

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

“Erros de português” de alunos surdos: observação de práticas translíngues como manifestação de interações e aprendizagem

Larissa Grigorio, Ivani Silva, Kate Kumada

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18559>

Submetido em: 2026-10-21

Postado em: 2026-10-27 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

“ERROS DE PORTUGUÊS” DE ALUNOS SURDOS: OBSERVAÇÃO DE PRÁTICAS TRANSLÍNGUES COMO MANIFESTAÇÃO DE INTERAÇÕES E APRENDIZAGEM

"PORTUGUESE MISTAKES" COMMITTED BY DEAF STUDENTS: OBSERVATION OF TRANSLANGUAGING PRACTICES AS MANIFESTATIONS OF INTERACTIONS AND LEARNING

Larissa dos Anjos Grigorio

Graduanda em Licenciatura em Letras pela Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6813-5410>.

Ivani Rodrigues Silva

Profa. Dra. da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9264-5380>.

Kate Mamhy Oliveira Kumada

Profa. Dra. da Universidade Federal do ABC, Santo André, São Paulo, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5278-9782>.

RESUMO

A paisagem linguística da sociedade contemporânea integra uma multiplicidade de língua(gens) mediadas ou não pelas tecnologias e, no cenário brasileiro, composto majoritariamente por pessoas ouvintes e falantes de português, a identidade do surdo como enunciador transcende e transgride o binarismo português-Libras. Nesse contexto sociolinguisticamente complexo, sob a ótica dos estudos sobre translanguagem, o sujeito surdo constrói um único sistema linguístico, a partir das línguas com as quais teve contato, e mobiliza seus recursos linguísticos e multimodais disponíveis para significar seu mundo e interagir com os outros. Nesta pesquisa de cunho etnográfico investigamos o conceito de translanguagem com o objetivo geral de apresentar e analisar as práticas translíngues de um grupo de estudantes surdos e sua professora também surda, no espaço de interações e ensino-aprendizagem da língua portuguesa. A geração dos registros se guiou por meio da observação participante, com gravações de vídeo, fotografias e diário de campo. Para a análise dos dados, excertos foram selecionados e analisados à luz da bibliografia. Foi

possível observar que os alunos e a professora integram práticas translíngues na comunicação e nas estratégias didáticas, com um repertório linguístico amplo, multilíngue, multimodal e multissemiótico. Desse modo, o presente estudo buscou evidenciar a sistemática e a riqueza lógica por trás das práticas translíngues, refutando a ideia de que construções linguísticas fora do padrão seriam deformações da língua.

The linguistic landscape of contemporary society encompasses a multiplicity of languages and forms of language, mediated or not by technologies. In the Brazilian context, which is predominantly composed of hearing people who speak Portuguese, the identity of Deaf individuals as enunciators transcends and challenges the Portuguese–Libras binary. Within this sociolinguistically complex context, from the perspective of translanguaging studies, Deaf individuals construct a single linguistic system drawing on the languages they have been exposed to and mobilize their available linguistic and multimodal resources to make sense of their world and interact with others. This ethnographic study investigates the concept of translanguaging, with the general objective of presenting and analyzing the translanguaging practices of a group of Deaf students and their Deaf teacher within the context of interactions and the teaching and learning of Portuguese. Data generation was guided by participant observation and involved video recordings, photographs, and field notes. For data analysis, excerpts were selected and examined in light of the relevant literature. The findings revealed that the students and their teacher incorporate translanguaging practices into their communication and teaching strategies, drawing on a broad linguistic repertoire that is multilingual, multimodal, and multisemiotic. Thus, this study sought to highlight the systematic nature and logical richness underlying translanguaging practices, challenging the notion that linguistic constructions that deviate from standardized forms constitute distortions of language.

Palavras-chave:

Língua. Surdez. Ensino. Português. Translinguagem.

Language. Deafness. Learning. Portuguese. Translanguaging.

1. Introdução

O processo de aquisição da linguagem das pessoas surdas ocorre, geralmente, marcado por um sistema linguístico de natureza visuoespacial, no caso dos surdos brasileiros, especialmente a partir da Língua Brasileira de Sinais (Libras). As línguas de sinais permitem ao surdo um acesso à linguagem de forma imediata, “seja porque sua estrutura viso-manual lhe facilita a compreensão, seja porque essa é a língua da comunidade surda” (Silva, 2008, p. 404).

No entanto, apesar de ser chamada de língua brasileira de sinais, a Libras não é a única língua de sinais falada pelos surdos do Brasil¹, e nem todos eles têm a Libras como sua primeira língua. Os surdos vivem em contato com diferentes línguas, tanto as legitimamente reconhecidas quanto as marginalizadas, inseridos em uma sociedade majoritariamente ouvinte e falante de português - língua que também não é homogênea e estática. Com isso, o falante multilíngue constrói um repertório linguístico unificado através das línguas com as quais teve contato. A(s) língua(s) se constitui(em) na ação e na prática social, e o falante utiliza todo seu repertório linguístico, assim como recursos multimodais e semióticos disponíveis, para significar seu mundo e interagir com os outros (Nascimento; Lucena, 2016).

A palavra translinguagem aparece primeiramente em galês com Williams (1994 apud Krause-Lemke, 2020), que utilizou o conceito para descrever a alternância que seus alunos realizavam entre duas línguas. Porém, o termo ganhou maior visibilidade com as pesquisas de Garcia (2009), que define translinguagem como uma performance bilíngue - em que os indivíduos utilizam de maneira flexível seus recursos linguísticos para dar significado a seus mundos -, assim como uma pedagogia bilíngue para o ensino e a aprendizagem (Garcia; Leiva, 2014).

“Translinguagem” refere-se, então, “ao uso da língua como um repertório dinâmico e não como um sistema com barreiras socialmente e politicamente definidas” (Garcia; Wei, 2018, p. 1, tradução nossa). Em outros termos, o falante multilíngue utiliza seu repertório comunicativo de forma ampla, sem se limitar ao que foi sociopoliticamente definido como “português” ou “Libras”, por exemplo. Nesse sentido, o “transitar entre línguas” (Zilio, 2023, p. 24) passa a ocorrer na medida em que o falante mobiliza seu repertório linguístico para a comunicação, que podemos nomear até mesmo como “transitar entre linguagens”, quando se considera que “essas práticas linguísticas não são apenas plurilíngues, mas também multimodais” (Kusters, 2017, p. 1, tradução nossa).

Em escolas tradicionais, frequentemente, o translinguajar entre português e Libras é visto como um prejuízo ao surdo, e os enunciados hibridizados, como a escrita de frases de português na estrutura da Libras, são tomados como erros que devem ser corrigidos (Silva; Kumada, 2013). Isso faz com que pais ou professores

¹ Aqui se consideram, por exemplo, as línguas de sinais caseiras (Kumada; Cavalcanti; Silva, 2019) e as aproximadamente 31 línguas indígenas de sinais - LIS (Rubim; Santos, 2024). Atribui-se à Libras um protagonismo, sobretudo a partir de seu reconhecimento no ordenamento jurídico nacional estabelecido na Lei 10.436 (Brasil, 2002).

cheguem à conclusão de que o aluno seria esse sujeito “sem língua”, que não “domina” nem Libras, nem português (Silva, 2008; Kumada, 2012).

Uma alternativa a esse processo excludente da educação tradicional é o estabelecimento de um diálogo entre o conceito de translanguagem e a prática em sala de aula. O incentivo e a criação de um ambiente propício a práticas translíngues permite que os alunos aprendam a escolher, de forma crítica e criativa, os recursos que utilizarão de seu repertório linguístico (Lucena; Cardoso, 2018), bem como para apoiá-los “no uso de multimodalidades além da língua falada, sinalizada ou escrita” (Garcia; Wei, 2018, p. 5, tradução nossa). Dessa maneira, pode-se “contribuir para alunos/as desenvolverem um repertório bilíngue muito mais rico e uma consciência metalinguística mais sofisticada” (Lucena; Cardoso, 2018, p. 144).

