

## Artigos

### **“É para escrever o português ou a libras?”: nuances da translanguagem na educação linguística de surdos**

### *“Is it to write Portuguese or Libras?”: nuances of translanguaging in deaf language education*

Aryane S. Nogueira<sup>1</sup>

#### RESUMO

*Neste artigo, analiso dois momentos de interação translíngue entre estudantes surdos e professoras para a realização de atividades de produção escrita coletiva em um curso de ensino de português como segunda língua para jovens e adultos surdos. Essa análise teve em vista colaborar com uma compreensão multifacetada das complexas realidades cotidianas da translanguagem (J. Lee, 2022) na educação linguística de surdos, uma vez que o conceito vem ganhando espaço nesse campo, junto a outras tradições de pesquisa fundamentadas em concepções estruturalistas da língua(gem). As práticas e estratégias translíngues analisadas e discutidas, alicerçadas por uma atividade investigativa teórico-metodológica e descritivamente translíngue, visibilizaram nuances da translanguagem – espacial, tensional/ideológica e momentânea – dos estudantes surdos como recursos-chave produtivos para realização da atividade de escrita e para o aprendizado de língua(gem). Nesse processo, possibilitaram pensar em alternativas para concepções já estabelecidas*

1. Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Campinas – Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-8679-5240>. E-mail: [aryane@unicamp.br](mailto:aryane@unicamp.br)



This content is licensed under a Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use and distribution, provided the original author and source are credited.

*como a de competência linguística, como alternativa para as concepções provenientes dos conceitos de interferência e interlíngua tradicionalmente acionados na pesquisa (e na prática) em educação linguística de surdos.*

**Palavras-chave:** *translinguagem; educação linguística; competência; ideologias da linguagem; educação de surdos.*

## ABSTRACT

*In this article, I analyze two moments of translanguaging interaction among deaf students and teachers performing collective productions of written texts in a Portuguese as a second language teaching program for both young and deaf adults. This analysis aimed to collaborate with a multifaceted understanding of the complex everyday realities of translanguaging (J. Lee, 2022) in deaf language education, since the concept has been gaining prominence in this field, along with other research traditions based on structuralist understandings of language. The translanguaging practices and strategies analyzed and discussed, supported by a theoretical-methodological and descriptively translanguaged research work, made visible the nuances of the deaf students' – spatial, tensional/ideological and momentary – translanguaging as productive key resources for conducting the writing activity and for language learning. In this process, the analysis enabled to consider alternatives to conceptions already established such as linguistic competence, as an alternative to the notions arising from the concepts of interference and interlanguage traditionally employed in research (and practice) in deaf language education.*

**Keywords:** *translanguaging; language education; competence; language ideologies; deaf education.*

## 1. Introdução

Para colaborar com uma compreensão multifacetada sobre a translinguagem na educação linguística de estudantes surdos, analiso, neste artigo, dois momentos de interação ocorridos durante atividades de produção escrita em um curso de ensino de português como segunda língua para jovens e adultos surdos. Mais especificamente, busco, no aspecto momentâneo da translinguagem (T. Lee, 2022), evidenciar como línguas(gens) são flexivelmente interligadas e enredadas e/ou são pressionadas para a normatividade e uniformidade, de modo a

“É para escrever o português ou a libras?”

visibilizar a competência translíngue dos envolvidos em transitar por entre essas forças opostas (Creese & Blackledge, 2019) e lançar mão desse recurso na realização das atividades de produção escrita e no aprendizado de língua(gem).

Essa é uma análise informada teórico-metodologicamente pela translíngue – nas perspectivas espacial (Canagarajah, 2018; Blackledge & Creese, 2017), ideológica/tensional (Creese & Blackledge, 2019) e momentânea (T. Lee, 2022) – e por uma abordagem etnográfica translíngue para a pesquisa e compreensão da linguagem (Blommaert & Jie, 2010). Juntas, elas reforçam a potência da investigação, que tem como foco o processo e não somente o produto linguístico, assim como a potência da translíngue como orientação para reconhecer o que foi e/ou continua a ser negligenciado ou descartado por paradigmas dominantes (Kusters, 2022; J. Lee, 2022) na pesquisa e na prática em educação linguística.

Justifico, desse modo, a empreitada, pois em alinhamento a J. Lee, (2022, p. 1) considero importante sermos mais receptivos às práticas de linguagem que podem, à primeira vista, passar a impressão de um uso “incomum” e “bagunçado” da língua(gem). Para as pessoas surdas e suas diversas práticas de linguagem, este deslocamento pode significar distanciar-se da ideia de uma “incompletude [linguística] perpétua” (Creese & Blackledge, 2019, p. 801; Cowley, 2017), tal qual fomentam os conceitos de interferência linguística e de interlíngua tradicionalmente empregados no campo da pesquisa (e da prática) em educação linguística de surdos no contexto brasileiro e uma concepção de (in) competência linguística que pode proceder desses conceitos.

Por seu turno, tomar uma postura translíngue, de disposição favorável para a diferença na pesquisa e na sala de aula de ensino de língua, significa respeitar e valorizar as práticas linguísticas diversas e dinâmicas como “recursos-chave na construção de conhecimentos” (Wei, 2022, p. 180) por parte dos estudantes. A contribuição da análise empreendida neste artigo, portanto, está em mostrar as nuances da translíngue de estudantes surdos como recursos-chave na construção de conhecimentos em situação de ensino-aprendizagem de língua. E, assim, abrir alternativas para o respeito e valorização das *competências translíngues* (Creese & Blackledge, 2019) desses estudantes

como processos diversificados, situados e produtivos na resolução dos “problemas” (Blommaert, Collins & Slembrouck, 2005) que lhes são colocados nas salas de aula de ensino de língua.

O texto do artigo está organizado em quatro seções. Na primeira, situo teoricamente e, na segunda, metodologicamente, a perspectiva translíngue assumida, base para a análise dos dois momentos descritos e discutidos na terceira seção e nas considerações que encerram o artigo.

## **2. Uma perspectiva translíngue para a educação linguística de surdos**

O debate sobre a translíngua na pesquisa em educação linguística de surdos vem ganhando algum espaço no cenário brasileiro mais recentemente (por exemplo, em Nogueira, 2015, 2018, 2020; Cavalcanti & Silva, 2016; Oliveira-Silva & Chaveiro, 2017; Lima & Rezende, 2019; Dias, Anache & Maciel, 2020; Rocha & Ribeiro, 2021; Gomes & Costa, 2021; Muniz & Ramos, 2021). Essa é uma perspectiva alternativa para tradições que prevalecem nesse campo há pelo menos duas décadas. É o caso das investigações que se apropriam, sobretudo, dos conceitos de interlíngua e interferência linguística para estudar os textos de alunos e traçar de que modo e em que quantidade a língua brasileira de sinais interfere na escrita em português, de modo a colaborar com proposições para melhoria das condições e dos resultados alcançados no ensino de português como segunda língua para alunos surdos (são exemplos os trabalhos de Góes, 1999; Brochado, 2003; Peixoto, 2006; Quadros & Schmiedt, 2006; Peixoto, 2006; Fernandes, 2007; Guarinello et al., 2007; Jacinto et al., 2019; Calixto et al., 2020; Salles & Naves, 2021).

O conceito de interlíngua foi definido por Selinker (1972) a partir de uma perspectiva psicolinguística – sob grande influência do trabalho de Corder (1967) – “*The significance of learner’s errors*” (O significado dos erros do aprendiz) – e passou a ser utilizado em uma série de estudos sobre aquisição de segunda língua a partir da década de 1970. Para Selinker (1972), a interlíngua seria como um sistema linguístico alternativo, desenvolvido pelo aprendiz em seu processo de aquisição de uma segunda língua. Um sistema que não seria, portanto, nem a

“É para escrever o português ou a libras?”

primeira língua, a base que o aprendiz traria consigo para o ambiente de ensino, e nem a segunda língua, o alvo do aprendiz. A interlíngua é o estágio transitório constituído por elementos da primeira língua transferidos para ou interferindo no alvo da aprendizagem. Interferência, nesse caso, remetendo ao sentido negativo da transferência de elementos de uma língua para a outra, que incorre no erro por parte do aprendiz. Em alinhamento a essa perspectiva, alguns trabalhos brasileiros que analisam textos de alunos surdos preocupam-se que o padrão de escrita observado, isto é, com interferência da língua de sinais, se *fossilize* (Quadros & Schmiedt, 2006, p. 33) ou se *crystalize na interlíngua* (Finau, 2014, p. 938), enquanto outros estudos argumentam que a língua de sinais funciona como *ponte* ou *degrau* (Peixoto, 2006, p. 219), *andaime* (Silva, 2019) ou ferramenta de *apoio até a estabilização* da segunda língua (Finau, 2014, p. 949) por parte dos aprendizes surdos.

