

IDEOLOGIAS SOBRE EDUCAÇÃO BILÍNGUE EM NARRATIVAS DE MULHERES SURDAS E POSSÍVEIS APROXIMAÇÕES COM A ABORDAGEM TRANSLÍNGUE

IDEOLOGIES ABOUT BILINGUAL EDUCATION IN NARRATIVES OF DEAF WOMEN AND POSSIBLE RELATIONSHIP TO THE TRANSLINGUAL APPROACH

Bianca Sena Gomes¹ | [Lattes](#) | bianca.gomes@ufv.br
Universidade Federal de Santa Catarina

Mairla Pereira Pires Costa² | [Lattes](#) | mairla.libras@gmail.com
Universidade Federal de Santa Catarina

Gilmara Jales da Costa³ | [Lattes](#) | gilmara.costa@ufrn.br
Universidade Federal de Santa Catarina

Resumo: Atualmente, a translanguagem está sendo utilizada como forma de proporcionar um ensino para bilíngues, considerando aspectos holísticos do indivíduo, como o respeito às culturas, às línguas e às sociedades que estão envolvidas nesse processo de ensino e de aprendizagem (GARCÍA, 2009a; GARCÍA, 2009b). Elucubrando o histórico educacional de pessoas surdas no Brasil e as exigências indicadas pelas políticas educacionais para que tais pessoas tenham acesso a uma educação bilíngue Libras-português, este estudo trata da educação de surdos e das ideologias linguísticas em interlocução com o tema da translanguagem. Tomando por base as narrativas de quatro surdas bilíngues, analisa-se possíveis aproximações com as práticas translíngues. As entrevistas foram selecionadas a partir do Projeto *Corpus Libras*, em discursos produzidos em Libras, registrados em vídeos. Como resultados, identificou-se que as narrativas das entrevistadas sobre suas vivências escolares demonstraram concordância com a abordagem translíngue, nas

¹ Professora da Universidade Federal de Viçosa (UFV) pelo Departamento de Letras (DLA), no âmbito de Língua Brasileira de Sinais. Mestra e doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina).

² Mestra e doutoranda pelo Programa de Pós-graduação de Estudos de Tradução (PPGET) na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), bolsista Capes Excelência. Professora substituta no curso de Licenciatura em Pedagogia Bilingue no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) - Câmpus Palhoça Bilíngue. ORCID: 0000-0001-5285-5850.

³ Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no Curso de Letras Libras. Mestra e doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

diferentes experiências de mulheres surdas. Constata-se caminhos distintos para aquisição de linguagem e/ou aprendizagem de língua(s) e variadas ações pedagógicas por parte dos professores no ensino de surdos. Os discursos evidenciam a importância da convivência em comunidade linguística (em língua de sinais) como fator que favorece a construção da identidade e da cultura surdas, aspectos recorrentemente narrados pelas entrevistadas. A não nomeação de línguas é um ponto que precisa ser melhor discutido, considerando o contexto de surdos bilíngues (Libras e português) bimodais.

Palavras-chave: Educação de surdos; Língua Brasileira de Sinais; Translinguagem; Ideologia linguística.

Abstract: Currently, translanguaging is being used as a way to provide education for bilinguals, taking into account holistic aspects of the individual, such as respect for cultures, languages, and societies that are involved in this teaching and learning process (GARCÍA, 2009a; GARCÍA, 2009b). By researching into the educational background of deaf people in Brazil and the requirements indicated by educational policies in order for such people to have access to a Libras-Portuguese bilingual education, this study deals with deaf education and linguistic ideologies in dialogue with the theme of translanguaging. Based on narratives of four deaf bilinguals, we analyze possible relationship with translanguaging practices. The interviews were selected from the Corpus Libras Project, in speeches produced in Libras, recorded on videos. As a result, we identified that the interviewees' narratives about their school life were in accordance to the translingual approach, in the different experiences of deaf women. Different paths were identified for language acquisition and/or language learning (s) as well as different pedagogical actions by teachers in the teaching of the deaf. Such analysis highlights the importance of living in a linguistic community (in sign language) as a factor that favors the construction of deaf identity and culture, which were reoccurring aspects narrated by the interviewees. The non-naming of languages is a matter that needs to be better discussed, considering the context of bimodal bilinguals (Libras and Portuguese).

Keywords: Deaf education; Brazilian Sign Language; Translanguaging; Linguistic ideology.

1 INTRODUÇÃO

Em tempos atuais, os educadores estão lidando com várias questões de ensino de crianças bilíngues e a proposta do bilinguismo, que tem sido amplamente difundida e que contempla a cultura, a identidade e o respeito linguístico. Esta proposta é considerada a mais utilizada no mundo, já tendo perpassado por diversas fases, como no século XX, nomeada como “bilinguismo aditivo e subtrativo” e no século XXI, “bilinguismo dinâmico” (GARCÍA, 2009; GARCÍA 2011; GARCÍA; LEIVA, 2014; VOGEL; GARCÍA, 2017). Mais recentemente, o conceito de ensino bilíngue passa por ressignificação e, a partir de então, vem sendo considerado como translinguagem, isto é, uma forma de trabalhar com as línguas que respeita as questões históricas, sociais e culturais dos sujeitos envolvidos (GARCÍA, 2009a; GARCÍA, 2009b; GARCÍA; LEIVA, 2014; VOGEL; GARCÍA, 2017).

Considerando o cenário da educação para surdos no Brasil, que também se insere no contexto do bilinguismo, pesquisadores buscam discutir metodologias que visem aprofundar discussões sobre o tema e que contribuam para efetivar o processo educativo desse grupo (QUADROS, 2006; BISOL; SEPERB, 2010; CAPOVILLA; TEMOTEO, 2014; BREGONCI, 2018; MATTOS; VIEIRA-MACHADO, 2018; RODRIGUES; VIEIRA-MACHADO, VIEIRA, 2019). Acreditando que seja viável aproximar casos vivenciados por pessoas surdas da educação linguística segundo a abordagem da translinguagem, desenvolveu-se uma análise de narrativas sobre experiências escolares de mulheres surdas.

A escolha por narrativas possibilitou problematizar as práticas educacionais relatadas, compreender o processo histórico nos respectivos contextos sociais inseridos em sistemas distintos de educação e, ainda, averiguar as aproximações com as concepções da translinguagem. Como ponto de partida para esse estudo, a pergunta norteadora elaborada foi: *a partir das experiências escolares narradas por surdas, tomando por base os discursos e as ideologias que as permeiam, quais as aproximações podem-se inferir da abordagem educacional translíngue?*

Após esta introdução, apresenta-se uma síntese da conjuntura educacional sob o viés histórico, em que se fez necessário apresentar as principais filosofias envolvidas nesse processo, até o modelo atual da filosofia de inclusão de surdos, predominantemente aplicada no Brasil. Juntamente a tais fatores, aponta-se uma tendência do povo surdo em lutar por uma educação bilíngue como proposta que busca priorizar a língua de sinais e discorre-se sobre os aspectos teóricos da educação translíngue e das práticas linguísticas

e educacionais. Em seguida, descreve-se o percurso metodológico que norteou a análise das narrativas, que são discutidas em interlocução com a educação de surdos. Por fim, destaca-se, nas considerações finais, os principais achados da pesquisa e sugestões para aprofundamentos futuros.

