EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA NO CONTEXTO DE GRADUANDOS SURDOS: CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DECOLONIAIS E DE TRANSLINGUAGEM

LANGUAGE EDUCATION IN THE CONTEXT OF DEAF UNDERGRADUATES: CONTRIBUTIONS FROM DECOLONIAL AND TRANSLANGUAGE STUDIES

Valéria Campos Muniz¹, Danielle Cristina Mendes Pereira Ramos²

¹ Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)
Rio de Janeiro, RJ, Brasil
valcammuniz@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-5267-9479>

² Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ
Rio de Janeiro, RJ, Brasil
danielle@letras.ufrj.br
<https://orcid.org/0000-0001-6439-748X>

Recebido em 06 jun. 2021

Aceito em 09 set. 2021

Resumo: No presente trabalho, buscou-se descrever aspectos discursivo-gramaticais da escrita em Língua Portuguesa de indivíduos surdos, candidatos ao vestibular do Instituto Nacional de Educação de Surdos nos anos de 2016 e 2017. Pretende-se, com esse levantamento analítico de saberes já constituídos e aqueles por construir, fornecer uma descrição de sua escrita, de modo a auxiliar a práxis pedagógica no tocante ao desenvolvimento de habilidades de compreensão e produção em português do Brasil escrito. Como caminho metodológico, procedeu-se à leitura de 100 redações, constituindo como *corpus* da pesquisa 54 redações, em virtude de 46 não apresentarem insumos consistentes em termos de construções linguísticas condizentes com o sistema da língua portuguesa. Assim, com base nos pressupostos da linguística do texto (KOCH, 2002, ADAM, 2011) conjugada aos preceitos da gramática normativa (AZEREDO, 2008, BECHARA 2000), objetivou-se não só mapear aspectos linguísticos de sua escrita, como também fazer uma releitura sobre sua prática discursiva, sob a ótica da translanguagem, rompendo com o construto de língua padrão, que invisibiliza e põe à margem tudo o que dela se afasta. A assunção desse posicionamento pretende deslocar o olhar preconceituoso sobre a produção proveniente de grupos minoritarizados (CAVALCANTI, 1999), pois parte da premissa que os dois idiomas, a língua portuguesa e a Libras, encontram-se à disposição do falante, conformando um sistema integrado (YIP; GARCIA, 2017). Desse modo, sob a influência da abordagem crítica fornecida pela perspectiva dos estudos de Decolonialidade pretende-se enfrentar as fronteiras impostas pelas relações de poder concernentes à produção do conhecimento.

Palavras-chave: educação linguística, surdos, decolonialidade, translanguagem

Abstract: In this work, we sought to describe discursive-grammatical aspects of writing practices in Portuguese made by deaf individuals, candidates for the entrance exam at the National Institute of Education for the Deaf in 2016 and 2017. This analytical research intend to discuss an already established knowledge and also those to be built, in order to provide a description of their writing, and to assist the pedagogical praxis regarding the development of comprehension and production skills in written Brazilian Portuguese. As a methodological path, 100 essays were read, constituting 54 essays as a corpus of research, because 46 do not present consistent inputs in terms of linguistic constructions consistent with the Portuguese language system. Thus, nonetheless the fact that this work is based on the presuppositions of text linguistics (KOCH, 2002, ADAM, 2011) combined with the precepts of normative grammar (AZEREDO, 2008, BECHARA 2000), its objective was not only to map linguistic aspects of their writing, but also to make a reinterpretation of its discursive practice, from the perspective of translanguaging, breaking with the construct of standard language, which makes invisible and puts aside everything that distances itself from it. The assumption of this position intends to shift the prejudiced view towards to the production from minority groups (CAVALCANTI, 1999), as it starts from

the premise that the two languages, Portuguese and Libras, are available to the speaker, forming an integrated system (YIP;GARCIA, 2017). Thus, under the influence of the critical approach provided by the perspective of Decoloniality studies, it is intended to face the borders imposed by power relations concerning the production of knowledge.

Key-words: linguistic education, deaf, decoloniality, translanguaging

O ensino de surdos na pós-colonialidade

As relações políticas e culturais, na pós-modernidade, ainda se delineiam sob o signo da exclusão e perduram - embora deslocadas - após o período colonial. Segundo Souza Santos (2007, p.71), este período repercute, em concepções epistemológicas, discursos e práticas que nos permitem pensar menos em um momento pós-colonial do que em uma colonialidade que se reinventa diante de contextos de globalização, o que se encontra à ideia de Mignolo (2017) de que vivemos em um mundo onde as relações impostas pelas experiências advindas da colonialidade na modernidade ainda reverberam, de modo que se torna pertinente pensarmos que estamos inseridos mais em um momento de decolonialidade do que de pós-colonialidade, uma vez que os discursos e práticas colonialistas não foram superados (MIGNOLO, 2017). É importante notar que aqui não se postula uma superação; mas a defesa da premência de seu enfrentamento do que a sua possibilidade de derrota.

