

ARTIGO

**DOSSIÊ EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADES: ASPECTOS DA
LINGUAGEM**

**DO DIREITO DE SER (MÚLTIPLOS): EM FAVOR DE UMA EDUCAÇÃO
LINGUÍSTICA AMPLIADA EM CONTEXTO DE SURDEZ**

*(About the right to be (multiple): in favor of some extended linguistic education in context of
deafness)*

*(Sobre el derecho a ser (múltiplos): a favor de una educación lingüística ampliada en el contexto
de la sordera)*

Gilmara dos Reis Ribeiro¹
(UNIFAP/UNICAMP)

Recebido em: setembro de 2021

Aceito em: dezembro de 2021

DOI: 10.26512/les.v22i2.40856

¹ Professora do Curso de Letras-Português, da Universidade Federal do Amapá, *campus* Santana, mestra em Letras, pela Universidade Federal de Viçosa, e, atualmente, doutoranda no curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, do Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas. E-mail: gilmara@unifap.br

RESUMO

Este trabalho objetiva discutir a importância de revisitarmos a educação linguística de surdos com um olhar ampliado e a urgência de buscarmos modos de recontextualizar propostas educacionais pautadas por visões mais renovadas, abertas e múltiplas. Para isso, procuramos refletir acerca de questões que justificam a defesa de uma educação linguística ampliada em contexto de surdez e apontar as contribuições de alguns fundamentos epistemológicos para essa educação. Acreditamos que uma educação linguística concebida a partir de perspectivas plurais e móveis pode melhor contribuir com o pleno desenvolvimento humano e a formação linguística de pessoas surdas e assegurar seus direitos linguísticos.

Palavras-chave: Educação linguística. Surdos. Translinguagem. Letramentos. Direitos.

ABSTRACT

This work aims to discuss the importance of revisiting the linguistic education of deaf with a broader perspective and the urgency of seeking ways to recontextualize proposals based on more renewed, open, and multiple visions. For this, we seek to reflect on issues that justify the defense of an extended linguistic education in the context of deafness and show the contributions of some epistemological foundations for this education. We believe that linguistic education conceived from plural and mobile perspectives can better contribute to the full human development and linguistic formation of deaf people and ensure their linguistic rights.

Keywords: Linguistic education. Deaf. Translanguaging. Literacies. Rights.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo discutir la importancia de revisar la educación lingüística de los sordos con una perspectiva más amplia y la urgencia de buscar formas de recontextualizar propuestas educativas basadas en visiones más renovadas, abiertas y múltiples. Entonces, buscamos reflexionar sobre cuestiones que justifiquen la defensa de una educación lingüística ampliada en el contexto de la sordera y señalar los aportes de algunos fundamentos epistemológicos para ella. Creemos que la educación lingüística concebida desde perspectivas plurales y móviles puede contribuir mejor al pleno desarrollo humano y la formación lingüística de las personas sordas y garantizar sus derechos lingüísticos.

Palabras clave: Educación lingüística. Sordos. Translenguaje. Literacidades. Derechos.

INTRODUÇÃO

A Declaração Universal dos Direitos Humanos atesta o direito de todas as pessoas a uma instrução que proporcione “o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais” (ONU, 1948, Artigo 26, grifos nossos). É sobre a oferta de uma instrução voltada para o pleno desenvolvimento das *pessoas surdas*² (BAKER, 1999) que este artigo trata. Trocando em miúdos, este texto surge da inquietação diante do que se propõe, de modo geral, para a educação linguística de surdos, no Brasil, e de como o que é proposto é concretizado na prática didática, refletindo, por vezes, visões limitantes/limitadas sobre língua/linguagem, bilinguismo, educação bilíngue, letramento e pessoa surda. Assim, notando o quanto, vinculados a essas concepções, muitas vezes, tanto o surdo quanto sua educação linguística são vistos de modo restrito, este trabalho objetiva tecer uma discussão acerca dessa

² Baker (1999) destaca que o uso da expressão “pessoa Surda” se relaciona com o propósito de dar destaque à humanidade das pessoas que são surdas, em contraposição à ênfase à condição audiológica delas, com o uso do termo “Surdo”. No nosso caso, optamos pelo uso da expressão, sem maiúscula, em substituição à expressão “sujeito surdo”, mas usamos também, no texto, o termo “surdo” (na forma masculina, feminina, singular e plural), sem uso de maiúsculas e sem distinção valorativa.

educação, defendendo a importância de a revisitarmos com um olhar ampliado e a urgência de buscarmos modos de recontextualizar propostas que se pautem por horizontes mais renovados, abertos e múltiplos para essa educação. Para isso, procuramos refletir à luz das seguintes perguntas: 1) O que justifica a defesa de uma educação linguística ampliada em contexto de surdez? 2) Que fundamentos epistemológicos podem ancorar a recontextualização de práticas educativas que atendam a esse tipo de educação?

A *educação linguística ampliada* é proposta por Cavalcanti (2013), ao defender que a formação docente enfatize “a formação de um professor posicionado, responsável, cidadão, ético, leitor crítico, com sensibilidade à diversidade e pluralidade cultural, social e linguística etc.” (CAVALCANTI, 2013, p. 212). Apoiadas na autora, Silva e Santos (2017) propõem esse tipo de educação linguística para o contexto da surdez e é a partir destas que advogamos que uma educação linguística ampliada, vista como a que se abre às pluralidades culturais, identitárias, linguísticas/semióticas e histórico-sociais, pode impactar significativamente esse contexto, na medida em que se mostre mais sensível às especificidades dos alunos surdos. Argumentamos, assim, que uma educação linguística ampliada pode atuar na contramão de uma história educacional que não tem assegurado o pleno desenvolvimento da pessoa surda via educação linguística nem fortalecido o reconhecimento efetivo de seu direito linguístico. Conforme apregoa a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, ao tratar dos direitos coletivos dos grupos linguísticos, são direitos: ter “ensino da própria língua e da própria cultura”, “dispor de serviços culturais”, contar com a “presença equitativa da língua e da cultura do grupo nos meios de comunicação”, ser “atendidos na sua língua nos organismos oficiais e nas relações socioeconômicas” (UNESCO, 1996, Artigo 3°).

Se o sistema escolar não oportuniza o ensino da língua de sinais e da cultura surda e as aulas não são ministradas nessa língua, entendemos que faltam políticas linguísticas e educacionais que assegurem esses direitos à pessoa surda. Ademais, considerando ainda que a mencionada declaração atesta o direito de todos “ao conhecimento da língua própria da comunidade onde residem” (UNESCO, 1996, Artigo 13), que, neste caso, entendemos tratar-se da língua nomeada ‘Português’, e de recorrer à língua que melhor possibilite o desenvolvimento pessoal (UNESCO, 1996), então a pluralidade linguística também é um direito a ser respeitado. Essa questão é ratificada quando a declaração defende que o ensino fomente “a capacidade de autoexpressão linguística e cultural da comunidade linguística do território onde é ministrado” e esteja “*sempre ao serviço da diversidade linguística e cultural*, e das relações harmoniosas entre as diferentes comunidades linguísticas do mundo inteiro” (UNESCO, 1996, Artigo 23, grifos nossos).

