ Texto original: “Learning to teach is not just about learning a body of knowledge and techniques; it is also about learning to work in a complex sociopolitical and cultural political space”.

⁸ Texto original: “The ability to use languages for the purposes of communication and to take part in intercultural interaction, where *a person*, viewed as a social agent, has proficiency of varying degrees, in several languages, and experience of several cultures. This is not seen as the superposition or juxtaposition of distinct competences, but rather as the existence of a complex or even composite competence on which the user may draw”.

5 CONCLUSÃO

O presente trabalho apresenta um estudo de caso sobre o ensino remoto de Libras realizado pelo instituto IEEL para crianças de distintos perfis, no contexto atual de pandemia de Covid-19. Os professores utilizaram diferentes práticas de ensino em sala de aula, considerando a diversidade linguística envolvida no ambiente, impulsionando o desempenho e utilização da Libras, e respeitando as diferenças individuais dos alunos, como orienta a metodologia translíngue (YIP; GARCIA, 2018).

Pode-se concluir, através dos vários autores estudados (GARCIA, 2016; GARCIA, 2009; GARCIA; WEI, 2014; SEVERO, 2018; GROSJEAN, 1989, entre outros) que houve uso da metodologia translíngue e transmodal no ensino das crianças, apesar de seus diferentes perfis (Codas, surdos e ouvintes). Essa metodologia condiz com as melhores práticas indicadas por diversos estudos sobre o bilinguismo para os surdos. O estudo de caso analisado foi aprimorado pela utilização de recursos essenciais à educação dos surdos, destacando-se, entre eles, a presença de professores surdos que, por serem usuários nativos de uma língua visual-espacial, conseguem, de maneira mais natural e efetiva, transmitir o conhecimento necessário para o ensino de Libras.

Tendo em vista as perspectivas trazidas pelos autores e através dos resultados da análise do estudo em questão, foi possível estabelecer que as crianças Codas e surdas não somente são bilíngues e bimodais, mas também translíngues – e, conseqüentemente, transculturais – e transmodais. Tais denominações advêm da interação possibilitada pelo contexto multilíngue do país, em que surdos e ouvintes convivem cotidianamente com a mistura dos pares linguísticos Libras e português, que, muito mais do que somente línguas, trazem consigo um histórico cultural e social.

Tendo em vista os resultados efetivos do ensino de Libras a crianças translíngues e transmodais, devido à utilização de técnicas que abrangem especificamente essas características, o presente estudo sugere que seja esta a estratégia metodológica adotada ao ensino de Libras, sempre que estejam presentes crianças surdas e/ou Codas, para que, assim, efetive-se a real acessibilidade de tais minorias linguísticas.

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ, A. M. Liderazgo y dirección de personas sordas jóvenes em el trabajo nacional e internacional de las organizaciones de sordos: clarificación de los objetivos. *Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p.77-85.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus-Covid-19. *Diário Oficial da União*, v. 158, n. 53, p. 39, 2020.

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Presidência da República, [2002]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: nov. 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. Presidência da República, [2005]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 10 nov. 2020.

COUNCIL OF EUROPE. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press. In: FREIRE, P. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder & Herder, 2001.

CRESWELL, J. W. Revisiting mixed methods and advancing scientific practices. In: HESSE-BIBER, S. N.; JOHNSON, R. B. (ed.). *The Oxford handbook of multimethod and mixed methods research inquiry*. Oxford: Oxford University Press, 2015.

- BARBOSA, P. O.; SCHOLL, C. J. Apresentação Dossiê "Descolonização Africana e suas Ideias Políticas". *Revista Discente Ofícios de Clio*, v. 5, n. 9, p. 15, 2020.
- DORZIAT, A. Bilinguismo e surdez: para além de uma visão linguística e metodológica. In: SKLIAR, C. (org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 27-40.
- EMMOREY, K. Bimodal bilingualism. *Bilingualism: Language and cognition*, v. 11, n. 1, p. 43-61, 2001.
- FREIRE, A. M. F. Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos. In: SKLIAR, C. (org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 21-34.
- GARCIA, O. *Bilingual education in the 21st century: Global perspectives*. Malden, MA: Blackwell, 2009a.
- GARCIA, O. Emergent bilinguals and TESOL: What's in a name? *TESOL Quarterly*, n. 43, p. 322-326, 2009b.
- GARCIA, O.; LEIVA, C. Theorizing and Enacting Translanguaging for Social Justice. In: Blackledge, A. Creese (ed.). *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*. Educational Linguistics 20, New York, USA, NY: 2014.
- GARCIA, O.; WEI, L. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Macmillan UK, 2014.
- GARCÍA, O. *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. New Jersey: John Wiley & Sons, 2011.
- GOMES, B. S. *Aquisição da linguagem de uma criança coda: produções, tipos de sobreposições e influência dos interlocutores neste processo*. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística), Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.
- GOMES, B. S.; QUADROS, R. M. de. Influência de interlocutores na produção linguística de uma criança coda durante a aquisição bilíngue e bimodal. *Caderno de Letras*, n. 35, p. 123-143, 2019.
- GROSJEAN, F. Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience. In: PARASNIS, I. (ed.). *Living with two languages and two cultures*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 20-37.
- GROSJEAN, F. Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and language*, v. 36, n. 1, p. 3-15, 1989.
- JOKINEN, M. Alguns pontos de vista sobre a educação dos surdos nos países nórdicos. In: SKLIAR, C. (org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 105-127.
- KANTO, L.; LAAKSO, M.-L.; HUTTUNEN, K. Use of code-mixing by young hearing children of Deaf parents. *Bilingualism: Language and Cognition*, v. 20, n. 5, p. 947-964, 2017.
- KELMAN, C. A.; SILVA, D. N. H.; AMORIM, A. C. F.; MONTEIRO, R. M. G.; AZEVEDO, D. C. Surdez e família: facetas das relações parentais no cotidiano comunicativo bilíngue. *Linhas Críticas*. v.17, n. 33, p. 341-365, 2011.
- LEBEDEFF, T. B. Vídeos como objetos de aprendizagem para o ensino de línguas: uma discussão na perspectiva de aprendiz de Língua de Sinais Britânica. *Veredas-Revista de Estudos Linguísticos*, v. 21, n. 1, p. 129-143, 2017.

