





DOSSIÊ: TRANSLINGUAGEM E EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA CRÍTICA EM CONTEXTO (PÓS)PANDÊMICO
ARTIGO ORIGINAL

Surdocegueira e pontos de ancoragem no ensino remoto: translanguagem como caminho possível

Deafblindness and anchor points in remote teaching: translanguaging as a possible path

Bárbara Pereira de Alencar da Rocha¹; Valdiceia Tavares-Santos²; José Vicente Rodrigues da Silva³; Kleber Aparecido da Silva⁴

1 PósLIT - Universidade de Brasília e Secretaria de Educação do Distrito Federal - barbitaalencar@gmail.com

2 PPGL - Universidade de Brasília e Secretaria de Educação do Distrito Federal - tavaresvaldiceia40@gmail.com

3 Pós-LIT - Universidade de Brasília e Secretaria de Desenvolvimento Social do Distrito Federal - vicente2022@gmail.com

4 Universidade de Brasília - kleberunicamp@yahoo.com.br

Como citar o artigo.

ROCHA *et al.* Surdocegueira e pontos de ancoragem no ensino remoto: translanguagem como caminho possível. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 22, n. 1, p. DT4, 2023.

Resumo

Este artigo discute uma experiência didática no ensino remoto no período pandêmico (março 2020-maio 2023). Os desafios enfrentados pela professora guia-intérprete no ensino, na adequação das estratégias e material e a relação estabelecida com os estudantes antes da pandemia, são abordados ao longo da discussão. Para tanto, será feito o relato da experiência de uma professora-guia e de dois estudantes surdocegos em uma escola de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Distrito Federal (DF). Essa experiência nos remeteu aos conceitos de *translanguagem* e *práticas translíngues*, pois observamos que essas práticas ocorriam no contexto apresentado, mesmo sem intenção da professora de adotar essa prática. Examinamos o percurso da aula virtual e a transição do professor, dos alunos e familiares entre o *braille*, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), datilologia, português oral, escrito, uso de imagens, *gifs* e *emoticons*, presentes durante a ação pedagógica. Como resultado, compreendemos que o fazer pedagógico, durante a pandemia, exigiu novas ações que movimentaram o funcionamento do currículo e da didática. Concluímos, ainda, que na educação de estudantes surdocegos é desejável a construção de parceria com a família. Ademais, compreendemos o uso de práticas translíngues, como arranjo linguístico na educação do surdocego, através da exploração dos repertórios linguísticos dos estudantes.

Palavras-chave: Surdocegueira. Pandemia. Práticas translíngues.

Abstract

This article discusses a didactic experience in remote education, in the pandemic period. The challenges faced by the teacher-guide-interpreter in teaching, in the adequacy of strategies and material and the relationship established with students before the pandemic, are addressed throughout the discussion. For this, we will report the experience of a guide-teacher and two deafblind students in a school of Youth

Fonte de financiamento: Este trabalho contou com a apoio do Edital DPG/UnB 007/2021 de apoio à execução de projetos de pesquisas científicas, tecnológicas e de inovação de discentes de pós-graduação, da Universidade de Brasília.

Conflito de interesse: Nenhum

Recebido em: 30 Set 2023. Revisões requeridas em: 18 Mar 2023 e 03 Jun 2023. Data de aprovado: 13 Jun 2023.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution Non-Commercial No Derivative, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais, sem alterações e que o trabalho original seja corretamente citado.

and Adult Education (EJA) in the Federal District (DF). This experience brought us to the concepts of *translinguagem* and *translinguagem practices* because we observed how these practices occurred in the context presented, even without the teacher's intention to adopt this practice. We examined the course of the virtual class and the transition of the teacher, students, and family members between *braille*, *Libras*, typing, oral and written Portuguese, the use of images, gifs and emoticons, present during the pedagogical action. As a result, we understand that the pedagogical work during the pandemic demanded new actions that moved the functioning of the curriculum and didactics. We also concluded that in the education of deafblind students it is desirable to build a partnership with the family. Moreover, we understand these practices, as a linguistic arrangement in the education of the deafblind, through the exploration of the students' linguistic repertoires.

Keywords: Deafblindness. Pandemic. Translingual practices.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo surgiu do estudo dos conceitos de *translinguagem* e *práticas translíngues* durante disciplina do Programa de Pós-Graduação em Linguística na Universidade de Brasília (PPGL-UnB). Os autores tinham experiência e/ou pesquisa desenvolvida com estudantes surdocegos. Ao se depararem com os construtos apresentados na disciplina, implicaram-se em discussões sobre práticas no atendimento àquele grupo de alunos. Trata-se de relato de experiência, com contextualização da educação no Distrito Federal (DF), durante a fase inicial da pandemia da Covid-19.

No DF, as aulas presenciais foram suspensas em março de 2020, conforme Decreto nº 40.509, de 11 de março de 2020, e retomadas no dia 22 de junho do mesmo ano, com aulas remotas, conforme Decreto nº 40.939, de 2 de julho de 2020.

A suspensão da aula presencial trouxe uma visão límpida e preocupante do impedimento institucional para o ensino de cerca de 657.869 estudantes da rede pública de ensino do DF, principalmente aqueles que apresentam alguma deficiência, como no caso dos estudantes surdocegos participantes desta investigação. Na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), em 2021, constam 32 estudantes surdocegos matriculados, e uma lista de espera para avaliação (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2021).

Outro ponto visibilizado pela pandemia foi a dificuldade de acesso às tecnologias por boa parte dos estudantes de classes populares. A pandemia revisitou a necessidade da democratização das tecnologias, que já era uma necessidade apontada por educadores. A suspensão das aulas presenciais demandou a transposição de metodologias e práticas adotadas em sala de aula presencial para o meio virtual. Na fase inicial da crise, a educação ofertada não mudou os paradigmas, afinal o uso das tecnologias não é o remédio para currículos e práticas obsoletas. Para Pretto (2020), nessa situação, todos os espaços precisaram ser fortalecidos para superação das dificuldades impostas. Além disso, a educação tradicional já não cabia antes da Covid-19, e a conjuntura impôs uma nova lógica para se pensar todos os aspectos sociais e de relação, inclusive os educacionais.

Assim sendo, a pandemia em si evocou ações e redes de solidariedade que precisavam ser estendidas ao campo da educação e da atuação com professores. Nesse contexto, um acontecimento pontual foram as *lives* propostas por formadores de professores e a participação de profissionais que buscavam, nesses espaços, um embasamento para ações cotidianas e emergenciais. Finalmente, o momento pedia acolhimento e troca de experiências que talvez não fossem praticadas antes da pandemia.

Em face do exposto, é necessário pontuar que a pandemia tornou visíveis problemas estruturais já enfrentados pelas escolas, entre eles, a literatura da área destaca: 1) desigualdades sociais e o impacto no cotidiano escolar de cada estudante; 2) as estratégias e o currículo arcaico adotado nas escolas; 3) a falta de letramento digital de alguns professores, em especial os docentes de educação básica; 4) o isolamento da universidade, que muitas vezes mantém diálogo com os iguais; e 5) a falta de políticas públicas que se efetivem para a popularização da Internet (PRETTO, 2020).

A esse respeito, Cader-Nascimento (2021b) evidencia que um problema com forte impacto no processo de escolarização, de acesso ao conteúdo científico, conforme defendido por Vygotsky (1994), refere-se à diversidade de experiências com o mundo da leitura e da escrita. A ausência do domínio dessas ferramentas culturais promove um desconforto nas famílias em situação de alta vulnerabilidade social que não conseguem acompanhar o processo de escolarização dos filhos matriculados na educação básica.