Ante o exposto e alinhados à defesa de uma educação linguística construída sob horizontes múltiplos, reivindicamos também por visões mais abertas e plurais sobre língua/linguagem, bilinguismo, educação bilíngue, letramento e *pessoa surda*. Isso posto, tendo em vista o objetivo proposto, este artigo tem a seguinte organização: na primeira seção, apresentamos alguns apontamentos sobre a educação linguística de *pessoas surdas*, percorrendo sobre o que é proposto e tecendo reflexões sobre o que se vê na prática, inclusive quanto à visão de *pessoa surda*, justificando, por conseguinte, o porquê de se propor uma *educação linguística ampliada*. Na sequência, salientamos algumas contribuições da *Translinguagem* para a realização de uma educação linguística ampliada, refletindo nesse ínterim acerca da visão de língua/linguagem e de bilinguismo. Na terceira seção, apresentando a visão de letramento condizente com o que defendemos, apontamos o porquê de *Novos Letramentos e Multiletramentos* e do *Letramento Crítico* serem vistos por nós como potencializadores de uma educação linguística ampliada, em contexto de surdez.

1. EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DE PESSOAS SURDAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Em se tratando de pesquisas que tematizam a educação linguística de surdos no Brasil – referindo-se a quem tem “perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais Libras” (BRASIL, 2005, Artigo 2º) -, é comum notarmos a apresentação de um panorama da educação de surdos, considerando os seguintes momentos históricos dessa educação: Educação Oralista, Educação Bimodal (também conhecida como ‘comunicação total’) e Educação Bilíngue (QUADROS, 1997). Sendo sucessivos esses momentos, vigora atualmente a proposta da educação bilíngue. Neste caso, a educação bilíngue é pautada na consideração da Libras e da Língua Portuguesa (na modalidade escrita) *como línguas de instrução* de todo o processo educacional (ANDREIS-WITKOSKI; DOUETTES, 2014; BRASIL, 2005) ou, ainda, na “adoção da Libras como primeira língua e *como língua de instrução*, comunicação, interação e ensino, e da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua” (BRASIL, 2020, Artigo 2º). Assim, tanto a literatura da área quanto documentos pertinentes a políticas linguísticas e educacionais apontam que, para os surdos, a Libras é a Primeira Língua (L1) e o Português escrito a Segunda Língua (L2) (BRASIL, 2014, 2021), entendendo-se que a L1 deve ser a primeira a ser adquirida/aprendida, por ser uma língua gestual-visual-espacial e, logo, mais condizente com a condição da surdez.

Andreis-Witkoski e Douettes (2014) defendem que uma das premissas da escola bilíngue (acrescentaria: de todas as práticas educacionais que envolvem surdos) é desconstruir a visão de que

os surdos e a língua de sinais são inferiores. Por mais que essa reivindicação não seja recente, vemos que a necessidade dessa desconstrução ainda é bem recorrente e, talvez por isso, tão reivindicada por pessoas surdas, em especial em mobilizações por ocasião do Movimento *Setembro Azul*³. Essa reivindicação se manifesta, por exemplo, em discursos que ressaltam o orgulho de ser surdo e defendem o direito linguístico dos surdos e a surdez como uma diferença linguístico-cultural.

Perante isso, quando vemos que a língua de instrução efetivamente é a Língua Portuguesa oral e que, quando muito, a Libras é considerada apenas para comunicar os conteúdos escolares, não sendo, por exemplo, disciplina do currículo escolar, notamos que a educação bilíngue na prática não contempla de forma horizontal as duas línguas em foco, uma vez que não sejam ofertadas aulas *sobre* a Libras (e as questões culturais relacionadas a essa língua). Em vista disso, entendemos haver a necessidade de problematizarmos visões que promovem a hierarquia entre línguas ao prestigiarem a língua oral/majoritária, deslegitimarem variedades de línguas de sinais que compõem os repertórios linguísticos dos alunos surdos e não assegurarem o cumprimento do direito linguístico, inclusive em propostas educacionais tidas como bilíngues. Entendemos também ser necessária a desconstrução de visões que promovem a “despessoalização” do surdo ao ignorarem ou subalternizarem as *múltiplas identidades surdas* (PERLIN, 2016)⁴ e as características singulares de cada surdo.

Em se tratando do ensino do Português escrito, por meio da educação bilíngue, Amorim (2004) defende que, no processo, seja considerada a “diferença de modalidades entre o português e a língua de sinais, já que aquela é de modalidade oral-auditiva enquanto esta é de modalidade espaço-visual” (AMORIM, 2004, p. 27). Para Quadros e Schmiedt (2006), levar em conta tais especificidades é atuar com respeito à identidade linguístico-cultural desse alunado. No entanto, conduzir o processo de ensino-aprendizagem nesses moldes, no sistema regular, não é uma tarefa que necessita apenas da boa vontade do corpo docente, já que, além do desconhecimento da Libras por parte de muitos profissionais, há poucos materiais didáticos voltados para a especificidade do alunado surdo. Além disso, os docentes ainda precisam lidar com a complexidade de uma sala de

³ “Setembro Azul” é um movimento nacional que se configurou, originalmente, como um marco histórico de mobilização nacional a favor das escolas bilíngues, diante de informações de que, tendo em vista políticas de inclusão de surdos em escolas regulares, escolas voltadas para surdos, tais como o *Instituto Nacional de Educação de Surdos* (INES), fechariam as portas. Setembro é um mês representativo por ser marcado por datas importantes para a história de lutas e conquistas da Comunidade Surda, como, por exemplo, em nível mundial, a realização do *Congresso de Milão*, no período de 6 a 11 de setembro de 1880, a partir do qual, de forma retrocedente, as línguas de sinais foram proibidas para a educação de surdos. Em nível nacional, comemora-se nesse mês, no dia 26, o dia nacional do surdo, em alusão à data de criação do INES, em 1857. (Informações disponíveis em: <http://setembroazul.com.br/hist%C3%B3ria-do-setembro-azul.html>. Acesso em: 06 out. 2020).

⁴ Argumentando acerca da heterogeneidade das identidades surdas, a autora apresenta algumas, a saber: híbridas, de transição, incompletas e flutuantes.

aula tida como inclusiva, cujo foco é o ensino-aprendizagem de uma língua majoritária na sua variedade padrão, o que revela a falta de políticas mais sensíveis a esse contexto de minorias.

Quadros e Schmiedt (2006) argumentam que a escola tem a função de procurar meios de assegurar aos alunos surdos o conhecimento de Português escrito e de possibilitar que a língua de sinais seja empregada para levá-los a acessar “conhecimentos escolares” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 9). Perante isso, vemos a importância de políticas públicas educacionais que favoreçam às escolas assegurar esse acesso, já que as condições de disponibilidade de recursos e de formação docente apropriadas está acima do papel da escola. Logo, para que as políticas locais possam funcionar, de fato, é necessário haver planejamento que viabilize sua efetivação (SEVERO, 2013), mas, a nosso ver, esse planejamento parte inicialmente das políticas públicas que dão suporte às ações das instituições escolares, inclusive (e, talvez, principalmente) no que tange à formação docente.

