

LÍNGUA DE SINAIS CASEIRA, LIBRAS E PORTUGUÊS: O CONCEITO DE TRANSLINGUAGEM PARA A ANÁLISE DA PRODUÇÃO LINGÜÍSTICA DE UM SUJEITO SURDO NA EJA¹

Camila Caroline de Lima Silva²

Shelton Lima de Souza³

Ivanete de Freitas Cerqueira⁴

RESUMO: Este artigo utiliza-se do conceito de translanguagem para o estudo da produção linguística de um aluno surdo na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A pesquisa que deu origem a este trabalho é um estudo de caso, de cunho bibliográfico e etnográfico com base na análise de dados relacionados ao repertório linguístico em Língua de Sinais Caseira (LS-Cas), desenvolvido durante a vivência do estudante em contextos socioculturais específicos. A Libras (Língua Brasileira de Sinais) e o português estão em processo de aprendizagem na escola pela pessoa surda em tela. A abordagem translíngue valoriza o repertório linguístico do sujeito, promovendo reflexões em torno de procedimentos linguístico-educacionais, o que possibilita o reconhecimento linguístico e cultural de estudantes surdos. O estudo de caso demonstrou o uso dinâmico de recursos linguísticos para interações sociais, inter-relacionando LS-Cas, Libras e português em sua variedade escrita (algumas vezes com vocalizações) com a finalidade de promover interações sociais e produções de sentidos culturais.

Palavras-chave: LS-Cas. Libras. Vocalização. Educação de Jovens e Adultos. Translanguagem.

HOMEMADE SIGN LANGUAGE, LIBRAS AND PORTUGUESE: THE CONCEPT OF TRANSLANGUAGE FOR THE ANALYSIS OF THE LINGUISTIC PRODUCTION OF A DEAF SUBJECT IN EJA

ABSTRACT: This paper uses the concept of translanguage to study the linguistic production of a deaf student in “Educação de Jovens e Adultos” (EJA). The research that gave rise to this work is a case study, of a bibliographic and ethnographic nature, based on the analysis of data related to the linguistic repertoire in Homemade Sign Language “Língua de Sinais Caseira” (LS-Cas), developed during the student's experience in specific sociocultural contexts, Libras and Portuguese. The last two languages being learned by the research collaborator at school. The translanguage approach values the subject's complete linguistic repertoire, promoting reflections on monolingual linguistic-educational procedures, and creating the possibility of linguistic and

¹ Agradecemos aos pareceristas *ad hoc* as importantes considerações e contribuições para a versão final deste texto.

² Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade (UFAC). <http://lattes.cnpq.br/7953850158502305>. <https://orcid.org/0000-0001-7986-8213>. dracamilacaroline@gmail.com.

³ Professor Associado Nível II de Estudos Linguísticos e Língua Portuguesa no Centro de Educação, <https://orcid.org/0000-0002-4735-8531>. shelton.souza@ufac.br.

⁴ Professora Adjunto Nível I de Estudos Linguísticos e Língua Portuguesa no Centro de Educação, Letras e Artes (UFAC). Doutora em Língua e Cultura (UFBA). <http://lattes.cnpq.br/0066582836297725>. <https://orcid.org/0000-0002-6605-914X>. Ivanete.cerqueira@ufac.br.

cultural recognition of deaf students. The case study demonstrated the dynamic use of linguistic resources for social interactions, interrelating LS-Cas, Libras, Portuguese in its written variety and, sometimes, vocalization.

Keywords: LS-Cas. Libras. Vocalization. Youth and Adult Education. Translanguaging.

Introdução

O dinamismo linguístico manifesta-se, a depender do sujeito, na fluidez da fala, da escrita, dos sinais e de outras formas de enunciação, desafiando as ideias tradicionais de língua como um sistema estático e homogêneo (LUCENA, 2021). No contexto da Educação de Jovens e Adultos - EJA, esse dinamismo apresenta delineamentos particulares, especialmente quando consideramos a inclusão de sujeitos surdos e suas estratégias comunicativas para a promoção de sociabilidades (SOUZA; BARROS, 2023).

É nesse sentido que este artigo tem como objetivo analisar as estratégias de produções de sentidos translíngues utilizadas por um sujeito surdo do Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA na cidade de Rio Branco (AC). Visamos, a partir de uma entrevista semiestruturada, analisar como o estudante inter-relaciona o seu conhecimento linguístico, que chamaremos doravante de Língua de Sinais Caseira (LS-Cas) (CERQUEIRA, 2021), com a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da variedade escrita do português para interagir com os profissionais da escola. O nosso contato com esse estudante – que por motivos éticos será chamado pelo nome fictício José – ocorreu a partir da realização da pesquisa-base deste artigo. José apresenta singularidades linguísticas por ser usuário de LS-Cas e estar aprendendo Libras na idade adulta⁵ no contexto educacional da EJA.

⁵ Antes de ter contato com a escola e com a Libras, José interagia com as pessoas de seu convívio familiar por meio de uma LS-Cas. Durante a entrevista, observou-se que José utiliza a LS-Cas, a Libras, e, em alguns momentos, recorre à vocalização (emissão de sons), além de estar aprendendo a variedade escrita do português. Dessa forma, consideramos que José é um sujeito multilíngue, conforme a perspectiva de Rajagopalan (2019, p. 241). Para esse autor, o multilinguismo ocorre “quando uma sociedade inteira opera com duas, três ou mais línguas”, em que se considera o repertório linguístico mobilizado pelos indivíduos, com seus domínios parciais e diversos em cada uma das línguas envolvidas. No caso de José, observa-se que a EJA constitui um espaço multilíngue, no qual a Língua Portuguesa e a Libras se entrelaçam, enquanto, em seu núcleo familiar, a LS-Cas também se constitui como elemento comunicativo relevante. Entretanto, sua experiência linguística não se restringe ao âmbito do multilinguismo. José pode igualmente ser compreendido como plurilíngue, considerando a sua capacidade individual de mobilizar diferentes repertórios linguísticos e culturais para fins interacionais. Desse modo, José não é apenas conhecedor de várias línguas, mas se utiliza desses repertórios linguísticos para estar no mundo e com ele interagir. Por isso, enfatizamos que esse sujeito é plurilíngue. Nesse sentido, o sujeito plurilíngue não domina plenamente todas as línguas às quais tem acesso, mas faz uso funcional e integrado de recursos variados conforme as necessidades de interação social e educacional. Sua trajetória, portanto, exemplifica de forma concreta