Desse modo, apresentaremos um relato de experiência no qual os conceitos de translíngua e práticas translínguas foram observados, mesmo sem intenção da professora. Examinaremos o percurso da aula virtual nos possíveis atravessamentos e transições didáticas do professor, dos alunos e familiares na proposição de atividades que envolveram o sistema *braille*, libras, datilografia, português oral, escrito, uso de imagens, presentes durante a ação pedagógica. Esse transitar ocorreu naturalmente e sem necessidade de nomeação das línguas.

Como resultado, compreendemos que o fazer pedagógico, durante a pandemia, exigiu novas ações que movimentaram o funcionamento do currículo e da didática. Ademais, entendemos também que as práticas translínguas podem ser discutidas na educação do surdocego, através da exploração dos repertórios linguísticos desses estudantes. Na composição deste texto, contextualizaremos primeiro as condições que regulamentaram a implementação do ensino remoto na rede pública de ensino do DF, em seguida ofereceremos algumas informações sobre a caracterização da surdocegueira e o conceito de translíngua.

Posteriormente, traremos o método pautado no relato da experiência vivida nas aulas e apresentaremos os estudantes surdoscegos envolvidos. Também descreveremos três providências usadas para manter o contato, reforçar o vínculo com os estudantes e estendê-lo aos familiares, retornar aos conteúdos estudados e introduzir novos a partir de situações vividas pelos envolvidos. Para os leitores entenderem como este trabalho foi conduzido, traremos dois exemplos de atividades executadas, uma com cada estudante, relatando as especificidades de recepção, e de resposta, para cada um em sua singularidade.

2 CONTEXTUALIZANDO O ENSINO REMOTO NO DISTRITO FEDERAL

A educação pretendida durante a pandemia difere da proposta de Educação a Distância (EaD). Nessa linha, a SEEDF utilizou em documentos a expressão “educação não presencial”. Além disso, no que se refere à Educação de Jovens e Adultos (EJA), para minimizar a repetição de histórias de negação de direitos de grupos coletivos, a SEEDF convocou os professores a construir redes com as famílias e com a comunidade, atuando como agentes sociais, ao haver “[...] a certeza de que somos responsáveis por pessoa de nossa comunidade”. (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2020b, p. 11).

A SEEDF propôs ainda um projeto intitulado “Acolher, amar e educar na EJA”, para guiar o retorno do estudante em tempos de pandemia e, inclusive, de pós-pandemia (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2020a, 2020). Esse projeto foi coordenado pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação do Distrito Federal (EAPE). Nesses espaços, foram ofertados cursos para os professores receberem os estudantes remotamente, que contemplavam: a produção de material didático – práticas sociais, *design* e proposta metodológica, assim como cursos voltados à utilização das ferramentas do *Google* para educação, tais como: *Moodle On-line* e *G Suite*. Os cursos propunham discutir metodologia para produção de material didático, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, da avaliação formativa e do princípio da interdisciplinaridade. Buscaram, ainda, acolher professores e alunos como sujeitos históricos do processo ensino-aprendizagem e defenderam a importância da escola na sociedade como espaço para garantir o conhecimento como direito de todos. Além da oferta dos cursos, foram disponibilizados *links* com sugestões de atividades lúdicas e de interação com as famílias. Essas iniciativas nos remetem ao que alerta Saviani (1997, p. 119-120):

A escola é, pois, compreendida a partir do desenvolvimento histórico da sociedade, [...] envolve a compreensão da realidade humana como sendo construída pelos próprios homens, a partir do processo de trabalho, quer dizer, da produção das condições materiais ao longo do tempo.

Assim, com base na perspectiva evidenciada pelo autor, podemos constatar que o contexto pandêmico evocou um novo olhar sobre o fazer pedagógico, sobre a formação de professores, práticas naturalizadas que precisaram ser revistas ou aperfeiçoadas e a relação escola-família. No caso deste estudo, o professor-guia que acompanha estudantes surdocegos recriou o trabalho e a proposta de ensino, buscando fortalecer os vínculos e a parceria com membros da família.

Portanto, resta questionar a adaptação do ensino presencial para aulas síncronas para estudantes com deficiência sensorial, nesse caso, os surdocegos. Como realizar ajustes de ensino por meio de aulas síncronas? A mediação dos conteúdos ocorreria como prática translíngues?

Para responder esses questionamentos, apresentaremos o conceito da surdocegueira, na qualidade de área especializada do ensino, e as possibilidades de aproximação com práticas translíngues, como caminho para garantir a acessibilidade das informações.

3 CARACTERIZANDO A SURDOCEGUEIRA

O termo “surdocegueira” pode gerar interpretações equivocadas. No senso comum, pode parecer a ausência total da recepção da informação pelas vias auditivas e visuais.

Porém, Cader-Nascimento (2021b, p. 25) se refere à:

[...] combinação dos comprometimentos sensoriais, auditivo e visual, em diferentes graus, na mesma pessoa, com implicações no processo de aquisição ou aprendizagem linguística [...] altera o acesso à informação, [...] os processos de interação social e modifica a orientação e mobilidade da pessoa nos espaços sociais. [...] a mais significativa [...] é a alteração no processo de aprendizagem dos signos criados pela sociedade, dentre eles: a linguagem, a escrita, os sistemas de números e a estrutura conceitual.

Portanto, as implicações da surdocegueira, na condição de deficiência sensorial, interferem no processo de acessibilidade aos signos linguísticos que permitem a ampliação da percepção e a interação com o mundo das coisas, ou seja, o mundo conceitual que perpassa as relações sociais no contexto imediato ou mediato. Esse fato gera demandas por ensino especializado que possibilite a compreensão de conhecimentos integrantes do cotidiano. Uma possível alternativa é a *pedagogia translíngue*, com vistas a obter um processo de aprendizagem inclusiva e que amplie possibilidades de acesso ao conhecimento.

Assim, depreende-se que a pessoa surdocega apresenta uma singularidade, e o processo de ensinar e incluir necessita da combinação simultânea de práticas de linguagem e de outras experiências corporalmente vivenciadas por outros sentidos, conforme salienta Cader-Nascimento (2021a). Esse processo visa compensar as duas privações, principalmente “[...] desarrollar nuestra vida com normalidade” (ÁLVAREZ REYES, 2005, p. 1-2), em um ambiente que produza condições de acessos aos prejuízos que os sentidos distais, de ouvir e ver, promovem diante da socialização, no encontro com as pessoas e com as coisas.

É importante salientar, com base na perspectiva histórico-cultural, que a aquisição da linguagem é fator crucial no curso do desenvolvimento do ser humano, independentemente das condições sensoriais que dispõe. O processo de aquisição de língua ocorre naturalmente por meio da imersão do recém-nascido ao espaço coletivo de falantes da língua. Conforme lembra Geertz (1989), citado por Laraia (2001, p. 34), todos os seres humanos são geneticamente aptos para receber uma cultura, uma vez que “[...] todos nascemos com um equipamento para viver mil vidas, mas terminamos no fim tendo vivido uma só”, limitados pelo ambiente físico e humano, real e específico, no qual interagimos e de fato crescemos.

Seguindo esse raciocínio, a aprendizagem da linguagem é ponto focal dos processos de ensino para estudantes com deficiência sensorial. As habilidades de comunicação necessitam ser orientadas, estimuladas e incentivadas, lembrando sempre que a linguagem constitui instrumento que viabiliza a ampliação da dimensão social, cognitiva e afetiva de qualquer pessoa. Batista (2021) afirma que os contextos naturais de comunicação não estão disponíveis para os surdocegos, e, por isso, o ensino deve priorizar o desenvolvimento da comunicação, uma vez que proporcionará a via para aprendizagens futuras.