Andreis-Witkoski e Douettes (2014, p. 46) destacam que, “além da escassez e [do] desconhecimento do material bilíngue existente, sua utilização encontra resistência por parte de uma parcela dos professores, os quais têm sua prática arraigada na tradição de um ensino voltado para o uso do giz e do quadro-negro”. Os autores, ancorados em Stumpf (2007), salientam a necessidade de as práticas que envolvem surdos terem como suporte as mídias e as tecnologias as quais contemplam o aspecto visual e facilitam a interação social. Isso posto, a nosso ver, saber como explorar esses recursos no processo educacional de surdos mostra-se um desafio aos docentes e é uma questão importante de se pensar/discutir em contexto de formação de professores de línguas, na medida em que essa formação histórica e majoritariamente tem como base a tradição *grafocêntrica* (LIMA; REZENDE, 2019; SILVA; KUMADA; NOGUEIRA, 2012; SILVA; SANTOS, 2017).

Ribeiro (2012) elenca alguns objetivos do processo de ensino-aprendizagem de Português escrito, dentre os quais está o de “que o aluno se torne letrado em português, isto é, capaz de realizar com autonomia *atividades de leitura e escrita no seu dia a dia como mais uma de suas práticas sociais*” (RIBEIRO, 2012, p. 96, grifos nossos). Diante do exposto, salientamos, a partir da autora, que as práticas de letramento “da letra” são (só) mais “uma” de suas práticas sociais, logo não se justifica que as práticas de educação linguística não contemplem outros letramentos que, inevitavelmente, confluem com aquele letramento. Essa ideia é corroborada, por exemplo, com a defesa de que as práticas de letramento bilíngues envolvendo surdos tenham como base as “referências imagéticas (verbais e não verbais)” (FERNANDES; MOREIRA, 2017, p. 143) e que práticas de leitura ancorem-se na língua de sinais e tenham em conta sua especificidade e o que ela representa para esses alunos (SOUZA; COSTA; SAMPAIO, 2016). Em vista disso, Souza, Costa e

Sampaio (2016) propõem uma visão de leitura que extrapola o âmbito da escrita e se estende às linguagens. De acordo com eles, à luz de Rojo (2009), é urgente que as práticas existentes sejam renovadas, contemplando, para isso, a multiplicidade de letramentos e de semioses.

Para além disso, Pereira e Muniz (2018, p. 26) reivindicam a necessidade de se “problematizar a concepção de letramento na educação de surdos, buscando novos olhares capazes de dar conta de diferentes modos de significar o mundo”. Dessa forma, práticas de ensino-aprendizagem que se pretendem mais plurais e inclusivas não podem deixar de considerar as diferentes práticas de linguagem dos surdos, em especial, em se tratando de contextos que envolvem surdos e ouvintes, os quais se constituem espaços ainda mais plurais, tendo em vista os variados níveis de conhecimento (ou a ausência dele) da Libras (ou de outras línguas de sinais), da Língua Portuguesa e de suas variedades, por parte dos interlocutores, sejam surdos ou ouvintes.

Pensando em uma educação que seja mais sensível às especificidades de alunos surdos, Andreis-Witkoski e Douettes (2014) frisam a necessidade de se construir um currículo pautado na *diferença surda* e de se reconhecer a legitimidade da *cultura surda* (ANDREIS-WITKOSKI; DOUETTES, 2014) nesse contexto. Todavia, o atendimento dessa necessidade, de modo geral, parece estar aquém na realidade escolar quando não se abre espaço na escola para o ensino da Libras, seja para surdos como para ouvintes, deixando-se de considerar a riqueza de conhecimentos linguísticos e culturais aos quais os alunos poderiam ter acesso através do conhecimento dessa língua. Ademais, destacamos considerar importante que identidade e cultura surdas não sejam entendidas de formas unívocas e dissociadas de outras identidades linguístico-culturais; ao contrário, sejam vistas como plurais, diversas e por que não dizer divergentes, em contraposição a visões que “unificam” os surdos e ignoram a diversidade que constitui a(s) Comunidade(s) Surda(s).

Explorando suas proposições, Andreis-Witkoski e Douettes (2014) também pontuam que um trabalho bilíngue permite aos surdos, a partir do contato com sua própria diferença, no processo de mediação intercultural de surdos e ouvintes, encontrar a sua própria subjetividade cultural. No entanto, é válido frisar, muitas vezes, a realidade escolar atua na contramão disso, na medida em que apaga essa subjetividade por meio da predominância da “cultura ouvinte”. Como alertam Fernandes e Moreira (2014), tendo-se como base uma educação bilíngue de surdos sob o viés assimilacionista, “o sistema educacional conduz a um monolinguismo, ou a um limitado bilinguismo” (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 59), uma vez que se focaliza exclusivamente a aprendizagem da língua majoritária. Portanto, mostra-se necessário refletirmos sobre os ganhos da educação sob esses moldes e pensarmos em como torná-la mais significativa para a inclusão social dessas pessoas.

Ainda que hoje já se preveja a educação bilíngue de surdos como uma modalidade de educação escolar (BRASIL, 2021), entendemos que a disponibilização de forma abrangente dessa modalidade educacional ainda não será para agora, considerando a necessidade de infraestrutura e formação docente para atender a esse contexto. Assim, muitos surdos podem continuar sendo atendidos pelo contexto de inclusão, até porque a adesão à modalidade bilíngue é de livre escolha desses alunos ou de seus pais, conforme a Lei Nº 14.191 (BRASIL, 2021). Cumpre então refletir sobre as condições educacionais desse contexto no que respeita às pessoas surdas. Fernandes e Moreira (2014) argumentam que ter a língua de sinais como língua de instrução, contemplar no currículo escolar o “repertório histórico e cultural” dos surdos e contar com “professores surdos como modelos de identificação linguística e cultural” e com “uma adequada pedagogia para o ensino e avaliação do português como segunda língua” são ações necessárias para se transformar a escola inclusiva no sentido de melhor atender alunos surdos (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 63).

De acordo com essas autoras, ambiguidades na escala da importância de princípios e objetivos da educação inclusiva são características de documentos oficiais integrantes da política de educação bilíngue de surdos e essa educação resulta em uma perspectiva de inclusão por meio da qual a desigualdade histórico-social entre as línguas envolvidas é naturalizada. Apesar de reconhecermos que o apontado pelas autoras revela-se, em alguns aspectos, conveniente para a educação de surdos, é indubitável que a realidade educacional fica aquém disso por questões de formação linguística do corpo docente e técnico da escola, por falta de professores surdos (o que parece se filiar à ideologia de que “professor ideal é o falante nativo”), por causa de estruturas curriculares que limitam a consideração de múltiplas linguagens nas práticas educacionais, dentre outras questões.

Em todo o caso, essas questões deficitárias precisam ser revistas tendo em vista a garantia dos direitos linguísticos das pessoas surdas. Conforme apregoa a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos: “Todas as comunidades linguísticas têm direito a dispor de todos os recursos humanos e materiais necessários para *alcançar o grau desejado de presença da sua língua* em todos os níveis de ensino no interior do seu território” (UNESCO, 1996, Artigo 25, grifos nossos), o que inclui formação docente, abordagens de ensino, recursos didático-tecnológicos e físicos. Logo, notamos importância de políticas públicas, para além das políticas linguísticas e educacionais, no sentido de possibilitar a concretização de uma educação mais significativa para esse público.