2 TRANSLINGUAGEM E EDUCAÇÃO DE SURDOS

Nesta seção discute-se sobre os principais aspectos da abordagem translíngua, pressupostos conceituais e práticas linguísticas; discorre-se também sobre a educação dos surdos, explanando as principais filosofias educacionais, a partir da contextualização histórica. Tais assuntos foram problematizados no contexto das políticas linguísticas, que trazem implicações sobre como a educação de surdos acontece e, neste caso, uma educação bilíngua, que inevitavelmente perpassa o português brasileiro e a Língua Brasileira de Sinais – a Libras.

Considera-se inviável discutir práticas de ensino e uso de língua no contexto educacional sem admitir a importância das políticas linguísticas, que são fatores que impactam na ação docente e na aceitabilidade de línguas faladas por grupos minoritários no país. Assim, entende-se que,

[...] políticas que visam ao reconhecimento dessas línguas, cada uma com suas singularidades, têm inaugurado novas demandas para o campo da linguagem, fundamentalmente para o campo do ensino de línguas, das políticas em torno da educação bilíngua, [...] da formação de novos profissionais qualificados a lidar com essa pluralidade linguística e cultural emergente (SANTOS; VERAS, 2020, p. 333).

Faz-se relevante, também, examinarmos as ideologias e as forças políticas que estão imbricadas nas decisões voltadas para o coletivo surdo, entendendo que ações individuais também interferem no coletivo, visto que ressoam socialmente, principalmente porque aqueles que exercem papel de liderança ou de maior representatividade perante a comunidade linguística têm o poder de influenciar outros e, em algumas situações, de mudar realidades.

Para discutir sobre essas questões, este artigo fundamenta-se no conceito de ideologia linguística de Kroskrity (2004, p. 498 *apud* LOPES, 2008, p. 313), que é compreendida como “crenças, ou sentimentos sobre línguas, conforme são usados nos mundos sociais [dessas línguas]”. Logo, o desenvolvimento da análise e da discussão das narrativas relatadas pelas quatro entrevistadas estão em interface com as ideologias no contexto da

educação de surdos, em que se busca identificar as possíveis relações com a abordagem da translinguagem.

Um breve histórico da educação de surdos e uma contextualização a respeito da educação bilíngue e da translinguagem são apresentados a seguir. Tais tópicos estão situados em um cenário contemporâneo de educação bilíngue, sem ignorar a historicidade na conjuntura brasileira, pontos que são retomados na análise e na discussão dos discursos.

2.1 A educação de surdos contada brevemente

A educação de surdos tem uma trajetória internacional de longa data. Dois marcos históricos no âmbito europeu – o *Congresso de Milão*, que aconteceu em 1880; e o *Congresso Internacional para o Estudo das Questões de Educação e da Assistência de Surdos Mudos*, datado de 1900 – foram políticas linguísticas e educacionais, debatidas há mais de um século, que trouxeram resoluções e que ainda são vistas na atual educação de surdos (RODRIGUES; VIEIRA-MACHADO; VIEIRA, 2019). Ao fazerem um retrospecto dos congressos sobre o tema, Rodrigues, Vieira-Machado e Vieira (2019) afirmam que:

[...] a história da educação de surdos **extrapola a polarização oralismo versus língua de sinais**. Essa história [...] lança-nos em contato com um processo em que estão em jogo forças ambivalentes, desejos diversos, realidades em movimento de superação, mas também de sedimentação de práticas, enfim, construção de verdades de um dado tempo que ecoam em novas redes-construções de outras verdades e apontam para a **coexistência de métodos** (RODRIGUES; VIEIRA-MACHADO; VIEIRA, 2019, p. 9, grifo nosso).

O *Congresso de Milão* trouxe à luz uma política educacional que teve grande repercussão nacional e que, por sua vez, reverberou nos discursos sobre o assunto em questão. Ao examinar outros documentos datados nesse mesmo contexto histórico, Rodrigues, Vieira-Machado e Vieira (2019, p. 5) identificaram que narrativas hegemônicas ainda ecoam atualmente, o que “impossibilita, muitas vezes, a produção de outras leituras e outras verdades acerca da educação de surdos”. Rever conceitos debatidos nesse âmbito é fundamental para ampliarmos as discussões a esse respeito, (re)ajustando possíveis distorções teóricas e colaborando com o aprofundamento da temática.

Segundo Capovilla e Temoteo (2014, p. 104), “em seus primórdios, a educação de surdos nasceu com monges que combinavam comunicação gestual, sinalização, leitura e escrita alfabéticas, leitura orofacial, e articulação da fala” e vem sendo categorizada em

termos de abordagens, basicamente, de três tipos: i) o *oralismo*, que “prescrevia exercícios de leitura labial e de articulação da fala, com o objetivo primordial de desmutizar os surdos de nascença e integrá-los ao mundo dos ouvintes” (*ibidem*, p. 111); ii) a *comunicação total*, sendo o emprego da oralização e a sinalização simultâneas com o uso de sinais artificiais para codificar a gramática e a morfologia da língua falada-escrita (*ibidem*, p. 109) e iii) o *bilinguismo*, que se caracteriza pela “imersão em uma comunidade linguística sinalizadora desde a mais tenra idade, para que a língua de sinais natural e nativa seja adquirida e desenvolvida como idioma materno” (*ibidem*, p. 111). Visando abranger esses conceitos, os próximos parágrafos trazem como estas abordagens foram implementadas no Brasil.

No tocante à educação de surdos no contexto brasileiro, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), “criado em meados do século XIX por iniciativa do surdo francês E. Huet” (INES, s. d.)⁴, é uma instituição de referência em educação bilíngue. Em 2011 implementou, na modalidade a distância, o primeiro curso superior em Pedagogia Bilíngue – Licenciatura, ofertando vagas em todo o país. Mattos e Vieira-Machado (2018, p. 31) alertam que, “mesmo com o ensino superior hoje já instituído, ainda precisa-se compreender melhor as condições de possibilidade para efetivação de práticas bilíngues que sustentam [...]” esses cursos.

Ainda no contexto nacional, com o Decreto N° 3.298/1999, a Educação Especial passa a ser definida como “modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular” (BRASIL, 2008, p. 3) e, com isso, diversos outros documentos a esse respeito foram elaborados, a fim de direcionar as ações na esfera da educação de pessoas com deficiência.

Em âmbito nacional, ao longo dos anos a perspectiva inclusiva veio se consolidando como política linguística e educacional, em que se entende que as crianças surdas, em geral, têm a Libras como primeira língua (L1) e o português escrito como segunda língua (L2). Portanto, definiu-se serviços para garantir a inclusão do aluno surdo na escola – a saber: intérprete em sala de aula, professor de português como L2 e professor de Libras como L1 no atendimento educacional especializado (BRASIL, 2005). Apesar disso, essa perspectiva não atinge a maioria dos surdos, que continuam excluídos já que, a escola não tem proporcionado um espaço linguístico e cultural que contemple aspectos históricos, identitários e sociais necessários para proporcionar a inclusão efetiva, como dito na afirmação a seguir:

⁴ Disponível em: <https://www.ines.gov.br/conheca-o-ines>. Acesso em: 28 abr. 2021.