Embora seja legítimo o propósito primeiro desses estudos, isto é, o de buscar por formas de aprimorar o ensino de língua para surdos, a iniciativa perde em contribuição quando o foco no produto linguístico e na interlíngua acabam por localizar os aprendizes surdos e suas práticas de linguagem em um ponto transitório, de passagem, cujo objetivo último é o de fazer chegar até a língua-alvo padrão. Quando isso é feito a partir de referências monoglóssicas e estruturalistas de língua, a competência linguística dos aprendizes surdos, auferida pelo grau de aproximação ou não com esse objetivo, acaba sendo avaliada de forma pouco realista, justamente porque parte de (e reforça) uma ideia de “uma uniformidade irrealista” sobre o que significa conhecer uma língua (Blommaert, Collins & Slembrouck, 2005, p. 198).

Essa é uma compreensão da competência de alunos surdos que não condiz com a perspectiva teórico-metodológica assumida neste artigo e com seus propósitos analíticos, porque, a partir dela, a falta de competência “é vista como um problema *do* indivíduo, apresentado na forma individualizada de um déficit ou incapacidade do indivíduo em particular”, ao invés de ser pensada como um problema *para* o indivíduo. Isto é, um desafio que lhe é colocado na relação que se estabelece entre as exigências linguísticas e semióticas produzidas no/pelo ambiente e pelas interações que nele se desenvolvem e o seu potencial comunicativo individual, conforme defendem Blommaert, Collins e Slembrouck (2005, p. 198).

Uma perspectiva da translanguagem na educação linguística de surdos pode fazer deslocar o foco do produto linguístico para o processo, isto é, para as práticas de linguagem complexas e diversificadas que constituem o cotidiano de sujeitos surdos bi/multilíngues que encaram diversos desafios comunicativos. Este deslocamento acontece no caso de estudantes surdos (Nogueira, 2015, 2020), a exemplo dos jovens e adultos mencionados neste artigo –, sem negar, apagar, desconsiderar ou ser pouco sensíveis à diferença linguística e às diversas competências que emergem situadamente. Com isso em vista, a translanguagem se refere a uma perspectiva heteroglóssica para compreender a linguagem como ação corporificada em que os indivíduos bi/multilíngues desconsideram os limites das línguas sóciohistórico e politicamente nomeadas em suas práticas translíngues flexíveis (Canagarajah, 2012, 2018; García & Lin, 2017). Ao salientar práticas flexíveis e criativas nas quais os indivíduos se envolvem ao “entrarem em contato com diferentes biografias, histórias e bagagens [socio]linguísticas”, visibilizam-se as diferentes formas como pessoas e língua(gens) são estimuladas, dinamizadas e vivificadas em interação umas com as outras e “são indissociavelmente umas das outras e, juntas, formam um processo perpetuamente indeterminado e incompleto” (Creese & Blackledge, 2019, p. 801).

Considerando as possibilidades/potencialidades da translanguagem acima mencionadas, assumo neste artigo uma noção de translanguagem na educação linguística de surdos que se constrói na interface entre uma perspectiva espacial, ideológico/tensional e momentânea da translanguagem. Espacial (conforme Blackledge & Creese, 2017; Canagarajah, 2018), em sentido semelhante ao anteriormente apresentado, de uma translanguagem que inclui aspectos da comunicação nem sempre considerados como linguagem, que transcendem o linguístico para englobar, por exemplo, elementos materiais e recursos semióticos disponíveis e/ou possibilitados pelo ambiente. Ideológico e tensional, porque de acordo com Creese & Blackledge (2019, p. 802), assim como Rymes (2014) e Blommaert, Collins e Slembrouck (2005) também haviam sinalizado, a translanguagem, ao apontar explicitamente para práticas linguísticas em ambientes sociolinguisticamente diversos, permite examinar a interação ideológica e tensional entre línguas como produtos e as práticas de linguagem como processo, se concentrando na experiência das pessoas em manobrar tensões ideológicas em relação às

“É para escrever o português ou a libras?”

língua(gens) e à ação linguística em contexto” (Creese & Blackledge, 2019, p. 801).

Por fim, a partir das anteriores, uma perspectiva da momentaneidade (T. Lee, 2022) para compreender a translinguagem passa a fazer sentido porque, a partir dela, a translinguagem pode ser concebida como:

um campo de energia criativa movendo-se ao longo [desse] contínuo de polos mais ou menos marcados. Ela se instala quando diferentes elementos de um repertório são ativados espontaneamente e convergem para criar formas temporárias; se sustenta através do período de percepção da criatividade de tais formas [...] e termina quando essas formas estão totalmente inseridas na linguagem cotidiana. Há, portanto, uma momentaneidade para a translinguagem: como todas as práticas linguísticas criativas e dinâmicas que eventualmente entram em um estado menos ativo e tornam-se estáticas e mundanas (para serem sucedidas por outras práticas criativas e dinâmicas), qualquer instância particular de translinguagem é temporalmente finita. A translinguagem acontece no aqui e no agora. (Lee & Wei, 2020, p. 413)

Essa concepção teórica da translinguagem, construída a partir do enredamento dessas três perspectivas, também se reflete na metodologia que ampara a empreitada analítica neste artigo. Nesse sentido, apresento esses aspectos metodológicos em seguida, antes de passar para a análise dos momentos translíngues (Lee & Wei, 2020; T. Lee, 2022; J. Lee, 2022) entre os jovens e adultos surdos.

### 3. Uma metodologia translíngue

Os dois momentos (Lee & Wei, 2020; T. Lee, 2022; J. Lee, 2022) que transcrevo<sup>2</sup> e analiso neste artigo são parte de um conjunto de registros gerados durante o desenvolvimento de uma pesquisa de cunho etnográfico (Cavalcanti, 2006) realizada no referido curso de português como segunda língua para jovens e adultos surdos. Os métodos de coleta de registros utilizados foram a observação participante, a video-

2. As convenções de transcrição podem ser consultadas no quadro disponibilizado na seção Anexo.

gravação das aulas, a recolha de materiais produzidos pelos estudantes e professoras, notas e diários de campo.

O curso de português foi uma ação extensionista promovida entre os anos de 2016 e 2019 em uma universidade pública situada no interior do estado de São Paulo. Os participantes do curso eram jovens e adultos surdos com idades entre 16 e 35 anos<sup>3</sup> e uma equipe de quatro professoras bilíngues ouvintes e uma professora surda, eventualmente acompanhadas por monitores de graduação e pós-graduação. Dentre os pressupostos para a proposta de ensino de português estavam o reconhecimento da diferença linguística dos surdos (Skliar, 1997, 1998) e o alinhamento social e político com a demanda das comunidades surdas pelo ensino bilíngue, amparado pela legislação federal que suporta os direitos linguísticos dos surdos – a exemplo, a Lei de Libras 10.436/02, o Decreto 5.626/05 e, mais recentemente, a Lei 14.191/21 que altera a LDB/1996 para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.