- LIER-DE VITTO, M. F. A.; CARVALHO, G. M. O Interacionismo: uma teorização sobre a aquisição da linguagem. In: QUADROS, R. M.; FINGER, I. (org.) *Teorias de aquisição da linguagem*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008. p. 115-146.
- MAKONI, S. Da linguística humana ao sistema “d” e às ordens espontâneas. *Revista da Abralín*, v.17, n. 2, 2019, p. 376-419.. Disponível em <http://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/511>. Acesso em: 10 nov. 2020.
- MOTHA, S.; JAIN, R.; TECLE, T. Translinguistic identity-as-pedagogy: implications for language teacher education. *International Journal of Innovation in English Language Teaching and Research*, v. 1, n. 1, p. 13, 2012.
- PELUSO, L. Dificultades en la implementación de la educación bilingüe para el sordo: El caso Montevideo. *Atualidade da Educação bilingüe para surdos: processos e projetos pedagógicos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 87-103.
- PENNYCOOK, A. Critical moments in a TESOL praxicum. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (ed.). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 327-345.
- QUADROS, R. M. *Língua de Herança: Língua Brasileira de Sinais*. Porto Alegre: Penso, 2017.
- QUINTELA, D. A.; PEREZ, A. C.; NAVARRO, P. L. Situación actual de la educación de las personas sordas em Chile. *Atualidade da educação bilingüe para surdos: processos e projetos pedagógicos*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- ROBERTISON, X. A.; RAMIREZ, I. C. Educación bicultural bilingüe para las personas sordas en Chile. *Atualidade da educação bilingüe para surdos: processos e projetos pedagógicos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 225-231.
- SÁNCHEZ, C. La lengua escrita: ese esquivo objeto de la pedagogía para sordos y oyentes. *Atualidade da educação bilingüe para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística*. Porto Alegre: Mediação, v., 1999. p.35-44.
- SCHOLL, A. P.; O conceito de translinguagem e suas implicações para os estudos sobre bilinguismo e multilinguismo. *Revista da Abralín*, v. 19, n 2, p. 1-5, 2020.
- SEVERO, C. G. Uma visão panorâmica das políticas linguísticas no Brasil: construindo diálogos. *Revista da Academia Brasileira de Letras*, v. 94, p. 11-22, 2018.
- SILVA, A. R.; KELMAN, C. A. Escolas Bilingües para alunos surdos no Rio de Janeiro. *Surdez, Comunicação, Educação e Inclusão*. Rio de Janeiro: CRV, 2018. p. 221-237.
- SKLIAR, C. A localização política da educação bilingüe para surdos. *Atualidade da educação bilingüe para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística*. Porto Alegre: Mediação, v. 2, p. 7-14, 1999.
- SVARTHOLM, K. Bilingüismo dos surdos. *Atualidade da educação bilingüe para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística*. Porto Alegre: Mediação, v. 2, p. 15-23, 1999.
- TRIADO, C. Educación temprana y lenguaje em los niños sordos. *Atualidade da Educação bilingüe para surdos: processos e projetos pedagógicos*. Porto Alegre: Mediação, v. 1 p. 249-256, 1999.
- VEIMBERG, S. La Outra Cultura. *Atualidade da Educação bilingüe para surdos: processos e projetos pedagógicos*. Porto Alegre: Mediação, v. 1, p. 139-148, 1999.

VYGOTSKY, L. *Thought and Language*. The Development of Scientific Concepts in Childhood. Cambridge, MS: MIT, 1962 [1934].

WEI, L. *TRANS-ING Language and Cognition: Debates and Directions of Translanguaging Research*. Conferência apresentada por Li Wei [s.l., s.n], 2020. 1 vídeo (57min:26s). Publicado pelo canal da Associação Brasileira de Linguística. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=RxBBaRaO9jk&ab_channel=Abralin. Acesso em: 5 jul. 2021.

YIP, J.; GARCÍA, O. Translinguagens: recomendações para educadores. *Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales*, v. 9, p. 164-177, 2018.



Recebido em 23/02/2021. Aceito em 05/10/2021.