A comunicabilidade com o estudante surdocego precisa ser desenvolvida por recursos elementares de ação e reação do sujeito na interação com o outro. Esse processo singular é realizado a partir do vínculo do indivíduo com o parceiro de comunicação, da proximidade física – toque de mãos, mão-sobre-mão, rastreamento tátil –, da leitura de movimentos, expressões, contrações ou relaxamento da musculatura. As características clínicas e funcionais da surdocegueira determinam as condições adequadas para o estabelecimento do vínculo – elemento básico no desenvolvimento de qualquer recurso de comunicação.

Inicialmente, tendo como referência uma criança surdocega pré-lingüística, com ausência de percepção de luz e som, o processo é realizado com movimentos simples, como: abrir e fechar a mão conjuntamente para pegar algum objeto ou, simplesmente, pegar e soltar partes do próprio corpo. Esse movimento de abrir e fechar a mão caracteriza-se como um parâmetro da língua de sinais – o movimento realizado na frente da boca constituirá o sinal de laranja; ao mudar de local, próximo à testa, representará a palavra “aprender”. Em todo o processo, o toque, o uso de objetos de referência, pessoas próximas, o uso de texturas que a criança aprecie, indicações táteis, gestos, rastreamento de objetos e/ou face de pessoas próximas, estabelecer contato por meio da ressonância – aproximações corporais –, contribuem para que o surdocego tenha acesso ao ambiente, às coisas e às pessoas. Gradualmente, a interação com o professor-guia permitirá ampliar os sistemas de comunicação, podendo usar “[...] desenhos, cartão de comunicação, placas de comunicação, gestos naturais, objetos de referência, dramatizações, exemplificações das situações, uso do olfato”. (BATISTA, 2021).

Compreendemos a riqueza de sistemas de comunicação e as formas simbólicas, na qualidade de práticas translíngues, que são usadas na interação com o estudante surdocego, uma vez que a educação desses estudantes tem como finalidade avançar nas possibilidades de comunicação, através do acolhimento ao repertório¹ lingüístico e dos diversos modos de interação comunicacional que os estudantes apresentam.

4 TRANSLINGUAGEM

São múltiplos os conceitos de translíngüagem, e diversos saberes contribuem para a definição desse termo. Pode ser uma política, uma filosofia de vida, uma teoria e/ou uma metodologia de trabalho. García e Kano (2014) definiram-na como processo em que estudantes e professores participam em complexas situações discursivas para desenvolver novas práticas de linguagem e sustentar as anteriores, visando comunicar apropriadamente o conhecimento, criar políticas sociais e realidades, questionando a não equidade lingüística. Daí o caráter político, ao transgredir, e rompendo as limitações impostas pelas língüas nomeadas. Para Rocha (2019), é uma filosofia que atravessa a vida, criando um novo modo de olhar o mundo. Em situações multilíngües é comum que ocorram práticas translíngües.

Esse conceito se relaciona ao olhar o outro em suas potencialidades lingüísticas. Considerando a etimologia da palavra, García e Wei (2014) afirmam que o prefixo *trans* se refere à interdisciplinaridade, combinando perspectivas psicológicas e sociais. Segundo Rocha (2019), o *trans* se refere à fluidez das língüas, ao transcender os muros criados para separar os idiomas nomeados. Seria um novo paradigma, que rompe com o olhar limitante

¹ “Temos buscado usar repertórios lingüísticos em vez de língua, já que hoje compreendemos este último termo como um conceito inventado por linguistas com base em teorizações modernas e positivistas.” (PESSOA, 2018, p.190). Deste modo, repertórios lingüísticos são aqui utilizados como um “complexo de recursos biograficamente organizados que seguem os ritmos de vidas reais”. (BLOMMAERT; BACKUS, 2012, p. 8, citados por PESSOA, 2018, p. 190-191).

sobre o outro, por isso converte-se em uma filosofia de vida. Já o sufixo *linguagem* é descrito por García e Wei (2014) como verbo, ação dinâmica que se constitui na interação entre parceiros da interação social, na expressão ou na recepção da informação. Depreende-se, com esses conceitos, que a translanguagem rompe com o olhar purista que estabelece os muros entre as línguas. Ela não se restringe ao escopo de linguistas, é transdisciplinar ao considerar que o uso da linguagem possui aspectos psicológicos e sociais que impactam na educação. Diante dessas afirmações, depreendemos que a educação de surdocegos tem em vista desenvolver as potencialidades linguísticas do estudante, além de estimular possibilidades de comunicação transcendendo os muros das línguas nomeadas.

Sob esse viés, a linguagem é um recurso móvel em contextos sociais, culturais, históricos e políticos (BLOMMAERT, 2010), devendo ser entendida como atividade, e não como estrutura, pois se refere ao que fazemos, e não ao material que usamos (PENNYCOOK, 2010). Segundo Rajagopalan (2013) e Anderson (2008), as línguas nomeadas são construtos imaginários, utilizados como instrumentos de poder. Na mesma linha, Canagarajah (2013) enfatiza que, tradicionalmente, pensamos a linguagem como tendo uma vida própria, e as línguas são entidades separadas e específicas de uma cultura. Porém, como nos alertam Maciel e Rocha (2020), as línguas possuem recursos fluídos, influenciados por aspectos sociais e históricos. Diante dos conceitos apresentados pelos autores, podemos observar como acontecem a inserção de novos vocábulos em uma língua, influenciados por aspectos sociais, culturais e históricos. Portanto, a fluidez é uma característica própria das línguas.

Assim, as práticas translíngues transpõem o “mito do monolinguismo”, questionam e criticam ideologias linguísticas, respondendo à fluidez das interações humanas. Essas práticas também nos convocam a refletir sobre a necessidade de reconhecer os papéis da mobilidade, da mudança e da complexidade no uso da linguagem. Enfim, a fluidez da língua pode nos ajudar a entender outros aspectos da flexibilidade da vida.

Nessa sociedade líquida, imprevisível e veloz, não há mais espaço para a visão monolíngue. Conforme destacam Auer e Wei (2007) e Pennycook Makoni (2020), o monolinguismo surgiu da visão europeia e colonialista de manutenção de poder sobre os povos colonizados. Por volta do século XVI, com o intuito de delimitar fronteiras, o monolinguismo visava à separação entre as línguas e os povos. Desta forma, incutiu-se a ideia de que havia um laço que distinguia um povo de outros, que o colocava em situação de poder sobre o outro, e a língua era um dos instrumentos utilizados. Desse modo, surgiu o lema “Um povo, uma nação, uma língua”. (RAJAGOPALAN, 2013, p. 146). Comunicar-se com a mesma língua dava a sensação de pertencimento, de padronização e de união; além disso, a língua era utilizada como modo de classificação entre os falantes.

Atualmente, quando vivemos tempos de transformações, migrações e globalização, não cabe mais continuar considerando as línguas como fixas, tampouco a classificação entre línguas. A sociedade líquida dissolve nossas certezas, transformando nossas relações e usos da língua. A necessidade de considerarmos construtos e conceitos a partir da fluidez, que já era um fato, foi evidenciada com a pandemia. Muitos conceitos, modos de se relacionar e construir certezas foram desfeitas nas relações sociais durante esse período. Os sistemas de educação, por exemplo, precisaram encarar novos desafios. Pausrud *et. al.* (2019) lembram-nos que indivíduos podem compartilhar identidades sociais, políticas e étnicas e, portanto, não podem ser considerados apenas como comunidades de falantes de uma língua. Dentro desses grupos há interesses diversos compartilhados.