Para uma discussão sobre a importância do conhecimento de estudantes em espaços não escolares, Freire (2019) defende que a educação pode ser um ato de libertação, em que os saberes e as experiências dos educandos são reconhecidos e integrados ao processo de aprendizagem. Essa perspectiva alinha-se à proposta de Translinguagem⁶, tendo em vista que a abordagem translíngue, assim como a abordagem socioeducativa de Freire, valorizam o conhecimento linguístico do estudante, o que desafia as normas monolíngues e hegemônicas. Assim como Freire (2019) critica a "educação bancária", as propostas educacionais translíngues questionam visões estáticas de proficiência linguística, defendendo uma pedagogia que empodera os alunos e reconhece suas múltiplas identidades e formas de sociabilidades.

Para Hall (2014, 2016), o conceito de identidade e suas implicações destacam sua relevância nos contextos socioculturais. Hall (2016) compreende a linguagem como um sistema representacional que é utilizado pelos sujeitos para produzir sentidos e significados e mediar processos de sociabilidades. Com base nessa perspectiva linguística, nos remetemos ao conceito de Translinguagem que, segundo Possas (2021), subsidia reflexões com base no repertório linguístico de indivíduos em contextos sociais de uso de mais de uma língua para a promoção de interações sociais. Essa perspectiva, que considera o uso de vocábulos, estruturas e expressões de diferentes línguas como uma prática translíngue, alinha-se à orientação heteroglósica⁷ e abre caminho, a nosso ver, para o uso de línguas por pessoas surdas na EJA.

como o multilinguismo se manifesta como fenômeno social e territorial, enquanto o plurilinguismo se revela como prática individual de integração de múltiplos recursos linguísticos na construção de sentidos, identidades e interações significativas.

⁶ O conceito de translinguagem está relacionado a um processo linguístico-interacional no qual duas ou mais pessoas são capazes de usar uma ou mais línguas em situações sociointerativas. Usuários bilíngues, com facilidade, misturam as línguas de acordo com a situação e com suas necessidades. O termo Translinguagem também se remete a práticas pedagógicas que utilizam o conhecimento em mais de uma língua como recurso possível didático. Nesse sentido, o termo evoca uma concepção de língua não estrutural e fechada em si mesma, mas que valoriza e recupera os saberes dos falantes em suas práticas linguísticas para a construção de conhecimentos (Krause-Lemke, 2020, p. 5). Portanto, a Translinguagem consiste no uso integrado e flexível de diferentes recursos linguísticos, permitindo que o aluno surdo combine Libras e LS-Cas para expressar ideias e interagir de forma contínua, sem alternância rígida entre línguas. Diferentemente do *code-switching*, que envolve a alternância entre línguas mantendo suas regras separadas, a Translinguagem é fluida e inter-relacional. Em perspectiva pedagógica, essa prática valoriza o conhecimento prévio do estudante, favorece a aprendizagem inclusiva e amplia a construção de significados, mostrando-se como uma estratégia interacional adaptativa que supera a visão de línguas isoladas.

⁷ Para Possas (2021, p. 23), heteroglossia “[...] é um termo relacionado tanto à linguística, quanto à literatura, e é formalmente definido como: a) o fato de existirem duas ou mais línguas ou tipos de uma língua em um lugar (CAMBRIDGE DICTIONARY, 2021); [...]”.

Lucena (2021) contribui para a discussão ao apresentar uma abordagem analítica para compreender as práticas linguísticas contemporâneas e questionar as perspectivas monolíngues para se refletir sobre o uso da linguagem. Essa autora defende que os falantes possuem formas de produção linguística heterogêneas, o que equivale a maiores explicações sobre como os sujeitos se utilizam de seus conhecimentos linguísticos para produzir sentidos culturais e sociais. Essa questão é importante para as discussões sobre multilinguismo e plurilinguismo e reflexões sobre modelos monolíngues de educação, considerando os aspectos culturais, históricos e econômicos que influenciam o uso dos recursos linguísticos. Além disso, Lucena se remete o conceito de transculturalidade⁸ em conformidade com a perspectiva translíngue, evidenciando conflitos e dificuldades presentes nas dinâmicas de poder, nas confluências históricas e econômicas envolvidas na relação entre linguagem e transformação social.⁹

Rocha e Megale (2023) ampliam a discussão ao explorar as múltiplas compreensões da Translinguagem, relacionando-a aos fundamentos de uma educação linguística crítica e decolonial. Rocha; Megale apresentam a Translinguagem como uma prática de resistência contra discursos opressivos, propondo princípios para pedagogias decoloniais. As autoras destacam que a Translinguagem rompe com o pensamento autoritário, permitindo a emergência de movimentos não hegemônicos e a construção de uma educação linguística mais justa e equitativa. Além disso, a Translinguagem é vista como um exercício de tradução cultural, que atende às demandas das comunidades e dos coletivos sociais, ampliando experiências existentes e enfrentando políticas não inclusivas e excludentes.

Krause-Lemke (2020) analisa como o ensino baseado em uma pedagogia translíngue pode contribuir para uma aprendizagem mais inclusiva e acessível. A autora

⁸ Quando mobilizado em contextos teóricos, especialmente nos campos da educação e das ciências sociais, o “trans” adquire também o estatuto de formativo, na medida em que não apenas altera o significado da base lexical, mas produz deslocamentos conceituais. Souza; Hashiguti; Brahim (2023) evidenciam essa dimensão ao assinalar que, em transculturalidade, o “trans” não se restringe a um marcador morfológico, mas opera como um movimento de atravessamento e conexão, capaz de problematizar as fronteiras culturais e linguísticas. Nessa perspectiva, o prefixo-formativo “trans” registra a incompletude das ações políticas no campo educacional, sobretudo quando se referem às demandas linguísticas de grupos vulnerabilizados, ao mesmo tempo em que denuncia as limitações das práticas monolíngues ainda predominantes. Assim, entende-se que, embora gramaticalmente classificado como prefixo, o “trans” deve ser compreendido, em termos discursivos e epistemológicos, como um operador conceitual que possibilita repensar práticas educativas a partir de atravessamentos socioculturais e linguísticos.

