



## LETRAMENTOS E(M) TRANSLINGUAGEM NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: UMA PROPOSTA DE VERBETE MULTIMODAL SOBRE RESENHA ACADÊMICA

### LITERACIES AND/IN TRANSLANGUAGING IN DEAF EDUCATION: A MULTIMODAL ENTRY PROPOSAL ABOUT THE ACADEMIC REVIEW

Daniele Silva Rocha<sup>1</sup>  
Gilmara dos Reis Ribeiro<sup>2</sup>

**Resumo:** Este trabalho, de abordagem qualitativa e de natureza predominantemente propositiva e interpretativista, objetiva apresentar e discutir uma proposta de material didático voltado para alunos surdos, em contexto acadêmico, pautando-se na necessidade de serem elaborados materiais que se mostrem mais sensíveis às especificidades linguístico-culturais desses alunos. Assim, a proposta desenvolvida pelas autoras, sendo uma surda e outra ouvinte, foi materializada em um verbete multimodal, em formato de vídeo, sobre o gênero ‘resenha acadêmica’, contemplando as múltiplas linguagens que constituem e significam a realidade multilíngue em que surdos e ouvintes constroem sentidos colaborativamente, extrapolando o limite de línguas autônomas e suas formas “padrões”. A apresentação e a discussão do material proposto têm como suporte epistemológico a perspectiva da *Translanguaging* (CANAGARAJAH, 2017; GARCÍA; LI WEI, 2014; OTHEGUY; GARCÍA; REID, 2015; 2018) e dos *Novos Letramentos e Multiletramentos* (COPE; KALANTZIS, 2009; KALANTZIS; COPE, 2006; LANKSHEAR; KNOBEL, 2007; MELO; ROJO, 2014; ROJO; MOURA, 2019; ROJO, 2017; 2013; 2012), a partir do qual apontamos alguns elementos que mostram como o verbete elaborado se constitui em um material didático em que as múltiplas *semioses* (ROJO; MOURA, 2019) indiciam e significam as translanguagens inerentes aos contextos de surdez. Isso posto, destacamos como resultado a constatação das contribuições dos mencionados pressupostos epistemológicos para a elaboração de materiais didáticos que podem colaborar com a inclusão social de surdos e com a construção de práticas educativas de bases mais pluralistas, entendendo-se que práticas translíngues ampliam o processo de construção de sentido tendo em conta questões de contextos culturais e sociais.

**Palavras-Chaves:** surdez; letramentos; translanguagem.

**Abstract:** This work, with a qualitative approach and predominantly propositional and interpretive in nature, aims to present and discuss a proposal for didactic material aimed at deaf students, in an academic context, and itself supports on the need of develop materials that are more sensitive to linguistic and cultural specificities of these students. Thus, the proposal developed by the authors, being a deaf and a hearing, was materialized in a multimodal entry, in video format, about the genre 'academic review' and it contemplates the multiple languages that constitute and signify the multilingual reality in which the deaf and hearing collaboratively construct meanings, exceeding the limit of autonomous languages and their “standard” forms. The presentation and discussion of the proposed material are based on the perspective of *Translanguaging* (CANAGARAJAH, 2017; GARCÍA; LI WEI, 2014; OTHEGUY; GARCÍA; REID, 2015; 2018) and on the *New Literacies and the Multiliteracies* (COPE; KALANTZIS, 2009) ; KALANTZIS; COPE, 2006; LANKSHEAR; KNOBEL, 2007; MELO; ROJO, 2014; ROJO; MOURA, 2019; ROJO, 2017;

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de São Carlos, (UFSCar), campus Sorocaba, SP, Brasil. daniele.rocha@ufscar.br  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5568-3302>

<sup>2</sup> Universidade Federal do Amapá, (UNIFAP), campus Santana, AP, Brasil. gilmar@unifap.br  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9897-9584>

2013; 2012), from which we point out some elements that show how the elaborated entry constitutes a didactic material in that the multiple semiosis (ROJO; MOURA, 2019) indicate and mean the translanguagings inherent to the deafness contexts. That said, we highlight as a result the verification of the contributions of these epistemological assumptions for the elaboration of didactic materials that can collaborate with the social inclusion of the deaf and with the construction of educational practices under more pluralist bases, and so we understand that the translanguaging expands the process construction of meaning taking into account issues of cultural and social contexts.

**Keywords:** deafness; literacies; translanguaging.

## 1. INTRODUÇÃO

As múltiplas linguagens fazem parte das nossas práticas comunicativas desde sempre, como podemos perceber quando, para além das *línguas nomeadas* (OTHEGUY; GARCÍA; REID, 2015; 2018)<sup>3</sup>, pensamos na arte rupestre<sup>4</sup> encontrada em cavernas mundo afora ou na produção de fumaça usada para alertar presença de inimigos<sup>5</sup> ou para anunciar escolha ou não de um novo papa da Igreja Católica<sup>6</sup>, só para ilustrar. No entanto, entendemos que as novas tecnologias e suas propiciações comunicativas e culturais ampliam essa multiplicidade estreitando ou dissipando fronteiras culturais, linguísticas e identitárias e tornando-nos cada vez mais múltiplos em termos culturais e comunicativos. Diante disso, no campo educacional, urge considerarmos a potencialidade das múltiplas linguagens e formas de comunicação, de modo a experienciar nesse campo os novos e múltiplos letramentos que constituem a sociedade, são constituídos por ela e, por consequência, constituem-nos.

Ante o exposto, este trabalho surge da constatação de que há necessidade de materiais que auxiliem os alunos surdos quanto à compreensão do funcionamento de gêneros da esfera acadêmica e que se constituam de múltiplas linguagens, já que as práticas comunicativas acadêmicas se realizam majoritariamente em Língua Portuguesa. Para tanto, propomos desenvolver, de forma bem incipiente, um verbete multimodal sobre o gênero ‘resenha acadêmica’, procurando contemplar múltiplas linguagens que constituem e significam a realidade multilíngue em que surdos e ouvintes cooperam comunicativamente para construir sentidos, para além do uso de línguas autônomas.

Assim, neste artigo, baseamo-nos nos pressupostos teóricos, reflexivos e pragmáticos da perspectiva da *Translanguaging* (CANAGARAJAH, 2017; GARCÍA; LI WEI, 2014; OTHEGUY; GARCÍA; REID, 2015; 2018) e dos *Novos Letramentos e Multiletramentos* (COPE; KALANTZIS, 2009; KALANTZIS; COPE, 2006; LANKSHEAR; KNOBEL, 2007; MELO; ROJO, 2014; ROJO; MOURA, 2019; ROJO, 2017; 2013; 2012), para, então, procurar mostrar como o verbete elaborado se constitui um “ensaio” de um material didático voltado para o letramento acadêmico de alunos surdos (mas também útil para ouvintes) o qual se ancora em múltiplas *semioses* (ROJO;

---

<sup>3</sup> O termo ‘named language’ foi adotado por Otheguy, García e Reid (2018), a partir de Makoni e Pennycook (2007), e diz respeito à categorização social que resulta na nomeação de línguas. Ex.: Árabe, Inglês, Francês etc.

<sup>4</sup> Para saber mais, ler a matéria ‘Arte rupestre: o que é, quando, onde e por quem foi feita?’. Disponível em: <https://cutt.ly/3dm0i7H>. Acesso em: 11 jul. 2020.