A escolha metodológica de pinçar e analisar dois momentos dos quais participaram os estudantes surdos e duas professoras ouvintes bilíngues (sendo esta autora uma delas), se deu em função do *importante significado* que esses períodos específicos revelaram (T. Lee, 2022, p. 2), contribuindo para “uma compreensão mais multifacetada das complexas realidades cotidianas da translinguagem” (J. Lee, 2022, p. 1). A partir disso, foi possibilitada, também, contribuição na tentativa de expansão dos limites da produção de conhecimento sobre a língua(gem) em cenário de educação linguística de surdos. Sendo assim, trata-se de uma escolha metodológica que se orienta para a mesma direção do que vem argumentando J. Lee (2022), T. Lee (2022) e Kusters (2022) sobre metodologias para dar sentido à translinguagem, ou melhor, como explica J. Lee (2022, p. 1), para *translinguar a pesquisa*. Isso significa compreender que a potencialidade primeira da translinguagem “[...] não está em reconhecê-la como fenômeno linguístico (uma mera forma de comunicação), mas como uma orientação para a prática linguística que se baseia em uma disposição favorável à ‘diferença’”. Nesse sentido, tem potencial para reconhecer o que foi e/ou continua a ser negligenci-

---

3. Alguns interessados em terminar o ensino médio e inserir-se no ensino superior e/ou no mercado e outros já inseridos nesse mercado, todos com o desejo de aprimorar suas habilidades na escrita do português.

“É para escrever o português ou a libras?”

ciado ou descartado pelos paradigmas dominantes de pesquisa, pela educação e pela sociedade (J. Lee, 2022, p. 1-2).

Cabe enfatizar que, em alinhamento a Blommaert & Jie (2010), compreendo que as pesquisas etnográficas são investigações científicas que, por terem raízes antropológicas, envolvem “uma perspectiva sobre linguagem e comunicação, incluindo uma ontologia e uma epistemologia, ambas importantes para o estudo da linguagem na sociedade, ou melhor, da linguagem, bem como da sociedade” (Blommaert & Jie, 2010, p.5). Isso significa, para esses autores, que as pesquisas de perspectiva etnográfica se referem a uma abordagem e não apenas a um agrupamento de técnicas de trabalho de campo. Sendo assim, carregam uma compreensão sobre a linguagem que a situa na vida social e não separam “[...] o conhecimento da linguagem da situacionalidade do objeto em diferentes níveis, desde níveis microscópicos até macroscópicos de ‘contexto’” (Blommaert & Jie, 2010, p. 10).

Como, para Blommaert & Jie (2010, p. 8), nas pesquisas de perspectiva etnográfica as ações de linguagem, performadas por pessoas em um ambiente social específico, são capturadas como processos envolvendo recursos sociosemióticos (para além dos linguísticos), o foco da pesquisa se volta naturalmente para os processos e não somente para o produto linguístico, como é comum acontecer em muitas pesquisas no campo da linguagem. À vista disso, o potencial sociosemiótico e translíngue desse tipo de investigação é revelado e, ao assumi-lo neste artigo, o faço para reiterar a importância em focalizar, na sensibilização para diferença linguística (J. Lee, 2022), o processo, que “em si é o contexto, é a própria arquitetura do comportamento social e, portanto, parte da estrutura social e das relações sociais” (Blommaert & Jie, 2010, p. 7).

Mas, para além desse aspecto, em alinhamento a Blommaert & Jie (2010), chamo a atenção para a potência crítica da pesquisa de perspectiva etnográfica que aqui é assumida (Blommaert & Jie, 2010; Blommaert, 2016) e que vejo como importante para o translíngue da pesquisa na educação linguística de surdos. Esse potencial é facilmente percebido quando apreendemos que o constante respaldo entre ações de linguagem e relações sociais sempre envolve reflexões sobre o valor dessas ações. Assim, a pesquisa de perspectiva etnográfica assinala, nos espaços translíngues, as desigualdades e as ideologias de linguagem,

as hierarquias linguísticas e as relações entre língua(gem) e poder (Blommaert & Jie, 2010, p. 9), visibilizando *forças opostas* (Creese & Blackledge, 2019, p. 800) que podem fazer parte da *momentaneidade translíngua* (T. Lee, 2022, p. 3).

Ancorando-me nas potencialidades de um olhar etnográfico momentâneo e translíngua, passo a analisar e discutir os dois momentos de interação transcorridos durante atividades de produção escrita coletiva. Performados pelos envolvidos por meio de repertórios espaciais e materiais, como também por meio de uma disposição e competência translíngues, estes momentos se revelam enredados por forças, por vezes a um só tempo, para normatividade e uniformidade e para flexibilidade e mistura (com base em Creese & Blackledge, 2019, p. 800).

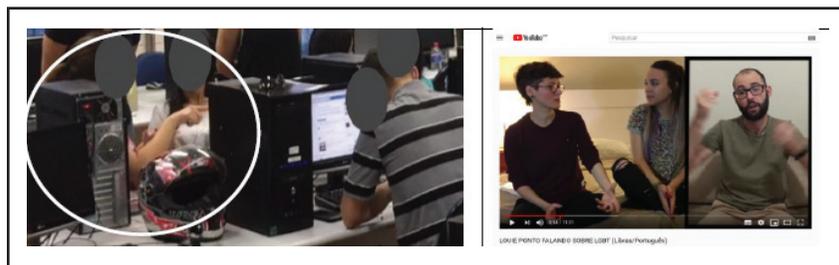
#### 4. Análise de dois momentos translíngues

##### 4.1. Momento 1: “No português, não seria assim que se escreve?”

O primeiro momento que analiso, refere-se ao registro da interação (Figura 1, à esquerda) entre duas estudantes do curso, Lia e Ana, escrevendo conjuntamente um resumo em português a partir de um vídeo em libras previamente escolhido e assistido por elas (vídeo intitulado “Louie Ponto falando sobre LGBT (Libras/Português)” – Figura 1, à direita). Esse momento mostra que as duas estudantes translinguam enquanto engajadas com a realização da atividade, compondo enunciados e construindo sentidos compartilhados que ajudam a responder à tarefa de produção escrita. Translinguar, nesse caso, conforme Canagarajah (2018), Creese e Blackledge (2019) e T. Lee (2022), significa que as estudantes: a) borram as fronteiras entre línguas(gens), lançando mão da interação de diferentes elementos linguísticos e semióticos (incluindo objetos do ambiente, como a tela do computador ou uma simples borracha) para comunicar e realizar a atividade coletivamente; enquanto, ao mesmo tempo, b) acionam fronteiras mais definidas entre libras e português, isto é, limiares que funcionam também como um recurso (Blackledge & Creese, 2019) na construção da produção escrita e no aprendizado da língua(gem).

“É para escrever o português ou a libras?”

**Figura 1** – À esquerda, registro videogravado da interação entre Lia e Ana durante produção textual e, à direita, do vídeo<sup>4</sup> do YouTube assistido pelas estudantes



Fonte: Registros gerados e organizados pela pesquisadora.

A translanguagem se estabeleceu logo que Ana e Lia terminam de assistir ao vídeo e pretenderam iniciar a produção do resumo. Lia chama a professora para confirmar as características da tarefa a ser realizada e faz uma exposição sobre o vídeo assistido, transcrita no Quadro 1 a seguir:

4. Vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0mB2ATIG1I4>>. Último acesso em: 14 jul. 2022.

**Quadro 1** – Transcrição da exposição inicial da aluna Lia a respeito do vídeo assistido

	Transcrição	Tradução para português
1	<b>Professora e Ana:</b> ((olham para Lia))	<b>Professora e Ana:</b> ((olham para Lia))
2	<b>Lia:</b> OLHAR... ((aponta para o vídeo na tela do	<b>Lia:</b> <i>Veja...</i> ((aponta para o vídeo na tela do
3	computador com olhar direcionado para a	computador com olhar direcionado para a
4	professora)) EL@ ((aponta para a tela do	professora)) <i>Ela</i> ((aponta para a tela do
5	computador)) SINAL-PESSOAL-LOUIE	computador)), <i>a Louie, explicou e deu dicas</i>
6	EXPLICAR DICA O QUE IMPORTANTE LÉSBICA	<i>sobre o que seria importante entender a</i>
7	ENTENDER PORQUE NÓS PESSOA SOCIEDADE	<i>respeito das lésbicas, porque nós, pessoas,</i>
8	NÃO CONHECER PALAVRA LÉSBICA TER-NÃO	<i>como sociedade, não conhecemos o termo</i>
9	POR EXEMPLO LEI TER-NÃO! MAS... EXCLUIR	<i>lésbica. Não temos, por exemplo, lei a respeito.</i>
10	SOCIEDADE LÉSBICA PORQUE TER	<i>Não temos! Ao contrário disso, a sociedade</i>
11	PRECONCEITO PORQUE LEI TER-NÃO EL@	<i>exclui as lésbicas por preconceito, porque não</i>
12	((aponta para a tela do computador))	<i>há legislação. Já ela</i> ((aponta para a tela do
13	PRONTO TUDO ENTENDER CLARO EL@	computador)) <i>tem clareza sobre a questão, ela</i>
14	((aponta para a tela do computador))	((aponta para a tela do computador)) <i>pôde</i>
15	SIGNIFICAR EXPLICAR VIDA LÉSBICA	<i>explicar o que significa ser lésbica.</i>
16	<b>Professora:</b> ENTENDER ÓTIMO! VOCÊ LIBRAS	<b>Professora:</b> <i>Entendi... Ótimo! Você explicou</i>
17	EXPLICAR AGORA VOCÊS TRANSPOR UM	<i>em libras, agora vocês vão fazer o mesmo em</i>
18	PARÁGRAFO PORTUGUÊS	<i>um parágrafo em português.</i>
19	<b>Lia:</b> MAS ((aponta para tela do computador))	<b>Lia:</b> <i>Mas</i> ((aponta para a tela do computador))
20	EXTENSO	<i>o vídeo é extenso...</i>
21	<b>Professora:</b> ((olhando e sorrindo para Lia))	<b>Professora:</b> ((olhando e sorrindo para Lia))
22	Então POR ISSO ATIVIDADE RESUMO...	<i>Então, por isso a atividade é um resumo...</i>
23	ENTENDER?	<i>Entendeu?</i>
24	<b>Lia:</b> ((afirma levemente com a cabeça))	<b>Lia:</b> ((afirma levemente com a cabeça))
25	<b>Lia e Ana:</b> ((sorriem))	<b>Lia e Ana:</b> ((sorriem))
26	<b>Ana:</b> ((olha para Lia, enquanto Lia manuseia	<b>Ana:</b> ((olha para Lia, enquanto Lia manuseia
27	uma folha de papel para começar a escrever))	uma folha de papel para começar a escrever))

Fonte: Registros gerados e organizados pela pesquisadora.

A exposição de Lia é importante, uma vez que sua ação (Quadro 1 – linhas 2-15), logo de início, funciona como uma *produção sinalizada* (García & Cole, 2014, p. 103) que sumariza o conteúdo assistido: uma prática translíngue em que Lia faz a seleção, reorganização e reapresentação dos conteúdos e conhecimentos depreendidos do texto (vídeo em libras) e performa, em língua de sinais, as habilidades de sumarização que viria a empregar, em seguida, na construção do resumo em português. Ainda que os recursos linguísticos do português não estivessem evidentes na *superfície* de seu enunciado (Canagarajah, 2012, 2018), as habilidades do resumo em português foram alçadas e performadas em libras.

Lia também ancora apontamentos na tela do computador, na qual se encontra aberto o vídeo assistido (Quadro 1 – linhas 2, 4, 12, 14, 19), de modo que a libras também assume um caráter translíngue e transmodal,

“É para escrever o português ou a libras?”

isto é, constituída por camadas e sobreposições de elementos linguísticos e recursos semióticos, incluindo espaços e materiais imediatos incorporados (Safar, 2019). A tela do computador, com o vídeo aberto e pausado, indica que os recursos para produção de sentidos durante a execução da atividade envolveram outras modalidades (imagem do vídeo, informações escritas sobre o vídeo) como possibilidade para que apontamentos fossem direcionados e olhares se movessem, entre a tela e as estudantes, de forma coordenada (Creese & Blackledge, 2019, p. 806; Blackledge & Creese, 2018).

Ao final da exposição, a professora aprova a sumarização de Lia e aproveita para explicar que o mesmo que havia sido feito em libras deveria ser realizado em um texto de um parágrafo em português (Quadro 1 – linhas 16-18). Com essa atitude, a professora a um só tempo reforça a ação translíngue de Lia e delimita a atividade, que deveria ser realizada em português. Lia e Ana seguem com a elaboração do resumo conforme a transcrição no Quadro 2 em seguida.

Motivada pela validação da professora, Lia começa rapidamente a escrever, enquanto Ana não parece muito satisfeita. De forma polida, a indicação de que o resumo poderia ser construído de uma outra maneira é comunicada, inicialmente, por meio do toque no braço da colega Lia (Quadro 2 – linhas 30-34), depois pela borracha que Ana lhe entrega (Quadro 2 – linhas 37-40), dos apontamentos que Ana realiza (Quadro 2 – linhas 34-35, 41-42) e do seu direcionamento do olhar (Quadro 2 – linhas 30-32, 36, 42-44, 49-51), que vai da tela do computador para a folha de papel que Lia segura. Com isso, o processo de escrita subsequente se desenvolve com Lia anotando em português o que Ana sugeria.

**Quadro 2** – Transcrição de parte da interação de Lia e Ana no processo de escrita do resumo

	Transcrição	Tradução para português
28	<b>Lia:</b> ESPERAR PENSAR ESPERAR... ((em seguida,	<b>Lia:</b> <i>Espera, estou pensando</i> ((em seguida, já
29	já começa a escrever em uma folha de papel))	começa a escrever em uma folha de papel))
30	<b>Ana:</b> ((enquanto olha o que Lia escreve, toca	<b>Ana:</b> ((enquanto olha o que Lia escreve, toca
31	duas vezes no braço dela e olha para a tela do	duas vezes no braço dela e olha para a tela do
32	computador))	computador))
33	<b>Lia:</b> ((olha para a tela do computador))	<b>Lia:</b> ((olha para a tela do computador))
34	<b>Ana:</b> ((toca novamente o braço de Lia e aponta	<b>Ana:</b> ((toca novamente o braço de Lia e
35	para tela do computador)) PORQUE... ESPERAR	aponta para tela do computador)) <i>Porque...</i>
36	((olha para a folha de papel, balança	<i>espera, não...</i> ((olha para a folha de papel,
37	negativamente a cabeça e pega uma borracha	balança negativamente a cabeça e pega uma
38	em seu estojo))	borracha em seu estojo))
39	<b>Lia:</b> ((apaga o que escreveu e direciona o olhar	<b>Lia:</b> ((apaga o que escreveu e direciona o olhar
40	para Ana))	para Ana))
41	<b>Ana:</b> EL@ ela ((apontamento para a tela do	<b>Ana:</b> <i>Ela</i> ((apontamento para a tela do
42	computador)) LÉSBICA... ((olha para o papel	computador)) <i>lésbica...</i> ((olha para o papel
43	indicando que o que está dizendo deve ser	indicando que o que está dizendo deve ser
44	escrito))	escrito))
45	<b>Lia:</b> LÉSBICA? ((com expressão facial de	<b>Lia:</b> <i>Lésbica?</i> ((com expressão facial de
46	estranhamento))	estranhamento))
47	<b>Ana:</b> OU EL@ ela ((apontamento para a tela do	<b>Ana:</b> <i>Ou então, por exemplo, ela</i>
48	computador)) POR EXEMPLO MUITO	((apontamento para a tela do computador))
49	IMPORTANTE MOSTRAR ((olha novamente para	<i>mostrou algo muito importante</i> ((olha
50	o papel indicando que o que está dizendo deve	novamente para o papel indicando que o que
51	ser escrito))	está dizendo deve ser escrito))
52	<b>Lia:</b> ((reinicia a escrita e depois direciona seu	<b>Lia:</b> ((reinicia a escrita e depois direciona seu
53	olhar para Ana))	olhar para Ana))
54	<b>Ana:</b> ((sinaliza para Lia enquanto direciona seu	<b>Ana:</b> ((sinaliza para Lia enquanto direciona
55	olhar para a folha de papel)) EL@ ela	seu olhar para a folha de papel)) <i>Ela</i>
56	((apontamento para a tela do computador))	((apontamento para a tela do computador))
57	FALAR falou MUITO IMPORTANTE	<i>falou algo muito importante.</i>
58	<b>Lia:</b> ((para de escrever e volta o olhar para Ana))	<b>Lia:</b> ((para de escrever e volta o olhar para
59	<b>Ana:</b> ((sinaliza o que Lia escreveu)) EL@ FALAR	Ana))
60	MUITO IMPORTANTE ela falou muito	<b>Ana:</b> ((sinaliza o que Lia escreveu)) <i>Ela falou</i>
61	importante	<i>muito importante.</i>
62	<b>Lia:</b> ((continua olhando para Ana))	<b>Lia:</b> ((continua olhando para Ana))
63	<b>Ana:</b> ((aponta para a folha de papel e sinaliza))	<b>Ana:</b> ((aponta para a folha de papel e sinaliza))
64	DICA dica TEMA sobre...	<i>Dica sobre...</i>
65	<b>Lia:</b> S-O-B-R-E TEMA ((balança afirmativamente	<b>Lia:</b> <i>S-o-b-r-e sobre</i> ((balança afirmativamente
66	a cabeça e escreve))	a cabeça e escreve))
67	<b>Ana:</b> ((observa Lia escrevendo e sinaliza)) TEMA	<b>Ana:</b> ((observa Lia escrevendo e sinaliza))
68	LÉSBICA...	<i>Sobrelésbicas...</i>
69	<b>Lia e Ana:</b> ((olham para o computador buscando	<b>Lia e Ana:</b> ((olham para o computador
70	a grafia da palavralésbica))	buscando a grafia da palavralésbica))
71	<b>Lia:</b> ((escreve na folha de papel))	<b>Lia:</b> ((escreve na folha de papel))
72	<b>Ana:</b> VÍRGULA SOCIEDADE...	<b>Ana:</b> <i>Virgula, sociedade...</i>
73	<b>Lia:</b> A? ((expressão interrogativa))	<b>Lia:</b> <i>A...?</i> ((expressão interrogativa))
74	<b>Ana:</b> ((utiliza expressão negativa e intensidade	<b>Ana:</b> ((utiliza expressão negativa e
75	na sinalização)) S-O-C-I...	intensidade na sinalização)) <i>Não. S-o-c-i...</i>
76	<b>Lia:</b> ((interrompe a soletração feita por Ana e	<b>Lia:</b> ((interrompe a soletração feita por Ana e
77	balança negativamente a cabeça)) NÃO TER-	balança negativamente a cabeça)) <i>Não! Não</i>
78	NÃO A SOCIEDADE?	<i>tem o "a", em "a sociedade"?</i>