Diante do exposto, para mobilizar o conceito de translanguagem no contexto sociolinguisticamente complexo da educação bi/multilíngue de surdos, esta pesquisa teve como objetivo analisar as práticas translíngues presentes em um grupo de estudantes surdos e sua professora também surda no espaço de interações e ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Com isso, buscou-se evidenciar a sistemática e a riqueza lógica por trás de práticas translíngues, refutando a ideia de que construções linguísticas fora do padrão seriam deformações da língua ou que seriam estratégias de falantes sem domínio nos sistemas linguísticos envolvidos. Ademais, como objetivo específico, almejou-se identificar boas práticas de intervenção para o ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos, diante de cenários de translanguagem, contribuindo para a legitimação de seus usos não-canônicos das línguas em trânsito para pensar materiais didáticos voltados para esse público.

No bojo dessa discussão, o presente estudo foi desenvolvido em um grupo de estudantes surdos, em um ambiente de ensino-aprendizagem de português. Os alunos desse grupo carregavam uma variedade de experiências com as línguas com as quais entram em contato em seu cotidiano, que já ficava evidente nas características das famílias de cada um. A maior parte dos estudantes vinha de famílias ouvintes, sendo que a maioria teve contato com a Libras tardiamente. Apenas um dos estudantes vinha de família surda que tinha contato com a Libras. Além disso, havia também uma diversidade no tempo de contato que cada aluno tinha com a Libras e com o português nos espaços escolares que frequentava, visto

que havia diferentes programas de inclusão para surdos nesses locais. A professora surda, por outro lado, utilizava a Libras de maneira mais próxima à norma prestigiada, realizava leitura labial e tinha muito contato com o português escrito.

Nesse contexto, com experiências múltiplas, na reflexão metalinguística da Libras e do português padrão e ao interagirem entre si no momento de aula e em suas próprias vidas cotidianas, os alunos constituem um repertório linguístico amplo e multilíngue. A maneira desses estudantes utilizarem tanto a Libras como o português escrito, bem como outros recursos linguísticos mediados ou não pela tecnologia, acontecia de forma híbrida, “trazidos para a interação pela necessidade de construção de significados compartilhados nesses inevitáveis cruzamentos” (Cavalcanti; Silva, 2016, p. 6). Podemos descrever as práticas translíngues que ocorrem neste ambiente como Kusters afirmou (2017): “[...] sinais, gestos, escrita, fala e labialização são usados juntos para co-produzir significados.” (p. 1, tradução nossa).

2. De onde partimos? Um olhar para as produções sobre a translinguagem na educação bilíngue de surdos.

A revisão de literatura se constitui como uma etapa preliminar de toda pesquisa, sendo considerada condição *sine qua non* “[...] ao entender que todo novo trabalho requer o resgate das produções científicas acumuladas sobre o assunto” (Batista; Kumada, 2021, p. 4). Considerando que o presente estudo tem como *lócus de enunciação* o interesse pelos estudos em Linguagem situados na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), especificamente, a subárea da Linguística Aplicada voltada para a educação bilíngue em contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados (Cavalcanti, 2011), fez-se mister olhar para produções dessa instituição acerca da translinguagem na educação de surdos. Para isso, foi empenhada uma consulta ao Catálogo *Acervus* da Unicamp por teses, dissertações e TCCs que tivessem como temática a educação bilíngue de surdos pela perspectiva da translinguagem. Os critérios de inclusão adotados foram: 1) pesquisa realizada nos últimos 5 anos; 2) temática relacionada à educação bilíngue de português para surdos; 3) abordagem da translinguagem; 4) ter alguma etapa da pesquisa voltada para pesquisa de campo, considerando o caráter desta pesquisa. A busca foi realizada utilizando os seguintes descritores de forma combinada:

translinguagem and surdez; surdez and multilinguismo; libras and multilinguismo; translinguagem and multilinguismo; translinguagem and educação; educação and libras; educação and surdez; translinguagem and português; surdos and educação; surdos and translinguagem. Primeiramente, foi dedicada a leitura do resumo de possíveis pesquisas a serem selecionadas e, para maiores informações, uma consulta ao documento na íntegra era feita a partir da busca “transl”, para que fosse contempladas as palavras “translinguagem”, “translínque” e “translanguaging”. Os resultados desse levantamento foram tabulados e, com base nos critérios de inclusão e exclusão, foram encontradas três teses (Costa, 2020; Dorta, 2024; Lins, 2024).

A pesquisa de Dorta (2024), intitulada *Palavreando em devir: uma travessia translínque pela (re)construção de um aplicativo para aprendizagem de palavras em português-Libras*, norteou-se pela perspectiva da translinguagem para idealizar um aplicativo para a aprendizagem de português e Libras. Baseada em García (2009), Canagarajah (2011) e Rocha e Maciel (2015), a pesquisadora apresenta a translinguagem como um “caminho para a construção de políticas e projetos educativos constituídos pelo e para o diálogo” (Dorta, 2024, p. 64). Assim, a translinguagem é concebida como uma perspectiva que traz a possibilidade de “desafiar as desigualdades estruturais que relegam aos surdos e a outros grupos minoritários um lugar de alienação e apagamento de suas identidades e patrimônios vivenciais” (Dorta, 2024, p. 104). Com isso, a autora entende que a orientação translínque chama mais a atenção para as “razões pelas quais esses sentidos são criados de determinadas maneiras, em vez de outras, e também aos efeitos produzidos” (Dorta, 2024, p. 104). O estudo em questão também apresenta uma ideia de translinguagem voltada para o aspecto prático, considerando-a como as “estratégias que os alunos desenvolvem para escrever em português [...], que mobilizam um uso completo do repertório linguístico do aluno” (Dorta, 2024, p. 109). Ou seja, o conceito é associado a o repertório complexo de pessoas multilíngues.

Por sua vez, Costa (2020) em sua tese: *Representações de comunidades escolares bilíngues para surdos sobre o português, a Libras e a escrita de sinais: as políticas linguísticas e seus reflexos na educação de surdos*, busca compreender as representações de duas escolas bilíngues sobre Libras, português e *SignWriting*. A autora aborda o conceito de translinguagem baseada em Cavalcanti (2013), em contraposição a outras definições e compreensões descritas sobre bilinguismo, que

o entendem como fechado ou dividido. A ideia de translinguagem só surge novamente nas considerações finais, como uma proposta de perspectiva para pautar a educação bilíngue de forma a valorizar as produções linguísticas já realizadas pelos surdos. As práticas translíngues são descritas como naturais em todos os lugares em que há duas línguas em convívio, uma vez que elas sempre estariam em trânsito, considerando que “o termo [*translanguaging*] refere-se ao uso da língua como um dinâmico repertório e não como um sistema com limites socialmente e politicamente definidos” (Costa, 2020, p. 162).

Por fim, Lins (2024), em seu estudo intitulado *Uma vergonha essa prefeitura! A agência nas representações sobre o ensino de português como língua adicional com pessoas surdas*, teve por objetivo “compreender como estudantes surdos e professores de Português como Segunda Língua representam o ensino e aprendizagem da língua portuguesa” (Lins, 2024, p. 27). O estudo se pauta sobre a perspectiva da translinguagem de García (2009), García e Wei (2014), Canagarajah (2013) e Pennycook (2001) para contemplar os lugares tecnológicos do mundo globalizado em que há práticas “de troca não só em LIBRAS, mas em outras línguas de sinais, no português e em outras línguas orais” (Lins, 2024, p. 28). Na mesma linha, a autora endossa a crítica, com base em Maher (2007), ao monolinguismo idealizado e calcado no conceito de línguas autônomas. A translinguagem vem, inclusive, como um contraponto sobre a visão purista, muitas vezes, associada à própria Libras.

A partir da ideia de fluidez da língua, Lins (2024) descreve melhor sua perspectiva da translinguagem, chamada por ela também de bilinguismo dinâmico conforme já apontado por García (2009). Pautada em García e Wei, a autora descreve o bilinguismo dinâmico como “práticas linguísticas de bilíngues são complexas e interrelacionadas; elas não emergem de forma linear ou funcionam separadamente, já que existe apenas um sistema linguístico” (2014, p. 14 apud Lins, 2024, p. 66). Ao caracterizar a translinguagem, a autora parte do conceito de Rymes (2014 apud Lins, 2024) sobre repertório comunicativo, um “sistema integrado” (Lins, 2024, p. 67) envolvendo tanto as múltiplas línguas com as quais os falantes têm contato quanto outros recursos multimodais, que podem ser acessados pelo falante para a comunicação.