Fernandes e Moreira (2014), citando Fernandes (no prelo), reconhecem que existem avanços políticos voltados para a especificidade linguística de surdos, mas, segundo elas, o que predomina socialmente é a narrativa da deficiência da linguagem e o condicionamento a essa

deficiência devido ao caráter da educação bilíngue ofertada. Portanto, há a necessidade de práticas didáticas que não estigmatizem esses alunos como incapazes de aprender (como, muitas vezes, ainda são vistos); ao contrário, explorem suas habilidades visuais e espaciais e reconheçam sua diferença surda (caracterizada pela sua especificidade linguística e cultural), a qual corresponde à perspectiva socioantropológica de surdez, conforme Skliar (1997 *apud* RODRIGUES, 2015; SILVA, 2017).

Isso posto, por entendermos que as práticas educativas podem se constituir resultados, reflexos e refrações, por exemplo, das nossas ideologias linguísticas, consideramos necessárias proposições que se contraponham a visões que resultam em práticas educacionais excludentes e ademocráticas. Por isso, tendo em vista a defesa de uma *educação linguística ampliada*, caracterizada essencialmente por envolver pluralidades culturais, linguísticas/semióticas e histórico-sociais, propomo-nos guiar por epistemologias que potencializam a recontextualização de práticas educativas que assumam esse caráter ampliado e, a nosso ver, alinham-se a perspectivas holísticas de língua/linguagem, bilinguismo e letramento, tal como o exposto nas seções seguintes.

2. CONTRIBUIÇÕES DA TRANSLINGUAGEM PARA UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA AMPLIADA: POR OUTRAS VISÕES DE LÍNGUA E BILINGUISTO

Considerando que este trabalho focaliza a educação linguística de surdos, para a qual é indispensável contemplar as duas *línguas nomeadas* (OTHEGUY; GARCÍA; REID, 2015, 2018) que constituem o bilinguismo dessas pessoas, a saber Libras e Português (principalmente na modalidade escrita), entendemos ser importante pensar em como conduzir o ensino da escrita desta língua majoritária sem sustentar ideologias linguísticas que promovem visões monolíngues e hegemonias linguísticas. Em vista disso, à luz da *Translinguagem*⁵, partimos da visão de que as línguas, enquanto integradoras de práticas comunicativas ou de linguagem, não se realizam isolada ou alternadamente, pois, nessas práticas, inexistem rupturas entre estruturas e identidades linguísticas e ocorre uma interação cooperativa de recursos verbais, podendo inclusive gerar outras gramáticas e sentidos (CANAGARAJAH, 2017). Ter isso em conta evidencia o distanciamento de visões estruturalistas que entendem língua como um sistema estanque e desvinculado do contexto espacial e temporal (CANAGARAJAH, 2017) e mostra-se coerente com a defesa de uma educação

⁵ Segundo García e Li Wei (2014, p. 22), proveniente do galês “trawsieithu”, o termo *Translanguaging* é de autoria de Cen Williams (1994, 1996), tendo sido cunhado para se referir a uma prática pedagógica em que estudantes necessitam alternar idiomas, seja na recepção ou na produção. No entanto, diferente da noção de *code-switching*, *Translanguaging* não se limita à alternância entre línguas, pois se refere “à construção e uso de práticas discursivas interrelacionadas, originais e complexas, que não podem ser facilmente atribuídas a uma ou outra definição tradicional de língua, mas que compõe a completude do repertório de idiomas dos falantes” (GARCÍA; LI WEI, 2014, p. 22, tradução nossa).

linguística ampliada em contexto de surdez, onde é inevitável a manifestação dos “múltiplos” (semioses, identidades, culturas, saberes e conhecimentos). Para tanto, filiando-nos à perspectiva de língua/linguagem como ações e, ao mesmo tempo, práticas socioculturais, defendemos a realização de uma educação linguística pluralista que considere as múltiplas semioses que integram as práticas comunicativas atuais e, mais especificamente, das que envolvem, de modo não hierarquizado, surdos e ouvintes.

Temos o entendimento de que tais práticas comunicativas extrapolam o “uso” de *línguas nomeadas*, as quais, a partir de Otheguy, García e Reid. (2015, 2018), são construtos sociais ou sociopolíticos que demarcam identidades nacionais ou grupais e estão, muitas vezes, relacionados a ideologias monolinguísticas que ignoram ou deslegitimam a existência de outras práticas de linguagem (CAVALCANTI; SILVA, 2016). Nesse sentido, contrapondo-nos a práticas educativas que, vinculadas a orientações monolíngues, restringem-se às ou hegemonomizam as *línguas nomeadas* (OTHEGUY; GARCÍA; REID, 2015, 2018) - e, mais especificamente, a língua majoritária (neste caso, o Português)-, somos levados a problematizar o porquê de a educação linguística de surdos ainda ser sustentada basicamente sob moldes da perspectiva oral-escrita ou de uma tradição grafocêntrica e de as práticas educacionais continuarem sendo construídas majoritariamente por meio de aspectos linguísticos orais e escritos.

Notamos que, muitas vezes, essa educação linguística (ainda) é sustentada por ideologias monolíngues até mesmo em propostas (ditas) de educação bilíngue. Assim, mesmo que se reconheça o bilinguismo/plurilinguismo, o monolinguismo está presente, por exemplo, na visão de língua enquanto um sistema fixo e na de que aprendemos duas línguas de forma compartimentalizada, sem que uma interfira na outra. No contexto da surdez, essa ideologia está presente, por exemplo, na literatura e em discursos de membros da Comunidade Surda, na reivindicação de que a comunicação em Libras não sofra influência (por exemplo, por meio de empréstimo) da Língua Portuguesa, de outras línguas de sinais ou de variedades não padrões da Libras.

Diante disso, propomos uma educação linguística ampliada (CAVALCANTI, 2013; SILVA; SANTOS, 2017) que se pautem pela pluralidade semiótica e pela consideração de múltiplas culturas e identidades, constituindo, portanto, uma educação mais representativa da sociedade e correspondente ao que apregoa a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos quanto a ser um dever a atuação em favor da diversidade linguística e cultural (UNESCO, 1996). Acreditamos que esse tipo de prática, ao se abrir à diversidade de linguagens, culturas e identidades, tem potencial para se constituir em espaço mais inclusivo e democratizador, uma vez que se mostre sensível a e acolhedor das diferenças, pois “quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no

trato deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola” (FREIRE, 1996, p. 60).