Fonte: Registros gerados e organizados pela pesquisadora.

“É para escrever o português ou a libras?”

As indicações sobre o que e como escrever o texto são dadas por Ana por meio dos sinais que ela produzia sobrepostos aos olhares, aos apontamentos e ao *mouthing* (Holmström & Schönström, 2018) – movimentos de boca que se assemelham visualmente a sílabas ou partes de palavras correspondentes aos sinais enunciados:

i. concomitante a alguns apontamentos para a tela do computador, Ana se adianta em pronunciar oralmente a palavra *ela* (linhas 41, 47, 55). Sem a associação do apontamento a esse recurso de movimento dos lábios, as possibilidades de produção de sentidos por Lia ficariam mais abertas e, no lugar de traduzir o apontamento como a realização de um pronome pessoal ancorado ao material do ambiente – EL@ em língua de sinais a ser anotado como a palavra *ela* no resumo –, Lia poderia entender que Ana se referia, por exemplo, de modo mais genérico ao vídeo exibido na tela;

ii. ao sinalizar o que seria a primeira frase do resumo, Ana utiliza o verbo FALAR em língua de sinais e move sua boca de modo semelhante à pronúncia da palavra *falou* (linha 57). Indicando consciência de que a flexão verbal na língua de sinais não acontece da mesma forma que no português<sup>5</sup>, Ana delimita para Lia que a forma verbal utilizada deveria ser anotada, em português, na terceira pessoa do singular e no tempo verbal passado;

iii. quando sinaliza DICA e TEMA (linhas 63-64), Ana também pronuncia, respectivamente, as palavras *dica* e *sobre*. O uso da sinalização junto ao movimento de boca, nesse último caso, diferencia um sinal homônimo na língua de sinais. TEMA poderia ser traduzido como *tema*, *assunto*, *sobre* ou ainda *a respeito* e, ao movimentar sua boca, Ana indica para Lia a opção desejada. Lia, inclusive, confirma a palavra a ser grafada, utilizando-se da soletração manual de S-O-B-R-E e da repetição do sinal utilizado por Ana (linhas 65-66).

A fluidez translíngua presente no que Ana enuncia corresponde, conforme apresentado nos estudos de Swanwick (2017) e Holmström e Schönström (2018) em contextos de educação envolvendo surdos,

---

5. Na língua brasileira de sinais muitos verbos não têm suas formas alteradas, mas são acrescidos outros elementos aos enunciados que indicam pessoa ou tempo verbal, por exemplo.

a práticas translíngues de visualização de uma língua na modalidade da outra. Mais especificamente, no momento analisado, na materialização do resumo em português via sinalização em libras e apontamentos sobrepostos ao *mouthing*, que demandaram de Ana manobrar criativamente esses diferentes recursos. Nessa prática, Ana demonstra consciência metalinguística e, implicitamente, alinhando-se a uma ideologia de padronização da língua, também sugere determinados limites da língua portuguesa, mais especificamente no que se refere ao funcionamento de pronomes, verbos e de aspectos semânticos. Enquanto Ana empregava o *mouthing*, por exemplo, de modo subjacente era como se ela comentasse para Lia: “em português, a escrita desse sinal deve ser assim”.

Movimento semelhante acontece quando Lia, reconhecendo a competência translíngue de Ana, interrompe a colega e coloca em foco outro aspecto do português – o uso de artigos –, não considerado por Ana até aquele instante. Para questionar se o artigo *a* deveria ser empregado na escrita de uma frase do resumo, Lia apresenta o sinal da letra A acompanhado de uma expressão facial interrogativa (linha 73), visibilizando na modalidade viso-gestual da língua de sinais (Swanwick, 2017; Holmström & Schönström, 2018) um termo característico da gramática do português. Como Ana se equivoca ao responder com a soletração manual do sinal SOCIEDADE (correspondente ao último sinal que ela havia produzido quando foi interrompida), Lia repara o mal-entendido reformulando seu enunciado: “*Não! Não tem o “a”, em ‘a sociedade’?*” (linhas 76-78). Lia, assim, deixa mais evidente a baliza que marca, para ela, a fronteira do português, como se fosse Lia quem estivesse comentando para Ana: “No português, não seria assim [a sociedade] que se escreve?”.

Para Rymes (2014, p. 303), um dos mecanismos que as pessoas têm para demonstrar o que avaliam como relevante ou eficaz em termos comunicativos se dá por meio dos metacomentários, isto é, comentários sobre a língua(gem) ou seu funcionamento, que podem ser completamente explícitos ou tomar uma forma mais implícita, como nos casos dos comentários de Ana e Lia. As práticas translíngues das duas estudantes abrigam esses processos sutis de funcionamento metapragmático implícito (Silverstein, 1993; Rymes, 2014, p. 316), marcando a percepção que a língua utilizada para a escrita do

“É para escrever o português ou a libras?”

resumo, o português, seria “outra” língua, chamando a atenção para determinados aspectos normativos dessa língua, ao mesmo tempo em que estão em funcionamento processos bastante criativos e flexíveis de mobilização de diferentes elementos linguísticos e semióticos para a produção conjunta do resumo. Os metacomentários visibilizam um translinguajar multifacetado, as múltiplas camadas *potencialmente ilimitadas* (Rymes, 2014) da comunicação translíngua.