<sup>5</sup> Para saber mais, ver o que a enciclopédia coletiva diz sobre esse tipo de comunicação. Disponível em: <https://cutt.ly/qdm0IGU>. Acesso em: 11 jul. 2020.

<sup>6</sup> Para saber mais, ler a matéria ‘Saiba o significado das fumaças que vão anunciar a escolha do novo papa’. Disponível em: <http://g1.globo.com/globo-news/noticia/2013/02/saiba-o-significado-das-fumacas-que-vao-anunciar-escolha-do-novo-papa.html>. Acesso em: 11 jul. 2020.

MOURA, 2019)<sup>7</sup> e indicia as translanguagens inerentes aos contextos multilíngues que envolvem pessoas surdas. Para tanto, construímos o texto em cinco seções, incluindo esta introdução (seção 1) e as considerações finais. Na próxima seção, apresentamos alguns apontamentos sobre as contribuições de *Novos Letramentos e Multiletramentos* para a educação de pessoas surdas.

## 2. NOVOS LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS E SUA RELEVÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS

O avanço tecnológico e a expansão da globalização vêm mudando gradativamente nos últimos anos. Diante disso, enfatizamos a importância da consideração de multiletramentos e novos letramentos em contexto educacional. Vale esclarecer, porém, a partir de Cope e Kalantzis (2009), que o termo ‘multiletramentos’ surgiu com o manifesto “*A Pedagogy of multiliteracies: Designing Social Futures*”, traduzido para o Português “Uma pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais”, publicado por dez pesquisadores do denominado Grupo de Nova Londres (GNL). Por conta do avanço tecnológico, o grupo manifestava que, naquela época (1996), estaria ocorrendo certa mudança cultural e comunicacional, prevendo, portanto, a necessidade de a escola contemplar em suas práticas diversos textos multimodais.

Isso posto, ressaltamos a importância de diferenciar os conceitos *Multiletramentos* de *Novos Letramentos*. Segundo Rojo (2017), os *Multiletramentos* são interligados com as práticas multimodais, contemplando as múltiplas linguagens, como o uso de imagens estáticas e em movimento, gráficos, figurinhas, *gifs*, vídeos e outros. Já os *Novos Letramentos*, segundo Lankshear e Knobel (2007), incluem nesse contexto de múltiplas linguagens um novo “*ethos*” que envolve “a interatividade, a colaboração e a (re)distribuição do conhecimento” (ROJO, 2017, p. 4) dentro de contextos digitais.

Melo e Rojo (2014) ressaltam que as invenções tecnológicas da atualidade têm “revolucionado não só o acesso a informações, como também alterado nossa forma de pensar, ver o mundo, ler, escrever e nos relacionar” (MELO; ROJO, 2014, p. 250). Ante essa realidade e influenciada por ela, a educação dos surdos vem se modificando com o tempo, sendo que os novos desafios vindos à tona são os de que o ensino de Português para alunos surdos seja baseado em recursos visuais, essenciais para a educação desses alunos. Nesse sentido, a presença da tecnologia pode servir para o enriquecimento do ambiente educacional, propiciando a construção do conhecimento por meio de uma atuação ativa e crítica por parte dos agentes envolvidos. Para tanto, defendemos uma prática educativa que, em seu processo didático, seja guiada pelas práticas de multiletramentos e novos letramentos, contemplando, por exemplo, as ferramentas digitais em sala de aula.

Dentro dos estudos sociolinguísticos, ainda que sem focalizar letramentos, Blommaert (2010) ratifica acerca da pluralidade e mobilidade das práticas de linguagens que nos constituem ao enfatizar que, na era da globalização, o repertório linguístico individual se caracteriza por um conjunto de práticas perpetuamente móveis no tempo e no espaço. Nesse sentido, sendo letramento a prática social em que estamos inseridos e que aprendemos pela participação com significados elaborados por outros (LEMKE, 2010), graças às novas tecnologias, os multiletramentos e os novos letramentos ampliam a possibilidade de acesso à informação e a conhecimentos e propiciam-nos “modalidades

---

<sup>7</sup> Com base em Rojo e Moura (2019), usaremos ‘semioses’ para nos referir a todos os recursos possíveis de serem usados nas práticas socioculturais e comunicativas (línguas orais, escritas e de sinais, imagens estáticas e em movimento, música etc.).

semióticas diferentes para construir significados” (LEMKE, 2010, p. 462). Assim, podemos notar as multiplicidades cultural e semiótica (ROJO, 2012) expressas, por exemplo, na linguagem dos surdos, em decorrência da influência de suas trocas comunicativas, enquanto pessoas que vivem entre duas ou mais línguas, seja Língua Brasileira de Sinais (doravante, Libras), Português, *American Sign Language (ASL)*, *Gestuno* (conhecida como Língua Internacional de Sinais) ou outras.

É válido ressaltar também o papel fundamental que a internet tem desempenhado na nova geração, não só como meio de comunicação, lazer e outros, mas, principalmente, como mecanismo de armazenamento e oferta de informações, as quais ficam disponíveis a qualquer momento. Nesse contexto, cresce gradativamente o número de recursos comunicacionais e de surdos que participam e se manifestam nesse meio. Dessa forma, um dos benefícios da internet para essas pessoas é o acesso ao ambiente digital e, por consequência, à informação. Em termos de acesso à informação e comunicação, a internet permite a todas as pessoas conectadas postarem e terem acesso a conteúdo como *blogs*, *sites*, redes sociais etc. e que são disponibilizados com legenda, texto escrito em Português, vídeo em Libras ou outras línguas de sinais, imagens e outros *recursos linguísticos e semióticos* (ROJO, 2013), envolvendo múltiplas práticas de letramentos. Sendo assim, é possibilitado ao surdo acessar conteúdos multimodais: apresentados não apenas por meio de elementos linguísticos, mas também de animações, vídeos, sons, cores, ícones (ROJO, 2013).

Kalantzis e Cope (2006) salientam que as novas mídias são de mais fácil acesso e que, apesar de restrições impostas por quem detém o poder da informação e da propriedade intelectual, há quem, também guiado pela ótica do direito ao acesso, assumam a agentividade política no sentido de reivindicar e lutar por tecnologias de “código aberto” e pela preservação de um “*creative common*” (LESSIG, 2001; STALLMAN, 2002 *apud* KALANTZIS; COPE, 2006). Nesse sentido, a importância da tecnologia, portanto, se dá em termos de acesso à informação e ao conhecimento amplo, uma vez que antes do *boom* do avanço tecnológico, os surdos estiveram restritos a um conhecimento superficial por meio do contato com os amigos ou encontros nas associações de surdos. Lopes (2010), comparando encontros presenciais e virtuais, cita os tempos da Antiguidade Clássica, quando a praça pública era o local onde, tradicionalmente, as pessoas se reuniam para encontros pessoais. Nos tempos atuais, o campo tecnológico tomou o lugar da praça pública e as relações face a face estão cada vez mais distantes. A nova geração da *Web 2.0* torna visível e amplia as formas de participação direta na rede, desde a criação ao compartilhamento de informações e conteúdos *on-line* (LOPES, 2010).