No bojo dessa discussão, denotamos que a aproximação do conceito referente à translinguagem na educação bilíngue de surdos é recente e pouco

explorada, com lacunas e questionamentos oportunos que justificam e corroboram a importância de se ampliar sua reflexão.

3. Metodologia

O presente estudo se guiou pelos pressupostos teórico-metodológicos da abordagem qualitativa de cunho etnográfico, cujo foco recaiu sobre a caracterização de algumas interações em um recorte selecionado de um grupo linguístico específico, realizando o que é chamado de “escrever sobre pessoas” (Erickson, 1984, p. 9). Uma vez que a primeira autora atuou como estagiária no contexto do grupo observado e, assim, se fez participante das conversas e interações no espaço estudado, a pesquisa tem cunho etnográfico também por focalizar, “ao menos em parte, acontecimentos sob o olhar dos participantes envolvidos” (Kumada, 2012, p. 29).

3.1 Contexto de pesquisa

Esta pesquisa integra o *Projeto Centro de Ciência para o Desenvolvimento de Tecnologia Assistiva para a Educação Bilíngue de Surdos* (CCD-TAEBS), sob o qual busca-se desenvolver materiais didáticos de ensino de Língua Portuguesa para surdos, que os considerem como sujeitos bi/multilíngues e possam contribuir para a educação bilíngue de surdos. Por essa razão, as reflexões sobre a maneira como a interação em uma sala de aula bilíngue Libras-Português ocorre podem contribuir para a valorização e reconhecimento do bi/multilinguismo de sujeitos surdos envolvidos, bem como da apropriação e da negociação que fazem do português e da Libras de maneira conjunta.

A pesquisa foi realizada em um centro de estudos e pesquisas em reabilitação de uma universidade pública, onde é ofertado um grupo de ensino-aprendizagem de português com alunos surdos. O grupo contou com estudantes surdos de 10 a 15 anos com aulas ministradas em Libras, por uma professora surda, e também com a presença de estagiárias ouvintes que auxiliavam nos projetos e atividades.

3.2 Geração de registros

As vivências no local observado foram alvo de observação intencional para que houvesse uma análise dos fenômenos que partisse de um ponto de vista “de

dentro do contexto analisado” (Kumada, 2012, p. 29). Nesse ambiente, a primeira autora atuou como pesquisadora *insider* durante três semestres, participando semanalmente. Sendo assim, as situações interacionais rotineiras dentro do grupo observado foram tomadas como foco de pesquisa, para que se adotasse um olhar de estranhamento com o que é familiar ao contexto em que se inserem (Erickson, 1984), em uma abordagem

[...] que vê a diversidade linguística dos surdos como corriqueira (nos termos de Creese & Blackledge, 2019, p. 812), mas, ao mesmo tempo (ou por isso mesmo), com múltiplos recursos que merecem ser explorados em ainda mais detalhes em outras investigações, criando possibilidades para informar a prática e a formação de professores para a educação linguística de surdos. (Nogueira, 2023, p. 23)

Para a geração de registros das aulas, foram realizadas anotações em diário de campo pessoal, na modalidade escrita, com as interações relevantes para a pesquisa descritas brevemente nesse documento. Houve ainda o registro videogravado dos quatro encontros realizados no ano de 2025 e 2026, de duração de aproximadamente duas horas cada.

Segundo Winkin (1998), “a etnografia [...] consiste em primeiro lugar em saber ver” (p. 132), e o diário de campo, por isso, constituiu em um registro sistemático dessa observação, servindo como a escrita da experiência em campo. Sendo assim, o diário de campo nesta pesquisa foi utilizado como uma fonte de dados secundária, como um registro da pesquisadora principal para guiar seu olhar durante a observação no campo.

Além disso, considerando que as interações no ambiente caracterizado seriam posteriormente analisadas, a gravação em vídeo e fotografias foram utilizadas como principais ferramentas de geração de registros. Por meio delas, pôde-se registrar as práticas translíngues que não se restringiam à modalidade oral de fala da língua portuguesa, mas que utilizavam o canal visuoespacial, como a sinalização em Libras ou em outras línguas de sinais, bem como outros recursos linguísticos, inclusive mediados pela tecnologia.

3.3 Análise dos dados

Para a análise das interações translíngues que a pesquisa se propôs a executar, foram utilizadas, como fundamentação teórica, outras pesquisas já realizadas no âmbito da translinguagem em contextos de ensino-aprendizagem,

como os trabalhos de Duggan, Holmström e Schönström (2023); Kumada, Cavalcanti e Silva (2019); e Cavalcanti e Silva (2016), que exploram a maneira como o conceito de translinguagem se relaciona com práticas de ensino-aprendizagem em sala de aula, especificamente com alunos surdos. Pesquisas como as de Lucena e Cardoso (2018) e de Garcia e Leiva (2014), que não exploram especificamente o ensino-aprendizagem de português para surdos, também foram utilizadas como fundamentação teórica guiar nosso olhar, considerando que abordam temas importantes sobre a conexão entre translinguagem e educação em geral, e suas contribuições para o ensino de línguas.

Para que se verificasse a riqueza e construção lógica e gramatical das práticas translíngues presentes no grupo de surdos analisado, as interações registradas foram selecionadas e transcritas. A seleção foi feita a partir de situações em sala de aula que mais favoreciam a prática translíngue dos alunos, considerando cenários em que poderiam transitar de forma mais livre e evidente entre as línguas em questão.

Como método de análise especialmente das interações gravadas em vídeo, a pesquisa partiu de outros trabalhos semelhantes que observaram interações para caracterizar práticas translíngues em determinados grupos e contribuir para colaborar com o ensino de uma língua. Por isso, assim como foi realizado por Nogueira (2023); Zilio (2023); Kumada, Cavalcanti e Silva (2019); Lucena e Cardoso (2018); Cavalcanti e Silva (2016); Garcia e Leiva (2014); e Silva (2008), as interações gravadas foram transcritas para que houvesse uma análise minuciosa após o momento de observação.

Para contemplar da maneira mais completa possível os recursos multilíngues, multimodais e multissemióticos, desenvolvemos uma convenção para transcrição baseada na pesquisa de Kumada (2012) e Cavalcanti e Silva (2016), tal como representa o Quadro 1.

Recurso	Descrição	Exemplo
Classificador	Letra maiúscula sublinhada e indicação de "CL-" antes da palavra	<u>CL-PALAVRA</u>
Comentários e descrições da cena	Letra minúscula entre parênteses	(palavra)
Datilologia	Letras maiúsculas separadas por travessões e entre asteriscos	*P-A-L-A-V-R-A*

Gestos ou gesticulações	Letra minúscula em itálico	<i>palavra</i>
labialização	Letra minúscula em negrito	palavra
Oralização e vocalizações	Letra minúscula em negrito e itálico	<i>palavra</i>
Sinalização em Libras	Letra maiúscula	PALAVRA
Supressões na cena	Reticências entre colchetes	[...]

Quadro 1. Convenção de transcrição para análise dos dados.

Além disso, com base na divisão realizada por Nogueira (2023), para facilitar a leitura das interações transcritas, dividimos a transcrição em duas colunas, sendo uma dedicada a apresentar a glosa e outra uma interpretação. Ademais, adaptamos a proposta e intitulamos as referidas colunas como “Transcrição na glosa da Libras com marcações”, que utiliza as convenções descritas no quadro anterior; e “Transcrição com tradução em português sob análise interpretativa”, que apresentou uma descrição interpretativa da situação ocorrida, dos gestos e classificadores utilizados, da movimentação em sala e outros recursos, combinada a uma interpretação para o português.

Por fim, seguindo os achados de Passos dos Santos (2025), cuja pesquisa de revisão sistemática de literatura focalizou na translanguagem na educação de surdos, identificou-se como recursos associados e abrangidos no repertório de práticas translíngues por pessoas surdas: escrita; recursos semióticos, tais como emoticons/emojis, fotos, gifs, vídeos, ícones, legendas e slides; soletração manual; gestos e gesticulações; interferências nas estruturas gramaticais envolvidas; apontamentos; mudança/alternância de código; direção do olhar; movimentos da boca; uso de sinais; toques no corpo; encenações; uso simultâneo de palavras e sinais; sinais não padronizados (como sinais caseiros); oralização e; expressões faciais e corporais.