Ademais, tendo em vista a defesa de que a educação de surdos seja conduzida por meio da abordagem bilíngue, consideramos necessário refletir acerca do que se entende por educação bilíngue e qual o tipo de bilinguismo se tem em foco, uma vez que podemos encontrar na literatura extensas classificações e definições, em especial para este último. Exemplo disso é a classificação apresentada por Hamers e Blanc (2000 *apud* MEGALE, 2019), na qual, relacionados a dimensões do bilinguismo, encontramos vários tipos de bilíngues que, por extensão, enunciam tipos de bilinguismo. Essa classificação inclui os tipos: balanceado ou dominante, infantil, adolescente ou adulto, composto ou coordenado, endógeno ou exógeno, aditivo ou subtrativo, bicultural, monocultural, acultural ou descultural (HAMERS; BLANC, 2000 *apud* MEGALE, 2019)⁶. Ancorados na *Translinguagem*, que nos convoca a extrapolar a ideia de bilinguismo aditivo (GARCÍA; LI WEI, 2014), parece-nos mais coerente com o defendido para a educação linguística ampliada a perspectiva de *bilinguismo dinâmico* (GARCÍA; LI WEI, 2014). Sob esse horizonte, as práticas comunicativas são reconhecidas como são na sua constituição natural: fluidas, múltiplas e dinâmicas (GARCÍA; LI WEI, 2014).

Essa perspectiva de bilinguismo entende que bilíngues possuem um único sistema linguístico e não duas línguas autônomas (L1 e L2) (GARCÍA; JOHNSON; SELTZER, 2017; GARCÍA, LI WEI, 2014). Nesse sentido, o bilinguismo dinâmico indica a complexidade das práticas linguísticas: indissociáveis, alineares e integradas (GARCÍA; LI WEI, 2014) e de funcionamento inter-relacionado e ajustável aos contextos de comunicação (GARCÍA; JOHNSON; SELTZER, 2017). Portanto, tendo em vista a dinamicidade e multiplicidade, as quais, para nós, são muito visíveis nas práticas comunicativas da Comunidade Surda (composta de surdos e ouvintes), argumentamos que considerar essa visão de bilinguismo e uma educação bilíngue pautada por ela mostra-se mais condizente com práticas educativas mais pluralistas e inclusivas, superando, assim, “aquele bilinguismo de escolha, algo equilibrado, sem acarretar misturas de línguas ou mudança” (SILVA; SANTOS, 2017, p. 281).

Ao nos posicionar em favor de uma *educação linguística ampliada*, propomos que a prática educativa possa configurar-se como *práticas translíngues*, por entendermos que estas potencializam o reconhecimento de identidades e culturas de todos os envolvidos no processo educacional e de seus repertórios linguístico-culturais e rompem com a colonização linguística e com ideologias monolinguísticas, muitas vezes, estabelecidas por meio da supremacia da língua

⁶ Por questão de espaço e por não ser o nosso foco apresentar distinções de bilinguismo, optamos por não pormenorizar cada um desses tipos de bilinguismo e as dimensões a que se vinculam.

majoritária e da tradição grafocêntrica. A partir da perspectiva translíngue, somos convocados a “desenvolvermos uma postura crítica frente ao modo como as normas se constituem, para que possam ser desenvolvidas, ao longo do processo educativo, capacidades, estratégias e condições de negociação a partir da e em meio à diversidade” (ROCHA; MACIEL, 2015, p. 434). Isso posto, a defesa de uma educação linguística que assuma o caráter de prática translíngue se justifica, por exemplo, ao se pensar que, no processo educacional, o conhecimento linguístico e as práticas de linguagem dos surdos precisam ser considerados. Muitas vezes, isso entra em embate, no ensino da escrita do Português, por exemplo, quando se exige que a escrita desses alunos seja equivalente à escrita de quem convive e adquire essa língua (oral) no convívio diário e familiar, desde a infância, e quando não se valoriza o conhecimento linguístico desse aluno ao construir um *Português surdo* (NOGUEIRA, 2018; SILVA; SANTOS, 2017)⁷ atravessado pela(s) língua(s) de sinais.

Relacionado a isso, notamos a importância de propagarmos novas formas de olhar para as práticas linguísticas de alunos surdos e, para isso, a *Translinguagem* mostra-se como um interessante caminho, pois, ao se contrapor à ideia de que as duas línguas ocorrem separadamente nas práticas comunicativas (CANAGARAJAH, 2017), refuta a ideia de proficiência linguística e legitima o conhecimento linguístico “desencaixotado” e plural de bi/plurilíngues. A perspectiva translíngue configura-se como “uma orientação espacial que incorpora a comunicação no espaço e no tempo, considerando que todos os recursos trabalham conjuntamente como uma confluência na definição de sentidos” (CANAGARAJAH, 2017, p. 1, tradução nossa) e que o trabalho conjunto de “pedaços e fragmentos de palavras e estruturas gramaticais de diversas línguas” ocorre “porque esses recursos comunicativos encontram coerência em termos de ecologia espacial, não necessariamente em termos de estrutura gramatical” (CANAGARAJAH, 2017, p. 6, tradução nossa). Portanto, ela transcende línguas, a distinção contexto/texto e os recursos verbais e urge à transformação e à compreensão de como o funcionamento da língua se vincula a relações de poder (CANAGARAJAH, 2017).

Em suma, a perspectiva translíngue constitui interessante alternativa ao se pensar em uma educação linguística ampliada, por favorecer uma maior abertura e dinamicidade quanto à forma de ver/vivenciar línguas em contato, resultando na suplantação de discursos que resistem à diversidade oriunda desse contato (ROCHA; MACIEL, 2015). Para Rocha e Maciel (2015, p. 425), “a abordagem translíngue não percebe as misturas como uma forma de uso incompleto, deficiente ou indevido de uma língua”. Dessa forma, notamos uma maior abertura para que os conhecimentos linguísticos relativos à Libras possam ser vistos como parte da sua constituição de surdo plurilíngue

⁷ Silva e Santos (2017), ao fazerem uso dessa nomenclatura, informam ancorar-se analogamente no termo ‘Português índio’, criado por Maher (1996) para evidenciar as características da escrita em contexto indígena.

quando em processo de educação linguística em uma língua oral-escrita. Como diz Nogueira (2018, p. 676): “como estamos falando de sujeitos que são bi/multilíngues, é natural que os recursos linguísticos que compõem seus repertórios comunicativos interfiram uns nos outros, como no caso do português surdo que se constrói numa relação constante com a língua de sinais”. Cabe, então, pensarmos que a Libras ultrapassa o papel de mediadora do processo de ensino-aprendizagem e reconhecermos, inclusive, a legitimidade dos resquícios da estrutura linguística dessa língua na escrita do Português como traços de identidades surdas e de complexas estratégias comunicacionais.