A interação entre Ana e Lia, portanto, ilustra a *disposição cooperativa* e a *competência translíngua* (Creese & Blackledge, 2019, p. 810) das estudantes e constitui-se desses instantes que sincronizam forças opostas (Creese & Blackledge, 2019). Mostra “a vontade e a capacidade [das estudantes] se valerem de vários elementos linguísticos e semióticos para estabelecer com criatividade um ambiente multilíngua”, o que favorece a realização da atividade de produção escrita e o aprendizado da língua portuguesa. Ao mesmo tempo, há tensões entre ideologias de linguagem, pois, na marcação de determinados aspectos de seus repertórios comunicativos por meio de metacomentários (Rymes, 2014, p. 303), as estudantes chamam a atenção e delimitam aqueles elementos comunicativos que lhes parecem fazer sentido naquele espaço-tempo específico. Apontam, assim, para o valor situado desses elementos, porque estão orientadas para um objetivo semelhante: a escrita em português do resumo. Com isso, os comentários sobre as línguas, que são comuns quando estão em diálogo pessoas com diferentes níveis de competência, conforme Creese e Blackledge (2019) afirmam, funcionam como recursos para o aprendizado de Ana e Lia sobre a língua(gem), levando a prática da translinguagem a “oportunidades de desenvolvimento linguístico para ambas as partes na interação” (Creese & Blackledge, 2019, p. 810).

#### 4.2. Momento 2: “É para escrever o português ou a libras?”

O segundo momento que trago para análise ocorreu durante uma atividade em que a turma de estudantes surdos produziu, em grupos, legendas em português para vídeos em libras que eles próprios haviam gravado previamente. O relato sobre o início da atividade foi registrado em meu diário a partir de notas tomadas em campo. Conforme relato, as perguntas realizadas por duas jovens surdas chamam a minha atenção:

**Quadro 3** – Trecho de diário da pesquisadora, 20 de outubro de 2018

A atividade se inicia e eu estou dizendo aos estudantes que eles seriam os responsáveis, em grupos, pela escrita de legendas em português para os vídeos em libras produzidos anteriormente. Durante essa instrução, o vídeo da estudante Lenita aparecia pausado no telão de projeção e, enquanto eu sinalizava em libras, ia fazendo alguns sinais ancorados e apontamentos sustentados no próprio telão, construindo meus enunciados pela interação dos sinais com os recursos materiais da sala de aula. Para exemplificar aos estudantes o que eles deveriam fazer nos grupos, chamo Lenita para assumir a função de escriba e indico ao restante da turma que eles iriam ver os sinais no vídeo da Lenita e pensar em palavras para formar as frases para a legenda. Os estudantes vão apresentando sinais e/ou a soletração manual de palavras, acompanhados algumas vezes por *mouthing*, indicando coletivamente para Lenita o que ela deveria anotar na lousa branca próxima ao telão. Mas, antes mesmo de começar a escrever, Lenita me pergunta (segurando a caneta e imitando o movimento de escrita): “[Eu escrevo] ‘a’ cultura ou do jeito deles?”. Naquele instante, a sua pergunta desperta a minha atenção. Eu sabia que Lenita já identificava diferenças no funcionamento da libras e do português, por mais que seus colegas estivessem fazendo o contrário, borrando as fronteiras entre as línguas(gens). No entanto, eu respondo que ela poderia continuar anotando na lousa as palavras da maneira como eles estavam sugerindo. Eu pensava, naquele momento, que outros estudantes poderiam ter a mesma percepção. Depois de algum tempo, a estudante Nara faz uma outra pergunta, que volta a despertar meu interesse [...]

Fonte: Registros gerados e organizados pela pesquisadora.

No trecho relatado em diário de campo, conforme apresentado no Quadro 3, as perguntas de Lenita e Nara (transcrita no Quadro 4) despertam meu interesse. A pergunta de Lenita, porque, já no instante inicial da atividade, marca a existência de uma diferença de funcionamento entre libras e português, a despeito da translíngua de seus colegas que turvavam essas fronteiras. Olhando mais detidamente para o que diz Lenita, o fato de a estudante utilizar o pronome “deles” indica que, para além de uma diferença de funcionamento entre línguas, Lenita marca, naquele instante, uma diferença linguística entre ela (que deveria escrever) e seus colegas (que estavam apresentando em sinais o que ela deveria escrever). De sua parte, essa diferença se referia à consciência de que artigos são empregados na escrita em português, por isso me pergunta se deveria grafar o sinal de CULTURA apresentado pelos colegas como “a cultura” ou “do jeito deles”, sem o uso dessa classe gramatical. O metacommentário de Lenita – assim como os de Ana e Lia do Momento 1 analisado anteriormente – não menciona explicitamente uma língua nomeada, mas refere-se a ela indiretamente

“É para escrever o português ou a libras?”

quando chama a atenção para um elemento linguístico que lhe fazia sentido. Lenita estava correta em sua percepção, mas eu considerava que outros estudantes poderiam ter insights semelhantes e, por isso, respondo para ela continuar “anotando na lousa as palavras da maneira como seus colegas estavam sugerindo” (Quadro 3).

Quando parte da legenda já havia sido escrita, a segunda pergunta mencionada no diário (Quadro 3) é feita por Nara. De fato, a ideia de que outros estudantes poderiam ter percepções semelhantes à de Lenita se confirma. A interação que tenho com a estudante Nara, logo que ela faz sua pergunta, aparece transcrita no Quadro 4 seguinte.

No Quadro 4, vê-se que Nara indaga se era para, na legenda, “*escrever o português ou a libras*” (linha 79) e, à semelhança de sua colega, sua pergunta também aponta para diferenciações no funcionamento linguístico das línguas. A metaquestão de Nara clarifica o que havia sido colocado nas entrelinhas por Lenita: Nara explicitamente nomeia as línguas – “*o português ou a libras*” –, diferenciando-as e normatizando-as quando sugere que seria necessário “*arrumar*” (linha 81) o texto da legenda, depois que eu lhe respondo que era para ser escrito em português (linha 80). No entanto, ainda que marcando tal diferença, em lugar de distanciar-se do que faziam os colegas, diferentemente de Lenita, Nara se acerca da translinguagem que visibiliza uma língua na modalidade da outra (Swanwick, 2017; Holmström & Schönström, 2018) e considera a possibilidade de “*escrever [...] a libras*”. Desta feita, num átimo, Nara sincroniza a contradição de alinhar-se, por um lado, a uma pressão para a uniformização da escrita em português e, de outro, à capacidade inventiva translíngua de grafar a libras na legendagem dos vídeos.

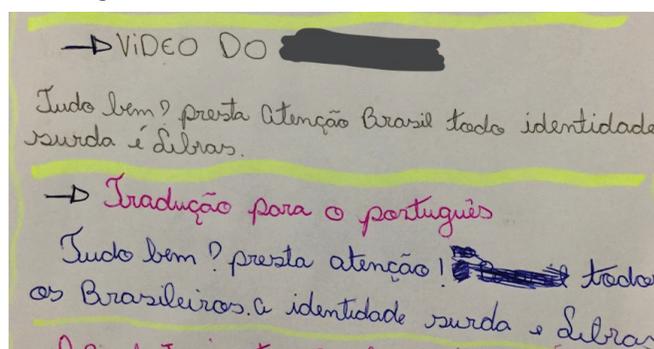
**Quadro 4** – Transcrição da pergunta realizada por Nara durante atividade de legendagem<sup>6</sup>

	Transcrição	Tradução para português
79	<b>Nara:</b> É para escrever o português ou a libras?	<b>Nara:</b> É para escrever o português ou a libras?
80	<b>Professora:</b> PORTUGUÊS Português!	<b>Professora:</b> <i>Português!</i>
81	<b>Nara:</b> Então vai precisar arrumar.	<b>Nara:</b> <i>Então vai precisar arrumar.</i>
82	<b>Professora:</b> CERTO! ((sorrindo e balançando afirmativamente a cabeça))	<b>Professora:</b> <i>Isso mesmo!</i> ((sorrindo e balançando afirmativamente a cabeça))
83		

Fonte: Registros gerados e organizados pela pesquisadora.

Na verdade, Nara emprega essa estratégia translíngua no decorrer da atividade. Quando realiza a legendagem de um dos vídeos junto de seu grupo, encontro o registro desse processo de escrita na folha que a estudante utiliza. Na Figura 2, a “libras escrita” se refere ao primeiro trecho grafado a lápis. Logo abaixo, com caneta azul, Nara apresenta a “tradução para o português”, como ela mesma nomeia e destaca com caneta cor rosa:

**Figura 2** — Imagem da folha de atividade de Nara



Fonte: Registros gerados e organizados pela pesquisadora.

6. Nara não aparece no foco da filmagem, portanto não é possível saber se ela sinaliza junto da oralidade. É provável que ela o faça, uma vez que se trata de uma prática comunicativa utilizada com frequência por essa estudante.