Destaca-se ainda que, a fim de não expor os participantes da pesquisa e suas famílias, a pesquisa substituiu os nomes reais dos estudantes e da professora por identificações genéricas: “Professora” e “Aluno 1”, “Aluno 2” e assim por diante para cada aluno, com exceção do Excerto 2 em que um nome fictício foi atribuído com intuito de provocar o mesmo efeito de sentido. Na sequência, são apresentados e discutidos os resultados.

4. Práticas comunicativas e pedagógicas translíngues na educação bi/multilíngue de surdos

O reconhecimento de que novas formas de linguagem são estabelecidas na sociedade contemporânea já é consenso. As relações entre imagem, texto e recursos visuais, sobretudo, mediados pelas tecnologias, têm sido discutidas e dado origem a uma visão ampliada das práticas comunicativas (Barton; Lee, 2015). Para o contexto de ensino-aprendizagem de línguas por estudantes surdos, as práticas translíngues têm sido associadas na literatura à presença de múltiplos recursos multimodais e multissemióticos, e a negociação desses recursos é socialmente e pedagogicamente situada, podendo lançar mão de português, sinais, datilologia, imagens, labializações, slides, vídeos entre outros (Bizon; Silva, 2023; Zilio, 2023; Pereira; Bernardino, 2023; Canagarajah, 2011).

Apesar de essa multiplicidade que compõe o repertório linguístico dos quais alunos e professores lançam mão e que transcendem e transgridem o binarismo português-Libras ser discutido na literatura, geralmente o são pelo viés de estudantes surdos. Neste estudo, além da integração desses recursos, foi possível desvelar que docentes surdos também incorporam práticas translíngues não apenas como apoio para comunicação, mas como uma estratégia pedagógica valiosa. Para Garcia e Wei (2018) e Welp e Garcia (2022) uma pedagogia translíngue parte da observação de práticas naturalmente recorrentes dentro e fora de sala de aula que possibilitam reconhecer o aspecto flexível e dinâmico dos recursos utilizados para entender e produzir significados. A consciência desse potencial expressivo e escolhas sobre a língua, segundo Welp e Garcia (2022), colaboram para uma educação linguística e decolonial.

Nesse sentido, a prática translíngue e pedagógica foi observada em um dos encontros no qual o grupo de estudantes surdos recebeu uma pesquisadora e também professora surda para realizar atividades envolvendo a análise de uma tirinha da Turma da Mônica. Na ocasião, a estratégia didática da docente recorreu à escrita na lousa, à datilologia para soletrar a sigla HQ e a palavra “história” em português, acompanhado do sinal em Libras, conforme ilustra o Excerto 1, extraído do diário de campo.

Ela [a pesquisadora surda] começa a apresentar a atividade de sua pesquisa, usando slides como recurso.

HQ. A [nome ocultado] mostra o sinal de “HQ” e escreve a palavra na lousa explicando que H = História e Q = Quadrinho. Ela faz a datilologia de “H-I-S-T-Ó-R-I-A” e o sinal de história. Para explicar a palavra “quadrinho” e o seu sinal, ela faz um desenho na lousa demonstrando uma página com os quadrinhos de um gibi.

Quadro 2. Excerto 1: Trecho editado de diário da pesquisadora principal, dia 01 de setembro de 2025.

As estratégias utilizadas pela pesquisadora surda evidenciaram práticas translíngues, uma vez que ela incorporou recursos diversos para que os alunos conseguissem construir sentido naquilo que estava sendo dito: o suporte dos slides, as letras, as palavras em português, os sinais em Libras e desenhos. Todo esse repertório contribuiu para sua explicação em aula e para que os estudantes surdos atribuíssem significado ao conceito de “HQ”. Com isso, denota-se a integração dos diferentes recursos pela pesquisadora e alunos surdos, sem que se identificasse momentos em que os alunos e a própria pesquisadora utilizaram somente recursos linguísticos em Libras ou em português, ou somente recursos imagéticos.

Outro episódio em que a datilologia aparece como recurso nas atividades realizadas para contribuir para a compreensão dos alunos aconteceu quando a professora explicou sobre a caracterização dos personagens do quadrinho: Mônica, Cascão, Magali e Cebolinha, tal como representado no Excerto 2, extraído de Diário de Campo.

A professora comenta o fato de que o Cebolinha não fala a letra R. Dá exemplo do nome da LORRAINE e faz a datilologia do nome dela L-O-R-R-A-I-N-E ; depois, diz que o Cebolinha falaria L-O-L-L-A-I-N-E, fazendo a datilologia com a troca do R pelo L.

Quadro 3. Excerto 2: Trecho editado de diário da pesquisadora principal, dia 01 de setembro de 2025.

Ao comentar as características do Cebolinha, a pesquisadora destaca, em Libras, o fato de o personagem trocar o “R” pelo “L”. Para que isso fizesse sentido para os alunos, uma vez que se tratava de um aspecto fonético relacionado à língua portuguesa, a pesquisadora realizou a datilologia de um exemplo de palavra com R, utilizando o nome de um dos alunos. Para preservar a privacidade do aluno, o nome do exemplo foi alterado, mas com manutenção da troca fonética realizada conforme Excerto 2. Nesse exemplo, fica evidente que o trânsito entre as línguas e o uso de recursos como a datilologia contribui para que os alunos se apropriem de aspectos lexicais e semânticos da língua portuguesa, façam relações entre as palavras em

português e em Libras, como também favorece a compreensão de aspectos fonológicos e morfológicos. A respeito disso, Welp e Garcia (2022, p. 52) reforçam que a pedagogia translíngue permite que o estudante se torne cada vez mais engajado em atividades significativas ao utilizar "[...] todas as características de seu repertório linguístico", seja no âmbito do léxico, da sintaxe e do discurso.

Outros três episódios que ilustram a ocorrência de práticas translíngues conduzidas por um adulto surdo junto ao grupo de estudantes surdos podem ser observados nos Excertos 3 a 5, desta vez mediadas pela professora surda responsável pelos atendimentos bilíngues na instituição. Assim como nos Excertos 1 e 2, denota-se que o translinguajar não é um comportamento vinculado a falantes/sinalizantes sem domínio nas línguas envolvidas, visto que, em nossa análise, tais práticas foram identificadas como competências e habilidades refinadas utilizadas por profissionais surdos com formação em ensino de línguas. Veremos que, para além da datilologia e escrita em português, a paisagem linguística dessa sala de aula também é composta por outros recursos, como labializações, classificadores, apontamentos, vídeo, figuras, slides entre outros.

Em outro episódio, o grupo estava realizando uma atividade de relembrar as palavras vistas em aulas anteriores. Para isso, a professora mostrava um papel com a palavra escrita em português, e os alunos deveriam dizer qual era o sinal dessa palavra. A professora estava em frente à sala de aula, e os estudantes sentados em semicírculo com papéis no chão com outras palavras em português já vistas em aula e na ocasião foi apresentada a palavra “dor”, conforme discussão do Excerto 3.

Nº	Transcrição na glosa da Libras com marcações	Transcrição com tradução em português sob análise interpretativa
1	(Professora mostra a palavra “dor” para os alunos).	Professora mostra a palavra “dor” para os alunos.
2	Aluno 5: DOR	Aluno 5: Dor.
3	Professora: DOR	Professora: Isso, dor.
4	Aluno 5: *A-I*	Aluno 5: Ai.
5	Aluno 3: DOR (oraliza “dói”)	Aluno 3: Dói.
6	Aluno 5: *A-I* dói	Aluno 5: Ai, dói.
7	Professora: [...] GRITAR *A-I-A-I* [...] SENTIR CERTO	Professora: Gritam “ai-ai”. Sentir dor, certo.

Quadro 4. Excerto 3: Transcrito do encontro do grupo realizado no dia 27 de novembro de 2025.

A estratégia de apresentar papéis com palavras escritas na segunda língua também aparece em Duggan, Holmström e Schönström (2023) no contexto de ensino-aprendizagem de sueco para surdos imigrantes. Os autores descrevem que os alunos deveriam, como uma primeira etapa da atividade “ler e entender as frases em sueco, e então tentar conectar o texto com sinais da Língua de Sinais Sueca” (p. 21, tradução nossa). Pereira e Bernardini (2023) reforçam que, no contexto de ensino-aprendizagem de crianças surdas, “diferentes modalidades ou recursos são conectados através de uma sequência de sinalizar um conceito, depois soletrar ou apontar para uma palavra escrita, e, por fim, sinalizar/falar para destacar a equivalência, por exemplo” (p. 16).