García (2009), ao explicar a translanguagem, usa a metáfora de um veículo para todo tipo de terreno, assim como os indivíduos que usam todo o repertório linguístico para trafegar em solos arenosos, que não são planos e não têm regularidade. Desta forma, a partir dessa perspectiva, a proposta é repensar a vida em sua fluidez e as trocas interculturais que podem ocorrer em convívios entre pessoas diversas. Neste artigo, discutiremos estes conceitos desde os sistemas de comunicação dos surdocegos e da aquisição de linguagem proposta a esse público, buscando usar todo o repertório disponível. Para a compreensão do modo como discutiremos estes conceitos, neste trabalho, explicitaremos a metodologia adotada

para este estudo, e como nos auxiliou pensar com base nesses conceitos diferentes possibilidades de criação no fazer pedagógico, no que concerne ao acolhimento de novas ações que movimentaram o funcionamento nos espaços e no tempo do currículo e da didática.

5 MÉTODO

Este é um relato de experiência que dialoga com os conceitos de prática translíngue com estudante surdocego. Nossa intenção é descrever um relato de situações pedagógicas entre expectativa e realidade no ensino remoto na surdocegueira. O texto planeja pontuar esta experiência didática tendo como pano de fundo a aula no momento pandêmico. A escolha pelo relato de experiência foi para abrir o diálogo com professores que atuam na área, e que podem se reconhecer em estratégias criadas na pandemia. Segundo Mussi, Flores e Almeida (2021, p. 63), o relato de experiência é "(...) capaz de contribuir na produção de conhecimentos das mais variadas temáticas, é reconhecida a importância de discussão sobre o conhecimento. O conhecimento humano está interligado ao saber escolarizado e aprendizagens advindas das experiências socioculturais."

Assim, o ponto de partida é a análise de alguns desafios na relação entre uma professora na função de guia-intérprete atuando com dois estudantes surdocegos em uma escola de EJA. Para isso, examinamos o percurso da aula na modalidade virtual, distribuídos em quatro situações: a duração, a plataforma, o conteúdo e a aplicabilidade da libras e do *braille*.

No tocante ao desenvolvimento, a aula virtual foi realizada no mesmo horário da aula presencial: um estudante no matutino e outro no vespertino. Estabelecemos uma rotina que configurou o planejamento do ensino substanciado em quatro etapas:

- (1) A duração para Louis foram 3h aulas semanais distribuídas em três encontros com dias alternados: segunda, quarta e sexta, dividida em dois momentos coletivos, com a condução da aula feita pelos professores regentes, contando com a participação de todos os estudantes – surdos e surdocego – e da guia-intérprete. E um encontro individual entre a guia e o surdocego com a participação da professora regente, que ministrava as aulas de Matemática e Língua Portuguesa – uma solicitação que veio da professora no anseio de conhecer e conviver com o estudante e aprender sobre a surdocegueira. Com Keller as aulas foram em encontros individuais com a guia-intérprete, pois estava em recuperação de um transplante de rins, e seus horários de medicação e descanso não coincidiam para participar das aulas com os professores regentes.
- (2) O conteúdo não sofreu nenhuma redução curricular para ambos os alunos, só adaptações na apresentação do material didático, tais como: ampliação no tamanho, formato, configuração no espaço, contrastes da letra e das imagens elaborados para Keller, sempre acompanhando com vídeos em libras, retiradas do *YouTube* de fontes conhecidas, principalmente advindos da TV INES. O arquivo de envio destes materiais também teve distinção: Keller recebia em PDF e o Louis, uma gravação de áudio pelo acesso no resíduo auditivo e uma apresentação em *slides* para que a família o acompanhasse em casa com o estudo e o retorno das atividades.
- (3) A plataforma oferecida pela SEEDF foi utilizada com êxito nas aulas realizadas, sempre assessorada com o uso do aplicativo *WhatsApp*, que mediava de modo mais ágil a conversa com as famílias, e pela praticidade no envio, no recebimento e na utilização mais autônoma pelos dois estudantes.
- (4) A aplicabilidade da Libras e do *braille* constituiu-se em momento desafiador para Louis, que solicitou um espaço de tempo mais detalhado na transmissão do conteúdo. Durante as aulas individuais a professora-guia tinha que descrever como ele faria a configuração de mão, e contou com o apoio da professora regente. As duas se reuniam e planejavam as aulas pensando, principalmente, em como <ditar> o sinal das palavras

aprendidas. Com o *braille* ele oralizava os pontos de cada letra da palavra. Keller necessitou de repetição e lentidão em como os sinais eram feitos, além de ajustes no posicionamento do corpo da guia, sobretudo na localização que dá destaque as mãos na tela do computador.

A aplicabilidade para Louis foi estabelecida em duas etapas no que dizia respeito exclusivamente à confecção do material, e seu envio. A gravação de áudios separados em três categorias:

- (1) com a explanação que pretendia reforçar a aula das professoras regentes;
- (2) com a descrição da configuração da mão, da disposição espacial e da execução do sinal em libras;
- (3) com a emissão da sequência numérica dos pontos que formavam as letras em braille das palavras.

Também foram realizados, pela guia-intérprete, pequenos vídeos caseiros, apresentados em *slides* na plataforma *PowerPoint*, vislumbrando o acesso da família que pretendia reforçar os estudos, principalmente dos sinais em Libras, auxiliando a configuração da mão pelo estudante com o referido sinal.

Ao iniciarmos as discussões, fizemos um estudo da arte para conhecer de que tratam as publicações da temática pesquisada. Para tanto, fizemos uma revisão de literatura utilizando o *string* de busca “*transling* AND deafbib**”, ou “*transling* AND surdoceg**”, no Banco de Teses e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes - BTC), e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), vinculada ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). No banco da Capes, não encontramos nenhuma pesquisa com os termos “surdocego” e “translinguagem”. Na primeira busca, que envolvia apenas o termo “translinguagem”, encontramos 20 trabalhos produzidos no Brasil. Após refinamento da busca, quando relacionamos com o termo “*surd**”, localizamos uma dissertação – a pesquisa de Dias (2017), intitulado *Os sentidos construídos pelos estudantes surdos em práticas translingues no Facebook*. Essa autora investigou essas práticas nos processos de letramento dos surdos com uso de redes sociais. A leitura dessa análise contribuiu para a compreensão da translinguagem para falantes de uma língua visuoespacial, apesar de não haver intersecção com surdocegos – tema desta investigação.

Para avançar na pesquisa, buscamos ainda publicações em capítulos de livros e artigos. Nesta busca, encontramos cinco artigos que tratam de translinguagem e surdos, mas existe uma lacuna em trabalhos que discutam essas práticas para estudantes surdocegos. Essa revisão literária corroborou com o pensamento da necessidade de novas produções que tratem das línguas de sinais e das comunidades surdas.

Muitos estudos são realizados sobre as línguas majoritárias, como no caso da língua portuguesa, e tratar de aspectos de comunidades minoritizadas² é uma necessidade. Este artigo discute aspectos da diversidade em um grupo singular; e como afirma Vertovec (2007), trata-se da superdiversidade. Quando se fala de comunidades surdas, há que se considerar a presença de pessoas com diferentes graus de perda auditiva, ensurdecidas em diversos momentos da vida, *Children of Deaf Adults* CODAS, surdocegos, intérpretes e familiares, que não possuem fluência nas línguas de sinais, mas buscam comunicar-se com os surdos. São grupos heterogêneos e com experiências e competências linguísticas diferentes. Para pessoas surdocegas, por exemplo, além da complexidade acima mencionada, existem outras, como a época da aquisição da perda auditiva, da perda visual e como o indivíduo desenvolveu sua linguagem e comunicação.