No que tange à questão, Mignolo (2017) nos lembra que modernidade, colonialidade e decolonialidade constituem uma tríade inseparável e interconectada. Pensar a decolonialidade, portanto, implica compreender a impossibilidade de superação absoluta da colonialidade, e a busca de caminhos para um posicionamento que a enfrente, em permanente estado de reflexão sobre as práticas conduzidas, já que podemos entender a decolonialidade como "a resposta necessária tanto às falácias e ficções das promessas de progresso e desenvolvimento que a modernidade contempla, como à violência da colonialidade" (MIGNOLO, 2017, p.13). Logo, o conceito de decolonialidade, como opção reflexiva, arvora-se como importante senda para pensarmos questões pertinentes à educação linguística de surdos, sobretudo no que concerne a sua compreensão através do conceito de translanguagem, uma vez

que este se instaura em uma concepção capaz de deslocar a ideia de erro e de pureza linguística:

o decolonial abre um novo modo de pensar que se desvincula das cronologias construídas pelas novas epistemes ou paradigmas (moderno, pós-moderno, altermoderno, ciência newtoniana, teoria quântica, teoria da relatividade etc.). Não é que as epistemes e os paradigmas estejam alheios ao pensamento descolonial. Não poderiam sê-lo; mas deixaram de ser a referência da legitimidade epistêmica (MIGNOLO, 2017, p.13).

Nesse sentido, diante de um mundo cindido pelo pensamento abissal global conduzido por uma visão de alteridade não dialética, podemos compreender que "tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o 'outro'" (SANTOS, 2007, s.p.).

Dentro dessa lógica, a percepção de Santos de que "a característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha" (2007, s.p.) nos ajuda a alocar a ideia de translanguagem como um posicionamento que se situa par e passo ao que o pensador concebe como uma epistemologia do Sul. Fazemos essa proposição por compreender que a concepção da linguagem em um espectro reducionista e que a restringe a grupos específicos, falantes de línguas puras, é improdutiva e insuficiente ao tratarmos sobre a educação linguística de surdos. Aceder ao conceito de translanguagem traz uma compreensão de linguagem em trânsito, que supera fronteiras linguísticas e, por consequência, culturais, uma vez que a linguagem é um elemento central na construção e no compartilhamento de sentidos, representações e valores (HALL, 2016), e na constituição da agência humana, como postulado por Giroux:

Language in all of its complexity becomes central not only in the production of meaning and social identities but also as a constitutive condition for human agency. For it is in language that human beings are inscribed and give form to those modes of address that constitute "their sense of political, ethical, economic, and social" (Giroux, 1992, p. 19).

Compreende-se, portanto, que "o pensamento fronteiro é a singularidade epistêmica de qualquer projeto decolonial (...) A epistemologia fronteira e a descolonialidade seguem de mãos dadas" (MIGNOLO, 2017, p. 52). Desse modo, uma perspectiva decolonial voltada para a educação linguística de surdos encontra na ideia de translanguagem uma concepção epistêmica que respeita a pluralidade de sentidos sociais e culturais relacionados às práticas de linguagem presentes em

muitas salas de aula plurilíngues, bem como fora delas, a partir de vivências de sujeitos surdos usuários de Libras como primeira língua. Assim, a reflexão sobre as relações entre os eventos de escrita de alunos surdos e os contextos de educação envolvendo práticas translíngues constitui-se como fundamental.

Escrita do surdo e práticas translíngues

A defesa da singularidade epistêmica concernente ao projeto decolonial dialoga, pois, com uma ótica educacional que considera as práticas de translinguagem e, por conseguinte, tensiona-se ao conceito de monolinguismo. Mesmo em tempos globalizantes, ele ainda subsiste, seja demarcando fronteiras entre estados/nações, seja como fator excludente de “maiorias minoritizadas” (CAVALCANTI, 1999) em diferentes territórios nacionais. A língua como um produto serviu durante muito tempo aos interesses das classes dominantes, sobretudo nos processos de formação dos Estados, a partir do século XIX. Nesse cenário, a língua tornou-se um dos elementos centrais na construção de sentidos e valores compartilhados entre grupos diversos presentes no território brasileiro, a fim de que se identificassem como membros de um só povo.

Assim, a língua utilizada pela elite nas diferentes práticas e eventos de letramento passa a ser reconhecida como padrão, sendo ela mesma uma herança óbvia do processo colonial. Como evidência dessa questão, pensamos nos esforços presentes na segunda metade do oitocentos no Brasil, quando projetos de criação de dicionários e até mesmo em romances, como os de José de Alencar, conseguimos perceber o esforço de evidenciar peculiaridades presentes no vocabulário do português brasileiro, também com o sentido de, através da língua, destacar o que se desejava como a prova de um corte simbólico no cordão umbilical com o passado colonial, embora a terra recém-independente fosse governada por um imperador descendente de seus colonizadores.