Recursos como oralização em português simultânea à sinalização em Libras são muitas vezes consideradas produções daqueles que “não conseguem produzir uma Libras ‘pura’” (Cavalcanti; Silva, 2016, p. 6). Porém, neste excerto, essa produção não aparece como característica de um enunciado errôneo ou inicial, mas como uma estratégia de construção de significados. Os alunos combinam esses diferentes recursos e mostram sua criatividade e repertório amplo ao fornecerem diferentes respostas em relação ao significado da palavra “dor”: o sinal em Libras da palavra, na linha 2; a datilologia da interjeição “ai”, referenciando ao som que uma pessoa com dor pode emitir, na linha 4; a oralização da palavra em português, na linha 5, com a flexão do verbo para a terceira pessoa do singular, como também ocorre na labialização realizado pelo aluno na linha 6. Essas últimas realizações referidas indicam que os alunos têm “consciência de que a flexão verbal na língua de sinais não acontece da mesma forma que no português” (Nogueira, 2023, p. 15).

De forma semelhante, a consciência gramatical dos estudantes em relação às diferenças entre verbos e substantivos aparece também no quarto excerto selecionado. Nesse contexto, as crianças estavam realizando uma atividade de tradução da fábula “O sapo e o Boi”, escrita em português, para a Libras. Nesta etapa da atividade, a professora projetou um vídeo bilíngue da referida fábula contada em Libras, com a opção de áudio em português desativada. Ao final do vídeo, o intérprete sinaliza a moral da história, e o seguinte texto aparece no canto superior esquerdo da tela: “Moral / Seja sempre você mesmo!”, tal como ilustrado no Quadro 5.



Quadro 5. Capturas de tela do vídeo mostrado em aula.

Fonte: <https://youtu.be/SIQVuJ3OULI?si=y2HbRoqobNdhUew8>

Após os alunos assistirem ao vídeo, a professora deu início a uma reflexão a respeito da palavra “moral”, conforme discussão do Excerto 4 apresentada no Quadro 6.

Nº	Transcrição na glosa da Libras com marcações	Transcrição com tradução em português sob análise interpretativa
1	Professora: PERGUNTA (direcionada para os alunos) OLHA FINAL [...] (<i>apontando para o vídeo atrás dela</i>) [...] M-O-R-A-L (com labialização)	Professora: Tenho uma pergunta para vocês. Olhem o final do vídeo. Professora aponta para o vídeo projetado. Professora: Lemos as letras: m-o-r-a-l.
2	Aluno 5: MORAR	Aluno 5: Morar.
3	Professora: NÃO M MORAR M [...] *M-O-R-A-L* (labialização simultâneo à datilologia, dando ênfase para o movimento da boca do L) [...] (Professora se vira para a lousa e escreve “morar”)	Professora: Não é “morar” com M [...]. É m-o-r-a-l, com L. Professora faz o labialização simultâneo à datilologia, dando ênfase para o movimento da boca do L. [...] Professora se vira para a lousa e escreve “morar”.
4	Aluno 5: *M-O-R-A-L* [...]	Aluno 5: M-o-r-a-l. [...]
5	Professora: MORAR VERBO (<i>aponta para a palavra na lousa</i>) é VERBO	Professora aponta para a palavra e sinaliza. Professora: “Morar” é um verbo.
6	Aluno 5: VERBO *A-R-A-R-A-R* [...]	Aluno 5: É um verbo, tem as letras “a-r-a-r-a-r”. [...]
7	Professora: (<i>acena com a cabeça</i>) CERTO (Professora se vira para a lousa e escreve “moral” e sublinha o “L” de “moral” e o “R” de “moral”. Ela <i>aponta para “moral”</i>) [...]	Professora: Isso, certo. Professora se vira para a lousa e escreve “moral” e sublinha o “L” de “moral” e o “R” de “moral”. Ela aponta para “moral”. [...]

Quadro 6. Excerto 4: Transcrito do encontro do grupo realizado no dia 02 de março de 2026.

No Excerto 4, assim como em Nogueira (2023), a professora mobiliza diferentes estratégias para que o aluno compreendesse a diferença entre “morar” e “moral”, com uso de diversas “modalidades (imagem do vídeo, informações escritas sobre o vídeo) como possibilidade para que apontamentos fossem direcionados e olhares se movessem, entre a tela e as estudantes, de forma coordenada” (p. 13).

Ela enfatiza a diferença ortográfica por meio da labialização, por exemplo, colocando em evidência a presença do “L” no final da palavra. Cavalcanti e Silva (2016) mencionam esse recurso parte das “língua(gens) [...] hibridadas”, afirmando que “o português sem som é um recurso que necessita de articulação precisa dos fonemas e que visa atender à possibilidade de leitura labial pelo interlocutor” (p. 6). O uso da labialização para reforçar um conhecimento em português aparece também em Nogueira (2023), em um contexto de associação de outros recursos ao “recurso de movimento dos lábios” (p. 15) para especificar “as possibilidades de produção de sentidos” (p. 15). Aqui a labialização também aparece associada a outros recursos, como a sinalização e a escrita em português na lousa, bem como o uso da tecnologia da projeção do vídeo ilustrado no Quadro 5, em que a palavra MORAL anteriormente apresentada era resgatada. O aluno 5 mostra seus conhecimentos linguísticos do português ao reconhecer a desinência -ar como característica de um verbo. Conforme Pereira e Bernardino (2023, p. 18), a translinguagem incorpora “[...] diversos recursos semióticos no ensino além da Libras, tais como slides e textos escritos em português, imagens, vídeos, desenhos ilustrativos destacando elementos das imagens, gestos, apontação etc.”

No rastro dessa discussão, o Excerto 5 aborda outra aula, em que os estudantes estavam realizando uma atividade de tradução da fábula “O sapo e o boi”, escrita em português, para Libras. Para isso, a professora dividiu a fábula em trechos, em slides que estavam sendo projetados e apontados. Neste momento da aula, a turma estava lendo o trecho inicial da fábula: “Um sapo estava no brejo com três amigos, coaxando, quando viu um boi se aproximando do rio para beber água”.

A professora estava em frente à sala de aula, com as carteiras em semicírculo, e o projetor atrás dela com os slides dos trechos. O Aluno 4 estava em frente à sala de aula, em pé junto ao projetor, enquanto os outros três alunos surdos estavam sentados nas primeiras carteiras um ao lado do outro. Diante da palavra “coaxando”, que apareceu neste primeiro trecho, iniciou-se a conversa transcrita no Quadro 4:

Nº	Transcrição na glosa da Libras com marcações	Transcrição com tradução em português sob análise interpretativa
1	Professora: [...] ATENÇÃO PERGUNTAR (direcionada para os outros alunos sentados) VOCÊS EU CURIOSIDADE VOCÊS SABER ANIMAIS TER	Professora faz uma pergunta direcionada para os alunos sentados. Professora: [...] Atenção, tenho uma pergunta para vocês. Eu tenho uma curiosidade, vocês sabem que os animais têm um som próprio? [...] O cachorro faz um som? [...]

	BARULHO PRÓPRIO? [...] CACHORRO BARULHO [...] TER? [...]	
2	Aluno 2: <u>CL-CACHORRO-LATINDO</u> [...]	Aluno 2 realiza um classificador de cachorro latindo com a mão direita em dedos indicador e mínimo levantados e a ponta dos dedos polegar, médio e anelar unidas se tocando em movimento de abrir e fechar. Aluno 2: Au-au. [...]
3	Professora: (mão direita) CACHORRO CL-CACHORRO-LATINDO (mão esquerda) NOME [...]	Professora sinaliza, com a mão direita, o classificador do cachorro latindo, e com a mão esquerda faz o sinal de NOME com expressão facial interrogativa associada. Estabelece relação visual com os alunos. Professora: Como chamamos o som que o cachorro faz? [...]
4	Aluno 2: *A-U-A-U* [...]	Aluno 2 faz a datilologia da onomatopéia “au-au”. Aluno 2: Tem as letras “auau”.
5	(Professora desenha um cachorro na lousa) [...] (Professora <i>aponta para o desenho na lousa</i> e olha pra turma) [...] (Professora desenha na lousa um balão de fala saindo do cachorro e escreve dentro dele “AUAUAU”) [...] (<i>aponta para o desenho do cachorro</i>) SINAL PALAVRA VERBO [...]	[...] Professora desenha um cachorro na lousa. [...] Professora aponta para o desenho na lousa e olha pra turma, esperando uma resposta à sua pergunta anterior sobre o barulho que o cachorro faz. [...] Professora desenha na lousa um balão de fala saindo do cachorro e escreve dentro dele “AUAUAU”. [...] Professora aponta para o desenho do cachorro e pergunta aos alunos. Professora: Qual é a palavra, o verbo que usamos para esse barulho do desenho? [...]
6	Aluno 2: Au-au.	Aluno 2 responde apenas com o movimento da boca. Aluno 2: (sem voz) Au-au.
7	Aluno 1: <u>CL-CACHORRO-LATINDO</u>	Aluno 1 realiza o classificador do cachorro latindo. Aluno 1: Au-au.
8	Aluno 3: *A-U-A-U-A-U-A-U* (com vocalização de um latido)	Aluno 3 faz a datilologia de “au-au-au-au” junto com a vocalização dessa onomatopéia. Aluno 3: Au-au-au-au!
9	Aluno 1: (vocalização do latido) [...]	Aluno 1 vocaliza a onomatopéia do latido. Aluno 1: Au-au-au! [...]