Ante o exposto, apresentamos alguns recursos digitais existentes que contribuem para a prática de multiletramentos dos surdos, seja em sala de aula ou em atendimento a interesse pessoal e fins recreativos: a) *YouTube*: diversos canais de vídeos disponíveis para a comunidade surda com Libras, alguns disponibilizados com legenda fixa; b) *Instagram*: vídeos em Libras e em outras línguas de sinais, com legenda, textos escritos e/ou com a interação em vídeo; c) *Facebook*: possibilidade de acessos informativos e comunicacionais para tal comunidade, postagens com imagem, texto escrito e/ou vídeo em Libras, comentários com escrita e/ou por meio de vídeo; d) *WhatsApp*: ferramenta comunicativa com diversas formas e recursos comunicativos, tais como mensagens escritas, compartilhamento e encaminhamento de vídeos, de fotografias etc.; e) Aplicativos diversos: disponíveis em sites eletrônicos e/ou para uso em celular e *tablet*. Logo, a importância desses recursos reside na sua contribuição com as pessoas surdas, possibilitando diversos usos multimodais dentro da internet, o que pode ainda, a partir de seus usos em práticas educacionais, favorecer a inclusão digital, especialmente de alunos surdos os quais necessitam de recursos visuais. Esses recursos, portanto, situam-se no

contexto digital, o qual favorece a aproximação de um conjunto de formas de linguagem e de culturas, pois apresenta uma relação com uso da língua e suas práticas de linguagem (GARCÍA, 2017).

Ademais, acrescentamos, as práticas de multiletramentos permitem que as pessoas surdas construam seus sentidos a partir de múltiplos textos e imagens. De forma mais específica, as práticas multimodais possibilitam a essas pessoas aprendizagens contextualizadas e efetivas na prática cotidiana. A análise de práticas multimodais em contexto escolar pode nos levar a perceber como o conteúdo e os comentários dentro do *YouTube* podem ser produzidos e entendidos de diversas formas e atender a diversos propósitos, tais como: a) visibilidade: por meio da valorização da língua de sinais e do acesso à escrita de surdo e de ouvinte, o que possibilita o acesso à informação; esse acesso, por sua vez, é crucial para pessoas surdas e a internet favorece essa aproximação de informação; b) acesso e troca de conhecimento e informação: permitindo que as pessoas surdas tenham acesso sem ter que se deslocar de um local para troca de informações com seus pares; c) uso de referências por meio de acesso ao conhecimento e à informação: promovendo uma compreensão maior e melhor ao se referir às comunidades surdas a partir de uma associação do vídeo contido no *YouTube* com alguma referência de filme, por exemplo; d) reconhecimento da identidade e da cultura surda: por meio da apresentação de comentário sobre impactos na sua vida pessoal, percebendo uma mudança em sua vida; e) registro de recursos imagéticos. Portanto, as práticas de letramentos multimodais favorecem as mais diversas possibilidades para a aprendizagem e uso das línguas/linguagens no cotidiano, tornando assim essas práticas espaços de transformação social.

Lopes (2010) apresenta o uso de tecnologia como novos letramentos que envolvem novas ações e pensar específicos, já que o letramento digital vem influenciando certas mudanças nas formas de pensar e de agir e nas práticas comunicacionais. Logo, a tecnologia tem impacto e difusão significativos e os novos letramentos podem ser compreendidos “como espaço de discussão, de reinvenção social, de agenciamento e de transgressão” (LOPES, 2010, p. 394). Isso posto, as práticas em que estamos inseridos na sociedade contemporânea tornam-se práticas situadas para uma base de construção de significado.

Kalantzis e Cope (2006) elencam várias características que estão constituindo a sociedade em relação ao uso/manuseio e produção de novas tecnologias e mídias, especialmente pelas novas gerações. Dentre essas características estaria um novo papel assumido pelas pessoas, não mais de meros usuários/audiências, mas de agentes/curadores de jogos, filmes, músicas etc. disponibilizados pelas novas mídias e tecnologias. Ante essa maior agentividade, maior liberdade de escolha e de ação, tanto no âmbito pessoal quanto nos âmbitos profissional e social, segundo eles, abrem-se caminhos para o estabelecimento da divergência cultural, já que ninguém pensa, escolhe ou faz igual a outrem. Diante disso, os autores defendem que aprender a gerenciar e a conviver com essa diversidade é uma questão urgente na atual sociedade, uma vez que somos constituídos de camadas de diferenças, as quais podem entrar em desacordo em muitos momentos se não soubermos negociá-las no convívio social. Adjetivando-a de profunda e difusa, Cope e Kalantzis (2009) também defendem a importância dessa diversidade e acrescentam que, em condições de maior agentividade, a identidade mostra-se constituída de mais multicamadas à medida que os âmbitos de que uma pessoa participa sejam mais diversos. Para eles, “a diversidade, de fato, tornou-se um universal paradoxal”

(COPE; KALANTZIS, 2009, p. 9)<sup>8</sup>. Dessa forma, torna-se crucial aprender a conviver com a diversidade e aprender com ela a construir novos sentidos e novas realidades.

Para além disso, mesmo com toda a sua potencialidade, as novas tecnologias, por mais que sejam amplas e “conectáveis”, precisam se desprender de inúmeras barreiras, entre elas: os alunos chegam às escolas com bagagens muito diferentes, logo, se expressam e produzem significados de maneira muito particulares e isso não pode ser descartado. É preciso, portanto, permitir que discussões como esta alcancem as práticas educacionais para, a partir de uma lente multimodal (cf. KRESS, 2012), repensar tais práticas, desde a formação dos professores que irão receber os alunos surdos em suas salas de aula até quanto aos materiais que eles utilizarão (NOGUEIRA, 2014). Essas práticas estão relacionadas também em sala de aula, em que as atividades e recursos escolares transcendem o universo de livros, cadernos, lousa, giz e outros, porém o processo de aprendizagem depende de que escolas e docentes estejam atentos às novas demandas e aos interesses dos alunos.

As novas formas de comunicação da contemporaneidade para a inserção social de pessoas surdas podem resgatar a construção de sentidos dentro da diversidade de contextos vividos por essas pessoas por meio da complexa interação entre eles. Acreditamos que, quando se respeita os sentimentos de pertencimento do uso da língua e sua mescla de línguas, acolhendo o surdo e não o reprimindo por seus “erros”, sua adaptação em contexto de imersão torna-se facilitada, reconhecendo-se que a língua não é neutra, sendo regulada por diferentes contextos sociais, linguísticos e culturais com propósitos específicos. Para tanto, é necessário um espaço em que os aprendizes possam fazer uso criativo de seu repertório e de suas práticas multimodais com a possibilidade de tentar abrir a porta para a negociação de sentidos que permitem e incentivem o aprendizado efetivo e o ensino significativo e fomentem as práticas de linguagens com o uso de multiletramentos.

Atrelada à defesa de considerarmos os repertórios e as práticas multimodais dos alunos, pontuamos, na próxima seção, algumas questões sobre a potencialidade da *Translinguagem* para a construção de práticas educativas de bases mais pluralistas.