Portanto, este relato de experiência pautou-se em observar a prática pedagógica do ensino remoto para alunos surdocegos. Traremos este relato sob o viés da translinguagem,

² O termo “minoritizados” refere-se a grupos linguísticos nomeados na literatura como “minoritários”, porém questionados por Cavalcanti e Silva (2016), que afirmam a minoritização social destes grupos, uma vez que do ponto de vista quantitativo não são uma minoria linguística.

discutindo como o professor-guia utilizou repertório linguístico de cada estudante e como ampliou a comunicação dos estudantes. Uma característica do estudante surdocego, no momento inicial da escolarização, é a manifestação, sem a preocupação com a nomeação ou separação entre línguas. Iremos considerar ainda o uso de recursos adicionais, não só no da linguagem formal, mas também de linguagem em formas de *gifs*, *emoticons*, imagens, língua portuguesa oral ou escrita, língua de sinais, código *braille*, comunicação háptica, entre outros, e se eles estiveram presentes nas intervenções realizadas pelo professor-guia.

Lembramos sempre que toda acessibilidade, na educação de estudantes surdocegos, é direcionada pelas características sensoriais e linguísticas de cada estudante. Dessa forma, ressaltamos que todos os dados foram organizados e analisados qualitativamente.

6 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES E AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Participaram deste estudo dois estudantes surdocegos, ambos com mais de 50 anos de idade, solteiros, que residem com suas famílias, estão matriculados na modalidade EJA, em classe regular inclusiva, e acompanhados por uma professora na função de guia-intérprete. Nomearemos os estudantes, neste estudo, com nomes de pessoas que marcaram a história da educação de deficientes sensoriais. Assim sendo, teremos o Louis (referência a Louis Braille, criador do sistema *braille*) e a Keller (referência a Hellen Keller, surdocega estadunidense que mostrou ao mundo as possibilidades de aprendizagem em condições específicas na surdocegueira).

Louis tem 52 anos, é surdocego pós-linguístico, com primeira manifestação a cegueira, e em fase adulta registrou a perda progressiva da audição, com surdez profunda no ouvido esquerdo, e na época do estudo, surdez moderada no ouvido direito, decorrente da diabetes. Usa o Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI), bilateral, que permite o acesso à escuta-fala com aproximação. Portanto, possui fala na linguagem produtiva e fala ampliada na receptiva em processo de transição para sistema alternativo de comunicação, com base no tato, por meio da Libras. Encontra-se matriculado na 2ª etapa (2ª série) do 1º segmento da EJA, em processo de alfabetização.

Keller, a segunda participante, tem 58 anos, é surdocega pós-linguística, nasceu com surdez profunda bilateral e manifestou, na fase adulta, retinose pigmentar, levando à perda progressiva do campo visual, sensibilidade a contraste, cegueira noturna e redução da acuidade visual, caracterizando-a surdocega com baixa visão. Utiliza a Libras ajustada ao campo visual (visão central) como língua produtiva, associada à manifestação oral de palavras contextualizadas, e necessita de material ampliado na fonte 20, em negrito, para leitura, e folhas com pautas mais largas para escrita. Encontra-se na 1ª etapa (1º ano do Ensino Médio) do 3º segmento.

O trabalho foi realizado por meio de aulas síncronas, com o uso de plataformas como o *Meet*, dispositivos de mensagens e videochamadas. Cada encontro de aproximadamente 60m, duas a três vezes semanais. O tempo foi definido em função da disponibilidade da família para o uso da Internet e do aparelho, uma vez que outras pessoas compartilhavam o mesmo equipamento.

Os procedimentos adotados na prática pedagógica consistiram, inicialmente, em três linhas de atuação: 1) manter o contato social; 2) fortalecer o vínculo com estudantes e com a família para reforçar a parceria, e alguns processos de ajustes no acesso dos estudantes ao ensino remoto; e 3) introduzir conteúdos referentes às unidades curriculares que estavam planejadas para serem desenvolvidas antes do momento pandêmico. Durante a dinâmica das interações estabelecidas surgiram outros dispositivos que se tornaram necessários à implementação das aulas síncronas. Salientamos que foram mantidos os recursos de comunicação utilizados pelos participantes: fala ampliada com Louis e Libras, em campo reduzido (distanciamento do dorso da guia e ênfase na visualização das mãos e na repetição dos sinais), com a Keller. Em ambos os casos, havia a presença de um membro da família para acompanhar as aulas, contribuir quando houvesse dificuldade de acesso à informação, ou

para participar das interações e ampliar o próprio universo linguístico. A seguir, descreveremos os resultados obtidos, por meio do relato da experiência vivenciada.

6.1 Resultados obtidos: relato de experiência

Relataremos duas estratégias pedagógicas experimentadas na aula virtual. O impacto do imprevisto, gerado na pandemia, fez com que houvesse um espaço, um tempo, no planejamento da aula, ou seja, pensar sobre possibilidades de acessos, além de oferecer distensão no modo de habitar os papéis – do professor regente, do professor na função de guia-intérprete e dos estudantes surdocegos, bem como na parceria com a família em todo o processo educativo.

Essas estratégias se estabeleceram em três dispositivos de providências que geraram ações e procedimentos didático-pedagógicos. A primeira ação contou com três providências. A primeira providência foi <manter o contato>. Colocou-se em convívio com os dois estudantes pelo uso do telefone. Com o estudante com resíduo auditivo em ligações duas vezes na semana – uma na segunda-feira, numa conversa trivial sobre o final de semana, e outra na sexta-feira, recordando alguns dos conteúdos estudados anteriormente.

A guia-intérprete realizava o contato com o Louis por meio de ligação telefônica normal, uma vez que ele possui recepção auditiva e cegueira total (sem percepção de luz). Com a Keller, estudante surdocega com baixa visão, era feita chamada de vídeo pelo *WhatsApp*. O contato ocorria em tom informal, evocando a continuação do vínculo, fundamental na surdocegueira, entre professor-guia e os surdocegos.

Esses contatos aconteceram durante os meses de março até junho, período de reestruturação dos serviços da SEEDF, momento em que foram suspensas as atividades. Apesar de não ser parte do calendário de trabalho, a professora-guia não queria perder o vínculo com os estudantes, e se preocupava em manter uma comunicação ativa com eles durante aquele período. Portanto, em conversa informal, ia relembando os conteúdos já estudados. Essas atitudes são pertinentes ao projeto proposto pela SEEDF de acolhimento e solidariedade entre professores, estudantes e familiares.

A segunda providência foi <fortalecer o vínculo> entre a guia-intérprete e os estudantes. O diálogo com Keller, nas chamadas de vídeo pelo aplicativo *WhatsApp*, funcionava bem e, na sua maioria, com cunho social. Conversas triviais sobre o cotidiano (família, saúde, sintomas, Covid-19, igreja, amigos surdocegos, escola), uma vez que a relação entre a guia e a estudante perfazia quase uma década. Deste modo, a manutenção do contato constituiu uma estratégia de comunicação e manutenção da interação existente. Alguns desses momentos contaram com a participação de um membro da família.

Com o Louis esse contato apresentou a característica de aprofundar o conhecimento de um sobre o outro. Havia apenas três semestres que eles se conheciam, e o estudante estava em processo de ambientação, frequentando a escola três vezes por semana. Aqui, também, as conversas se estabeleciam em relatos do cotidiano que eles viviam, e servia de subsídio para o planejamento do que abordar quando as conversas tinham cunho pedagógico.

A terceira providência de <introduzir o conteúdo> planejado para o semestre foi realizada pela guia-intérprete durante os momentos descritos anteriormente. Ela observou, com interesse pedagógico, como estava a habilidade dos estudantes com os aplicativos e o acesso às informações.

Com Louis, o vínculo ainda estava sendo construído. A relação com a professora-guia tinha um ano e meio, estava disposta em uma situação pedagógica de alfabetização, e os encontros insistiam no processo de construir frases, recordar os pontos em *braille* das palavras usadas em cada frase. Isso fez com que a relação das atividades pedagógicas investisse na tríade docência-discente-tecnologia, revisitou algumas questões bem particulares do novo formato de ensinar e aprender: necessitou trazer as narrativas dos acontecimentos da vida incorporadas ao conteúdo didático.