As práticas da política de educação inclusiva asseguraram a matrícula dos surdos em escolas comuns, permitiram o acompanhamento da frequência destes alunos, mas estão bastante longe de uma metodologia que garanta o aprendizado dos surdos de forma a que acessem também outros níveis de ensino (RODRIGUES; VIEIRA-MACHADO; VIEIRA, 2019, p. 22).

Por outro lado, a proposta do bilinguismo na educação de surdos defende que escolas possuam profissionais bilíngues que compreendam como as complexidades e as individualidades dos alunos devem ser respeitadas, linguisticamente e culturalmente; assim, a educação bilíngue estará formando cidadãos críticos, para que, “a partir de suas ações, seja possível desencadear mudanças sociais de grande envergadura e consequência” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 106), ou seja, com o devido conhecimento será capaz de promover ações na comunidade que reverberem em melhorias sociais e na própria educação dos surdos.

O “Movimento pelas Escolas Bilíngues para Surdos” tem pleiteado uma escola em que professores sejam fluentes em língua de sinais, que a língua de instrução seja a Libras, bem como seja a língua prioritária a circular na escola. Bregonci (2018, p. 108) aponta que “esse movimento vem caminhando em uma direção na qual as diferenças linguísticas e culturais têm sido a principal bandeira de luta, apresentando a comunidade surda como um grupo minoritário e cuja peculiaridade demanda um contexto diferenciado de aprendizagem”. Em concordância com essa posição, Yip e García (2018) acreditam que as línguas minoritárias constituintes dos povos bilíngues devem ser ensinadas pela metodologia da translanguagem, assunto que será tratado na próxima sessão.

2.2 Educação bilíngue e translanguagem: práticas linguísticas e educacionais

Los Ríos e Seltzer (2017) defendem uma visão do bilinguismo já com o direcionamento da translanguagem, encarando essa proposta não apenas como dois códigos monolíngues separados, mas uma visão além, priorizando linguagem e bilinguismo numa forma plural. Nessa perspectiva, Vogel e García (2017) descrevem que pessoas bilíngues não devem ser tratadas como duas monolíngues, e sim como falantes que selecionam o sistema de acordo com a necessidade comunicativa.

Corroborando com essa concepção, Yip e García (2018) argumentam que a translanguagem é a valorização das línguas e suas relações com a diversidade linguística. Portanto, não se considera o prestígio de uma língua em específico, mas de todas as formas de linguagem. Dessa forma, a translanguagem tem como proposta “que olhemos os desempenhos linguísticos [...] a partir de sua própria perspectiva interna, do uso da

linguagem [...]” pelos sujeitos (YIP; GARCÍA, 2018, p. 168).

Yip e García (2018), ao observar crianças translíngues, averiguaram que elas utilizam os idiomas de forma completa, sem a necessidade de monitoramento ou de hierarquização de suas práticas de linguagem. Elas simplesmente usam todas as características que possuem à sua disposição e orientam que tal estratégia tem possibilidade de ser utilizada no ensino.

A translinguagem está diretamente relacionada com a educação e com a ressignificação do ensinar e do aprender, envolvendo crianças que possuem contato com diferentes línguas. É necessário considerar no processo de ensino uma prática da “mistura” linguística e relacioná-la com o cotidiano vivenciado por elas. Nesse sentido, um idioma não pode ser fronteira para conseguir a fluência do outro, como ocorre muitas vezes em escolas bilíngues (VOGEL; GARCÍA, 2017; GARCÍA; JOHNSON; SELTZER; VALDÉS, 2017). Nesse sentido, “a pedagogia da translinguagem em instrução e avaliação incentiva os alunos bilíngues a aproveitar todos os recursos de seus repertórios linguísticos [...]” (*ibidem*, p. 14, tradução nossa).

A translinguagem busca, portanto, a não restrição de um idioma ou outro, visando o desenvolvimento do aluno em ambos. Os professores também têm responsabilidades nesse processo, porque podem moldar a maneira de incentivar os alunos a produzirem em ambas as línguas, com a pretensão de deixar os alunos sempre ativos, focando em múltiplas funções da linguagem, considerando aspectos culturais, sociais e políticos.

Como foi visto, existe um destaque da relevância de práticas de linguagem e de alfabetização dessas crianças nas escolas, através das interações sociais entre os estudantes, professores, funcionários e a sociedade. A esse respeito, García, Johnson e Seltzer (2017) descrevem três premissas:

1. As práticas linguísticas e a compreensão cultural dos alunos abrangem aqueles que trazem de casa e comunidades, bem como os da escola. Essas práticas e entendimento coexistem, trabalham juntos e enriquecem cada uma a outra.
2. As famílias e comunidades dos alunos são fontes valiosas de conhecimento e devem estar envolvidas no processo educacional.
3. A sala de aula é um espaço democrático onde professores e alunos juntos criam conhecimento, desafiam hierarquias tradicionais e trabalham em direção a uma sociedade mais justa (GARCÍA; JOHNSON; SELTZER; VALDÉS, 2017, p. 104, tradução nossa).

A abordagem da translinguagem aplicada à educação de surdos deve envolver uma profunda mudança social no que concerne às ideologias sobre a língua de sinais e as pes-

soas surdas existentes no Brasil. O ensino da Libras, por exemplo, não precisa depender, exclusivamente, da presença de surdos ou acontecer apenas para aqueles que convivem com essas pessoas. Além disto, não ser uma língua ensinada apenas na escola, mas nas diferentes instituições públicas ou privadas.

Nesse sentido, essas alterações na estrutura nacional exigem, dentre outras ações, o incentivo à valorização das línguas de sinais como línguas nacionais, orientações aos familiares de crianças surdas em relação à importância da aquisição de linguagem na mais tenra idade, a formação inicial e continuada de professores, a oferta de cursos de ensino bilíngue (Libras-português) e a difusão de informações que contribuam para a desconstrução de preconceitos que transitam nos discursos. Essas e outras ações políticas podem colaborar para a transformação da realidade social.

2.3 Educação dos surdos no Brasil e o imbricamento ideológico

Os surdos fazem parte de uma minoria linguística do Brasil. Por tal motivo, a educação é pautada por legislações que orientam o ensino para essa comunidade. Nesse contexto, os surdos precisam ser bilíngues no Brasil, podendo desenvolver a língua de sinais, mas tendo a obrigação de aprender o português na modalidade da escrita. Entende-se que a translinguagem em muito pode contribuir para a educação de surdos, ou seja, propiciando práticas linguísticas complexas (GARCÍA; WEI, 2014), as quais podem ter contribuições contra as ideologias da linguagem voltadas para o padrão de ensino monolíngue padronizado nas escolas.

Segundo Abdelhay, Makoni e Severo (2020), as ideologias da linguagem possuem relação com estruturas e com funções da linguagem, que são padrões para um determinado povo, sendo implementadas nas práticas institucionais, como: valores, normas e preferências sobre alguma língua; assim, “qualquer escolha institucionalizada de uma variedade linguística como meio oficial de condução da política e da educação formal tem efeitos estratificacional significativos sobre os grupos e indivíduos cujas variedades são sistematicamente excluídas e desvalorizadas” (ABDELHAY; MAKONI; SEVERO, 2020, p. 2).