Sendo “sempre estratégicas e propositais” (YIP; GARCÍA, 2018, p. 170), as translinguagens se vinculam às necessidades e aos contextos comunicacionais, resultando que, em espaços educacionais vivenciados por surdos e ouvintes, é natural haver muitas translinguagens, tendo em vista as diferentes linguagens que esses alunos conhecem e praticam. Silva e Santos (2017) e Cavalcanti e Silva (2016) confirmam acerca da coexistência de múltiplos recursos comunicacionais em contextos de surdez, para além das línguas nomeadas. Alguns desses recursos citados pelas autoras são: 1) oralização simultânea à sinalização; 2) alfabeto manual/datilologia; 3) gestos naturais acompanhando a sinalização; 4) escrita em Português com traços da estrutura da Libras; 5) imagens substituindo ou apoiando a escrita; 6) articulação labial pronunciando o Português sem emitir som. Nogueira (2018), ao analisar as interações de um surdo na rede social *Facebook*, também descreve uma multiplicidade de recursos comunicacionais: 1) fotografias; 2) (outras) imagens acompanhadas ou não de Português escrito; 3) vídeos com imagens apenas; 4) textos em Português escrito; 4) vídeos com legendas em Português para Português ou Inglês orais; 5) vídeos com Português oral e sem legenda; 6) vídeo em Libras ou em outras línguas de sinais; 7) vídeos com janela de tradução para língua de sinais. Tendo em vista o exposto, pensando em como conciliar as bases visuais e espaciais, conforme proposto para a educação de surdos, com o ensino da língua escrita, concordamos que

a interface entre a educação linguística de bases transformadoras e as tecnologias educacionais, na contemporaneidade, envolve a busca por formas de construção de conhecimentos e de letramentos mais abertas, que fortaleçam possibilidades de colaboração e participação social, enquanto também se volta para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (ROCHA; AZZARI, 2016, p. 166).

Nesse sentido, reconhecemos a importância de uma educação linguística ampliada (e crítica), a partir da qual, conforme defendem Rocha e Azzari (2016), considerar a diversidade não resulta em olhar para a diferença de forma reducionista e preconceituosa. Com base no que defendem essas autoras, cumpre, então, pensarmos em perspectivas mais abertas de letramentos, em que diversidades linguísticas, culturais, sociais etc. são acolhidas e respeitadas e não se restringem

ao ‘letramento da letra’. A partir de uma prática de educação linguística com esse caráter, a escola pode atuar no sentido de verdadeiramente “incluir o(a) surdo(a) por meio de suas línguas e dos processos de ‘bilinguajamento – pensar e sentir em línguas’ (MIGNOLO, 2003)” (LIMA; REZENDE, 2019, p. 5). Portanto, se as práticas de linguagem não são uniformes, estanques e isoladas, as práticas de educação linguística necessitam ser mais coerentes com a diversidade de linguagens que constituem a sociedade e, neste caso, ser mais sensíveis às especificidades de alunos surdos.

3. POR UMA EDUCAÇÃO TRANSLÍNGUE E AMPLIADA NO CAMPO DA SURDEZ: A RELEVÂNCIA DE NOVOS, CRÍTICOS E MÚLTIPLOS LETRAMENTOS

Tendo em vista o propósito de promover uma educação linguística ampliada, a qual se caracteriza essencialmente pelo acolhimento à pluralidade de linguagens, culturas, identidades etc., conforme defendido por Cavalcanti (2013), entendemos que a abertura às pluralidades linguísticas/semióticas, culturais e histórico-sociais pode impactar significativamente a educação linguística de alunos, por possibilitar que as práticas educativas sejam mais sensíveis à especificidade dos alunos surdos, ao se orientarem sob o viés da visualidade e da espacialidade, contemplem suas histórias e culturas e envolvem Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, estas tão significativas para a inserção social de surdos, na contemporaneidade. Assim sendo, entendendo os *Novos Letramentos e os Multiletramentos* (KALANTZIS; COPE, 2006; LANKSHEAR; KNOBEL, 2007; ROJO; MOURA, 2019) e o *Letramento Crítico* (LUKE, 2013, 2014; TILIO, 2017) como potencializadores de práticas educativas mais pluralistas, democráticas e críticas, uma vez que acolhem a diversidade dos modos e meios de construir sentidos e de praticar linguagens e convocam o alunado à construção conjunta do processo educacional, a partir de um posicionamento crítico e agêntivo, acreditamos que esses pressupostos podem sustentar a promoção de uma educação linguística ampliada e significativa para surdos.

Diante disso, sabendo que a diversidade é uma das características fundamentais da atualidade (KALANTZIS; COPE, 2006) e que as linguagens são “práticas sociais e culturais discursivamente orientadas” (ROCHA; MACIEL, 2015, p. 418), argumentamos, a partir de Mills (2016), acerca da importância de a escola reconhecer a relação que há entre ela e outros âmbitos e práticas sociais. Reconhecer “isso pode nos permitir perceber que o conjunto híbrido de discursos digitais e práticas de letramento nunca está contido em um lugar social ou outro”, mas “flui e é modificado através e entre comunidades, locais, espaços e tempo” (MILLS, 2016, p. 68, tradução nossa). Por meio desse reconhecimento, portanto, a escola pode se constituir em um espaço, de fato, mais inclusivo e democrático e reconhecedor dos diversos repertórios do alunado.

Para isso, assim como novas visões de língua e de bilinguismo mostram-se necessárias, a visão de letramento também carece de um olhar mais aberto, principalmente em contexto de educação linguística. Logo, ser a favor de uma educação linguística ampliada requer rompermos com ideologias monoglóssicas e com perspectivas grafocêntricas e do *modelo de letramento autônomo* (STREET, 2014), o qual restringe a educação linguística ao conhecimento do código linguístico e não reflete as condições reais das práticas comunicativas, sempre dinâmicas e múltiplas. Isso posto, vemos a importância de nos filarmos à visão do *modelo de letramento ideológico*, conforme proposto por Street (2014), já que essa perspectiva de letramento favorece reconhecer a pluralidade dos letramentos e, por consequência, a pluralidade cultural e linguística e permite-nos considerar os novos e múltiplos letramentos.

Lima e Rezende (2019) vão além disso ao defenderem “um projeto ontoepistêmico de letramento” que seja realizado a partir e com a pessoa surda e em que a escrita seja “abordada como prática sociocultural e transemiótica de translanguajamento, numa perspectiva da transmodalidade linguística” (LIMA; REZENDE, 2019, p. 9). Assim, considerando a relação existente entre a concepção de letramento e suas implicações para o contexto educacional (POTTER; MCDOUGALL, 2017), problematizar as concepções que constituem e são constituídas nas práticas didáticas é uma ação esperada de docentes posicionados, responsáveis e críticos e comprometidos com uma educação linguística ampliada que, neste caso, focaliza alunos surdos.

Ao contrário de nos pautar por uma visão imutável e inquestionável de letramento (POTTER; MCDOUGALL, 2017), precisamos reconhecer as transformações provenientes da *virada digital*, a partir da qual as práticas de letramento agregam cada vez mais uma diversidade de novas formas de comunicação por influência da esfera digital (MILLS, 2016). Dentre as transformações notamos o fato de textos, impressos ou digitais, não se restringirem mais à escrita, mas serem invadidos e mesclados por diversas “modalidades de linguagem ou semioses” (ROJO; MOURA, 2019, p. 9). Diante dessa realidade dinâmica, uma pedagogia que contemple os múltiplos letramentos precisa ter como um de seus objetivos principais a criação de condições e aprendizagens que colaborem com a formação de pessoas flexíveis, colaboradoras e abertas à negociação visando a interesses comuns.