### 3. PRÁTICAS TRANSLÍNGUES COMO POTENCIALIZADORAS DE PRÁTICAS EDUCATIVAS MAIS PLURALISTAS

Mesmo que o multilinguismo seja uma realidade visível, a visão baseada na defesa de língua de um Estado-Nação parece, muitas vezes, ocultar a diversidade linguística brasileira, já que é comum notarmos comentários que subjagam variedades linguísticas em favor de uma “língua aprisionada” advogada pela perspectiva da gramática normativa e falada literalmente por ninguém. Para ilustrar essa diversidade que constitui o patrimônio linguístico do país, citamos: a Língua Portuguesa em diversas variedades, as línguas indígenas, as línguas de herança de imigrantes, as línguas de sinais etc. Ademais, para além das *línguas nomeadas* e suas variedades, existe ainda a diversidade de recursos (imagéticos, gestuais, sonoros etc.) a que recorreremos nas práticas comunicativas nas diversas esferas sociais. No entanto, mesmo havendo essa riqueza linguística e comunicativa, a visão monolíngue tende a apagar essa diversidade de semioses no âmbito educacional, restringindo este ao ‘letramento da letra’.

Por reconhecermos essa diversidade de semioses como uma característica das sociedades contemporâneas, pautamo-nos pela necessidade de repensarmos as práticas

---

<sup>8</sup> Tradução de: “Diversity, in fact, has become a paradoxical universal”. Todas as traduções são nossas.

educativas. Assim, partimos do reconhecimento de que a *translanguaging* apresenta-se como uma orientação filosófica, pedagógica e reflexiva profícua para considerarmos a pluralidade linguística, social e cultural da sociedade e construirmos uma educação mais pluralista e inclusiva. Para isso, é importante refletir sobre as ideologias linguísticas relacionadas às línguas nomeadas e sobre a educação linguística que, a partir dessas ideologias, tende (ainda) a se pautar pela visão do “letramento autônomo” (STREET, 2014), que não se abre à pluralidade de práticas sociais, culturais e linguísticas constituintes da sociedade.

Otheguy, García e Reid (2015) partem da visão de que as origens sociais, políticas ou étnicas de determinados falantes resultam na definição de uma determinada língua nomeada de um país. Eles discutem a diferença entre línguas com nomes (com sentido social) e línguas sem nomes (com sentido mental ou psicológico). No primeiro caso, segundo eles, a ideia de língua se vincula a uma construção social ou sociopolítica sujeita à manutenção e à regulamentação, que inclui um número limitado de entidades e está relacionada a povos ou nações constituídos. No segundo caso, a ideia de língua está relacionada a “entidades sem nome, como conjuntos de características lexicais e estruturais que compõem o repertório de um indivíduo e são implantadas para permitir a comunicação” e inclui as múltiplas competências linguísticas de cada falante, quer seja monolíngue ou não (OTHEGUY; GARCÍA; REID, 2015, p. 286)<sup>9</sup>.

Diante dessa distinção que nos faz notar outras constituições linguísticas para além das línguas dos Estados-Nação, Otheguy, García e Reid (2015) levam-nos a considerar a visão transgressora da *Translanguaging* para desmistificar a visão do purismo linguístico. De acordo com eles, essa perspectiva entende que os falantes bilíngues têm gramáticas mentais sistematizadas, mas que compõem uma única coleção de recursos. Isso posto, os autores defendem que a existência de línguas nomeadas, as quais, como já mencionado, são construções sociais, concretiza-se apenas sob a ótica do exterior, já que, a partir da visão do bilíngue, “existe apenas seu idioleto ou repertório completo, que pertence apenas ao falante, e não a qualquer idioma nomeado” (OTHEGUY; GARCÍA; REID, 2015, p. 281)<sup>10</sup>. Dessa forma, a transgressividade da *Translanguaging* está na consideração de que as línguas que têm nome não se realizam na prática comunicativa uniformemente, como defendido por visões normativas; tampouco essa fixidez ocorre no caso de bilíngues ou plurilíngues.

Esses autores argumentam ainda que a *Translinguagem* favorece a expansão dos repertórios integrais dos falantes, pois não se atém aos limites sociais e políticos subjacentes às *named languages*. Ademais, ressaltam que essa potencialidade da *translanguaging*, inerente aos falantes bilíngues, sofre restrição no espaço escolar, apesar de poder contribuir com o desenvolvimento linguístico e intelectual de bilíngues. Para eles, a visão translíngue, por se opor a hegemonias linguísticas, tem especial importância para comunidades linguísticas minoritárias, dentre as quais está a comunidade surda, com a Libras.

Canagarajah (2017), por sua vez, defende que o *translingualism*, como ele denomina, convoca-nos ao afastamento de concepções estruturalistas que veem a língua como um sistema fechado e dissociado do contexto espaço-temporal e propõe considerarmos “práticas mais móveis, expansivas, situadas e holísticas” (CANAGARAJAH, 2017, p. 1)<sup>11</sup>. Ampliando a perspectiva transgressiva da

---

<sup>9</sup> Tradução de: “[...] entities without names, as sets of lexical and structural features that make up an individual’s repertoire and are deployed to enable communication”.

<sup>10</sup> Tradução de: “[...] there is only his or her full idiolect or repertoire, which belongs only to the speaker, not to any named language”.

<sup>11</sup> Tradução de: “[...] to consider more mobile, expansive, situated, and holistic practices”.

*Translinguagem*, resgatamos desse autor alguns sentidos inerentes ao prefixo ‘trans’. Para Canagarajah (2017), esse prefixo se vincula ao fato de que as práticas comunicativas transcendem a perspectiva de línguas nomeadas, o uso de recursos estritamente verbais e a visão de contexto somente na sua relação estrita com o texto (a partir da qual o espaço e o tempo não são considerados). Ademais, esse prefixo também carrega em si a perspectiva da transformação e convoca perspectivas críticas ante às visões de língua as quais são intrínsecas às relações de poder (CANAGARAJAH, 2017).

Além disso, por entender que, na construção de sentidos, à língua se somam outros recursos semióticos, por meio de uma *assemblage*, ele propõe a consideração de *repertórios espaciais*, como o conjunto de recursos semióticos, artefatos e propiciações que confluem com as línguas na construção de sentido. Nesse caso, os repertórios dos falantes extrapolam o limite do verbal para abarcar outros recursos semióticos, a partir da ideia de que estes não são adicionais no processo comunicativo, mas sim atuam como mediadores e moldadores do uso da língua (CANAGARAJAH, 2017). Ele esclarece que “a noção de *assemblage* nos ajuda a considerar como diversos recursos semióticos desempenham um papel colaborativo como um repertório espacial na contabilização do sucesso dessa atividade” (CANAGARAJAH, 2017, p. 9)<sup>12</sup>. A partir dessa noção, não se pode considerar que os recursos semióticos funcionam de forma compartimentalizada, mas que todos eles participam de modo colaborativo e, ao mesmo tempo, respondente uns aos outros, pois, segundo o autor, eles se moldam no processo comunicativo. Canagarajah (2017) mostra ainda como o ‘translinguar’ constituído de uma confluência de recursos comunicativos de todos os tipos redefine os espaços, tornando-os mais inclusivos, por se abrir à diversidade e à alternatividade de normas linguísticas. Portanto, vemos aí caminhos para (re)pensarmos a educação linguística visando a práticas educativas mais pluralistas, em contexto de surdez.