A linguagem, no entanto, não pode ser visualizada somente como corpos de signos que podem ser estudados independentemente do povo que a utiliza. O estudo da língua produz construções sociais, pois padrões linguísticos impostos são ideologias que, segundo as autoras, “é um processo político profundo porque cria diferença e hegemonia por meio de mecanismos de normalização e naturalização, incluindo o aparelho educacional” (*ibidem*, p. 2).

O padrão linguístico condiz também com a formação de um estado padrão. Por tal

motivo, é necessário criar políticas linguísticas críticas que contrariem abordagens tradicionais da linguagem, exigindo contemplar a interação e as práticas culturais, considerando os contextos sociais numa perspectiva dinâmica, incluindo as minorias. A política linguística, ao contrário da ideologia, não considera um contexto uniforme e homogêneo, justamente o que propõe a translanguagem e algumas vertentes da educação bilíngue para surdos, como é visto a seguir.

Triadó (1999) explana que, para a educação de surdos, são necessárias mudanças nos currículos gerais das escolas regulares que incluem a língua de sinais tanto para os surdos como também para os ouvintes, ou seja, uma alteração no padrão escolar. Na sala de aula com várias línguas, diferentes culturas convergem e acabam se relacionando (GARCÍA; WEI, 2014). Por isso, as políticas linguísticas que valorizam todas as línguas são primordiais. Nesse contexto, Abdelhay *et al.* (2020) apontam que as políticas linguísticas estão associadas ao meio social do indivíduo, e a educação é um local bem explorado por essa área, pela integração social. Logo, a política relaciona-se com o planejamento da língua, considerando que a metodologia varia de acordo com a cultura.

No Brasil, devido a uma maior diversidade cultural e linguística, não seria diferente. A atual educação brasileira ainda é representada pela tradição monolíngue. Em contrapartida, em um sistema de ensino que se baseie na abordagem translíngue e transdisciplinar não se sustentam concepções monolíngues e, portanto, fronteiras linguísticas devem ser derrubadas. Por isso, deve-se priorizar políticas linguísticas em que educação translíngue é uma forma de romper barreiras dos atuais modelos de ensino.

As relações entre as línguas em sala de aula são essenciais para o desenvolvimento do sujeito. Em termos práticos, a instituição voltada para a educação com base em uma proposta multilíngue oportuniza que o sujeito conheça a cultura do outro – interação essencial na formação humana e acadêmica. Nessa perspectiva, Franco (1999) expressa que na escola inclusiva prevalece o colonialismo que não aceita a cultura surda. Esse modelo educacional tem como pressuposto a escola ser um espaço de tolerância entre as distintas condições humanas e, por conseguinte, um espaço em que é dada importância na convivência de alunos ditos “normais” com os “não normais”⁵, porém não é o que, geralmente, acontece com os surdos.

Apesar do pressuposto acima que a perspectiva inclusiva fornece, coloca-se como ponto de reflexão que, uma escola nessas condições tem segregado linguisticamente os surdos e não oportunizado o desenvolvimento de conhecimentos conforme suas necessidades. A esse respeito, um ponto é a construção curricular, que deve considerar a hete-

⁵ O termo ‘normal’ é usado por Franco (1999) e é utilizado no sentido de “alunos sem deficiência”. Ressalta-se que, apesar de considerá-lo pejorativo, optou-se por mantê-lo.

rogeneidade do aluno e apoiar a constituição das diferentes identidades. Por tais motivos, Franco (1999) afirma que os currículos das escolas inclusivas devem ser modificados por terem sido elaborados por ouvintes e para ouvintes. O currículo na escola inclusiva contribuiria com a superioridade dos ouvintes e o fracasso dos surdos. Além disso, inserir a língua de sinais no currículo como uma alteração para contemplar esse público não é suficiente para garantir a educação do sujeito surdo em sua totalidade. Nessa mesma concepção, Vogel e García (2017) apontam que devem ser levados em consideração os currículos escolares, como forma de efetivação de ensino translíngue.

Reitera-se que, apesar de alguns currículos adotarem a língua de sinais na escola, isso não significa que exista uma política de inclusão dos surdos. Esses currículos chegam às mãos de professores que, em geral, educam com a visão da surdez como sendo um “problema”. Raramente o professor adquire a língua de sinais e, muitas vezes, o administrador da escola acredita ser importante o aprendizado de língua de sinais pelos professores. Há pouco investimento em cursos para desenvolverem a língua, pois a visão escolar, nestes casos, não considera os surdos como uma comunidade linguística (KYLE, 1999).

Para que essa mudança ocorra, Hoffmeister (1999) aborda que os novos programas curriculares necessitam viabilizar, com a presença da família, o autoconhecimento da criança surda no sentido cultural e linguístico, com o objetivo de alcançar um avanço na educação ao ponto dessa criança ser bem-sucedida no futuro e uma transformação de sua educação num processo cultural, com a presença familiar, dando informações necessárias para os pais tratarem os surdos como minoria linguística e não como deficientes, percebendo também o contexto em que estão inseridos. Nesse sentido, García e Wei (2014) afirmam que a translíngua é a aplicação de práticas linguísticas que utilizam diferentes recursos que se mobilizaram previamente, independentemente da linguagem, iniciando pelo contexto histórico-social diferente, mas que são experimentados uns contra os outros, a partir das interações entre falantes, sendo que esses recursos, antes de serem interdependentes, se transformam em um novo todo.

Robertson e Ramirez (1999) explicam que as pessoas surdas são consideradas biculturais, pois interagem com a cultura surda e com a cultura majoritária. Como bilíngues e biculturais, têm o direito de frequentar uma educação bilíngue. Se as crianças surdas não tiverem o *input* adequado, automaticamente o desenvolvimento da língua oral-auditiva, segundo o autor, seria lento e frustrante. Nesse aspecto, a translíngua aborda que a educação não se refere apenas a uma alternância entre duas línguas, mas é uma construção que faz o uso das práticas dos falantes no discurso inter-relacionadas, originais e complexas, compondo um repertório de linguagem completo dos falantes em um determinado contexto (GARCÍA; WEI, 2014).

Como visto, o sistema educacional brasileiro necessita de mudanças para melhoria da educação dos surdos. A abordagem translíngue pode contribuir nesse quesito, mas para isso a ideologia de ensino padrão necessita ser alterada, considerando a reavaliação dos currículos, a apreciação dos aspectos históricos sociais e culturais dos sujeitos envolvidos e a revisão das políticas linguísticas e educacionais que se fazem necessárias para efetivá-la.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa fundamenta-se na narrativa autobiográfica, de abordagem qualitativa. Nesse tipo de estudo, a orientação primordial é investigar os sentidos que os indivíduos dão a si e as suas histórias de vida. Neves (1996, p. 1) conceitua pesquisa qualitativa como “[...] um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados”. Logo, nossa preocupação está em compreender as concepções de participantes, tomando por base as histórias dos sujeitos.

As entrevistas selecionadas fazem parte do projeto desenvolvido pelo Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL)⁶, em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que, conjuntamente com outras instituições, realizaram um mapeamento da Libras, identificando as situações de usos, buscando registrar essa língua, a fim de constituir um *corpus*. A Linguística de *Corpus* faz uso de métodos de compilação de *corpora* linguísticos, cujo objetivo é a realização dos estudos empíricos sobre a linguagem, como também o detalhamento de padrões da língua em uso, compreendendo a linguagem como um sistema que pode ser descrito probabilisticamente (SARDINHA, 2000).