⁹ Neste estudo, compreendemos a linguagem, com base em Volóchinov (2021), como uma prática social e interacional. Essa compreensão ocorre por entendermos que José, sujeito deste trabalho, está envolvido em um processo translíngue, cujo contexto social é uma escola que oferece a modalidade EJA.

vincula o conceito de Translinguagem a uma pedagogia prática de linguagem, defendendo estratégias de ensino e de formação de professores em contextos em que há o uso de várias línguas. Krause-Lemke reforça a importância de práticas educativas que valorizem a diversidade linguística, considerando as línguas presentes nos contextos sociais, especialmente no ambiente escolar.

Nessa mesma direção, Ypi e García (2017) discutem a teoria da Translinguagem como uma abordagem aplicável em contextos educacionais para promover a inclusão de crianças falantes de grupos linguisticamente minorizados. Para essas autoras, a Translinguagem se refere ao uso estratégico e flexível do repertório linguístico de um indivíduo, sem se limitar às normas impostas por sistemas políticos e escolares. Ypi e García enfatizam a importância da formação contínua de professores para a compreensão e implementação de pedagogias translíngues, para reflexões em torno de ambientes linguísticos complexos que poderão promover práticas educativas mais inclusivas e críticas.

No contexto da EJA, a formação das identidades de sujeitos surdos está diretamente relacionada às suas práticas linguísticas e culturais (SILVA; SANTOS; SOUZA, 2024), especialmente pelo fato de essas pessoas serem usuárias de línguas de sinais e aprendizes de português em sua modalidade escrita que, de alguma forma, segundo Souza; Barros (2023), apresentam especificidades linguísticas:

[...] entendemos que os textos escritos por sujeitas/sujeitos surdas/surdos podem apresentar especificidades não somente a nível gramatical (Silva, 2001), tendo em vista, como já informado, o caráter social da escrita que possibilita a ela ser resultante de diferentes traços de sociabilidades, permitindo, mesmo sem o uso da escrita idealmente constituído (Bagno, 2007), que pessoas socialmente minorizadas como as/os surdas/surdos (Vargas; Souza, 2021) a utilizem para desenvolverem relações com o mundo. Assim, as vivências de grupos sociais que constroem suas sociabilidades de forma distinta, como as/os surdas/surdos que estabelecem o uso visuoespacial e se utilizam da escrita para diferentes práticas sociais (Costa; Vargas; Souza, 2022), vão apresentar especificidades linguístico-sociais em suas produções escritas. (SOUZA; BARROS, 2023, p. 3)

A translinguagem pode ser definida como uma abordagem que valoriza o repertório linguístico completo do sujeito, ultrapassando as fronteiras das línguas constituídas (Rocha; Megale, 2023). Essa perspectiva desafia a visão tradicional da língua como um sistema autônomo e estático, sobretudo a noção de que existe um falante ideal

de língua (MAHER, 2007). Um olhar translinguístico sobre a produção sociocultural de sujeitos não somente tem como base uma língua, geralmente a "oficial", mas também as suas variedades linguísticas, as produções socioculturais e as experiências dos falantes/sinalizantes. Portanto, a translinguagem reconhece que os sujeitos possuem repertórios linguísticos que os permitem produzir suas interações sociais de maneira que possam produzir traços de sociabilidades.

Aspectos da proposta teórico-metodológica do estudo

No que se refere a aspectos teórico-metodológicos da pesquisa-base deste artigo, ocorreu uma investigação de natureza qualitativa e de cunho bibliográfico, utilizando-se da entrevista semiestruturada como técnica principal para compreender as estratégias interacionais de José no contexto educacional do CEJA. Realizada em um ambiente amazônico, a investigação assumiu um caráter etnográfico, pois buscou refletir, a partir da vivência do participante, as adaptações e os desafios de processos de sociabilidades em um espaço predominantemente ouvinte (VARGAS; SOUZA, 2020).

O estudo buscou compreender a experiência educacional e comunicativa de José, um indivíduo surdo, matriculado no CEJA localizado no centro da cidade de Rio Branco, capital do Acre. Além da observação de práticas pedagógicas em que José estava imerso, realizamos entrevistas semiestruturadas na sala do Atendimento Educacional Especializado - AEE da referida instituição.

José está matriculado na instituição há menos de um ano, no Módulo I do Ensino Fundamental. Tornou-se surdo após um acidente na infância. Sua trajetória escolar inicial foi marcada pela ausência de estudos formais em razão de sua vivência na zona rural do estado do Acre, espaço em que não havia escola à época em que morava no local. Sua primeira experiência foi no CEJA. José tem 59 anos e desenvolveu ao longo da vida uma forma de comunicação particular com os membros de sua família e com outras pessoas com quem convivia, utilizando o que denominamos neste artigo de LS-Cas, com base em Cerqueira (2021), dada a ausência de contato com a Libras. A entrevista foi conduzida pelos pesquisadores e com a mediação da tradutora-intérprete de Libras e da professora do AEE do CEJA.

Posteriormente à entrevista, os dados foram submetidos a um processo de transcrição do vídeo e do áudio para a modalidade escrita do português. Durante essa

etapa, foram detalhadas as informações da sinalização realizada por José, considerando o processo de translinguagem, ou seja, a sua prática de alternar diferentes recursos linguísticos e comunicativos, utilizando-se de conhecimentos linguísticos próprios com elementos da Libras e do português, essas duas últimas línguas estão sendo aprendidas na escola, à época dos diálogos desenvolvidos com José.

Na descrição da sinalização, foram utilizados referenciais teóricos e catálogos específicos da Libras. Para descrever a configuração de mão, um dos cinco parâmetros da Libras, recorreu-se ao Catálogo de Configurações de Mãos disponível no site do Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES. O ponto de articulação dos sinais foi analisado com base em Ferreira-Brito (2010), que o define como o “espaço em frente ao corpo ou uma região do próprio corpo, onde acontece a realização dos sinais”. Por conseguinte, o parâmetro do movimento foi fundamentado em Quadros e Karnopp (2004), que o dividem em sinais com movimento e sem movimento.