García e Li Wei (2014), por sua vez, defendem que a *Translanguaging* suscita uma visão de bilinguismo que extrapola o tipo aditivo, já que neste, quer seja por meio dos prefixos ‘bi’, ‘multi’ ou ‘pluri’, quer estes se refiram ao nível individual ou ao social, a diversidade linguística em foco se atrela à concepção de línguas autônomas. Logo, não são contempladas as *linguaging*, as quais dizem respeito ao processo social que se reconstrói em resposta às condições ambientais (CANAGARAJAH, 2007 *apud* GARCÍA; LI WEI, 2014), resultando na recíproca moldagem entre *linguaging* e contexto; o que revela a importância de entendermos as práticas linguísticas como manifestações complexas e móveis.

De acordo esses autores, visões tradicionais que entendem bilinguismo/multilinguismo como aditivos defendem que os falantes, à medida que aprendem novas línguas, passam por um enriquecimento linguístico somativo, adquirindo integral ou parcialmente as estruturas de línguas autônomas. Contrapondo-se a essas visões, apoiados em García (2009), eles apresentam a concepção de *bilinguismo dinâmico* que, filiada à *Translinguagem*, preconiza que as línguas não se somam, mas integram um único sistema linguístico. Nesse sentido, as práticas linguísticas de bilíngues ou plurilíngues são caracterizadas pela complexidade e interrelação dessas línguas, pelo funcionamento conjunto ou não linear e pela integração de suas características (GARCÍA; LI WEI, 2014). Eles argumentam ainda que o bilinguismo dinâmico emerge “nas rachaduras e fendas da comunicação com os outros que ‘languageiam’ diferentemente, tornando-se gradativamente e sendo por si só um modo de *linguaging* por meio de

---

<sup>12</sup> Tradução de: “The notion of *assemblage* helps to consider how diverse semiotic resources play a collaborative role as a spatial repertoire in accounting for the success of this activity [...]”.



complexas interações comunicativas” (GARCÍA; LI WEI, 2014, p. 16)<sup>13</sup>. Assim sendo, para eles, essa perspectiva de bilinguismo possibilita ampliar o repertório de práticas semióticas dos falantes e transformar esses repertórios em recursos flexíveis, dinâmicos e adaptáveis às situações comunicativas.

Ante o exposto, a *Translinguagem* traz à baila “novas práticas de linguagem que tornam visível a complexidade das trocas de linguagem entre pessoas com diferentes histórias e desprende histórias e entendimentos que foram enterrados dentro de identidades de línguas fixas constrangidas por estados-nação (ver Mignolo, 2000)”<sup>14</sup> (GARCÍA; LI WEI, 2014, p. 21, grifo dos autores). Portanto, ela consolida práticas de linguagem que consideram a diversidade de recursos, anteriormente restritos, e legitima a dinâmica da interrelação deles em instâncias de interação, já que abarca todos os modos de construção de sentidos (GARCÍA; LI WEI, 2014).

Refletindo sobre as contribuições e condições da translinguagem em contextos educacionais, os autores problematizam o fato de ela ainda não ser legitimada integralmente nesses contextos, uma vez que, embora seja um pouco contemplada no ensino, raramente o é em processos avaliativos. Diante disso, defendem a potencialidade da perspectiva translíngue na contestação e transcendência de práticas dominantes, por integrar na produção e na legitimação da aprendizagem tanto a diferença e as pluralidades quanto a linguagem cotidiana. Assim, considerá-la nas práticas educacionais é uma forma de legitimar “a norma da translinguagem das comunidades bilíngues como um mecanismo de construção de sentido e prática de linguagem, de igual valor ao da norma ‘padrão’ em contextos acadêmicos” (GARCÍA; LI WEI, 2014, p. 133)<sup>15</sup>. Todavia, como eles revelam, para isso, precisamos ainda romper com visões linguísticas dominantes, as quais, muitas vezes, constroem a prática da translinguagem em contexto educacional, seja em práticas de ensino ou de avaliação.

Tratando especificamente de contexto de surdez, Silva e Santos (2017) ressaltam o fato de os sentidos só poderem ser compreendidos se a linguagem for compreendida a partir de seu contexto e das relações que lhe são inerentes, sendo vistas como práticas e atividades integradoras de uma trama de relações sociais. Sob essa visão, as autoras argumentam em favor da consideração de práticas sustentadas na colaboração e na indissociabilidade de linguagem, sociedade e cultura, nas quais o plurilinguismo, as múltiplas semioses e a pluralidade cultural são levadas em conta. Ademais, em relação ao contexto escolar, elas apresentam a *Translinguagem* como uma visão política que, por entender as interações “como expressivas, criativas, transformacionais e inclusivas” (SILVA; SANTOS, 2017, p. 294), responde ao propósito de se promover justiça social, uma vez que defende o rompimento com as hierarquias que promovem o desprestígio de uma ou outra prática de linguagem. Com isso, há uma expansão do escopo da contribuição da perspectiva translíngue para o âmbito escolar, para além de suporte à aprendizagem.

Destacando a pluralidade de recursos presentes em práticas comunicativas de pessoas surdas, as pesquisadoras citam:

o uso de oralização junto com a sinalização; *pidgin*; uso de alfabeto manual; gestos naturais que podem acompanhar a sinalização; a escrita híbrida de muitos surdos em que se verificam estruturas

---

<sup>13</sup> Tradução de: “[...] in the same way, in the cracks and crevices of communication with others who language differently, gradually becoming in and of itself a way of languaging through complex communicative interactions”.

<sup>14</sup> Tradução de: “[...] translanguaging refers to new language practices that make visible the complexity of language exchanges among people with different histories, and releases histories and understandings that had been buried within fixed language identities constrained by nation-states (see Mignolo, 2000)”.

<sup>15</sup> Tradução de: “[...] the translanguaging norm of bilingual communities as a meaning-making mechanism and language practice, of equal value to the ‘standard’ norm in academic contexts”.

da Libras em diálogo com as estruturas do português; utilização de imagens em substituição à escrita ou para ancorar um enunciado escrito; o uso das plataformas digitais em que se divulgam toda sorte de produções em Libras com ou sem legenda [...] a criação de conteúdo para linguagem televisiva veiculado em Libras e português (Tv INES) (SILVA; SANTOS, 2017, p. 295).

Cavalcanti e Silva (2016) também ilustram essa pluralidade das práticas comunicativas em contexto de surdez, a saber: 1) Libras e Português oralizado simultâneos, em se tratando de surdos oralizados e/ou de intérpretes de Libras, que são ouvintes; 2) datilologia, usada, muitas vezes, para reforçar a possibilidade de compreensão na comunicação; 3) articulação labial sem som, quando da sinalização em Libras. Além disso, analisando um caso em específico, acrescentam que o multilinguismo, em contexto de surdez, é representado tanto pela presença da Libras e do Português quanto pelo uso de demais recursos que integram o repertório do comunicador, quer sejam empregados simultânea ou sequencialmente. Segundo essas autoras, esses recursos emergem no processo interativo em resposta às necessidades comunicacionais, portanto, devem ser considerados naturais dele, em vez de, com base na visão de que prejudicam a interação ou ameaçam línguas padrões, serem repudiados, como acontece, muitas vezes.