Segundo Quadros *et al.* (2018, p. 13), “a inclusão das línguas brasileiras como referências culturais [...] fomenta ações de políticas linguísticas no sentido de valorização e promoção das línguas para garantia de direitos linguísticos, especialmente, de grupos linguísticos minoritários”. No *corpus* linguístico supracitado, dentre outras produções registradas, as narrativas abarcam experiências vivenciadas por surdos em relação ao seu processo educacional, mas não apenas sobre esse tema, o que nos possibilitou refletir sobre suas vidas, observando as relações entre a história individual e a história social. A história social é construída pela história dos indivíduos, dessa forma, infere-se que é possível acessar aspectos comuns que caracterizam a historicidade do povo surdo e, embora

⁶ Segundo Quadros *et al.* (2018), o Inventário Nacional da Diversidade Linguística se constitui pela comunidade local de surdos de referência, contando com a participação de dezoito estados brasileiros, em que “todos os participantes consideram este trabalho importante para a preservação de sua língua, registro e história da comunidade surda brasileira” (*ibidem*, p. 33). Registro CAAE: 17028413.0.0000.0121.

considerando as ponderações necessárias, pode-se conhecer elementos desse universo a partir de biografias.

O procedimento utilizado é o estudo de caso, selecionado para investigação das particularidades que envolvem a formação de determinados fenômenos sociais. Para Tomich e Tumolo (2013, p. 62), o estudo de caso é possibilita “obter dados iniciais para que hipóteses mais adequadas possam ser formuladas sobre o objeto de estudo”. Nesse sentido, o *corpus* desta pesquisa trata-se de narrativas que descrevem uma situação específica e que, ao serem problematizadas, podem contribuir para a construção de conhecimentos sobre a educação de surdos.


3.1 Surdas participantes da pesquisa

Todos os participantes do Projeto Corpus Libras que compõem o INDL são surdos bilíngues (Libras-português) e naturais de diferentes regiões do país, que possuem uma trajetória na comunidade surda e participam ativamente nos movimentos políticos em prol dos seus direitos, por isso, são denominados de “surdos referência”.

As participantes da presente pesquisa (Quadro 1) foram selecionadas com base nos seguintes critérios: i) mulheres surdas referência; ii) idade entre 30 e 60 anos e; iii) representantes de diferentes regiões do país. A seguir, descreve-se as participantes selecionadas para esse estudo.

Quadro 1 – Participantes selecionadas

Ana Regina Campelo	Giselle Pedreira de Mello Carvalho
	
Reside no Rio de Janeiro. Professora no Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) e possui pais ouvintes.	Reside no Pará, é professora da Universidade Federal do Pará (UFPA) e possui pais ouvintes.

Sédina Jales Ferreira	Shirley Vilhalva
	
Nasceu no Rio Grande do Norte. Atualmente é professora de Libras e trabalha no Instituto de Educação para surdos (IEEL). Possui pais ouvintes.	Reside no Mato Grosso do Sul. Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMT) e possui pais ouvintes.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Para análise, primeiramente traduziu-se os vídeos de Libras para português e selecionou-se os trechos que narram as experiências escolares, principalmente durante a Educação básica. Retomando a pergunta norteadora (*A partir das experiências escolares narradas por surdas, tomando por base os discursos e as ideologias que as permeiam, quais as aproximações podem-se inferir da abordagem educacional translíngue?*), identificou-se as ideologias nesses discursos sobre as vivências escolares das participantes, buscando identificar (possíveis) aproximações com a abordagem da translanguagem, sem deixar de levar em consideração os entornos históricos e sociais brasileiros.

4 NARRATIVAS SURDAS SOBRE EDUCAÇÃO E LÍNGUA/LINGUAGEM

Nesta seção, apresenta-se a análise das narrativas com as experiências de vida de quatro surdas a respeito dos processos de aquisição de linguagem, constituição linguística, educação e socialização em família, seja na escola ou em outros espaços de convivência. Elencou-se os excertos das entrevistas em que as participantes sinalizam sobre suas vivências nas diferentes situações e como se dava a comunicação linguística no decorrer de sua escolarização. A seguir, discute-se esses discursos contrapondo com a proposta da abordagem translíngue.

Como visto anteriormente, a abordagem da translinguagem está vinculada ao viés da educação bilíngue. As minorias linguísticas também são consideradas nessa proposta de prática pedagógica, o que inclui as comunidades surdas e as línguas de sinais. O primeiro aspecto identificado nos discursos das participantes é que suas vivências envolvem tanto a língua de sinais quanto a língua portuguesa. Em geral, as participantes relatam que o português era a língua circulante no contexto familiar, com exceção da Shirley que tinha primos surdos com quem cresceu; durante a infância usavam gestos, que são comumente descritos como “sinais caseiros”⁷.

No início das entrevistas, quando as participantes descreveram a aquisição de linguagem (Shirley aos 18 anos, Ana Regina aos 11 anos, Gisele aos 14 anos e Sédina aos 15 anos), as entrevistadas comentaram que, antes da idade informada, Ana, Gisele e Sédina não tinham contato com a língua de sinais, somente com a utilização de gestos e treino de oralidade, que é um processo não natural. Vogel e García (2017) consideram que as ideologias linguísticas estruturalistas dominam os estudos em relação à linguagem. Tais ideologias, além de reforçar o poder das línguas, apontam para o poder que o Estado exerce sobre os sujeitos, formando uma dominância linguística, a qual influencia nas línguas utilizadas nas escolas e, por sua vez, nas práticas educacionais.

Todas as participantes relatam que, quando iniciaram o contato com a língua de sinais e a interação com outros surdos, possibilitou a propulsão para a aprendizagem da Libras, o que, por sua vez, também favoreceu a melhoria no desempenho escolar. Destaca-se o que Shirley relata sobre a escassez de informações durante sua vida, devido à falta da base linguística, pois cresceu em ambientes que só visavam a “cópia” pela oralização, isto é, o treino vocal geralmente assistido por fonoaudiólogo; Ana Regina relata que trocou de escola no Ensino fundamental para ter contato com surdos e também porque os professores conheciam a língua de sinais, assim ela teria um melhor aprendizado; Gisele expressa uma “mudança de mundo” quando iniciou o contato com a Libras; e Sédina deixou de estudar por um tempo devido a não presença da Libras.

Todos esses relatos apontam para a importância do acesso linguístico à língua de sinais e do contato com outras pessoas surdas, para o desenvolvimento holístico do sujeito, pois vai além da aquisição da linguagem, contemplando também a formação social que exige espaços de interação com sujeitos sinalizantes. A Libras só se tornou obrigatória nas escolas brasileiras em 2005, orientação regulamentada pelo Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005). Portanto, eram raras as políticas públicas que determinavam a presença da língua

⁷ Os sinais caseiros são usados principalmente no contexto familiar, como recurso comunicativo devido aos pais das crianças surdas não saberem Libras e, em geral, é composto por um vocabulário mais básico.

de sinais nos diversos contextos, em especial pela escassez de políticas linguísticas e pela ideologia monolíngue ser predominante no Brasil. Yip e García (2018) explicam que essa ideologia deve ser combatida e todas as línguas devem ser consideradas.