Quadro 6. Excerto 5 (Transcrito do encontro do grupo realizado no dia 16 de março de 2026)

Observamos que há diferentes recursos mobilizados desta vez para a nomeação da onomatopeia do cachorro em português, através da palavra “latir”, sendo um desses os slides em português. O uso de recursos como slides e lousa para a mediação entre as palavras foi associado por Canagajarah (2018) também como uma estratégia na atividade comunicativa translíngua. O autor afirma que usar modalidades visuais não servem somente como um complemento aos textos escritos, “mas é em si mesmo agentiva em moldar o pensamento e a comunicação” (p. 42, tradução nossa).

Na linha 2 do quinto excerto, o aluno 2 utiliza um recurso complexo para responder ao questionamento da professora em relação ao barulho que o cachorro realiza. Para representar visualmente o movimento que ele vê o cachorro fazendo ao latir, o aluno realiza um classificador. Em resposta afirmativa, na linha 3, a professora repete o classificador realizado pelo aluno e utiliza outro recurso muito sofisticado: o particionamento do corpo. A professora sinaliza, com a mão direita, o classificador do cachorro latindo, e com a mão esquerda faz o sinal de NOME com expressão facial interrogativa associada, a fim de aprofundar a discussão e levá-los ao verbo em português “latir”.

Além disso, como mais algumas das respostas dadas pelos alunos à provocação da professora em relação ao “nome” do verbo que utilizamos para nos referirmos ao som feito pelo cachorro, há a datilologia da onomatopeia “Au-au”, na linha 4; o labialização da onomatopeia “Au-au”, na linha 6; a datilologia combinada com a oralização do latido na forma /'au'au/, na linha 8; e a vocalização do latido sem a marcação dos fonemas da onomatopeia, na linha 9. E, na linha 5, cabe destaque para o recurso da professora de apontamento para o desenho do cachorro, compondo uma paisagem linguística complexa de competências refinadas pelos sujeitos envolvidos.

Desse modo, nas três interações registradas, os alunos e a professora utilizam diversos recursos, explorando seu repertório linguístico completo e amplo: apontamentos e gestos, classificadores, datilologia, desenhos, escrita em português, labialização, oralização, sinais em Libras e particionamento do corpo. Essa multiplicidade encontrada confirma os achados de Kusters (2017), que identifica que, ao translanguajarem, sinalizantes surdos e ouvintes combinam diferentes modalidades, como: “alternar entre características de língua(s)” realizar “labializações ou oralizações, datilologia, incorporar apontamentos e texto na sinalização [...], apontamentos ou produção de gestos emblemáticos ou icônicos, fazer uso de objetos, desenhar, usar artefatos multimidiáticos” (p. 2, tradução nossa) como desenhos, vídeos e slides. Todos esses recursos são mobilizados no sentido de contribuir para o significado discutido em sala: da palavra “dor” em português, no primeiro caso; da palavra “moral” e da sua diferença do verbo “morar”, no segundo caso; e do verbo “latir”, no terceiro caso.

No caso dos Excertos 3 e 5, é interessante observar que essas práticas translíngues ocorrem em um contexto muito específico, uma vez que a maior parte

das crianças possui implante coclear e fazem atendimentos fonoaudiólogos, tendo, portanto, experiência com oralização e algum nível de acesso às interjeições e onomatopeias dos animais. Assim, de forma espontânea, a hipótese da interjeição e a reflexão sobre onomatopeias surgiram durante as atividades. Observamos que a datilologia aparece não somente para apresentar conceitos como ocorre no Excerto 1, mas fazem parte da construção de marcas da oralidade.

Já no ambiente da interação, há diferentes recursos que podem ser observados como integrantes das práticas translíngues analisadas. Nos três excertos, há uso de materiais de apoio em português: os papéis escritos no primeiro, o vídeo no segundo e os slides com texto em português no terceiro. A lousa é também outro recurso da sala explorado pela professora para conferir maior visualidade à explicação no excerto 4, principalmente para mostrar a diferença na escrita das palavras, e também no excerto 5, como vemos na linha 3, em que ela desenha um cachorro e representa a onomatopeia “Au-au” como vinda de um balão de fala do cachorro.

Portanto, podemos observar que tanto nas perguntas e explicações da professora quanto nas respostas e comentários das crianças, há uma multiplicidade de recursos utilizados. Assim, “a variedade no uso de repertórios contribuiu para uma variedade de práticas translíngues” (Duggan; Holmström; Schönström, 2023, p. 11, tradução nossa).

5. Boas práticas translíngues para a educação de surdos

Partindo das estratégias empregadas pela professora, destacam-se algumas das boas práticas para se pensar uma pedagogia translíngue. Para contribuir com a legitimação do saber linguístico dos alunos, não podemos considerá-los como sujeitos “sem língua”, que não “dominam” nem Libras, nem português (Silva, 2008; Kumada, 2012). Pelo contrário, são sujeitos com repertórios linguísticos muito complexos e amplos. As práticas translíngues aparecem aqui para servindo a diferentes propósitos, como “1. para envolver e dar voz, 2. para esclarecer, 3. para reforçar, 4. para gerenciar a sala de aula, e 5. para ampliar e fazer perguntas” (Garcia; Leiva, 2014, p. 210, tradução nossa).

Destacamos a importância de ter uma professora surda falante de Libras conduzindo as aulas, o que permite aos alunos interagirem entre si e com a docente

em uma língua de acesso mais imediato aos sujeitos surdos. As práticas translíngues dessa professora reforçam que os enunciados hibridizados não são erros a serem corrigidos, mas estratégias mobilizadas conforme necessidade. Pereira e Bernardino (2023) afirmam que “ao ensinar, os professores podem usar duas línguas lado a lado para comparar e contrastar línguas de sinais e línguas faladas/escritas e/ou para modelar estruturas linguísticas” (p. 16). Esses recursos de hibridização das línguas contribuem para que possam “verificar a compreensão, negociar novos significados e introduzir novo vocabulário curricular ou estruturas de linguagem” (Pereira; Bernardino, 2023, p. 16).

Percebemos também como relevante a apresentação de obras literárias em Libras nas aulas, como a fábula “O sapo e o boi”, antes de introduzir as histórias em português escrito. Com isso, além de valorizar a literatura produzida nessa língua, essa estratégia permitiu aos alunos a construção de um conhecimento prévio sobre a narrativa que seria trabalhada nas atividades seguintes, para que pudessem estabelecer relações mais facilmente entre aquilo que liam em português e o que já tinham visto ser sinalizado. A partir dessa estratégia e do estímulo da professora, os alunos puderam participar das discussões, apresentar suas ideias e hipóteses sobre as questões levantadas, tendo também o incentivo da possibilidade de transitarem entre as línguas em jogo no processo (Garcia; Leiva, 2014).

Outra estratégia utilizada pela professora era a apresentação frequente de perguntas aos alunos a respeito do que conheciam ou não em português, em aulas que eram muito mais interativas do que somente expositivas. Dessa forma, os estudantes também eram encorajados a “encontrar, juntos, soluções para os problemas linguísticos com que se deparam e [...] desenvolver a língua-alvo que estão aprendendo” (Pereira; Bernardino, 2023, p. 14).