Logo, sem deixar de reconhecer a importância do conhecimento do código linguístico, advogamos pelos letramentos (no plural, segundo Rojo e Moura (2019)), entendendo-os como práticas sociais móveis que estão sempre em construção, modificação e reformulação no curso da história, por influência da(s) sociedade(s), de suas culturas, tecnologias e formas de construção de sentidos e não são, portanto, esgotáveis pelo acesso ao código linguístico nem restrito a este. Isso porque, como bem podemos constatar nas nossas próprias ações sociais diante de nossa inabilidade

em lidar com práticas com as quais não estamos familiarizados, não parece coerente com a constituição plural da sociedade, em termos de práticas sociais, culturais e de linguagens, uma orientação autônoma de letramento. Estamos em constantes e intermináveis letramentos.

Quando pautada por uma visão de letramento mais flexível, contextualizada e situada culturalmente (MOLL *et al.*, 1992 *apud* POTTER; MCDOUGALL, 2017), considerando a vida cultural para além dos limites do âmbito escolar, acreditamos que a prática educacional pode resultar em melhores perspectivas (de aprendizagem) para os alunos (POTTER; MCDOUGALL, 2017) por ser mais representativa, acolhedora e situada. Diante disso, mostra-se relevante guiar a prática didática pela perspectiva de que ‘Multiletramentos’, enquanto um conceito, enunciam não somente a “diversidade de linguagens dos textos contemporâneos”, mas também “a diversidade cultural”, resultando em “uma explosão multiplicativa dos letramentos, que se tornam multiletramentos, isto é, letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens (imagens estáticas e em movimento, música, dança e gesto, linguagem verbal oral e escrita etc.)” (ROJO; MOURA, 2019, p. 19).

Ante o exposto, sendo a escrita apenas um dos elementos que compõem as linguagens, ao contemplarmos a diversidade de linguagens na educação linguística, podemos ampliar a possibilidade de contribuirmos com o desenvolvimento de variados tipos de letramentos. Para isso, novos letramentos são convocados aos espaços em que a educação é construída horizontalmente por professores e alunos. Lankshear e Knobel (2007) argumentam que os letramentos que caracterizam a sociedade atual são definidos como “novos” por envolverem novas formas técnicas e um novo *ethos*. A partir do *Novos Letramentos* somos convidados “a ter uma visão de longo prazo e a desenvolver uma imaginação sociológica (MILLS, 1959) com relação ao letramento, educação, identidade e nossa localização contemporânea” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 21, tradução nossa).

Segundo Rojo e Moura (2019), a partir dos novos letramentos, as relações, as redes, as dispersões e os diálogos são ampliados, favorecendo hibridações culturais. Em acordo com esse novo *ethos* e pensando na construção de uma educação linguística que se abre a *terceiros espaços*⁸, entendemos ser papel de “educadores críticos articular uma visão clara e justaposta multilíngue para as escolas e, acima de tudo, assumir a responsabilidade pela criação de espaços de translinguagens em serviço de alunos provenientes de minorias linguísticas” (YIP; GARCÍA, 2018, p. 175), das quais os surdos fazem parte.

⁸ O “terceiro espaço” é uma instância de negociação e contestação onde “os sentidos são construídos e compartilhados, alguns dos quais podem estar relacionados ao encontro de conhecimentos e aprendizagem novos ou ao desenvolvimento de novas habilidades e disposições”, podendo ser tanto um local físico quanto um local metafórico (POTTER; MCDOUGALL, 2017, p. 7, tradução nossa).

Nesse sentido, consideramos imprescindível a potencialidade do Letramento Crítico para a construção de uma prática didática que se constitua um ensino crítico, no qual “ser crítico, nessa perspectiva, implica em buscar entender possíveis explicações para as situações que se apresentam” (TILIO, 2017, p. 23-24). Assim, o letramento crítico se relaciona com a prática analítica dos efeitos na sociedade do colonialismo, da divisão de classe, de relações econômicas desiguais etc. e com a necessidade de se criticar todos os textos, discursos e ideologias e de se confrontar a normatividade (LUKE, 2013). Ademais, convoca-nos a refletir sobre quais culturas, histórias, ciências e rotinas são consideradas conhecimento oficial, apresentando, portanto, uma orientação política “ao ensino-aprendizagem e ao conteúdo cultural, ideológico e sociolinguístico do currículo” (LUKE, 2014, p. 21, tradução nossa). Dessa forma, esse viés de letramento focaliza a crítica a e a transformação de ideologias dominantes, de culturas e economias, de instituições e do sistema político (LUKE, 2014).

No âmbito do ensino-aprendizagem envolvendo surdos, os pressupostos do Letramento Crítico ratificam a importância da confrontação da normatividade imposta a esses alunos, quando da tentativa (ainda que velada) de “normalizá-los” e do não reconhecimento de que são plurilíngues de duas línguas de modalidades distintas, cujas práticas linguísticas são perpassadas e influenciadas pelas características dos sistemas linguísticos de ambas, de suas variedades, mas também de outras semioses. Essa perspectiva também suscita a importância da problematização do porquê de a língua, a cultura, as histórias e as vivências desses alunos não fazerem parte do currículo escolar, já que, inclusive, sua inclusão é prevista em leis.

Isso posto, reiteramos a necessidade de a educação de surdos ser conduzida sob novos, críticos e múltiplos letramentos, uma vez que essas perspectivas de letramento podem contribuir com a concretização de uma educação linguística ampliada. Acreditamos que uma educação linguística construída de modo a ser mais representativa da realidade social-histórica-cultural-linguística pode favorecer uma maior participação agentiva e crítica dos alunos em relação aos discursos e perspectivas do mundo de que participam e, a partir de um olhar mais pluralista e aberto às diversidades, pode possibilitar a construção de uma sociedade mais equânime, democrática e justa socialmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propomo-nos a tecer uma discussão acerca da educação de surdos, reivindicando por um olhar ampliado e pela recontextualização de propostas que potencializem perspectivas mais renovadas para a educação linguística dessas pessoas. Para isso, fomos guiados pelas seguintes perguntas: 1) O que justifica a defesa de uma educação linguística ampliada em contexto de surdez? 2) Que fundamentos epistemológicos podem ancorar uma recontextualização de práticas educativas que atendam a esse tipo de educação? Assim, de modo bem geral, a justificativa apresentada é que

práticas de educação linguística que refletem visões limitantes/limitadas de língua, educação bilíngue, bilinguismo, letramento e pessoa surda não se mostram exitosas no sentido de promover, de fato, a inclusão social de surdos e, por consequência, a justiça social. Essas visões, ao uniformizarem surdos, excluírem e/ou hierarquizarem linguagens/línguas e centrarem-se no grafocentrismo não refletem as condições sociais, semióticas e culturais reais da sociedade e podem implicar em uma educação linguística aquém das práticas sociais e que não assegura o direito ao pleno desenvolvimento da personalidade humana, uma vez que não potencializa o reconhecimento e desenvolvimento de múltiplas práticas de linguagens e de letramentos.

Ante isso, defendemos que a perspectiva translíngue pode colaborar com a constituição de novas visões de língua e bilinguismo, em que língua é ação e prática sociocultural, e partir das quais somos convocados a sermos abertos e flexíveis quanto à forma de ver e vivenciar linguagens em contexto de educação linguística. Da mesma forma, a partir da perspectiva de letramentos enquanto múltiplos, críticos e participativos, reconhecendo e legitimando a pluralidade cultural, social e linguística no contexto escolar, defendemos ser possível promover uma educação linguística ampliada, possibilitando ainda mais uma aprendizagem democrática (FREIRE, 1996), em que linguagens são múltiplas e dinâmicas e os atores do processo educacional são plurais, criativos e singulares na diversidade e em que o direito de ser múltiplo (sendo singular), em identidades e práticas de linguagem, é considerado.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. A. C. *O processo ensino-aprendizagem do português como segunda língua para surdos: os elementos conectores conjuntivos*. Tese (Doutorado). Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Letras, 2004.