Nesse sentido, Vogel e García (2017) expressam a necessidade de valorização das línguas em um país, ao descreverem que a translinguagem como abordagem de valorização das línguas minoritárias, cujo processo visa a diminuição de hierarquias linguísticas. Tal soberania do português sobre a Libras é fortemente demonstrada no discurso das participantes, visto que todas foram oralizadas e tiveram contato com a língua de sinais tardiamente. Shirley é uma exceção porque sua mãe sabia língua de sinais, mas, segundo seu relato, não queria que ela aprendesse.

O contato com a língua de sinais na infância e na adolescência, relatado por Ana Regina, Gisele e Sédina, aconteceu na escola e nas comunidades surdas. Um ponto que chama atenção é que todas apontam para a diferença entre sinais e Libras, isto é, entendem que há uma distinção de uma língua propriamente dita, padronizada – neste caso, a Libras – e sinais não convencionados, gestos e que, de acordo com os discursos, parecem não ser considerados elementos linguísticos. Essa concepção demonstra uma ideologia baseada na normalização, na língua como sistema regido pela gramática, logo, o que é produzido para além disso não é considerado “linguístico”.

As surdas narram distintos caminhos de aquisição de linguagem e/ou aprendizagem de Libras. A esse respeito, se a aquisição de *linguagem* “é um processo que ocorre em nível do subconsciente, funcionando por força de necessidade de comunicação enquanto impulso vital” e a *aprendizagem* é “saber as regras, ter consciência delas, pode falar sobre elas, exigindo, portanto, um esforço consciente” (KRASHEN, 1982)⁸, como delimitou-se que a linguagem/língua foi adquirida e que língua foi aprendida? Como isso acontece? Se a aquisição é saber usar a língua e a aprendizagem é *saber sobre a língua*, parece-nos que, no caso dos surdos, esse processo é muito mais complexo, que nos faz refletir de que forma pode se estabelecer, uma vez que não deveria ser entendido como um processo linear, ordenado.

Sobre as questões acima, Shirley e Ana Regina tiveram contato com a Libras na tenra infância, convivendo com pares surdos, seja no contexto familiar ou escolar; as demais participantes tiveram contato com a Libras na adolescência – Gisele aos 21 anos e Sédina aos 15 anos. Com base nesses dados, levantou-se as seguintes questões para reflexão: é possível definir a *língua* que as participantes adquiriram? É possível apontar qual foi a L1 e a L2? Como ocorreu a aquisição/aprendizagem? Esses questionamentos são relevantes

⁸ Disponível em: <http://doneforyou.com.br/stephen-krashen/>. Acesso em: 20 ago. 2021.

para entendermos como as experiências escolares contribuem nesse processo e qual a importância das interações que ocorrem nesse espaço, sobretudo, as práticas educacionais para a constituição linguística dessas mulheres surdas e, por extensão, de outros sujeitos surdos.

Outro destaque na fala das participantes são os educadores e o método de ensino. Shirley descreveu que a oralização era uma prática frequente, mas era diferente quando o professor utilizava métodos de ensino que empregassem imagens, pois, aprendia com maior facilidade. Ana Regina comentou que, apesar dos professores não saberem Libras, eles respeitavam a identidade e a cultura surdas, havendo um respeito com a comunidade, e os surdos conseguiam interagir com os ouvintes. Quando mudou de escola no ensino médio, Ana Regina sentiu grande dificuldade, pois as pessoas não conheciam o universo surdo, nem como lidar e tratar um surdo. Assim, para conseguir desenvolver o aprendizado, precisou frequentar classes particulares, algumas com professores da escola anterior, que ela denominou de “escola dos ouvintes”.

Essa mesma expressão foi utilizada por Gisele, ao descrever suas experiências no ensino superior, e ao apontar a distinção entre o curso de Pedagogia – o qual tinha mais ouvintes – e o curso de Licenciatura em Letras Libras – onde os professores eram fluentes em língua de sinais e muitos eram surdos –, afirmando que houve melhor aprendizagem e interações. Sédina também explana sobre a distinção que havia com relação a materiais específicos quando cursou Letras Libras, e que a presença de professores surdos que sabiam a Libras facilitou seu aprendizado, sendo distinta do ensino anterior, em que os professores desconheciam esses aspectos. A esse respeito, Vogel e García (2017) discorrem que na translinguagem é necessário que os educadores tenham uma visão crítica sobre a língua padrão na educação, assim,

até que todos os educadores de línguas desenvolvam uma postura crítica sobre as línguas padronizadas nomeadas, o bilinguismo para todos continuará a nos iludir, independentemente de a instrução ter como alvo aqueles que falam com práticas de linguagem minorizadas ou padrão (VOGEL; GARCÍA, 2017, p. 7).

Ao não levarem em consideração a surdez das alunas, os professores não somente relegam a necessidade de uma pedagogia visual, as quais são essenciais para os aprendizes surdos, mas também perpetuam uma cultura escolar excludente, e isso reverbera na dificuldade narrada pelas entrevistas. Os discursos nos informam que, em geral, nas escolas e nas universidades em que as surdas estudaram, elas foram ignoradas pelos professores, os

quais muitas vezes priorizavam o uso do português, não somente como língua de instrução, mas pela utilização de materiais que não contemplassem a Libras, portanto, que não promoviam um ensino bilíngue.

Em suas experiências educacionais, todas as participantes indicam que coexistiam as duas línguas no ambiente escolar, o que acontecia principalmente na interação entre colegas surdos. Ana Regina comenta que na escola havia “[...] muitos surdos, porém eles utilizavam sinais próprios, não a Libras de fato, para a comunicação”. Nas apresentações de trabalho, por exemplo, Shirley e Ana Regina relataram que os professores não as obrigavam a oralizar e usavam recursos visuais nas aulas, como ilustrações para explicar o conteúdo.

As entrevistadas descrevem diferentes estratégias e recursos que seus professores utilizavam em sala de aula e como se dava a comunicação com eles. Gisele e Sédina tiveram contato com a língua de sinais apenas na adolescência, e nas escolas que frequentaram havia outros surdos, o que favoreceu a interação em Libras. As duas comentaram que se comunicavam com gestos e sinais não convencionados pela Libras que, de acordo com elas, não correspondia ao padrão gramatical. A utilização da oralização muitas vezes era necessária para que pudessem se expressar, o que era desgastante para elas.

A figura do intérprete educacional foi relatada por Gisele e Sédina nas experiências mais recentes, visto que nas décadas de 1970 e 1980 não havia legislação que orientasse a contratação desse profissional e as políticas educacionais não traziam informações sobre a escolarização de surdos, nem indicações sobre formação de professores ou de tradutores/intérpretes. No caso de Shirley, por exemplo, ela relata que sua irmã ouvinte a auxiliava durante as aulas. Elas sentavam uma ao lado da outra, a irmã falava e gesticulava as explicações da professora, enquanto outro colega anotava o conteúdo. Assim, seu aprendizado era principalmente pelo método da repetição.