A produção linguística de um aluno surdo da EJA: o uso de recursos linguísticos para comunicação por um viés translíngue

A EJA pode ser observada a partir da pluralidade de experiências culturais, identitárias e recursos linguísticos que os alunos levam para a escola a partir de seus contextos sociais. À vista disso, possuem um repertório linguístico complexo, que inclui línguas, variedades de línguas e diferentes estilos de interação que foram construídos ao longo das suas vidas.

Nesse sentido, a translinguagem, ou mais precisamente a pedagogia translíngue, pode ser compreendida como uma prática pedagógica freireana (Rocha; Megale, 2023), que reconhece a importância da voz e/ou sinalização dos alunos, além de permitir usarem a sua própria linguagem para compreender o mundo e transformá-lo. Ao criar espaços de aprendizagem em que os estudantes se sintam valorizados e respeitados, os educadores podem ajudar os estudantes a desenvolver a consciência crítica, tornando-se agentes de mudança social¹⁰.

¹⁰ Essa é a finalidade educacional da EJA, visto que a sua proposta educacional, segundo a LDBN - Lei nº 9.394/1996, Art. 37, visa a garantir o direito à educação para aqueles que não tiveram acesso ou não puderam concluir seus estudos na idade regular. Essa modalidade de ensino é voltada para pessoas que, por diversos motivos (trabalho, condições socioeconômicas, responsabilidades familiares etc.), não conseguiram frequentar a escola no período-idade considerado adequado. Logo, a EJA busca promover a inclusão social, a cidadania, o desenvolvimento pessoal e profissional desses indivíduos (BRASIL, 1996).

A condução dos diálogos com José contemplava a utilização de um roteiro de entrevista semiestruturado, o que previa uma linha de investigação principal, mas também a flexibilidade para o surgimento de novas questões, a partir das respostas e da dinâmica da interação. As entrevistas foram transcritas em itálico, com a finalidade de criar um contraste visual entre perguntas, respostas e demais trechos do texto. Tal recurso gráfico contribuiu para a organização da estrutura da entrevista, facilitando ao leitor a identificação das falas diretas dos participantes. Essa flexibilidade metodológica é característica dos estudos qualitativos, nos quais a profundidade da compreensão do fenômeno estudado muitas vezes se beneficia da exploração de temas emergentes durante a produção de dados.

A tradutora-intérprete atuou como mediadora comunicativa entre nós pesquisadores e José, devido à familiaridade com a sinalização do interagente. A tradutora-intérprete traduzia os questionamentos produzidos em português pelos pesquisadores e, posteriormente, traduzia/interpretava dessa língua para a Libras, utilizando-se de movimentos visuoespaciais, tendo em vista que José ainda está em processo de aprendizagem da Libras. Além disso, a sua resposta era traduzida/interpretada para nós pesquisadores em português, que também faziam uso de seus conhecimentos em línguas de sinais para interagir com José.

Conforme o diálogo se desenvolvia, José demonstrava estar à vontade, o que nos fez iniciar as questões com base, a princípio, em aspectos de sua vida. Ao indagar sobre sua experiência escolar, obtivemos a resposta de que o CEJA é a sua primeira experiência em contexto de educação formal, pois explicou que a sua vivência na zona rural sem escolas ou muito distante delas, o impediu de estudar. Essa informação despertou em nós curiosidades em relação ao seu contexto familiar e social, elementos que podem estar relacionados às oportunidades educacionais, especialmente ao se tratar da EJA.

Os aspectos socioeducacionais, nos quais José estava imerso, podem ser compreendidos como um processo de interação translíngua, em que ocorre a relação entre a LS-Cas, conhecimento linguístico desenvolvido antes da aprendizagem linguística formal obtida na escola; a Libras, língua em fase de aprendizagem na escola, como forma de interação com os colegas, com tradutores-intérpretes e com professores e professoras; e o português, em sua variedade escrita. No entanto, no momento da entrevista, ele inter-relaciona sinais da Libras e da LS-Cas, conforme é possível observar no trecho do diálogo a seguir:

Pesquisadores: *E os pais dele?*

Tradutora-Intérprete: *Pai (sinaliza “pai” em Libras)*

José (traduzido pela tradutora-intérprete): *Pai(.) Morreu(.) Morreu os dois(.) A mãe morreu(.) Morreu(.) Acabou o casamento(.) Morreu os dois(.) Morreu os dois(.)*

(Gestualização: mãos movendo-se para frente como se estivesse jogando algo, em seguida, sinaliza em Libras “mãe” “pai” “casamento” “acabar”).

Tradutora-intérprete: *Por isso que ele mora com a irmã.*

Pesquisadores: *Sei(.) e ele tinha quantos anos quando perdeu os pais dele?*

José (traduzido pela tradutora-intérprete): *O pai dele bebia muito (...) andava de moto(.) na estrada(.) cortou a perna(.) Se acidentou numa batida(.) aí morreu.*

Tradutora-Intérprete: *Faz tempo? (pergunta em Libras)*

José (traduzido pela tradutora-intérprete): *Faz tempo.*

Tradutora- Intérprete: *Tu era criança ou adulto?*

(José sinaliza “repetir” em Libras)

José (traduzido pela tradutora-intérprete): *Criança. Ele era criança.*

(Sinaliza com a mão em movimento para baixo)

No excerto acima, José narra a morte de seu pai, apresentando de forma expressiva a complexidade de formas de comunicação entre a profissional tradutora-intérprete, ele e nós pesquisadores. Em contexto plurilíngue, o sinalizante de LS-Cas tende a se concentrar, muitas vezes, na compreensão de seu interlocutor, de modo que não utiliza totalmente sua língua LS-Cas, mas pode inter-relacionar sinais caseiros já conhecidos, gestos emblemáticos, sinais da Libras e sinais de grande iconicidade (FUZELLIER-SOUZA, 2004; CERQUEIRA, 2021).