ANDREIS-WITKOSKI, S.; DOUETTES, B. Educação bilíngue de surdos: implicações metodológicas e curriculares. *In: ANDREIS-WITKOSKI, S.; FILIETAZ, R. P. (org.). Educação de surdos em debate*. 1 ed. Curitiba: Ed. UFPR, 2014, p. 41-51.

BAKER, C. Sign Language and the Deaf Community. *In: FISHMAN, J. (org.). Handbook of Language and Ethic Identity*. New York; Oxford: University Press, 1999.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 4 de agosto de 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em: 19 ago. 2021.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 01 de out. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 11 mar. 2021.

BRASIL. Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 25

- jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 15 ago. 2017.
- 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. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 15 ago. 2017.
- CANAGARAJAH, S. Translingual Practice as Spatial Repertoires: Expanding the Paradigm beyond Structuralist Orientations. *Applied Linguistics*, v. 39, n. 1, p. 31-54, 2017.
- CAVALCANTI, M. C.; SILVA, I. R. Transidiomatic practices in a deaf-hearing scenario and language ideologies. *Revista da Anpoll*, n. 40, p. 33-45, Florianópolis, jan./jun., 2016.
- CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. P. da. *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 211-226.
- FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, ed. esp., n. 3, p. 127-150, dez. 2017.
- FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, ed. esp., n. 2, p. 51-69, 2014.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCÍA, O.; JOHNSON, S.; SELTZER, K. *The Translanguaging classroom. Leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia: Caslon, 2017.
- GARCÍA, O.; LI WEI. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. N. Y.: Palgrave Macmillan, 2014.
- KALANTZIS, M.; COPE, B. On globalization and diversity. *Computer & Compositons*, 23, p. 402-411, 2006.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Sampling “the New” in New Literacies. In: KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (org.). *A new literacies sampler*. N.Y.: Peter Lang, 2007, p. 1-24.
- LIMA, H. J. de; REZENDE, T. F. Escritas em português por surdos (as) como práticas de translinguajamentos em contextos de transmodalidade. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 32, p. 1-19, 2019.
- LUKE, A. Defining critical literacy. In: PANDYA, J. Z.; ÁVILA, J. *Moving critical literacies forward: a new look at praxis across contexts*. N. Y.: Routledge, 2014, p. 19-31.
- LUKE, A. Regrounding critical literacy: representation, facts and reality. In: HAWKINS, M.R. *Framing languages and literacies: socially situated views and perspectives*. N. Y.: Routledge, 2013, p. 136-148.
- MEGALE, A. Bilinguismo e Educação Bilíngue. In: MEGALE, A. (org.). *Educação Bilíngue no Brasil*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019, p. 15- 27.
- MILLS, K. A. *Literacy Theories for the Digital Age: Social, Critical, Multimodal, Spatial, material and Sensory Lenses*. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, 2016.
- MILLS, C. W. *The Sociological Imagination*. New York: Oxford University Press, 1959.

- NOGUEIRA, A. S. Interface do português com a língua de sinais em publicações de um professor surdo em rede social. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 18, n. 3, p. 673-694, out. 2018.
- OTHEGUY, R.; GARCÍA, O.; REID, W. A translanguaging view of the linguistic system of bilinguals. *Applied Linguistics Review*, p. 1-27, 2018.
- OTHEGUY, R.; GARCÍA, O.; REID, W. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, v. 6, n. 3, p. 281-307, 2015.
- Organização das Nações Unidas - ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em: <http://www.ct.ufpb.br/lacesse/contents/documentos/legislacao-internacional/declaracao-universal-dos-direitos-humanos-1948.pdf/view>. Acesso em: 27 ago. 2021.
- PEREIRA, D. C. M.; MUNIZ, V. C. Letramentos em L2 da educação superior de surdos: diálogos multimodais. In: BARROS, A. L. E. C.; CALIXTO, H. R. S.; NEGREIROS, K. A. (org.). *Libras em diálogo: interfaces com o ensino*. Campinas: Pontes, 2018, p. 25-40.
- PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2016.
- POTTER, J.; McDOUGALL, J. *Digital media, Culture & Education: Theorising Third Space Literacies*. London: Palgrave Macmillan, 2017.
- QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- QUADROS, R. M. Bilinguismo. In: QUADROS, R. M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 21-44.
- RIBEIRO, M. C. Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos: propostas de atividade a partir de interfaces tecnológicas. *Caderno Seminal Digital*, ano 18, n. 18, v.18, p. 91-104, 2012.
- RODRIGUES, C. H. A sala de aula de surdos como espaço inclusivo: pensando o outro da educação atual. In: ALMEIDA, W. G. (org.). *Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente*. Ilhéus, BA: Editus, 2015, p. 113-136.
- ROCHA, C. H.; AZZARI, E. F. Tecnologias digitais e educação crítica em língua estrangeira: um relato de experiência à luz dos letramentos. In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (org.). *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 2016, p. 157-182.
- ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Ensino de língua estrangeira como prática translíngua: articulações com teorizações bakhtinianas. *DELTA*, v. 31, n.2, p. 411-445, 2015.
- ROJO, R.; MOURA, E. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola, 2019.
- SEVERO, C. Política(s) linguística(s) e questões de poder. *Alfa*, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 451-473, 2013.
- SILVA, G. M. da. O Português como Segunda Língua dos surdos brasileiros: uma apresentação panorâmica. *Revista X*, Curitiba, v. 12, n. 2, p. 130-150, 2017.
- SILVA, I. R.; SANTOS, M. E. P. Línguas negadas: repertórios linguísticos e práticas translíngues de alunos surdos. In: ROCHA, C. H.; EL KADRI, M. S.; WINDLE, J. A. (org.). *Diálogos sobre tecnologia educacional: educação linguística, mobilidade e práticas translíngues*. Campinas, SP: Pontes, 2017, p. 269-301.

SILVA, I. R.; KUMADA, K. O.; NOGUEIRA, A. O uso da narrativa como instrumento didático para o ensino de português para surdos. *In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (org.). Materiais didáticos para o Ensino de línguas na Contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 254-284.

SOUZA, J. M. R.; COSTA, M. C.; SAMPAIO, M. L. P. Surdez, relato e formação leitora. *Cadernos de Letras da UFF*, n. 52, p. 547-563, 2016.

STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagem críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. 1ed. São Paulo: Parábola, 2014.

TILIO, R. Ensino crítico de língua: afinal, o que é ensinar criticamente. *In: JESUS, D. M.; ZOLIN- VESZ, F.; CARBONIERI, D. (org.). Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola*. Campinas, SP: Pontes, 2017, p. 19-31.

UNESCO, Comissão Nacional da. *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos* (1996). Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/20259.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2021.

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