“É para escrever o português ou a libras?”

Esse momento translíngue, registrado na atividade de Nara, atua no seu aprendizado da língua(gem). Este registro, no qual “se abre uma lacuna fugaz” (T. Lee, 2022, p. 3) para a libras e o português escrito se interligarem e se enredarem, é seguido de um retorno à normatividade linguística, no qual o português se torna uma língua distinta. Na tensão ideológica entre registrar “libras escrita” e traduzir para o português escrito (padrão), Nara alinha-se a ambas. Assim, cabe destacar que a “libras escrita” não se trata de um intermédio que Nara pretendia utilizar e superar – no sentido de “uma interlíngua” –, após chegar à escrita do português. Pelo contrário, como afirmo anteriormente, Nara se acerca dessa estratégia translíngue e se satisfaz com todo o processo de escrita da legenda, tanto que resolve mantê-lo registrado em sua folha de atividade e, quando vou recolhê-la, ela pede para fotografar a folha com o seu celular para que levasse consigo o registro do processo – o registro de sua competência translíngue (Creese & Blackledge, 2019, p. 810) em funcionamento.

## 5. Considerações sobre o translinguar a educação linguística de surdos na pesquisa e na prática

A descrição e análise dos momentos de interação entre Lia, Ana e a professora (Momento 1) e entre Lenita, Nara e esta pesquisadora (Momento 2) evidenciam dois momentos de importante significado no que diz respeito ao que revelaram sobre as nuances da translinguagem captadas nas duas situações. Em ambos os casos, mas de modos distintos, os instantes translíngues se constituíram pela a) sincronização de forças opostas, isto é, forças para a flexibilidade e criatividade da linguagem, bem como forças para uniformidade e padronização, e b) pelos diferentes trânsitos que as estudantes surdas estabeleceram “movendo-se ao longo de um contínuo de polos mais ou menos marcados” (T. Lee, 2022). Na translinguagem que acontece “no aqui e no agora”, como bem afirma T. Lee (2022, p. 3), e nos trânsitos produtivos e situados em tempos-espacos específicos, a análise das práticas de linguagem ocorridas, constituintes desses dois momentos, trouxe à superfície as competências translíngues das quatro estudantes envolvidas.

Pelos “problemas” (Blommaert, Collins & Slembrouck, 2005) colocados *para* as estudantes nas atividades de produção de um resumo e

de legendas no curso de ensino de português, suas competências translingües foram demonstradas nos movimentos por entre essas forças/polos para a estabilidade e para a flexibilidade como recursos-chave (Wei, 2022) que possibilitaram o aprendizado do português. Abriam caminhos alternativos em termos de respeitar e valorizar as competências linguísticas translingües de estudantes surdos como processos diversificados, situados e produtivos de resolução dos “desafios” que lhes são colocados nas salas de aula de ensino de língua. Ao mesmo tempo, as competências translingües das estudantes tiveram espaço também para reafirmar limites entre línguas e negociar escritas em português.

Em termos conceituais, os resultados da análise dos dois momentos apontam para a translíngua como orientação favorável às diferenças, o que significou, em específico, não apenas visibilizar a diversidade e criatividade translingüe das práticas linguísticas envolvendo as estudantes surdas, mas a estabilidade que também foi acionada. Cabe frisar, nesse sentido, o argumento de Creese e Blackledge (2019, p. 801) de que, em espaços de ensino de língua, examinar a “interação ideológica e tensional entre as línguas como produto e a linguagem como processo” (Creese & Blackledge, 2019, p. 801) é um aspecto de relevância para a pesquisa etnográfica sobre a translíngua em espaços de ensino-aprendizado de línguas, porque permite identificar que “as tensões ideológicas [também] propiciam a criatividade e a criticidade, de modo que as diferenças sociais e linguísticas se desenvolvem, na maior parte das vezes, de forma convivial” (Creese & Blackledge, 2019, p. 802).

Em termos metodológicos, o processo de reconstrução detalhada desses momentos mostrou-se crucial para mobilizar uma prática de pesquisa translingüe, de aproximação com os processos linguísticos que ocorreram no ambiente de ensino de língua, isto é, de uma aproximação com a diferença linguística de forma mais ética<sup>7</sup> (Rymes, 2014)

---

7. Que não simplesmente observa que o estudante emprega várias línguas(gens), mas que explica as possibilidades (ou não) e múltiplas funções que as línguas(gens) assumem no contexto (Rymes, 2014, p. 304), de modo “a olhar o que repertórios comunicativos situados significam em ação e para saborear suas robustas possibilidades expressivas” (Rymes, 2014, p. 316).

“É para escrever o português ou a libras?”

e sensível<sup>8</sup> (Charalambous et al., 2020). Tanto o caráter produtivo das práticas translíngues, quanto da disposição (Lee & Jenks, 2016; Creese & Blackledge, 2019) para tais práticas, são aspectos de uma mesma realidade sociolinguística complexa que demandam a conscientização sobre as lentes teórico-metodológico-descritivas assumidas para construirmos entendimentos e projetarmos pedagogias sensíveis a essas realidades.

Os momentos que analiso neste artigo, por fim, fornecem evidências para uma abordagem translíngue da pesquisa e da prática em educação linguística de surdos que vê a diversidade linguística dos surdos como *corriqueira* (nos termos de Creese & Blackledge, 2019, p. 812), mas, ao mesmo tempo (ou por isso mesmo), com múltiplos recursos que merecem ser explorados em ainda mais detalhes em outras investigações, criando possibilidades para informar a prática e a formação de professores para a educação linguística de surdos.

### Agradecimentos

*O presente trabalho foi realizado com apoio da FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) - Processo 17-20256-0.*

### Conflito de interesses

*Declaro não ter qualquer conflito de interesse, em potencial, neste estudo.*

### Referências

Blackledge, A., & Creese, A. (2017). Translanguaging and the body. *International Journal of Multilingualism*, 14(3), 250–268. <https://doi.org/10.1080/14790718.2017.1315809>

8. Examinando o potencial da translanguagem junto às “restrições discursivas, históricas, ideológicas e culturais que enquadram as interações em sala de aula”, de modo que a competência não seja avaliada como deficiência linguística individual, “mas vinculada a situações sociais, papéis e estruturas sociais que condicionam o que se pode dizer” (Charalambous et al., 2020, p. 119).

- Blackledge, A., & Creese, A. (2018). Interaction ritual and the body in a city meat market. *Social Semiotics*, 30(1), 1–24. <https://doi.org/10.1080/10350330.2018.1521355>
- Blommaert, J. (2016). From mobility to complexity in sociolinguistic theory and method. In N. Coupland (Ed.), *Sociolinguistics: theoretical debates* (pp. 242-259). Cambridge University Press.
- Blommaert, J., Collins, J., & Slembrouck, S. (2005). Spaces of multilingualism. *Language & Communication*, 25(3), 197–216. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2005.05.002>
- Blommaert, J., & Jie, D. (2010). *Ethnographic fieldwork: a beginner's guide*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847692962>
- Brochado, S. M. D. (2003). *A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira*. [Tese de Doutorado em Letras]. Universidade Estadual Paulista.
- Calixto, H. R. S., Lobato, H.K.G., & Bentes, J.A.O. (2020). Mediação digital na aquisição da leitura e escrita de surdos: análise linguístico-discursiva da produção textual a partir do gênero mensagem instantânea. *Revista Teias*, 21(60), 109–120. <https://doi.org/10.12957/teias.2020.48629>
- Canagarajah, S. (2018). Translingual practice as spatial repertoires: expanding the paradigm beyond structuralist orientations. *Applied Linguistics*, 39(1), 31–54. <https://doi.org/10.1093/applin/amx041>
- Canagarajah, S. (2012). *Translingual practice: global Englishes and cosmopolitan relations*. Routledge.
- Cavalcanti, M. C., & Silva, I. R. (2016). Transidiomatic practices in a deaf-hearing scenario and language ideologies. *Revista da Anpoll*, 1(40), 33–45. <https://doi.org/10.18309/anp.v1i40.1013>
- Cavalcanti, M. C. (2006). Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In L.P. Moita Lopes (Org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar* (pp. 233-252). Parábola Editorial.
- Charalambous, C., Charalambous, P., Zembylas, M., & Theodorou, E. (2020). Translanguaging, (In)Security and Social Justice Education. In J. Panagiotopoulou, L. Rosen, & J. Strzykala (Eds.), *Inclusion, Education and Translanguaging*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-28128-1\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-658-28128-1_7)
- Cowley, S. J. (2017). Changing the idea of language: Nigel Love's perspective. *Language Sciences*, 61, 43–55. <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2016.09.008>
- Creese, A., & Blackledge, A. (2019). Translanguaging and public service encounters: language learning in the library. *The Modern Language Journal*, 103(4), 800–814. <https://doi.org/10.1111/modl.12601>

“É para escrever o português ou a libras?”