Nesse sentido, Diniz, Silva-Antunes e Souza (2024) afirmam que o plurilinguismo distingue-se do multilinguismo ao focar nos traços linguístico-culturais característicos dos indivíduos e na sua capacidade de utilizar mais de uma língua para a produção de sociabilidades, sendo também a capacidade de adquirir e usar sucessivamente diversas competências em várias línguas, em diferentes graus de domínio e para diferentes funções. Em contraste, o multilinguismo refere-se à presença de várias línguas num determinado território.

Compreendemos, assim, que José está em um contexto plurilinguístico, em que ele, como um sujeito surdo em processo de aprendizagem de Libras e com conhecimento linguístico em LS-Cas, sob intermediação de uma tradutora-intérprete, promove processos de interação. José utiliza conhecimentos linguísticos diferentes para ser compreendido, como no exemplo da descrição da morte de seu pai em que combina sinais

em Libras ("moto", "beber", "morrer-irmã"), sinais caseiros ("estrada" sendo sinalizada na mesa com a configuração de mão em 'B', o gesto de "cortar algo" na perna), onomatopeias vocalizadas (o som de batida) e expressões corporais (apertar o pescoço, o gesto de "acabar") para mostrar, à sua maneira, eventos complexos com forte carga emotiva.

Ao criar um espaço de diálogo aberto e respeitoso, permitimos que o entrevistado expressasse seu repertório linguístico, entremeados entre LS-Cas e sinais da Libras, e partilhasse as suas experiências que acarretou a compreensão, por parte de nós pesquisadores, de um sujeito atravessado por conhecimentos linguísticos advindos de línguas diferentes. Observamos que José, ao descrever aspectos relacionados a seus familiares, se sentia motivado, além de nos parecer satisfeito por ter pessoas interessadas em conhecer aspectos de sua vida¹¹:

Tradutora-intérprete (para os pesquisadores): *Ele usa muito sinal caseiro.*

Pesquisadores: *E a sua mãe, você era criança também?*

Tradutora-intérprete: *É os avós, os avós. Vovó também aqui?*

Tradutora-intérprete (para os pesquisadores e para José): *Ele adora conversar. Mamãe, tu era criança ou tu era adulto quando morreu? (sinaliza em Libras). Ele faz assim para mim: morreu, ó. Morreu. (gestualização: José junta as mãos e coloca no peito e sinaliza "morrer")*

Tu era criança ou era adulto?

José (traduzido pela tradutora-intérprete): *Ah, era adulto. Era adulto.*

No trecho acima, José pede para que esperemos um tempo, pois ele começa a sinalizar, listando nos dedos (palma da mão para cima) os parentes que morreram: primeiro sinaliza o verbo "morrer" em Libras com a mão dominante e aponta para o dedo mínimo, anelar e médio da mão não dominante, que exerce a função de boia de listagem (HEITKOETTER; XAVIER, 2021). Essa ação ocorre quando nós perguntamos sobre a mãe dele. Dado o contexto do diálogo, tendo em vista que já havia falado sobre a morte

¹¹ Conforme indicam Queiróz; Souza (2025) em relação às práticas de afetividade nas pesquisas científicas, entendemos que o interesse demonstrado por nós pesquisadores pela história de José legitima a sua forma de interagir e está relacionado com os princípios da pedagogia freireana, no sentido de se pensar que partimos do conhecimento de mundo de José para refletir sobre a sua produção linguística. Ao criar um espaço de diálogo aberto e respeitoso, permitimos que o entrevistador expressasse seu repertório linguístico, entremeados entre LS-Cas e sinais da Libras, e partilhasse as suas experiências que acarretou uma compreensão, por parte de nós pesquisadores, de um sujeito atravessado por conhecimentos linguísticos advindos de línguas diferentes.

do pai e de uma irmã, entendemos que José estava, por meio dos dedos, listando a perda de outros familiares, com cada dedo representando uma pessoa que faleceu¹².

Dando continuidade ao conhecimento sobre o processo de aprendizagem de José, o diálogo se volta para a adaptação das atividades pedagógicas utilizadas em sala de aula, conforme o trecho abaixo. Nesse momento, a tradutora-intérprete mostra o caderno de José, em que as atividades são coladas, exemplificando as atividades em português com que José tem contato na escola:

Pesquisadores: humm... Essas são as atividades adaptadas?

Tradutora-Intérprete: Não!

Pesquisadores: Não? Essas são o que é professora entrega ou é você quem faz?

Tradutora-Intérprete: Não, não é feito adaptação das atividades para o seu José, não! Essas atividades estão vindo agora, mas se você olhar, ó... essa é a mesma atividade que é entregue pra turma. Ela tem as imagens, mas, no nível de conhecimento que o seu José tem, ele não consegue associar. Por exemplo, aqui a árvore... Árvore começa com que letra?

Pesquisadores: Ah!

Tradutora-Intérprete: Presta atenção! Com A. Presta atenção. Como é? Começa, ó... ele repete. Começa com qual? A, B, C, D... qual? Essa daqui... com qual? Qual?

Pesquisadores: Ele não faz a associação.

Tradutora-Intérprete: Não, viu como ele não tem? Qual o sinal desse aqui? O sinal... E o que mais? E o que mais? Só? Viu como ele ainda tá aprendendo os sinais e as identificações. Mas ele não tem noção de escrita nenhuma. É. E ele ainda confunde um pouco a língua de sinais no P, H e K, o G e o Q. Ele confunde muito o alfabeto em Libras.

O diálogo com a tradutora-intérprete mostra a forma como a profissional interpreta a capacidade de José em associar diferentes formas gráficas do português a imagens¹³. De acordo com a tradutora-intérprete, José tem dificuldade em identificar a

¹² A produção linguística de José, a nosso ver, tem relação com a perspectiva dos Estudos Surdos desenvolvida por Perlin (2003, p. 37): “[os] Estudos Surdos se constituíram de qualquer forma com o empréstimo de ferramentas de outros movimentos teóricos”, no sentido de as pessoas surdas continuam a ser intituladas por práticas e por teorias de controle que visam a normatizar a sua comunicação. Esse controle se manifesta, por exemplo, na interpretação de que as identidades linguísticas dos surdos estão condicionadas, exclusivamente, à sinalização da Libras. Tal visão desconsidera a diversidade linguística das comunidades surdas que congregam sujeitos que podem ter experiências variadas com outras línguas e modalidades comunicativas (SKLIAR, 1999; QUADROS, 2004; STROBEL, 2008), como no caso de José.