A cegueira total de Louis e a baixa visão de Keller dificultavam muito os acessos. Especificamente, para Louis, a audição, pelo uso do aparelho auditivo, e devido às diferentes

interferências advindas dos recursos tecnológicos, necessitou de muitos ajustes, pois qualquer ruído atrapalhava a compreensão do surdocego. As frases e as palavras nas conversas precisavam ser repetidas muitas vezes. Com Keller as dificuldades foram ajustadas com a disponibilidade da família em imprimir os materiais preparados pela guia, e os encontros passaram a transitar em dois aspectos principais: explicar o conteúdo pelo modo como a estudante exigia respostas sobre as dúvidas, em como a guia avaliava se o material ofereceu uma possibilidade de a estudante executar interações de estudos mais autônomas.

7 AVANÇANDO A DISCUSSÃO

As estratégias apresentadas fundamentaram o planejamento de ações de ensino e adequações necessárias à garantia da acessibilidade ao conteúdo curricular. Isso implicou na reestruturação dos meios didáticos, instrumentos e recursos, acolhendo o contexto pandêmico e no novo modelo de processar o ensino-aprendizagem, que pedia trocas nos quesitos de compartilhar e acolher o outro. Como tratamos em seção anterior, a dificuldade e as diferenças de acesso, e de manipulação das redes sociais, foram mais evidentes nesse formato de ensino.

Foi necessário traçar novos planos, montando um formato que focasse a singularidade e a especificidade do estudante e do atendimento. Como discutimos anteriormente, durante a pandemia buscou-se resquícios, encontrados mais próximos do que se fez em algum momento anterior, e esses resgates no contato ecoaram e se moveram circundando ao conhecido, praticado e experimentado em versões presenciais.

Outra ação necessária ao processo de adequação aconteceu quando houve a convocação para o ensino remoto síncrono pela SEEDF. A guia-intérprete pediu apoio a outros profissionais para pensar sobre as restrições que seriam impostas nesse novo formato da aula. Assim, como já tratamos neste texto, a pandemia suscita criação de redes de solidariedade. Então, a proposta acatada por todos foi a de transferir os estudantes à classe bilíngue, composta somente por estudantes surdos e com um professor especialista, que recorre à Libras para o processo de ensino-aprendizagem e demais comunicações no ambiente escolar. Desse modo, a guia considerou que o atendimento da aula estaria com uma vantagem nos procedimentos metodológicos. Esse desvio na enturmação facilitaria o desempenho e a participação dos estudantes, e possibilitaria o contínuo da experiência na existência de uma coletividade vivida no presencial.

Destarte, para isso, convocou o encontro entre a professora-guia e o estudante surdocego na aula virtual, em um diálogo que serviria ao processo de ensinar e aprender feito com mais de um. Impulsionava a criação de um espaço próprio. Esse quesito fez disparar uma arrumação que imprimia dois momentos, ora de prolongamento, ora de descontinuidade, vasculhando e incitando alguns novos gestos na aula, imbricados nestes dois novos espaços: a classe bilíngue e o ensino remoto síncrono.

Relataremos duas situações sucedidas em sala de aula que demonstram, segundo nossa concepção, uma ação didática de práticas que evoquem aspectos teóricos da translíngua. Em uma aula, a guia-intérprete pretendia trabalhar o sinal em Libras de um conteúdo de ciências com o aluno Louis, através da datilologia³ e dos pontos em *braille* digital, já que o

³ A datilologia permite a soletração de palavras cujos sinais ainda não existem em Libras; não foram convencionalizados e tornados de uso cotidiano e rotineiro na comunidade surda.

estudante não possui máquina Perkins⁴, e o uso da reglete e punção⁵ deixava seus pulsos doloridos. Diante desse contexto e das situações limitantes, foi necessária uma adequação de atividades. Uma possibilidade seria a impressão em *braille* ou produção de fichas em *braille*, elaboradas pela professora em sua residência, porém foi descartada, pois a família não tinha condições de buscar o material na escola.

7.1 Improvisando os meios didáticos e a docência

A guia-intérprete, então, utilizou a apresentação de *slides* como recurso visual. Em uma determinada aula, colocou as gravuras do vocabulário que necessitava trabalhar, e contextualizava com vídeo em Libras tudo o que era explicado. Utilizava um áudio em língua portuguesa, que fazia a audiodescrição para o estudante conseguir se inteirar do *slide* apresentado em *PowerPoint*, com explicação de todo o tema. O vídeo servia para a família ter acesso ao conteúdo a ser trabalhado e pudesse contribuir com o processo de aprendizagem. Na ocasião, a irmã do estudante e uma sobrinha se reversavam em ouvir com o estudante o áudio em língua portuguesa, e assistir aos vídeos para ajudá-lo a fazer a configuração dos sinais em sua mão.

Como observamos, em uma mesma aula, a professora-guia, a família e o estudante transitaram entre a língua portuguesa escrita e oral. Quando apareciam as palavras escritas, no áudio gravado e o recurso semiótico de imagem, há ainda o uso da Libras háptica feita pelo estudante com auxílio do familiar. No caso de Louis, a imagem contribuía, com o acesso da irmã, também ao conteúdo; ela fazia uma mediação de presença física, ajudava na configuração do sinal na mão do estudante surdocego e na representação da letra no alfabeto manual. Nessa descrição havia, além do uso da língua de sinais e da datilologia, utilizada quando a guia solicitava ao estudante que manifestasse a configuração de mão referente ao sinal em libras, as letras do alfabeto manual que formavam a palavra.

Em aula presencial, seria possível o uso de *braille* e outros recursos, porém o contexto da pandemia exigiu uma nova configuração. O estudante oralizava os pontos em *braille* do grupo de palavras que fazia parte do repertório que a professora regente estava trabalhando para a classe bilíngue.

Outra situação que podemos pensar em práticas translíngues ocorreu com a estudante Keller, que demonstrava atitudes mais independentes, pois o ambiente escolar lhe era muito conhecido. Nesse caso, a participação da família aconteceu durante os ajustes dos horários de aula, bem como na escolha das disciplinas para aquele semestre. Nos primeiros encontros, a irmã auxiliou o acesso na plataforma *Meet*. Posteriormente, por haver apenas um *notebook* em casa, e nem sempre estar disponível, a guia optou pelo uso de videochamadas via *WhatsApp*. No uso desse aplicativo, a professora-guia aproveitou a possibilidade e interagiu com a aluna usando vídeos prontos da TV INES, do *YouTube*, *gifs* e *emojicons*, na intenção de reforçar os conteúdos que eram inseridos nas aulas. Esse material servia, também, para ela reutilizar em suas redes sociais, sabendo do que cada um tratava.

⁴ A máquina Perkins é constituída basicamente por um teclado com seis teclas, cada uma correspondendo a um ponto da cela *braille*, sendo numeradas seguindo uma ordem: três teclas do lado esquerdo e três teclas do lado direito. A tecla central, diferente, marca apenas o espaço. Existem ainda duas teclas situadas nos dois lados desse teclado principal, um pouco separada deles, sendo que a do lado esquerdo serve para mudar de linha e a da direita para retrocesso. Colocado, o papel é enrolado manualmente e preso por dois botões situados ao lado do rolo. O toque de uma ou mais teclas simultaneamente produz a combinação dos pontos em relevo, correspondendo ao símbolo desejado. Com a combinação dos seis pontos forma-se o código de 63 sinais diferentes, que representam as 26 letras do alfabeto, acentuação, pontuação, números, símbolos matemáticos e químicos, partituras musicais e outros (<https://www.uern.br/graduacao/dain/ajuda.html>).