- Dias, N., Anache, A. A., & Maciel, R. F. (2020). Os limites e contradições da educação bilíngue para estudantes surdos. *Rev. Ens. Educ. Cienc. Human.*, 21(1), 47–54. <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2020v21n1p47-54>
- Fernandes, S. (2007). *Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações*. Secretaria de Estado da Educação. Grupos de estudos por área. [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2013/otp\\_artigos/sueli\\_fernandes.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2013/otp_artigos/sueli_fernandes.pdf)
- Finau, R. (2014). Aquisição de escrita por alunos surdos: a categoria aspectual com um exemplo do processo. *RBLA*, 14(4), 935–956. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982014005000023>
- García, O., & Cole, D. (2014). Deaf gains in the study of bilingualism and bilingual education. In L.H.D. Bauman & J.J Murray (Eds.), *Deaf gain: raising the stakes for human diversity* (pp. 95-111). University of Minnesota Press.
- García, O., & Lin, A. M. Y. (2017). Translanguaging in bilingual education. In O. García, A. Lin & S. May (Eds.), *Bilingual and Multilingual Education*. Encyclopedia of Language and Education. Springer, Cham.
- Góes, M. C. R. (1999). *Linguagem, surdez e educação*. Autores Associados.
- Gomes, B. S., & Costa, G. J. (2021). Uma perspectiva translíngue e transmodal no ensino remoto emergencial em época de pandemia para crianças de distintos perfis: codas, surdas e ouvintes. *Fórum Linguístico*, 18(4), 7044–7058. <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2021.e79681>
- Guarinello, A. C., Massi, G., & Berberian, A. P. (2007). Surdez e linguagem escrita: um estudo de caso. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, 13(2), 205–218. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382007000200005>
- Holmström, I., & Schönström, K. (2018). Deaf lectures’ translanguaging in a higher education setting. A multimodal multilingual perspective. *Applied Linguistics Review*, 9(1), 89–111. <https://doi.org/10.1515/applirev-2017-0078>
- Jacinto, C. A., Valadão, M. N., & Silva, A. (2019). Língua portuguesa como L2 para surdos: análise dos elementos linguísticos e textuais empregados por um estudante surdo bilíngue. *Muiraquitã*, 7(2), 90–107. <https://doi.org/10.29327/212070.7.2-8>
- Kusters, A. (2022). Revealing and revaluing auto-ethnography as a catalyst in translanguaging research. *Research Methods in Applied Linguistics*, 1(3), 1–4. <https://doi.org/10.1016/j.rmal.2022.100017>
- Lee, J., & Jenks, C. (2016). Doing translanguaging dispositions. *College Composition and Communication*, 68(2), 317–344. <https://www.jstor.org/stable/44783564>

- Lee, J. W. (2022). Translanguaging research methodologies. *Research Methods in Applied Linguistics*, 1(1), 1–6. <https://doi.org/10.1016/j.rmal.2022.100004>
- Lee, T. K. (2022). Commentary: moment as method. *Research Methods in Applied Linguistics*, 1(3), 1–4. <https://doi.org/10.1016/j.rmal.2022.100015>
- Lee, T. K., & Wei, L. (2020). Translanguaging and momentarity in social interaction. In A. de Fina & A. Georgakopoulou (Eds.), *The Cambridge Handbook of Discourse Studies* (pp. 394–416). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108348195.019>
- Lima, H. J., & Rezende, T. F. (2019). Escritas em português por surdos(as) como práticas de translanguajamentos em contextos de transmodalidades. *Revista Educação Especial*, 32, 1–19. <https://doi.org/10.5902/1984686X38270>
- Muniz, V. C., & Ramos, D. C. M. P. (2021). Educação linguística no contexto de graduandos surdos: contribuições dos estudos decoloniais e de translanguagem. *Pensares em Revista*, 22, 181–201. <https://doi.org/10.12957/pr.2021.60549>
- Nogueira, A. S. (2018). Interface do português com a língua de sinais em publicações de um professor surdo em rede social. *Linguagem em (Dis)curso*, 18(3), 673–694. <https://doi.org/10.1590/1982-4017-180301-DO0118>
- Nogueira, A. S. (2015). “O surdo não ouve, mas tem olho vivo.” – *A leitura de imagens por alunos surdos em tempos de práticas multimodais*. [Tese de Doutorado]. Universidade Estadual de Campinas. <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2015.957926>
- Nogueira, A. S. (2020). Práticas translíngues na educação linguística de surdos mediada por tecnologias digitais. *Diacrítica*, 34(1), 291–310. <https://doi.org/10.21814/diacritica.337>
- Nogueira, A. S. (2010). *Representações acerca do trabalho da leitura e da escrita em grupo de apoio a crianças surdas*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Estadual de Campinas. <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2010.769911>
- Oliveira-Silva, C. M., & Chaveiro, N. (2017). A influência da língua portuguesa na produção da Libras na perspectiva da translanguagem. *Revista Sinalizar*, 2(2), 120–138. <https://doi.org/10.5216/rs.v2i2.36080>
- Peixoto, R. C. (2006). Algumas considerações sobre a interface entre a língua brasileira de sinais e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. *Cad. CEDES*, 26(69), 205–229. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000200006>

“É para escrever o português ou a libras?”

- Quadros, R. M., & Schmiedt, M. L. P. (2006). *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP.
- Rocha, D. S., & Ribeiro, G. R. (2021). Letramentos e(m) translinguagem na educação de surdos: uma proposta de verbete multimodal sobre resenha acadêmica. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 63, 1–16. <https://doi.org/10.20396/cel.v63i00.8663930>
- Rymes, B. (2014). Marking Communicative Repertoire Through Metacommentary. In A. Blackledge & A. Creese (Eds), *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*. Educational Linguistics. Springer, Dordrecht. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-7856-6\\_16](https://doi.org/10.1007/978-94-007-7856-6_16)
- Safar, J. (2019). Translanguaging in Yucatec Maya signing communities. *Applied Linguistics Review*, 10(1), 31–53. <https://doi.org/10.1515/applirev-2017-0082>
- Salles, H. M. M. L., & Naves, R. R. (2021). Bilinguismo de surdos: libras e o português L2 (escrito) no contexto educacional. *Cadernos de Sociedade e Linguagem*, 22(2), 393–412. <https://orcid.org/0000-0001-7517-0010>
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209–231.
- Silverstein, M. (1993). Metapragmatic discourse and metapragmatic function. In J. Lucy (Ed). *Reflexive language: Reported speech and metapragmatics* (pp. 33-58). Cambridge University Press.
- Swanwick, R. (2017). *Languages and languaging in deaf education: a framework for pedagogy*. Oxford University Press.
- Wei, L. (2022). Translanguaging as a political stance: implications for English language education. *ELT Journal*, 76(2), 172–182. <https://doi.org/10.1093/elt/ccab083>

Recebido em: 01.08.2022

Aprovado em: 18.08.2022

## Anexo

### Quadro – Convenções de transcrição

Símbolos	Especificações
PALAVRA	Fala em libras (sinais)
P-A-L-A-V-R-A	Fala em libras (soletração manual)
palavra	Fala e/ou movimento de boca em português (oral)
<i>palavra</i>	Tradução de enunciados para o português escrito
(( ))	Comentários do transcritor (movimentos, olhares, sorrisos, ênfases, repetições)

Fonte: Informações organizadas pela autora.