A translinguagem busca promover mudanças entre alunos, professores e currículos, através de uma coaprendizagem e práticas linguísticas igualmente valorizadas. García, Johnson, Seltzer e Valdés (2017) descrevem que existem quatro estratégias relacionadas à translinguagem na educação: a *primeira* seria em relação ao apoio dos alunos pelos professores, visando à compreensão de textos complexos; a *segunda* é o desenvolvimento de práticas linguísticas de contextos acadêmicos com alunos; a *terceira* é a expansão do uso das duas línguas; e a *quarta* é o apoio às identidades bilíngues destes, juntamente com o seu desenvolvimento socioemocional. Com base nessas afirmações, percebe-se que, apesar de haver a colaboração de outros alunos, isso ocorria pela falta de preparo dos profes-

sores para se comunicarem na língua de sinais e um descaso do Estado em não oferecer condições para que essa aluna aprendesse adequadamente.

Claramente as práticas em sala de aula, considerando ambas as línguas, não foram priorizadas nas vidas das participantes, sendo que suas práticas linguísticas, muitas vezes eram inibidas. Isso ocorreu com constância durante suas trajetórias. Gisele relata que, quando era jovem, utilizava mais a oralização como método de comunicação. Após adquirir a língua de sinais, sua interpretação textual ficou melhor, ao comparar com situações em que se comunicava com ouvintes, e explica que, quando eles sinalizavam, ela tinha uma melhor compreensão por conta do uso da língua de sinais. Ana Regina declarou que frequentava uma escola quando era pequena, somente para se comunicar com os surdos usando gestos, mesmo não estudando lá. Gisele e Sédina utilizavam gestos com outros surdos, ou seja, todas utilizavam estratégias de comunicação pelo aspecto visual-espacial, mesmo que essa não fosse considerada efetivamente a língua de sinais.

Isso demonstra a necessidade de haver um repertório comunicativo entre elas, com a estrutura visual-espacial, devido ao fato de serem surdas. Comungando com tal necessidade, segundo Vogel e García (2017), a translanguagem possui três premissas principais: (a) entende-se que os indivíduos selecionam repertórios linguísticos em função da comunicação e, no uso dos idiomas, não os fazem como línguas separadas, ignorando a interdependência entre eles, na forma de um sistema semiótico; (b) compreende-se que as perspectivas bilíngue e multilíngue privilegiam as próprias práticas linguísticas de forma dinâmica e acima das línguas dominantes das nações e estados; e (c) pressupõe-se a existência e os efeitos das ideologias da linguagem estruturalistas nos sujeitos que impactam diretamente, nas minorias linguísticas, cujas práticas foram tradicionalmente minorizadas e não padronizadas e, consequentemente, prejudicadas.

Vislumbrando um sistema de equidade linguística, assim como defendido pela abordagem da translanguagem, é necessário oferecer, prioritariamente, o acesso à língua de sinais às crianças surdas. Isso deve-se porque, em distinção a outras situações de aprendizagem de línguas adicionais, como a educação para imigrantes ou para indígenas, os surdos raramente conseguem adquirir uma língua vocal-auditiva de forma natural. Devido ao fato de não terem *inputs* nessa modalidade de língua e precisarem, muitas vezes, de treinamento fonoaudiológico para conseguir usar a língua na forma oral, é pouco provável que a aquisição natural e fisiológica aconteça em função de uma condição sensorial (a não audição ou a audição parcial, por exemplo), o que não muda o fato de os surdos serem bilíngues e bimodais (QUADROS, 2017; GOMES, 2018).

Como bilíngues bimodais, isto é, por usarem duas línguas com modalidades distintas (BISHOP; HICKS, 2005), a partir do contato com a língua vocal-auditiva na modalidade escrita ou de outras maneiras, e a partir do contato com a língua de sinais pela oralidade ou ainda na escrita de sinais, há dois principais perfis de surdos: os *sinalizantes nativos* – a pequena porcentagem de crianças nascidas surdas e/ou que têm uma aquisição de linguagem típica – e os *sinalizantes tardios* na aquisição da L1, cujo primeiro contato substancial com a língua de sinais ocorre após a infância, em geral, na iniciação escolar.

Na abordagem da translanguagem, apesar de autoras como Vogel e García (2017) e García (2017) não indicarem a nomeação e divisão entre L1 e L2, especificamente, para o contexto da aquisição de linguagem e/ou aprendizagem de língua adicional das pessoas surdas, ela se faz necessária. Autoras como Quadros (2017) e Gomes (2018), descrevem sobre a aquisição da língua de sinais por crianças bilíngues e bimodais, sendo que, no caso dos surdos, é essencial a presença da língua de sinais como primária. Por ser uma língua natural, diferentemente do português escrito a ser aprendido posteriormente, e amparado pela língua de sinais.

Como visto, as narrativas das participantes demonstraram que o contato com a língua de sinais e seus aspectos visuais-espaciais são essenciais para o desenvolvimento individual de uma pessoa surda. Sobre tal fato, a translanguagem poderia contribuir, inclusive educacionalmente, pelo fato de considerar o respeito pela diversidade cultural, linguística e social em que o aluno está inserido (GARCÍA, 2017; VOGEL; GARCÍA, 2017).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresentou a relação da translanguagem com a educação dos surdos, considerando a história da educação dos surdos no Brasil e as narrativas sobre as vivências de quatro surdas, ao relatarem suas experiências linguísticas na família e na escola, o que possibilitou a análise de seus aprendizados durante a vida.

Não rotular a constituição linguística dos sujeitos, ou até mesmo não estabelecer uma divisão entre a L1 e a L2, foi questionada no presente estudo, premissa que se baseia na abordagem translíngue. Considera-se que designar a Libras como L1 e português como L2 não é tão simples, além do que existem fatores sociais que tornam complexo o debate sobre uma possível “separação” da primeira língua adquirida. Não haveria troca de códigos pelo bilíngue bimodal entre sua L1 e a L2, devido ao fato de os códigos não estarem separados e também devido ao dinamismo que é demandado aos surdos no uso da linguagem/língua.

Podemos observar, nos relatos que descrevemos anteriormente sobre os aspectos educacionais, que as experiências são heterogêneas e as políticas educacionais vivenciadas pelas entrevistadas são distintas, já que advêm de variados momentos históricos e de contextos geopolíticos. Apesar de não apresentarmos detalhadamente o contexto familiar das participantes, devido ao recorte selecionado (a escola), entendemos que as particularidades sobre esse aspecto são importantes para compreender as experiências escolares e suas implicações para as questões linguísticas.

Todas as participantes estudaram em “escolas de ouvintes”, isto é, escolas em que a língua falada pelos professores durante as aulas é o português, e nas quais o número de alunos surdos variava (às vezes estudavam em turmas que apenas elas eram surdas, e às vezes em turmas com outros surdos); em algumas escolas, o uso da Libras era irrestrito, ou seja, os alunos não eram proibidos de sinalizar, dessa forma, a língua de sinais circulava livremente entre eles. Um ponto recorrente nas narrativas é que, após o contato das surdas com a Libras e com as comunidades surdas, ocorreu um processo de constituição de suas identidades e de afinidade com as culturas que emergiram dessas comunidades. Houve, portanto, a ressignificação de suas vidas, marcada principalmente pela língua de sinais e o que se “abriu” a partir disso. Essa foi uma questão apontada como essencial para todas elas: a importância da Libras para autoafirmação, compreensão de mundo, aprendizagem, enfim, para o desenvolvimento humano de uma maneira geral.