Nogueira (2018), em pesquisa sobre interface do Português com a língua de sinais em publicações em rede social, destaca a interface dos recursos linguísticos dessas duas línguas como parte de um conjunto maior de estratégias de linguagem constitutivas de interações translíngues (CANAGARAJAH, 2017). Assim, as duas línguas servem como lente de leitura do material postado e funcionam como elementos que enquadram o engajamento via comentários e a (re)construção de representações pelos interlocutores (NOGUEIRA, 2018). Dessa forma, podemos perceber a interação entre esses recursos como uma prática translíngue envolvendo “pessoas surdas cujos repertórios sociosemióticos são constituídos por esses e outros recursos mais” (NOGUEIRA, 2018, p. 692).

Assim, perante essa diversidade de recursos que não esgotam as possibilidades, fazemos coro com Silva e Santos (2017) para comentar acerca de como ideologias linguísticas hegemônicas impedem, muitas vezes, que no âmbito escolar as práticas de linguagem se desenvolvam em toda a sua complexidade e potencialidade como um reflexo das práticas sociais. Corroborando isso, elas salientam que a visão monolinguística idealizada destoa das práticas de linguagem (plurais, criativas e dinâmicas) que compõem o dia a dia de pessoas de pluralidade linguística e cultural, pois aí linguagem, sociedade e cultura não se separam.

Cavalcanti e Silva (2016) comentam acerca de ideologias linguísticas que veem no monolinguismo uma característica identitária, seja de um Estado-Nação ou de um grupo, e que são promovidas e fortalecidas por visões que não reconhecem outras línguas ou formas de comunicação para além das chamadas línguas padrões. Canagarajah (2013) também ressalta que a nomeação e a separação das línguas se vinculam ao propósito ideológico de demarcar os códigos em favor de determinadas identidades e interesses. Neste caso, estendendo para o contexto da surdez, destacamos a Libras e a Língua Portuguesa cujas legitimações exclusivas, em vários ambientes e em especial no educacional, apagam ou oprimem a existência de outras línguas de sinais ou outras variedades da própria Libras ou da Língua Portuguesa. No entanto, esse monolinguismo não é vivencial, pois, como vimos, as práticas de linguagem de pessoas surdas, quer envolvendo ouvintes ou não, são constituídas de múltiplos recursos e constituem novas e múltiplas *linguagings*. Portanto, como nos mobilizam Cavalcanti e Silva (2016), convém abriremos espaços para perspectivas que potencializam o uso ampliado de repertórios comunicativos e tornam as práticas educativas mais pluralistas e inclusivas.

Tendo apresentado os pressupostos epistemológicos que nos levam a defender a elaboração de materiais didáticos voltados para surdos que sejam mais condizentes com as práticas de linguagens e culturas da atualidade e que se mostrem mais móveis e inclusivos, apresentamos, na quarta seção, o verbete que elaboramos, procurando verificar como ele (co)responde aos pressupostos teórico-reflexivos escolhidos para este trabalho, bem como refletindo sobre a sua construção.

#### 4. APRESENTAÇÃO DE UM VERBETE MULTIMODAL: UMA PROPOSTA PARA O ACESSO AO GÊNERO RESENHA ACADÊMICA

O verbete (e, por conseguinte, o artigo) em questão surgiu a partir de uma disciplina (de pós-graduação) sobre linguagens, tecnologias e sua relação com a educação linguística na qual fomos provocadas a elaborar e/ou analisar materiais didáticos que contemplassem novos e múltiplos letramentos. Assim, relacionando o proposto com nosso contexto de pesquisa (o da surdez) e de nossa atuação docente (o universitário/licenciaturas), chegamos a este trabalho. Passamos, então, a apresentar o material e nossas impressões:

A elaboração de um verbete multimodal (*vide* **Figura 1**) para apresentar um gênero acadêmico demandou das suas elaboradoras conhecimentos para além dos acadêmicos, revelando como, a exemplo do que diz Santaella (2003 *apud* ROJO; MOURA, 2019), novos meios de comunicação ou novas tecnologias propiciam novas formas de significação que, por sua vez, podem dar origem a mudanças culturais. Assim, mesmo convivendo com o digital (em especial neste período pandêmico) e fazendo uso dele nas nossas práticas comunicativas e profissionais, elaborar um verbete multimodal pensando nesse contexto complexo da esfera social foi um desafio e promoveu novas formas de olhar ou pensar em materiais didáticos multimodais. Realizar a curadoria e edição da ilustração e dos textos verbais e sonoros, gravar em línguas de sinais e inserir legenda, tornar o material hipertextual, entrar em acordo quanto a *layouts*<sup>16</sup> à distância e sendo realizado por uma pesquisadora surda e outra ouvinte certamente nos propiciou notar como o contexto molda as nossas práticas comunicativas ao mesmo tempo em que é moldado por elas, repercutindo, da mesma forma, nos envolvidos na interação. Isso se fez ainda mais desafiador por propormos, a partir do que preconiza os *Novos Letramentos e Multiletramentos*, um verbete que contemplasse múltiplas linguagens integrantes das práticas comunicativas de surdos e ouvintes, mas que não desconsiderasse as translinguagens como práticas de significação e participação no mundo. Isso posto, à luz do referencial suporte, passamos a considerar algumas impressões sobre o material desenvolvido.

Partindo do propósito de contemplar múltiplas linguagens que constituem e significam as práticas comunicativas em contextos de surdez, destacamos algumas semioses do verbete, a saber: Língua Portuguesa escrita, Libras, datilologia, imagens estáticas e em movimento e música. Nesse caso, o uso dos recursos pauta-se na ideia de que não são somativos, mas compõem um todo integrado de significação (GARCÍA; LI WEI, 2014) e, ao mesmo tempo, mediam e moldam o uso da língua (CANAGARAJAH, 2017). Nesse sentido, temos, na **Figura 2**, a imagem de tela de um dicionário eletrônico com suas várias acepções para a palavra ‘resenha’, um *emoticon* para evidenciar qual o sentido em foco na sinalização ao lado, uma imagem que representa e acentua a dúvida e a pergunta geradora da comunicação. Juntos, os recursos semióticos introduzem, de forma

---

<sup>16</sup> Contamos com o auxílio técnico de Leonardo Gratti Volf, na realização de ajustes no projeto do vídeo, o qual foi editado coletivamente por meio do compartilhamento *online* de pasta de arquivos do *Onedrive*.

“metasemiótica”, a partir da ilustração de entrada de dicionário, o teor de um verbete: “em lexicografia, o conjunto das acepções, exemplos e outras informações pertinentes contido numa entrada de dicionário, enciclopédia, glossário etc.” (HOUAISS, 2009, acepção 4) e o foco do material em questão.

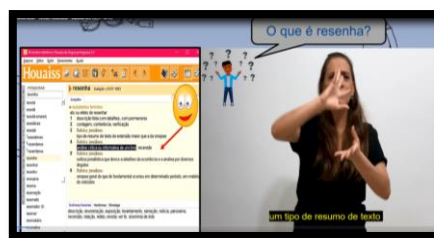


Figura 1. Verbetes multimodais: resenha acadêmica      Figura 2. Acepção de ‘resenha acadêmica’  
Elaboração: As autoras (2020)

Disponível em: <https://youtu.be/Srqmy7Oeg5c> Acesso em: 03/01/2021.