Neste estudo, pudemos também notar como foi particularmente relevante em aula a exploração de diversos outros recursos multimodais e multilíngues para construção de significados, através das práticas translíngues. A presença de diferentes modalidades durante a interação em sala de aula foi um aspecto essencial para que a construção de significados ocorresse, tanto em português quanto em Libras. Os alunos e a professora puderam utilizar criativa e livremente diversos meios disponíveis para se comunicarem e construírem seus aprendizados na língua portuguesa escrita. Nesse sentido, como afirmam Kleyn e Garcia (2019), o professor deve “elaborar tarefas colaborativas para dar aos estudantes a

oportunidade de usar todo seu repertório linguístico e semiótico, que inclui gestos, figuras, tecnologias e assim por diante” (p. 73, tradução nossa). Como descrevem Lucena e Cardoso (2018),

professores/as, juntamente com alunos/as, vão criando, na sala de aula, condições de participação em práticas discursivas e semióticas correspondentes às suas intenções sociais e cognitivas emergenciais. Nesse sentido, a translanguagem, enquanto prática discursiva, vai sendo utilizada como facilitadora de um aprendizado mais eficaz, já que contribui para maximizar as possibilidades de interação. (p. 150)

6. Considerações finais

Concluimos que os alunos e a professora utilizam um repertório linguístico amplo, multilíngue e multimodal para construírem significados em sala de aula. Há uma riqueza lógica nessas construções, que evidenciam tal repertório diversificado desses falantes. Os sujeitos realizam aquilo que Kleyn e García (2019) descrevem como a prática que transcende as línguas nomeadas, “selecionando características que oferecem as melhores pistas para aqueles com quem eles estão se comunicando” (p. 72, tradução nossa). Esse comportamento é visto de forma muito clara na postura da professora, que continuamente procura novos meios de interagir com os alunos para levá-los a acessar o significado de alguma palavra ou expressão em português.

Como pontuam Cavalcanti e Silva (2016), “os recursos – linguísticos e semióticos, - desses repertórios [...] devem ser vistos como algo natural, sem riscos de prejuízo à interação ou de ameaça às línguas legítimas e padronizadas” (p. 10). Enfatizamos que o ensino da norma padrão do português e da Libras não deixa de ser importante. Porém, por meio desse olhar translíngue, ele parte de uma valorização daquilo que os alunos já trazem como repertório e caminha em um sentido de ampliá-lo, como afirmam Kleyn e García (2019), para “acrescentar novas características linguísticas para seu repertório linguístico já existente a fim de expandi-lo” (p. 72, tradução nossa). Nesse sentido, “as práticas de translanguagem contribuem para tornar menos ameaçador e mais colaborativo o processo de ensino de línguas” (Lucena; Cardoso, 2018, p. 54), uma vez que não classifica construções hibridizadas como “erros”.

Assim, o incentivo a práticas translíngues em ambientes de ensino-aprendizagem de português de alunos surdos, como tem sido observado,

“permite e encoraja os estudantes a usar a língua de forma criativa” (García; Wei, 2018, p. 5) bem como “multimodalidades além da língua falada, sinalizada ou escrita, para criar sentidos por si mesmos” (García; Wei, 2018, p. 5). Nossa análise realizada sob a ótica do olhar translíngue, visa, então contribuir para a criação de um ambiente de ensino-aprendizagem que estimule os alunos surdos a ativar seu repertório linguístico de forma completa e a ampliá-lo (Cavalcanti; Silva, 2016; Duggan, Holmström; Schönström, 2023). Além disso, é possível favorecer e fortalecer a formação de docentes mais preparados para lidar com um contexto bi/multilíngue, e desenvolver boas estratégias para que o ensino de português aconteça de forma mais adequada às realidades de seus alunos surdos.

Referências

ABREU, M. S.; ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Letramentos literários e translanguagem entre as ruas e as escolas do sul global: o slam interestescolar como prática enativo-performativa decolonial. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 60, n. 3, p. 626-644, set./dez. 2021.

BAGNO, M. **Língua [Language]: dicionário crítico de sociolinguística**. [S.l.]: Parábola Editorial, 2017.

BATISTA, L. S.; KUMADA, K. M. O. Configurações da pesquisa bibliográfica. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, Itapetininga, v. 8, e021029, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rbic/article/view/113>. Acesso em: 27 fev. 2026.

BARTON, D; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral**. Tradução de Maria da Glória Novak e Luiza Neri. Revisão de Isaac Nicolau Salum. São Paulo: Editora Cultrix, 1976.

BIZON, A. C.; SILVA, I. R. Eu também posso escrever!: narrando a produção de material didático de Português como Segunda Língua para Surdos em uma perspectiva decolonial e translíngue. São Paulo: **Delta/PUC-SP**, 2023. v. 39-1.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 30 jun. 2026.

CANAGARAJAH, S. Translanguaging in the classroom: emerging issues for research and pedagogy. **Applied Linguistics Review**, v. 2, p. 1-28, 2011.

CANAGARAJAH, S. **Translingual Practice: global englishes and cosmopolitan relations**. London: Routledge, 2013.

CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 211-226.

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. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1013/845>. Acesso em: 12 mar. 2025.

COSTA, J. P. B. **Representações de comunidades escolares bilíngues para surdos sobre o português, a Libras e a escrita de sinais: as políticas linguísticas e seus reflexos na educação de surdos**. 2020. 1 recurso online (186 p.) Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas, Campinas, SP. Disponível em: 20.500.12733/1641700. Acesso em: 3 dez. 2025.

DORTA, J. V. **Palavreando em devir: uma travessia translíngue pela re(construção) de um aplicativo para aprendizagem de palavras em português-libras**. 2024. 1 recurso online (160 p.) Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: 20.500.12733/22124. Acesso em: 3 dez. 2025.

DUGGAN, Nora; HOLMSTRÖM, Ingela; SCHÖNSTRÖM, Krister. Translanguaging practices in adult education for deaf migrants. **D.E.L.T.A. - Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 39, n. 1, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-460X202359764>.

ERICKSON, F. **What is ethnography?** Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management, 1984. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED238936.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2026.

GARCÍA, O. **Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective**. Malden; Oxford: Blackwell/Wiley, 2009.

GARCÍA, O.; COLE, D. Lo que los sordos le enseñaron a los oyentes: deconstruyendo la lengua, el bilingüismo y la educación bilingüe. In: **Anais do Congresso Internacional, Seminário de Educação Bilíngue para Surdos** (v. 1, pp. 34-57). Universidade do Estado da Bahia, 2016.

GARCÍA, O.; LEIVA, C. Theorizing and Enacting Translanguaging for Social Justice. In: BLACKLEDGE, Adrian; CREESE, Angela (Org.). **Heteroglossia as Practice and Pedagogy**. Dordrecht: Springer, 2014. p. 199-216. (Educational Linguistics, v. 20).

GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging: language, bilingualism, and education**. London: Palgrave Macmillan, 2014.

GARCÍA, O.; WEI, L. Translanguaging. In: CHAPELLE, C. (ed.). **The Encyclopedia of Applied Linguistics**. Wiley, 2018.

GESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa?:** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

JURBERG, C. Aplicativo pioneiro para pais e crianças surdas. **Faperj**, 2022. Disponível em: <https://www.faperj.br/?id=190.7.2>. Acesso em: 12 mar. 2025.

KLEYN, T.; GARCÍA, O. Translanguaging as an act of transformation: restructuring teaching and learning for emergent bilingual students. In: OLIVEIRA, L. de (ed.). **Handbook of TESOL in K-12**. Malden: Wiley, 2019. p. 69-82.

KRAUSE-LEMKE, C. Translinguagem: uma abordagem dos estudos em contexto estrangeiro e brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 59, n. 3, p. 2071–2101, set./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/01031813686271420202129>. Acesso em: 09 abr. 2025.

KUMADA, K. M. O. **“No começo ele não tem língua nenhuma, ele não fala, ele não tem Libras, né?”**: representações sobre línguas de sinais caseiras. 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

KUMADA, K. M. O.; CAVALCANTI, M. C.; SILVA, I. R. “Home gesture is not part of the deaf culture”: The curtailment of homesign languages in bi/multilingual education. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 35, n. especial, p. 315–343, 2019. DOI: 10.14393/LL63-v35nEsp2019-15. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/49331>.