⁵ Reglete, Punção: consistem essencialmente de duas placas de metal ou plástico, fixas de um lado com dobradiças, de modo a permitir a introdução do papel. A placa superior funciona como a primitiva régua e possui as janelas correspondentes às celas *braille*. Diretamente sob cada janela, a placa inferior possui, em baixo-relevo, a configuração de cela *braille*. Ponto por ponto, as pessoas cegas, com o punção, formam o símbolo *braille* correspondente às letras, números ou abreviaturas desejadas. Na reglete, escreve-se o *braille* da direita para a esquerda, na sequência normal de letras ou símbolos. A leitura é feita normalmente da esquerda para a direita (DEPARTAMENTO DE INCLUSÃO DAIN).

Essa estudante recorre à letra ampliada, fonte de tamanho 24, para ler, e sua escrita é feita em um caderno com a pauta ampliada. Em uma aula, a guia-intérprete explicou o conteúdo de história, foi sinalizando e contextualizando o conteúdo proposto pela professora regente da disciplina. A fala era importante principalmente quando havia membros da família, visto que a aluna, por um processo de oralização, e mesmo com dificuldades visuais, sente-se bem com o movimento dos lábios, para seguir pistas do contexto sinalizado em Libras. Parece que é algo de estar no ambiente familiar, uma vez que essa família utiliza a fala como principal recurso de comunicação, inclusive importante como recurso afetivo na relação entre professora-guia e os estudantes.

A professora-guia já adequara o texto proposto pela professora regente: ampliou a fonte e colocou as letras em caixa alta; também buscou transformá-lo em frases curtas e com significado do enunciado. Além disso, utilizou cores diferentes nas palavras importantes para o entendimento do conteúdo estudado. Essas práticas visavam à ampliação do vocabulário da estudante. As palavras-chave apareceram em fichas com o sinal em libras e gravuras (quando possível). As explicações de conteúdo foram conduzidas em libras, detalhadamente, e com o uso de gravuras em *PowerPoint*. Na ocasião, o objetivo era promover a autonomia da estudante, de modo a permitir que estudasse sozinha. Para avaliação da aprendizagem do conteúdo, foram apresentadas atividades de múltipla escolha para marcar a resposta correta. Assim como no texto inicial, havia o destaque para as palavras importantes.

A professora-guia conseguiu manter durante a semana uma aula individual com cada estudante. Nessas aulas, realizava com Louis intervenções mais pontuais no ensino do *braille* e da Libras, sempre seguindo o conteúdo da professora regente. Com Keller as aulas serviam para esclarecer dúvidas e confirmar como estava o seu acesso aos materiais impressos.

Diante das duas situações de ensino-aprendizagem, podemos afirmar que os professores, quando atuam com o estudante surdocego, utilizam todo o repertório do estudante e buscam acolhê-lo em sua singularidade, inclusive no modo de se comunicar. É necessária uma adequação desse profissional à comunicação que o estudante deseja utilizar.

Acreditamos que a educação do estudante surdocego nos remete às práticas translíngues, diante da singularidade do estudante em versar a linguagem pelo modo como o processo de *ensinar-aprender-incluir* se coloca em outra maneira de se ver a língua, rompendo algumas limitações impostas na nomeação das línguas, e de como todo repertório linguístico vai sendo reorganizado e utilizado pelo falante.

É possível que estes dois exemplos provoquem uma discussão das línguas aparecendo nomeadas separadamente. Contudo, nossa intenção é refletir sobre a possibilidade da translíngua, enveredar no processo do Atendimento Educacional Especializado (AEE), das deficiências sensoriais, com especial atenção à surdocegueira. A presença de um surdocego em ambientes sociais rompe com os modelos de línguas nomeadas, pois cada indivíduo surdocego se comunica singularmente, e os que irão interagir devem se ocupar de compreender e criar estratégias de comunicação que sejam viáveis.

Observamos a escola como um espaço para todos, espaço para reflexão que pode ser discutido e reinventado. A pandemia evocou várias discussões de aspectos sociais que já eram necessários e urgentes. Neste caso específico, podemos pontuar aspectos sociais, quando o atendimento individual na aula pelo *Meet* não foi utilizado por uma das estudantes, pois ela não possuía um *notebook* disponível para as atividades de sala. No primeiro momento ainda houve a tentativa, porém, ao perceber que o uso do celular era mais viável, a professora-guia abandonou o uso do *Meet* para esta estudante. No apêndice, um *QRcode* permite acessar imagens que podem melhor ilustrar as atividades e interações propostas.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a fase inicial da Covid-19, o ensino remoto foi constituído como uma troca de saberes entre professores regentes, professores-guia, estudantes surdocegos e familiares. O espaço da sala de aula foi ampliado e tomou as vivências como parte integrante do fazer pedagógico.

Observaram-se ainda as crises já existentes anteriormente – a necessidade de flexibilidade por parte dos professores e das famílias. No caso que trata este artigo, pontuamos ainda que o trabalho com estudantes surdocegos tem como um dos princípios buscar estabelecer contato comunicativo entre o estudante e os familiares. Nesse contexto, houve necessidade de participação da família para a realização das atividades escolares. Isso contribuiu para que a professora-guia buscasse reforçar os vínculos e processos comunicativos no ambiente familiar.

Houve necessidade de inventividade por parte dos profissionais envolvidos, e da troca de estratégias para trabalhar e avaliar os conteúdos propostos. Além disso, esta experiência permitiu a elaboração de correções pontuais na aquisição do sinal em Libras e do *braille* digital. A vivência do presencial foi transposta em alguma medida para a educação não presencial, permitindo a transformação da relação entre profissionais diante dos novos recursos. Essa situação mobilizou o afeto que circulou pela produção de ensinar-aprender, na relação de alteridade entre professor-estudante, e trouxe novas proposições e práticas pedagógicas mais criativas. O plano de aula, que já era personificado e singular, precisou se adequar ao cotidiano das famílias e disponibilidade para apoiar o estudante.

Este relato de experiência permitiu refletir como se dá a educação remota em processo de ensino-aprendizagem do estudante com deficiência. Tentamos discutir, ainda, como a educação do estudante surdocego é feita, e a prática pedagógica translíngua utilizada para permitir acessar todo o repertório do aluno. Portanto, mesmo carecendo de mais estudos e investigações, consideramos que as práticas translínguas parecem constituir um arranjo linguístico eficaz, e necessário, para o desenvolvimento linguístico deste grupo de alunos.

O professor-guia, em sua relação pedagógica com o estudante surdocego e, neste caso, com a presença da família, transita com leveza sobre todas as possibilidades de comunicação, sem preocupação com o idioma nomeado utilizado, e sem impor horário e tempo para o uso de uma língua ou outra. O transitar entre as línguas se desenvolve nas interações comunicativas, pelas relações que se estabelecem nas conversações resultantes do processo de ensinar, aprender e incluir. Aqui se percebe que a translíngua pode fazer parte como exemplo prático do verbo *interactuar*, do fazer que se dobra em duas ações: *agir* e *atuar*, simultaneamente, entre os personagens que realizam a emissão; e a recepção de mensagens, com a promoção de informar e produzir o conhecimento no processo educacional sob a égide da inclusão.

As estratégias pedagógicas usadas demonstram a possibilidade da inventividade da docência, que resvalou em dois lugares de produção: no fazer-pedagógico e no acolhimento de novas ações didáticas. Vale ressaltar que o <como tal> do currículo funcionou em mobilidade. Trouxe novos gestos de fugas na proposição das práticas pedagógicas cotidianas. Sugeriu operar a produção pedagógica de modo mais criativo na montagem das relações na aula. Os processos contornaram a docência num gesto mais coeso pelo atravessamento do inventário do plano de aula em narrativas didáticas mais personificados.