Além disso, a presença das múltiplas semiotes e as suas escolhas para compor o verbete também se vinculam ao propósito de representar a pluralidade de linguagens, histórias e culturas que fazem parte da sociedade, representada, por exemplo, por pessoas (crianças, mulheres, homens, idosos etc.) brancas, negras, indígenas, surdas, cegas, cadeirantes, dentre outras. Tal multiplicidade cultural e de linguagens responde aos pressupostos dos *Multiletramentos*, já que, conforme pontuado por Rojo e Moura (2019, p. 21), eles apontam “a um só tempo, para a diversidade cultural das populações em êxodo e para a diversidade de linguagens dos textos contemporâneos”. Embora tenhamos procurado representar a diversidade social e cultural (além da de linguagens), reconhecemos que ela não pode ser totalmente contemplada no material produzido, devido às restrições de sua *forma arquitetônica* (BAKHTIN, 1990 *apud* ROJO; MOURA, 2019)<sup>17</sup>, de acessibilidade aos recursos semióticos devido a direitos autorais, da própria funcionalidade do programa de edição, seja por desconhecimento nosso ou não etc.

Mesmo diante dessas restrições, a partir de análise do resultado, tendo em vista o foco no letramento acadêmico de alunos surdos, ousamos acreditar que o material desenvolvido pode ser importante inclusive para ouvintes, ao oportunizar, por meio de uma produção criativa e diversificada, a ampliação do gênero ‘resenha acadêmica’, em específico, e outros tipos de resenha a partir de textos que circulam socialmente e não foram produzidos para fins didáticos. A possibilidade de criar a hipertextualidade nesse material, conduzindo o ‘lautor’ (ROJO; MOURA, 2019) a ter (à sua escolha) acesso a esses materiais e, a partir desse acesso, ampliar seus repertórios espaciais (CANAGARAJAH, 2017), leva-nos a considerar que o material desenvolvido assume o caráter de constituir práticas que têm como características uma maior mobilidade e expansividade e acontecem situadamente, pautadas por uma visão de conhecimento mais ampla, como entendemos a partir de Canagarajah (2017).

Em relação à ‘lautor’ supramencionada, a qual sinaliza o novo *ethos* criado por influência ou como resultado dos *Novos Letramentos*, conforme pontuam Kalantzis e Cope (2006) e Lankshear e Knobel (2007), podemos dizer que ela se manifesta na possibilidade de os interlocutores decidirem se seguem ou não os percursos propostos no verbete: “escaneie os *QR codes*, para ver exemplos”, “agora, leia, aqui, um exemplo”, “dê *pause*, para ler”, “leia e analise outros exemplos”, “escaneie os *QR codes*, para ver, em Libras, outros vídeos”, dentre outros. Dessa forma, os interlocutores podem deixar de ser

<sup>17</sup> Rojo e Moura (2019) citam Bakhtin (1990) para esclarecer como essa forma, também denominada de ‘forma do conteúdo’, determina a composicional.

apenas usuários passivos diante do conteúdo acadêmico (ainda que, reconhecemos, o teor do verbete careça de um constituído espaço para o posicionamento crítico ante o tema em foco), já que, na eleição dos percursos, são convidados a se engajarem na construção do conhecimento, conforme seus interesses.

Refletindo sobre as limitações do material desenvolvido, somos levadas, a partir de um olhar crítico sobre nossas próprias práticas de linguagens e de uma postura cética em relação a nossas próprias tendências de investigação (PENNYCOOK, 2018), a reconhecer que, mesmo diante do propósito de nos afastar de práticas acadêmicas em que a Língua Portuguesa tem hegemonia, deparamo-nos com nosso próprio vínculo a ideologias linguísticas que promovem a língua padrão (SILVA; SANTOS, 2017). Isso resultou, de forma refletida ou não, durante a produção do verbete, na edição de legendas nessa língua ou na tentativa de padronização linguística em atendimento ao contexto em foco: o acadêmico. Nesse sentido, reguladas por nossas próprias práticas costumeiras, o resultado do material desenvolvido também sinaliza as “entre-línguas” e “entre-visões” em que nos encontramos enquanto docentes e pesquisadoras: uma surda, professora universitária da área de Educação, com foco no ensino-aprendizagem de Libras, e uma ouvinte, professora universitária da área de Língua Portuguesa, com uma prática pedagógica bem vinculada a letramentos acadêmicos. Diante disso, a partir de Pennycook (2018), ressaltamos a constatação de como modos de pensamento dominantes podem nos impedir de nos abrir a modos alternativos de pensar e agir e reconhecemos na perspectiva translíngue caminhos para essa abertura que, em nosso caso, está em processo, inicial talvez.

Com base em Garcia e Li Wei (2014), entendemos que a translanguagem também pode ser entendida como uma habilidade que os bilíngues têm de potencializar todo o seu repertório linguístico no processo de construção de sentidos e de transformar seu repertório nesse processo em natureza semiótica<sup>18</sup>. Assim, no verbete em foco, vemos a manifestação de práticas translíngues, a partir da presença da língua portuguesa na legenda fixa ou automática, do uso da datilologia e de textos verbais (surgidos em algumas cenas do vídeo), do uso da língua de sinais e de comentários com algumas marcas da Libras e/ ou em Português (*vide Figura 3*). Para nós, tudo isso pode favorecer um vasto repertório multisemiótico e, neste caso, indo além de adquirir uma ou mais línguas, o repertório linguístico pode permitir ao falante ser, saber e fazer no mundo, nas complexas relações de falantes bilíngues. A partir do que defendem Milozo e Gattolin (2019), para nós, os conteúdos do vídeo detêm uma prática criativa tendo em vista sua inserção em uma constante prática translíngue.

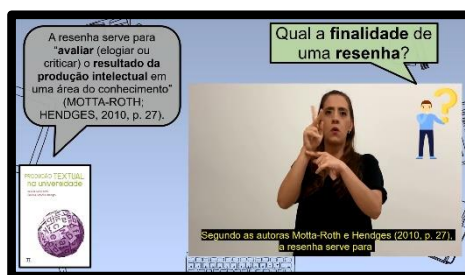


Figura 3. A presença de múltiplas semioses  
Elaboração: As autoras (2020)

Isso posto, destacamos que, para nós, a produção do verbete multimodal advoga a construção e a ampliação do (re)conhecimento e acesso à informação, especialmente

<sup>18</sup> Para Santaella (1983), ‘semiótica’ refere-se ao estudo de todos os signos nos processos de significação.

com a tradução do português para a Libras, o que pode contribuir com estudantes no sentido de orientá-los na elaboração da resenha acadêmica e com o (re)conhecimento de diversas linguagens e de gêneros inseridos no verbete. Os recursos multimodais utilizados desempenham um importante papel na compreensão do conteúdo proposto, sendo elementos diferenciadores dos diversos tipos de informações que constituem o verbete, assim como o tempo de duração (média) do vídeo parte de uma opção nossa como estratégia de despertar atenção da audiência, resultando na apresentação objetiva de informações. O material contempla informações de natureza diversa e foi elaborado de modo que fosse acessível em Libras, objetivo e organizado de maneira adequada ao público-alvo. Além disso, as imagens incorporadas nos vídeos têm o fim de enriquecer o material visual possibilitando uma maior compreensão dos conteúdos. Portanto, entendemos que todas essas estratégias e escolhas são de extrema importância, uma vez que podem potencializar (ou limitar) a construção de sentido em relação ao conteúdo proposto no verbete e colaborar com a construção pluralista de práticas educativas.