KUSTERS, A. Deaf and hearing signers multimodal and translingual practices. **Applied Linguistics Review**, aop, 2017.

LEROY, H. **Dos sertões para as fronteiras e das fronteiras para os sertões: as (in)visibilidades das identidades performativas nas práticas translíngues, transculturais e decoloniais no ensino-aprendizagem de língua adicional da Unila**. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, 2018.

LINS, D. C. **"Uma vergonha essa prefeitura!": A agência nas representações sobre o ensino de português como língua adicional com pessoas surdas**. 2024. 1 recurso online (402 p.) Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: 20.500.12733/17573.

LI WEI. Translanguaging as a Practical Theory of Language. **Applied Linguistics**, p. 13-23, 2017.

LUCENA, M. I. P.; CARDOSO, A. C. Translinguagem como recurso pedagógico: uma discussão etnográfica sobre práticas de linguagem em uma escola bilíngue. **Calidoscópio**, v. 16, n. 1, p. [páginas], jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revistas.unisinus.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2018.161.13>. Acesso em: 12 mar. 2025.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Org.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 67-94.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. 5. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2007.

MEGALE, A. H.; LIBERALI, F. C. As implicações do conceito de patrimônio vivencial como uma alternativa para a educação multilíngue. **Revista X**, v. 15, n. 1, p. 55-74, maio 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5380/rvx.v15i1.69979>.

MEULDER, M. de et al. Describe, don't prescribe: the practice and politics of translanguaging in the context of deaf signers. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, 2019. DOI: 10.1080/01434632.2019.159218.

NASCIMENTO, A. M.; LUCENA, M. I. P. Práticas (trans)comunicativas contemporâneas: uma discussão sobre dois conceitos fundamentais. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, n. 40, p. 46-57, jan./jun. 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/27319883/PR%C3%81TICAS_TRANS_COMUNICATIVAS_CONTEMPOR%C3%82NEAS_UMA_DISCUSS%C3%83O SOBRE DOIS CONCEITOS_FUNDAMENTAIS_CONTEMPORARY_TRANS_COMMUNICATIVE_PRACTICES_A_DISCUSSION_ON_TWO_KEY_CONCEPTS.

NOGUEIRA, A. S. “É para escrever o português ou a Libras?": nuances da translanguagem na educação linguística de surdos. **D.E.L.T.A. - Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 39, n. 3, p. 885-908, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4450rjv39n3a05>.

OLIVEIRA-SILVA, C. M.; CHAVEIRO, N. A influência da língua portuguesa na produção da Libras na perspectiva de translanguagem. **Revista Sinalizar**, v. 2, n. 2, p. 120-138, jul.-dez. 2017. ISSN 2448-0797.

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.

PASSOS DOS SANTOS, J. **A translanguagem na educação de surdos: uma proposta de revisão sistemática de literatura**. 2025. Relatório de Iniciação Científica - Universidade Federal do ABC, Santo André, 2025.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; BERNARDINO, Elidéa Lúcia Almeida. O ensino bilíngue de surdos sob a perspectiva da translanguagem. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 26, n. 1, p. 12–21, 2023. DOI: <https://doi.org/10.15210/rle.v26i1.6752>.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

QUADROS, R. M. O que é uma língua de sinais. In: PARÁBOLA EDITORIAL (Ed.). **O que sabemos sobre a linguagem: 51 perguntas e respostas sobre a linguagem humana**. [S.l.]: [s.n.].

ROCHA, C. H. Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da perspectiva translíngue. **D.E.L.T.A. - Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 35, n. 4, p. 1-39, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350403>.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhtinianas. **D.E.L.T.A. - Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 31, n. 2, p. 411-445, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4450437081883001191>.

ROCHA, C. H.; MEGALE, A. H. Translanguagem e seus atravessamentos: da história, dos entendimentos e das possibilidades para decolonizar a educação linguística contemporânea. **D.E.L.T.A. - Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 39, n. 2, p. 1-32, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/kPFK8kgZYFKQPgZp6hbnZdp/>.

RUBIM, A. C.; SANTOS, D. K. R. dos (org.). **Línguas indígenas de sinais (LIS): pesquisa de autoria indígena**. Brasília, DF: Altaci Corrêa Rubim, 2024. (Campanha de Promoção da Década Internacional das Línguas Indígenas, 4). Disponível em: https://www.gov.br/funai/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/Cartilha_Linguas_Indigenas_de_Sinais__LIS__DIGITAL_26_11_2_compressed.pdf.

RYMES, B. **Communicating Beyond Language: Everyday Encounters with Diversity**. New York: Routledge, 2014.

SANTO, D. O. E.; SANTOS, K. B. A invenção do monolinguismo no Brasil: por uma orientação translíngue em aulas de línguas. **Caleidoscópio**, Rio Grande do Sul, v. 16, n. 1, p. 152-162, 2018.

SCHOLL, A. P. O conceito de translanguagem e suas implicações para os estudos sobre bilinguismo e multilinguismo. **Revista da Abralin**, v. 19, n. 2, p. 1-5, 2020.

SILVA, I. R. Quando ele fica bravo, o português sai direitinho; fora disso a gente não entende nada: o contexto multilíngue da surdez e o (re)conhecimento das línguas no seu entorno. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 47, n. 2, p. 393-407, dez. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132008000200008>.

SILVA, I. R.; FAVORITO, W. **Surdos na escola: letramento e bilinguismo**. Campinas, SP: Unicamp, 2009.

SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (Org.). **Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades**. 3. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

SILVA, I. R.; KUMADA, K. M. O. Representações sobre o contexto multilíngue da surdez. Interdisciplinar - **Revista de Estudos em Língua e Literatura, São Cristóvão-SE**, v. 19, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/interdisciplinar/article/view/1797>. Acesso em: 12 mar. 2025.

SILVA, I. R.; SANTOS, M. H. Línguas negadas: repertórios linguísticos e práticas translíngues de alunos surdos. In: ROCHA, C. H. et al. **Diálogos sobre tecnologia educacional: educação linguística, mobilidade e práticas translíngues**. Campinas: Pontes Editores, 2017.

SILVA, L. **A importância da educação bilíngue e a contribuição de um programa de apoio escolar no aprendizado da Língua Portuguesa para crianças surdas**. 2023. 34 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Fonoaudiologia) – Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2023.

WELP, Anamaria; GARCÍA, Ofelia. A pedagogia translíngue e a elaboração de tarefas na formação integral do educando brasileiro. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 75, n. 1, p. 49–68, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2022.e82165>.

WINKIN, Yves. **A nova comunicação: da teoria ao trabalho de campo**. Organização e apresentação de Etienne Samain. Tradução de Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papius, 1998.

ZILIO, V. M. Translinguagem e educação de surdos: possibilidades a partir da digitalidade. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 26, n. 1, p. 45-59, jan.-abr. 2023. DOI: <https://doi.org/10.15210/rle.v26i1.6738>.

Fontes de financiamento

Esta pesquisa resultou de uma iniciação científica financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), cujo número do processo é 2025/14921-8. Está vinculada ao Projeto do Centro de Ciência para o Desenvolvimento de Tecnologia Assistiva para a Educação Bilíngue de Surdos (CCD-TAEBS), aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Campinas, sob o Parecer nº 2024-01130-0.

Declaração de contribuição dos autores

Larissa Grigorio é autora principal do trabalho, com coautoria e orientação de Ivani Silva e Kate Kumada.

Declaração de conflito de interesse

As autoras declaram que não há conflito de interesse.

Declaração de disponibilidade de dados da pesquisa

Os dados, códigos e materiais que suportam os resultados deste estudo estão disponíveis apenas para consulta no Repositório Público de dados da Unicamp (ReDU) através do link <https://redu.unicamp.br/>, mas não podem ser reutilizados neste momento, em virtude de se tratar de uma pesquisa em andamento no âmbito de um projeto maior (Fapesp, número do processo: 2024/01130-0).

Declaração de uso de IA

Durante a elaboração deste manuscrito, os autores utilizaram a ferramenta Chat GPT com o objetivo de tradução, para a conversão total do resumo para o abstract em inglês e normalização das referências no padrão ABNT. Após o uso da ferramenta, os autores validaram, revisaram e editaram criticamente todo o conteúdo, assumindo total e integral responsabilidade pelo conteúdo do manuscrito.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.