¹³ Ao mesmo tempo que se tem noção do uso da LS-Cas pelo sinalizante, há uma imposição ouvintista em relação à língua oral: aprende-se a Libras para aprender a escrita do português; o português é ensinado a partir de seu aspecto fônico, ainda que sejam utilizadas imagens. Desse modo, por um lado a heteroglossia é acolhida, por outro, as questões visuoespaciais em contraposição às orais auditivas são deixadas de lado. Essa é uma situação muito complexa, porque ocorre da mesma forma com os utentes da Libras.

letra inicial da palavra “igreja” ao visualizar a imagem correspondente, mesmo com o apoio do alfabeto manual em Libras fornecido por ela. Essa dificuldade sugere uma ausência de conexão estabelecida entre a representação gráfica das letras do alfabeto português e os conceitos visuais das palavras que a faz afirmar que José *"não tem noção de escrita nenhuma"*.

Por sua vez, observamos que José consegue relacionar o sinal em Libras à imagem, tendo em vista que consegue associá-la ao sinal dessa língua. Essa capacidade demonstra que a modalidade visuoespacial da Libras é um sistema linguístico mais significativo para José, por meio do qual ele consegue estabelecer a relação com o referente que a imagem representa.

Ao interagir com os pesquisadores e a tradutora-intérprete, José frequentemente utiliza a LS-Cas¹⁴ para mostrar elementos de sua história pessoal e uma forma particular de se expressar:

Tradutora-Intérprete: [José] *Vai contar a vida dele.*

José (traduzido pela tradutora-Intérprete): *O armário caiu em cima dele, ó. Quebrou e caiu em cima dele.*

(Gestualização: movimento descendente das mãos; expressão de impacto)

Pesquisadores: *Sangue... pequeninho... faz tempo.*

Tradutora-Intérprete: *Ele usa sempre esse sinal pra criança. Faz o barulhinho, tipo assim... de pequeno... ele usa o barulhinho como se fosse pequeno. Já tentei ensinar o sinal certo, mas ele ainda não aprendeu. Pronto!*

José (traduzido pela intérprete): *Quebrou o nariz.*

(Gestualização: mão toca o nariz; expressão de dor)

Ao narrar o acidente em que um armário caiu sobre ele, causando sua surdez, José utiliza uma sequência de sinais que incluem apontar para o local “lá”, delineia uma base similar ao sinal de “prédio” (que a tradutora-intérprete entende como “armário” no

¹⁴ A questão sobre a catalogação das línguas de sinais e sobre como distinguir uma LS-Cas de manifestações comunicativas momentâneas exige compreender o cenário de diversidade linguística no Brasil. Cerqueira (2021) discute que, nos últimos anos, houve um avanço significativo na produção acadêmica voltada ao tema, o que permitiu identificar e diferenciar as Línguas de Sinais Caseiras de Comunidades Indígenas (LSC-INDG) ou Línguas de Sinais Emergentes (LS-EMG), as próprias LS-Cas, também chamadas de línguas de comunidades isoladas, e ainda as Línguas de Sinais de Vilarejo (LSV). Essa distinção é fundamental para não reduzir toda prática gestual a uma mesma categoria, reconhecendo que há sistemas linguísticos que, embora ainda pouco descritos, apresentam sistematicidade linguística e são compartilhados socialmente. Contudo, como assinalam Silva; Quadros (2019), apenas a Libras foi oficializada pela Lei nº 10.436/2002, de modo que as demais línguas de sinais permanecem raramente registradas, invisibilizando tanto sua legitimidade linguística, quanto sua relevância cultural. Essa ausência de documentação amplia o desafio de diferenciar um repertório linguístico em consolidação de interações comunicativas pontuais.

contexto), mostra prateleiras cheias, simula o ato de puxar a porta; em seguida, José aponta para o nariz e mostra uma cicatriz, além da vocalização de uma onomatopeia para expressar um som parecido com uma explosão, acompanhado de um gesto para indicar o sangramento intenso do nariz. Essa descrição detalhada, utilizando sinais que podem não ser padronizados, ilustra como José comunica uma experiência traumática pessoal por meio de sua própria manifestação linguístico-visuoespacial, que a tradutora-intérprete visa a substituir por um sinal em Libras “*Já tentei ensinar o sinal certo, mas ele ainda não aprendeu*¹⁵”.

Contudo, as observações da tradutora-intérprete sobre o uso de sinais caseiros por José mostraram sensibilidade para com as particularidades da interação desenvolvida por ele. A afirmação de que José usa "sinal caseiro" leva-nos a discutir a questão por meio de dois vieses: a atenção e a sensibilidade para com as particularidades de interação do estudante e a reflexão sobre a produção de hierarquias linguísticas na escola que, como registrados por outros pesquisadores (SOUZA; BARROS, 2024), ocorre a valorização do português e da Libras em detrimento do conhecimento linguístico desenvolvido por pessoas surdas em contextos não escolares de interação social.

Alguns trechos da entrevista apresentam a importância de valorizar e reconhecer os sinais caseiros para a compreensão do repertório linguístico de José:

Pesquisadores: *Ele lê [na variedade escrita do português]?*

Tradutora-Intérprete: *Não, não. Assim, o nível que o seu José tá... que é considerado... é como se ele tivesse na primeira série.*

Pesquisadores: *Entendi.*

Tradutora-Intérprete: *Só que, para alguns pontos do desenvolvimento da primeira série, ele está avançado.*

Pesquisadores: *Entendi.*

Tradutora-Intérprete: *Entendeu? Ele está avançado. Por exemplo, determinadas imagens, a gente mostra a imagem para ele e ele faz o sinal já. Como que era o rato? Faz aí. Não, antes. Antes: o leão. Ele já sabe um monte de coisa. Ele fazia assim (demonstra) faz aí... ele faz o barulho igualzinho. Era assim que ele fazia o rato [tradutora-intérprete mostrando como José fazia]. E o sinal? Ó... o boi, o cavalo... Isso tudo*