A seguir, focalizando os objetivos propostos neste trabalho, apresentamos algumas reflexões sobre a discussão realizada e sua relação com o verbete multimodal proposto.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a ótica de uma prática translíngue, acreditamos ser possível utilizar o verbete multimodal em favor de um ampliado processo de construção de sentido tendo em conta questões de contextos culturais e sociais (CANAGARAJAH, 2013). O usufruto das duas línguas em foco (Português e Libras) e de outras semioses envolvidas nesse processo aponta caminho para o surgimento de novas pesquisas nessa área da translíngua, principalmente nesse novo contexto de comunicação digital, e o ato de envolver as tecnologias na prática pedagógica, para nós, abre possibilidade de ampliar e construir o conhecimento, seja a comunicação feita em língua portuguesa ou em língua de sinais, permitindo que os falantes escolham a língua/as linguagem da comunicação, conforme suas afinidades e interesses.

A partir disso, é possível chegar ao entendimento de que, no processo de produção de sentido, não se pode trabalhar as línguas de forma isolada, pois, pensando apenas em línguas “puras”, podemos fazer uma inferência inadequada sobre a produção realizada pelo surdo, dizendo, por exemplo, que este apenas tenta reproduzir léxicos que não incorporam sentido ao que escreve e servem apenas para “preencher” os espaços vazios nas suas produções. Entretanto, ao se olhar para essa escrita e/ou outras *linguagings* na perspectiva de *Multiletramentos/Novos Letramentos* em sua relação com a *Translíngua*, consideramos que tanto a Língua Portuguesa quanto a língua de sinais estão envolvidas na produção de práticas linguísticas, nas quais são usadas palavras que constroem sentidos da mesma forma que na Libras. Ambas as línguas, apesar das modalidades tão distintas, podem ser influenciadas/influenciadoras na prática translíngue, ampliando o poder de comunicação dos falantes envolvidos, sendo eles surdos ou ouvintes, desmistificando, assim, a “fronteira” criada por centenas de anos entre surdos e ouvintes.

Percebemos, então, a importância de práticas translíngues, destacando, sob a reflexão de Rocha e Maciel (2015), a necessidade de resistir a e romper com visões monolíngüísticas, para que, considerando espaços de translíngua e pessoas surdas com repertórios linguísticos diferentes, possamos construir uma expansão linguística, reconhecendo na dinamicidade e pluralidade recursos para o aprendizado efetivo e

dinâmico. Assim, propomos a busca por novos recursos sociais e linguísticos que as ajudem a resistir a identidades que as colocam em posições que não são favoráveis a elas, ao mesmo tempo que possam produzir novas identidades e atribuir significados alternativos às ligações entre identidades e variedades linguísticas. Dessa forma, entendemos que esses espaços onde a translanguagem é permitida podem ajudar os alunos a desenvolverem um repertório de linguagens muito mais rico, capaz de envolvê-los cognitivamente e desenvolver uma consciência metalinguística mais sofisticada, que os permita negociar os sentidos de seus usos da linguagem.

## REFERÊNCIAS

- BLOMMAERT, J. *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- CANAGARAJAH, S. Translingual Practice as Spatial Repertoires: Expanding the Paradigm beyond Structuralist Orientations. *Applied Linguistics*, v. 39, n. 1, p. 31-54, 2017.
- CANAGARAJAH, S. Navigating language politics: a story of critical praxis. In: NICOLAIDES, C. *et al. Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes, 2013.
- 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.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: new literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, v. 4(3), 2009, p. 164-195.
- GARCÍA, O. *The translanguaging classroom: leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia: Caslon, 2017.
- GARCÍA, O.; LI WEI. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan, 2014.
- HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva. Versão 3.0, 2009.
- KALANTZIS, M; COPE, B. On globalization and diversity. *Computer & Compositons*, 23, p. 402-411, 2006.
- KRESS, G. *Key concepts in multimodality*. 2012. Disponível em: <https://mode.ioe.ac.uk/2012/02/16/video-resource-key-concepts-in-multimodality/>. Acesso em: 05 jan. 2021.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Sampling “the New” in New Literacies. In: KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (Orgs.). *A new literacies sampler*. NY: Peter Lang, 2007, p. 1-24.
- LEMKE, J. Letramento metamidiático: Transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP: DLA/IEL/UNICAMP, v. 49, n. 2, p. 1-17, 2010.
- LOPES, L. P. M. Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, SP: DLA/IEL/UNICAMP, v. 49, n. 2, p. 393-417, 2010.
- MELO, R.; ROJO, R. A arquetônica Bakhtiniana e os multiletramentos. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. H. R. (Orgs.). *Gêneros de Texto/Discurso e os desafios da contemporaneidade*. Campinas, SP: Pontes, 2014, p. 249-272.
- MILOZO, G. N; GATTOLIN, S. R. B. “Eles començam sanguear”: translanguagem como prática criativa e de construção de conhecimento em português língua estrangeira. *Pensares em Revista*, [S.l.], n. 15, p. 109-125. maio 2019.
- NOGUEIRA, A. S. Interface do português com a língua de sinais em publicações de um professor surdo em rede social. *Linguagem em (Dis)curso*, [S.l.], v. 18, n. 3, p. 673-694, out. 2018.
- NOGUEIRA, A. S. Práticas de Letramento multimodais em Ambiente digital: uma possibilidade para repensar a educação de surdos. *Revista Intercâmbio*, v. XXVIII, p. 19-45, São Paulo: LAEL/PUCSP, 2014.
- OTHEGUY, R.; GARCÍA, O.; REID, W. A translanguaging view of the linguistic system of bilinguals. *Applied Linguistics Review*, p. 1-27, 2018.
- OTHEGUY, R.; GARCÍA, O.; REID, W. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, v. 6, n. 3, p. 281-307, 2015.
- PENNYCOOK, A. Critical Applied Linguistics Commons. In: MACIEL, R. F. *et al* (Orgs.). *Linguística aplicada para além das fronteiras*. Campinas, SP: Pontes, 2018, p. 37-56.

- ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Ensino de língua estrangeira como prática translíngua: articulações com teorizações bakhtinianas. *DELTA*. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (Online), v. 31, p. 411-445, 2015.
- ROJO, R.; MOURA, E. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola, 2019.
- ROJO, R. Entre Plataformas, ODA e Protótipos: Novos multiletramentos em tempos de WEB2. *The Specialist*, [S.l.], v. 38, n. 1, p. 1-20. jul. 2017.
- ROJO, R. (Org.). *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.
- ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos. Divers. cultural e linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.
- SANTAELLA, L. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SILVA, I. R.; SANTOS, M. E. P. Línguas negadas: repertórios linguísticos e práticas translíngues de alunos surdos. In: ROCHA, C. H.; EL KADRI, M. S.; WINDLE, J. A. (Orgs.). *Diálogos sobre tecnologia educacional: educação linguística, mobilidade e práticas translíngues*. Campinas, SP: Pontes, 2017, p. 269-301.
- STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagem críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. 1ed. São Paulo: Parábola, 2014.

Recebido: 12/1/2021

Aceito: 3/5/2021

Publicado: 5/5/2021