Este estudo nos leva a concluir que os conceitos de translíngua e práticas translínguas são adotados na comunicação do estudante surdocego. A busca como acolhimento do repertório linguístico desses estudantes é uma primícia. De mais a mais, o processo de ampliação de vocabulário vai na mesma linha para que o estudante avance nas dimensões sociais, cognitivas e psicológicas.

Esta pesquisa pode contribuir com esta reflexão para que novos trabalhos avancem na temática da translíngua na educação de surdos.

REFERÊNCIAS

- ÁLVAREZ REYES, D. Cap. 3: La surdoceguera: una discapacidad singular. In: _____. *et al. La surdoceguera: una análisis multidisciplinar*. Madrid: ONCE, 2005. p. 135-191.
- ANDERSON, B. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. Tradução de Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

- AUER, P.; WEI, L. (Ed.). *Handbook of multilingualism and multilingual communication*. [S.l.]: Mouton de Gruyter, 2007.
- BATISTA, A. K. H. S. *Currículo funcional no contexto da surdocegueira*. Curitiba: Appris, 2021.
- BAUMAN, Z. *Isto não é um diário*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- BLOMMAERT, J. *The sociolinguistics of globalization*. New York: Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- CADER-NASCIMENTO, F. A. A. Educação sensorial na surdocegueira. *Revista Sala de Recursos*, v. 1, n. 1, p. 20-26, jan.-abr. 2021a. Disponível em: <http://www.saladerecursos.com.br/>. Acesso em: 25 jan. 2022.
- CADER-NASCIMENTO, F. A. A. *Surdocegueira e os desafios da escrita*. Curitiba: CRV, 2021b.
- CADER-NASCIMENTO, F. A. A.; COSTA, M. P. R. D. Práticas pedagógicas de intervenção com famílias com filhos surdocegos. In: ANAIS DO VII CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, Londrina, 2013.
- CADER-NASCIMENTO, F.A.A.A.; FAULSTICH, E. Expressão linguística e a produção escrita de surdocegos. *Revista MOARA, Estudos Linguísticos*, n. 45, jan.-jun. 2016.
- CANAGARAJAH, S. Navigating language politics: a story of critical praxis. In: NICOLAIDES, C. et al. *Política e políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. P. 43-62.
- CAVALCANTI, M.; SILVA, I. Transidiomatic practices in a deaf-hearing scenario and language ideologies. *Revista da Anpoll*, Florianópolis, n. 40, p. 33-45, jan./jun. 2016.
- DIAS, N. *Os sentidos construídos por estudantes surdos em práticas translíngues no Facebook*. 2017. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2017.
- FAVORITO, W.; SILVA, I. R. Políticas linguísticas e educação de surdos. In: SILVA, K. A. D. *Bate papo*. Brasília, DF: Editora UnB, 2021.
- GARCÍA, O. *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. [S.l.]: Wiley-Blackwell, 2009.
- GARCÍA, O.; KANO, N. Translanguaging as process and pedagogy: developing the English writing of Japanese students in the US. In: CONTEH, J.; MEIER, G. *The Multilingual turn in languages education: opportunities and challenges*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2014. p. 258-277.
- GARCÍA, O.; WEI, L. *Translanguaging, language, bilingualism and education*. London: Palgrave Macmillan, 2014.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 40.509, de 11 de março de 2020. Altera a estrutura organizacional que especifica e dá outras providências. *Diário Oficial do Distrito Federal*, Brasília-DF, 11 mar. 2020a. Disponível em: http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2020/03_Mar%C3%A7o/DODF%20025%2011-03-2020%20EDICAO%20EXTRA/DODF%20025%2011-03-2020%20EDICAO%20EXTRA.pdf. Acesso em: 15 maio 2022.
- GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 40.939, de 2 de julho de 2020b. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus e dá outras providências. *Diário Oficial do Distrito Federal*, Brasília-DF, 2 jul. 2020b. Disponível em: http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2020/07_Julho/DODF%20105%2002-07-2020%20EDICAO%20EXTRA/DODF%20105%2002-07-2020%20EDICAO%20EXTRA.pdf. Acesso em: 12 de abril de 2022.
- GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. *Orientações para o trabalho pedagógico da Educação de Jovens e Adultos na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*. Brasília: SEEDF, 2020a.
- GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Plano Pedagógico da Educação Especial para atividades não presenciais na rede pública de ensino do Distrito Federal*. Brasília: SEEDF, 2020b.
- GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. *Relatório de atendimento da itinerante de surdocegueira*. Brasília, DF: SEEDF, 2021. (Circulação restrita).
- LARAIA, R.de B. *Cultura um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

- MACIEL, R. F.; ROCHA, C. H. Diálogos sobre pesquisa e prática translíngua: entrelaçando visões com Suresh Canagarajah. *Revista X*, v. 15, n. 1, p. 7-31, 2020.
- PENNYCOOK, A.; MAKONI, S. *Innovations and challenges in Applied Linguistics from the Global South*. New York: Routledge, 2020.
- MOITA-LOPES, L. P. D. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: _____. (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 15-37.
- MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relatos de experiência como conhecimento científico. *Revista Práxis em Educação*, v. 27, n. 8, p. 60-77, out./dez. 2021.
- PAUSRUD, B. *et al.* perspectives on translanguaging in education. In: _____. (Ed.). *New perspectives on translanguaging and education*. São Paulo: Telos, 2019. p. 1-10.
- PENNICOOK, A. *Language as local practice*. New York: Routledge, 2010.
- PESSOA, R. R. Movimentos críticos de uma prática docente. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (Org.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. v. 1. p. 185-198.
- PRETTO, N. d. (21 de maio de 2020). Formação de professores, educação online e democratização do acesso às redes. In: CONGRESSO VIRTUAL DA UFBA, sala D. Bahia. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UDOKrPkHBiY>.
- RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C. *et al.* *Política e políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 19-42.
- ROCHA, C. H. Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da perspectiva translíngua. *D.E.L.T.A.*, v. 35, n. 4, p. 1-39, 2019.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- VERTOVEC, S. Super-diversity and it's implications. *Ethnic and Racial Studies*, v. 30, n. 6, p. 1024-1054, 2007. Disponível em: DOI:10.1080/01419870701599465. Acesso em: 22 maio 2022.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- YIP, J.; GARCÍA, O. Translinguagens: recomendações para educadores. *Iberoamericana Social: Revista-red de Estudios Sociales IX*, p. 164-177, 2018.

Contribuição dos autores.

Conceituação: Valdiceia Tavares dos Santos e Bárbara Pereira de Alencar. Análise formal: Bárbara Alencar. Aquisição de financiamento: Valdiceia Tavares dos Santos e Kleber Aparecido da Silva. Investigação: Bárbara Alencar. Metodologia: José Vicente Rodrigues da Silva e Bárbara Pereira de Alencar. Administração do Projeto: Valdiceia Tavares dos Santos. Recursos: Bárbara Pereira de Alencar. Autorização dos alunos e familiares, ficha TCLE: Bárbara Pereira de Alencar. Supervisão: Valdiceia Tavares dos Santos. Edição: Kleber Aparecido da Silva. Visualização: Kleber Aparecido da Silva. Escrita-rascunho original: Valdiceia Tavares dos Santos, Bárbara Pereira de Alencar e José Vicente Rodrigues da Silva. Escrita análise e edição: Valdiceia Tavares dos Santos, Bárbara Pereira de Alencar e Kleber Aparecido da Silva.

APÊNDICE

Figura: CRCode com atividades e interações propostas



Fonte: Os autores