¹⁵ Portelli (1997, 2016) enfatiza que a memória é um processo profundamente pessoal e emocional, no qual a experiência vivida é reconstruída de maneira singular, refletindo tanto o que aconteceu quanto o que se sentiu. O relato de José sobre o acidente que resultou em sua surdez exemplifica essa perspectiva ao utilizar Libras, LS-Cas e vocalização para descrever o sangramento intenso. Dessa maneira, ele não apenas transmite fatos, mas expressa sua experiência emocional, demonstrando que a memória não é um mero depósito de informações, mas uma elaboração contínua de significados moldados por sentimentos e subjetividade. A surdez resultante torna a sua experiência ainda mais particular e o ato de narrar uma forma de processar essa perda. A narrativa de José é um exemplo de como a linguagem pessoal e emocional é construída e performada, utilizando um repertório completo para comunicar uma experiência traumática, mesmo quando esta diverge das formas linguísticas padronizadas.

ele aprendeu aqui, porque ele fazia assim... (demonstra) e o cachorro? como é que era? Não, antes ó... ele já sabe (José faz o sinal). Então foi mudando muita coisa que ele trouxe... muita coisa que ele trouxe assim, sinal caseiro mesmo. Na realidade ele estabeleceu uma comunicação com a família dele. E aí a gente foi trabalhando na escola para ele ir mudando essa comunicação. Por exemplo, aqui... quando é trabalhado dias da semana, lá é fundamentado dias da semana, que é para fixar esse aprendizado dele na língua de sinais, porque ele não tem a base da língua dele. E aí, o que que é trabalhado na escola? É trabalhado português escrito.

O trecho acima representa o processo de aprendizagem linguística de José, em que a tradutora-intérprete reflete sobre a inter-relação entre sinais caseiros para a aprendizagem da Libras já desenvolvidas. Consideramos que a afirmação da profissional tradutora-intérprete, ao referir-se a "ensinar o sinal certo", deve ser interpretada com cuidado para não sugerir a substituição dos conhecimentos linguísticos desenvolvidos por José fora do ambiente escolar pelos que são aprendidos na escola. Além disso, é crucial reconhecer que a LS-Cas não é uma variante da Libras, mas sim um sistema de comunicação distinto e significativo, que, no caso em tela, José desenvolveu em seus contextos socioculturais específicos.

Além disso, a tradutora-intérprete destaca que, apesar de estar no nível considerado de “uma primeira série”, José demonstra conhecimentos linguísticos importantes como a identificação de imagens e a produção dos sinais correspondentes em Libras, inter-relacionando essa língua ao seu conhecimento linguístico próprio. Essa produção linguística demonstra que a LS-Cas de José é funcional e significativa para as suas produções de sociabilidades.

Nessa perspectiva, Hall (2016) destaca que a linguagem constitui um sistema de representação que não se limita a um único modo de expressão, mas se realiza por meio de diferentes signos e formas simbólicas, como sons, imagens, gestos e escrita, que possibilitam a construção e a circulação de significados compartilhados. No caso do estudante José, sua forma de interação provoca reflexões sobre perspectivas homogêneas de linguagem, reforçando a visão de Hall (2016) de que a linguagem é um meio para produzir pensamentos, sentimentos e, mais particularmente, para produzir sentidos culturais:

Mas como a linguagem constrói significados? Como sustenta o diálogo entre participantes de modo a permitir que eles construam uma cultura de significados compartilhados e interpretem o mundo de maneira

semelhante? A linguagem é capaz de fazer isso porque ela opera como um sistema representacional. Na linguagem, fazemos uso de signos e símbolos - sejam eles sonoros, escritos, imagens eletrônicas, notas musicais e até objetos - para significar ou representar para outros indivíduos nossos conceitos, ideias e sentimentos. A linguagem é um dos “meios” através do qual pensamentos, ideias e sentimentos são representados numa cultura. A representação pela linguagem é, portanto, essencial aos processos pelos quais os significados são produzidos [...] (HALL, 2016, p. 17).

A perspectiva translíngue, nesse sentido, contribui para uma pedagogia inclusiva, pois permite que enxerguemos José, por exemplo, como conhecedor de um repertório linguístico que desafia a própria estrutura ouvintista (VARGAS; SOUZA, 2021) da EJA, promovendo ações da escola para atender às suas necessidades linguísticas e, mais precisamente, para dialogar com ele. Ao utilizar sinais caseiros, José constrói na interação conosco e com a tradutora-intérprete elementos da sua história pessoal, incorporando as suas vivências e a sua forma particular de se expressar.

Considerações finais

A partir da abordagem teórica discutida neste artigo, afirmamos que a abordagem translíngue reconhece e valoriza o repertório linguístico completo dos indivíduos, que inclui não só línguas socialmente valorizadas, mas também outras formas de produção linguística como os sinais caseiros, no caso de pessoas surdas. Em se tratando de José, a relação entre a LS-Cas e a Libras demonstrou como o seu repertório linguístico é complexo, tendo em vista o uso de conhecimentos linguísticos para a produção de espaços sociointerativos.

Esse uso múltiplo de recursos linguísticos permitiu que o aluno surdo produzisse sentido na produção social, o que contraria visões monolíngues que valorizam a educação linguística a partir de línguas socialmente valorizadas como o português e a Libras (entre as comunidades surdas) no caso do Brasil (Lucena, 2021). Apesar da diversidade cultural e linguística do Brasil, a compreensão dessa diversidade é menosprezada com base em políticas monolíngüísticas.

O diálogo desenvolvido por meio da entrevista pode ser compreendido como um exemplo de como diferentes práticas linguísticas podem ser reconhecidas e valorizadas em contextos educativos. A história de José evidencia que seu repertório linguístico está intrinsecamente relacionado às suas identidades culturais. Isso porque, como aponta Hall

(2014), as identidades se constituem por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos, os quais produzem significados e posicionam os sujeitos nas práticas culturais.

Nessa mesma direção, Freire (2019) reforça que a linguagem não é neutra, mas prática de liberdade, permitindo que o sujeito diga sua própria palavra ou sinalize no caso de sujeitos surdos, possa se reconhecer como autor de sua história e participe ativamente da construção de sentidos coletivos. Assim, entendemos que o repertório linguístico de José não pode ser visto apenas como acúmulo de códigos, mas como expressão viva de suas identidades culturais e de seu processo histórico de inserção social.