A comunidade é outro aspecto recorrentemente citado, acerca da qual as surdas ressaltam a convivência nas associações de surdos, por exemplo, como um fator importante para ampliação de seus conhecimentos da língua, aprendendo coletivamente e pela interação. Nos discursos das participantes, todas descrevem a importância de conviver com pares surdos e de haver a presença da língua de sinais, mesmo que elas saibam usar o português na modalidade de uso oral. Assim, nos seus discursos destaca-se como seu uso traz conforto linguístico, e o ganho que tiveram depois da aquisição da Libras.

Por fim, a educação de surdos no Brasil ainda carece por estudos e por pesquisas voltadas ao bilinguismo e, atualmente, as concepções da translanguagem podem abrir espaço de valorização da diversidade de línguas, respeitando as minorias linguísticas e as comunidades que as usam. Destaca-se a necessidade das práticas translíngues para sujeitos usuários das línguas minoritárias, como a Libras, para que as pessoas surdas que a utilizam como língua materna e que buscam meios e espaços acadêmicos tenham suporte linguístico.

Assim, diante dos resultados, o poder ideológico que a língua majoritária ainda possui diante das línguas desprivilegiadas perde força quando as reflexões apresentadas

nesta pesquisa alcançam as escolas e seus profissionais, espaços em que crianças e jovens aprendem e que têm um papel muito relevante nas suas constituições linguísticas. Nesse sentido, concluímos que as práticas translíngues colaboram para o multilinguismo, respeitando as singularidades dos sujeitos, de forma dinâmica, e levando a uma melhor relação social e ao desenvolvimento cognitivo deles, incluindo os sujeitos surdos.

Referências

ABDELHAY, A.; MAKONI, S. B.; SEVERO, C. G. Language planning and policy: the discursive landscaping of modernity. In: ABDELHAY, A.; MAKONI, S. B.; SEVERO, C. G. *Language planning and policy: ideologies, ethnicities and semiotic spaces of power*. v. 1. United Kingdom: Cambridge Scholars, 2020. p. 1-21.

BISHOP, M.; HICKS, S.. Orange eyes: Bimodal bilingualism in hearing adults from deaf families. *Sign Language Studies*, v. 5, n. 2, p. 188-230, 2005.

BISOL, C.; SEPERB, T. M. Discursos sobre a surdez: deficiência, diferença, singularidade e construção de sentido. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 26, n. 1, p.7-3, 2010.

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/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018.

BREGONCI, A. de M. A educação bilíngue para surdos pensada a partir da lógica da escola para todos: egocentrismo, altruísmo, tradução e justiça cognitiva. In: VIEIRA-MACHADO, L. M. da C.; COSTA JÚNIOR, E. R. da. *Educação de surdos: políticas, práticas e outras abordagens*. Curitiba: Appris: 2018. p. 107-122.

CAPOVILLA, F. C.; TEMOTEO, J. G. A importância do novo Deit-Libras para a educação bilíngue da criança surda. In: ANDREIS-WITKOSKI, S.; FILIETAZ, M. R. P. (orgs.). *Educação de surdos em debate*. Curitiba, Ed. UTFPR, 2014. p. 103-128.

FRANCO, M.: Currículo e emancipação. In: SKLIAR, C. (org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. v. 2. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 213-224.

GARCÍA, O. *Bilingual education in the 21st century: Global perspectives*. Malden, MA: Blackwell, 2009a.

GARCÍA, O. *Emergent bilinguals and TESOL: What's in a name?* TESOL Quarterly, v. 43, 322-326, 2009b.

GARCÍA, O. *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. New Jersey: John Wiley & Sons, 2011.

GARCÍA, O.; JOHNSON, S. I.; SELTZER, K.; VALDÉS, G. *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia, PA: Caslon, 2017.

GARCÍA, O.; LEIVA, C. Theorizing and Enacting Translanguaging for Social Justice. In: BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. (eds.). *Heteroglossia as practice and pedagogy: Educational Linguistics*. New York, 2014. p. 199-216.

GARCÍA, O.; WEI, L. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Macmillan UK, 2014.

GOMES, B. S. *Aquisição da linguagem de uma criança coda: produções, tipos de sobreposições e influência dos interlocutores neste processo*. 2018. 143 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

HOFFMEISTER, R. J. Famílias, crianças surdas, o mundo dos surdos e os profissionais da audiologia. In: SKLIAR, C. (org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. v. 2. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 113-130.

KRASHEN, S. *Principles and practice in second language acquisition*. United Kingdom: Pergamon Press, 1982.

KYLE, J. O ambiente bilíngue: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilinguismo para os surdos. In: SKLIAR, C. (org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. v. 2. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 15-26.

LOPES, L. P. da M. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia lingüística para tempos híbridos. *DELTA*, v. 24, n. 2, p. 309-340, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-44502008000200006>.

LOS RÍOS, C. V. de; SELTZER, K. Translanguaging, coloniality, and English classrooms: An exploration of two bicoastal urban classrooms. *Research in the Teaching of English*, p. 55-76, 2017.

MATTOS, L. C.; VIEIRA-MACHADO, L. M. da C. Pensar as práticas pedagógicas bilíngues na educação de surdos na contemporaneidade. In: VIEIRA-MACHADO, L. M. da C.; COSTA JÚNIOR, E. R. da. *Educação de surdos: políticas, práticas e outras abordagens*. Curitiba: Appris: 2018. p. 19-36.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. *Caderno de pesquisas em Administração*, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996.

QUADROS, R. M. de. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. *Cad. CEDES*, v. 26, n. 69, p. 141-161, 2006.

QUADROS, R. M. de. *Língua de Herança: Língua Brasileira de Sinais*. Porto Alegre: Penso, 2017.

QUADROS, R. M. de et. al. *Língua Brasileira de Sinais: patrimônio linguístico brasileiro*. Florianópolis: Editora Garapuvu, 2018.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

ROBERTSON, X. A.; RAMIREZ, I. C.: Educación Bicultural Bilngue para lãs Personas Sordas en Chile. In: SKLIAR, C. (org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. v. 1. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 225-231.

RODRIGUES, J. R.; VIEIRA-MACHADO, L. M. da C.; VIEIRA, E. T. de B. Congresso de Paris (1900): a seção de surdos e sua atualidade em relação à educação de surdos. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 20, n. 1, p. e095, 6 dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v20.2020.e095>.

SANTOS, S. A. dos; VERAS, N. C. de O. Políticas de tradução e de interpretação: diálogos emergentes. *Travessias interativas*, n. 22, p. 332-351, jul./dez., 2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/Travessias/article/view/15334/11575>.

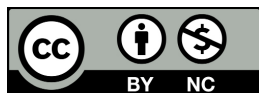
SARDINHA, T. B. Linguística de corpus: histórico e problemática. *DELTA*, v. 16, n. 2, p. 323-367, 2000.

TOMITCH, L. M. B.; TUMOLO, H. S. *Pesquisa em letras estrangeiras: 5º período*. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/117026>. Acesso em: 20 ago. 2021.

TRIADÓ, C. Educación temprana y lenguaje en los ninos sordos. In: SKLIAR, C. (org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. v. 1. Porto Alegre: Evangraf, 1999. p. 249-257.

VOGEL, S.; GARCÍA, O. *Translanguaging*. New York: University of New York, 2017.

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



Data de submissão: 11/08/2021

Data de aceite: 17/08/2022