Referências

BRASIL. Instituto Nacional de Educação de Surdos. *Alfabeto de Libras e Configuração de Mãos*. Publicado em 19 jun. 2022. Atualizado em 29 fev. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/ines/pt-br/central-de-conteudos/publicacoes-1/todas-as-publicacoes/alfabeto-manual-e-configuracao-de-maos>. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 fev. 2025.

CERQUEIRA, I. *Vendo vozes e ouvindo mãos: o que os sinais caseiros nos dizem sobre aquisição de linguagem ou da linguagem*. Tese (Doutorado em Língua e Cultura). Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLINC), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/36040>. Acesso em: 10 abr. 2025.

DINIZ, M.; SILVA-ANTUNES, P.; SOUZA, S. Original and Foreign Languages in Pedagogical Political Projects in Undergraduate Courses: Focus on a Border Region in the Brazilian Amazon. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, n. 99, v. 38.3, 30 dez. 2024. Disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/109741>. Acesso em: 15 abr. 2025.

FERREIRA-BRITO, L. *Por uma gramática de línguas de sinais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 84. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FUSELLIER-SOUZA, I. *Sémiogenèse de langues des signes: études des langues de signes émergentes (LS ÉMG) pratiqués par de sourds brésiliens*. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Universidade de Paris, Paris, 2004.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

HALL, S. *Cultura e representação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; Apicuri, 2016.

HEITKOETTER, R.; XAVIER, A. A relação entre a direção do olhar e a região do contato em boias de listagem na Libras. *Porto das Letras*, v. 10, n. especial, 2024. DOI: <https://doi.org/10.20873.24.Libras.1>. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/20560>. Acesso em: 20 abr. 2025.

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://www.scielo.br/j/tla/a/pWQK3Q5r9bcNQfsnmrFkyGb/?format=pdf>. Acesso em: 19 fev. 2025.

LUCENA, M. O papel da translinguagem na Linguística Aplicada (in)disciplinar. *Revista da ANPOLL*, Florianópolis, v. 1, n. 51, p. 161–181, 2021. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1565>. Acesso em: 18 fev. 2025.

MAHER, T. 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.

PERLIN, G. T. *O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

PORTELLI, A. *O que faz a história oral diferente*. Projeto História, São Paulo, n. 14, p. 25-39, fev. 1997.

PORTELLI, A. *História oral como arte da escuta*. Tradução de Ricardo Santhiago. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

POSSAS, L. *Práticas e perspectivas translingues no ensino de línguas adicionais*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/22847>. Acesso em: 19 fev. 2025.

QUADROS, R. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R.; KARNOPP, L. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M. de. *Língua de herança: língua brasileira de sinais*. Porto Alegre: Penso, 2017.

QUADROS, R. *Libras*. São Paulo: Parábola, 2019.

QUEIRÓS, F.; SOUZA, S. Por uma proposta de reflexão de saberes teórico-metodológicos: subjetividade e afeto na pesquisa acadêmica. In: QUEIRÓS, Francisco Aquinei Timóteo; SOUZA, Shelton Lima de (Org.). *Metodologias em pesquisas acadêmico-científicas: subjetividades, afetações e práticas*. Rio Branco: Nepan Editora/Edufac, 2025.

RAJAGOPALAN, K. Entrevista com o professor Kanavillil Rajagopalan: IV Semana de Estudos de Tradução – UFRGS. Entrevistador: João da Silva. *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre, n. esp., 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/cadernosdetraducao/article/view/98619>. Acesso em: 18 fev. 2025.

ROCHA, C.; MEGALE, A. Translinguagem e seus atravessamentos: da história, dos entendimentos e das possibilidades para decolonizar a educação linguística contemporânea. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 39, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/kPFK8kgZYFKQPgZp6hbnZdp/>. Acesso em: 18 fev. 2025.

SILVA, D.; QUADROS, R. Línguas de sinais de comunidades isoladas encontradas no Brasil. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 5, n. 10, p. 22111-22127, out. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv5n10-342>. Acesso em: 30 ago. 2025.

SILVA, C.; SOUZA, S.; SANTOS, L. A educação de surdos na modalidade da educação de jovens e adultos: questões bibliográficas. *The ESPECIALIST*, São Paulo, v. 45, n. 2, 2024. DOI: <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2024v45i2e64554>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/64554>. Acesso em: 9 abr. 2025.

SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SKLIAR, C. *Desobedecer a linguagem: educar*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

SOUZA, L.; HASHIGUTI, Si; BRAHIM, A. Transculturalidade como uma relação entre dois “eus”: entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. In: HASHIGUTI, Simone Tiemi; CADILHE, Alexandre José; SILVA, Ivani Rodrigues (Orgs.). *Transculturalidade, linguagem e educação: diálogos e (re)começos*. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023. p. 82-103.

SOUZA, S.; BARROS, A. A produção de sentidos na escrita em língua portuguesa de uma estudante surda do ensino médio. *Revista Afluente: Revista de Letras e Linguística*, v. 8, n. 24, p. 01-21, 2023. DOI: <https://doi.org/10.18764/2525-3441V8N24.2023.51>. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/afluente/article/view/23157/12476>. Acesso em: 9 abr. 2025.

STROBEL, Ka. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: UFSC, 2008.

YIP, J.; GARCÍA, O. Translinguagens: recomendações para educadores. *Iberoamérica Social: Revista-Red de Estudios Sociales*, v. 9, p. 164–177, 2018. Disponível em: <https://iberoamericasocial.com/translinguagens-recomendacoes-educadores>. Acesso em: 18 fev. 2025.

VARGAS, V.; SOUZA, S. O (des)pertencimento dos sujeitos surdos no ambiente escolar “ouvinte”: identidades, discursos de minorização e resistências. *SAJEBTT – Revista do Semestre Acadêmico de Jornalismo, Educação, Biologia, Turismo e Teatro*, Rio Branco, v. 8, n. 2, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/article/view/4018>. Acesso em: 9 abr. 2025.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2021.

Recebido em: 23/04/2025.

Aceito em: 04/09/2025.