Ainda em nossos dias, as classes dominantes geralmente defendem ideologias étnicas e linguísticas em prol de seus valores, e tendem a relegar a uma posição marginal, os que não têm acesso à educação. De acordo com essa perspectiva, heterogeneidades linguísticas, presentes em território nacional, afastadas do construto abstrato de língua padrão, foram invisibilizadas, por estarem do “outro lado

da linha”, onde “há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não dialética” (SANTOS, 2007, p.71). Sob esse ângulo, com base em Cavalcanti (2013, p.217), assumimos, nesta pesquisa, o ponto de vista de que as diferentes variedades de uma língua, no caso, da língua portuguesa, constituem na verdade diferentes línguas. A assunção desse posicionamento desloca o olhar preconceituoso sobre a concepção linguística que recai sobre grupos minoritarizados, a exemplo da comunidade surda, ou de maiorias minoritarizadas.

No que diz respeito à escrita de pessoas surdas, há, de maneira geral, uma caracterização pejorativa, que a insere num entrelugar, quando classificada como interlíngua (FINAU, 2014, QUADROS, SCHMIEDT, 2006, BROCHADO, 2003), uma vez que a escrita, percebida como uma mescla de língua, vista negativamente, perde a qualidade de “recurso linguístico utilizada por sujeitos bi/multilíngues” (MAHER, *apud*, SILVA; SANTOS, 2017, p.281).

A exigência de competências equiparadas em dois sistemas linguísticos, como se fosse possível ser “dois monolíngues em um” (YIP;GARCIA, 2017, p.168), vai ao encontro da manutenção de um *lócus* privilegiado das classes dominantes. Essa visão externa, segundo as autoras, confere uma perspectiva superior à língua padrão que relega a escrita do outro, neste caso, a do surdo, a um subproduto. Para desconstruir a visão marginalizante sobre sua escrita, revisitamos o conceito de bilinguismo, numa perspectiva da translanguagem, alinhando-nos ao pensamento de Canagarajah (MACIEL, ROCHA, 2020, p. 14), que considera as línguas como “recursos semióticos móveis e não como idiomas imóveis”. Os idiomas constitutivos do repertório linguístico do surdo, a Libras e a Língua Portuguesa¹, não são, portanto, variedades estáveis, mas encontram-se à disposição do falante conformando “um sistema integrado, que impulsiona o desempenho linguístico e cognitivo” (YIP;GARCIA, 2017, p.168) do usuário.

Neste cenário, os conceitos de bilinguismo, multilinguismo e plurilinguismo se interorganizam, e é possível compreendê-los melhor a partir de um quarto conceito, o da translanguagem. A partir dele, entendemos as práticas translíngues como decorrentes da relação entre diferentes línguas nacionais, com foco na

¹ Podendo haver outros idiomas

intercompreensão, sob a égide da “modernidade líquida” (BAUMAN, 2001, p. 8), em que assistimos a um verdadeiro delíquio das fronteiras, que subsistem estruturalmente, demarcando territórios, mas não são impeditivas do fluxo de línguas entre os diferentes espaços geográficos.

De acordo com Cavalcanti (2013, p.225), o neologismo translíngue faz-se necessário para pensar a comunicação como produto tecido por diferentes recursos mobilizados em prol da construção de um significado. Esse conceito, portanto, expande o proposto pelos termos “multilíngue” ou “plurilíngue”, segundo a autora, uma vez que esmaece fronteiras entre línguas, ressaltando a “habilidade de se combinar diferentes recursos em interações situadas para nova construção de significado”. Seguindo o raciocínio da autora, o de que as variedades constituem diferentes línguas, afinamo-nos com Signorini (2013, p.181), para quem “a coparticipação numa língua comum não exige homogeneidade nos usos da língua, mas sim igualdade de condições dos falantes enquanto falantes, isto é, enquanto interlocutores numa cena comum”. O conceito de certo e errado, portanto, ofusca-se diante da prioridade da comunicação.

Diante disso, ratificamos a opção pela utilização do conceito translinguagem e não o usual, interlíngua, que configura em boa parte da literatura que aborda as produções escritas desses sujeitos, por defender “práticas linguísticas mais éticas e inclusivas” (CANAGARAJAH, 2017, p. 2). Assim como Yip e Garcia (2017, p.168), consideramos tanto a Libras como a Língua Portuguesa constitutivas do “repertório linguístico completo” dos usuários surdos, que, sob um ponto de vista interno, são acionados no ato da escrita. Isso não significa, todavia, que a translinguagem, enquanto arcabouço prático e não teórico, oponha-se, à ação da escola, no tocante ao ensino de padrões construcionais da língua portuguesa, porque, segundo as autoras, haverá momentos em que os aprendizes serão solicitados a escrever.

Há que se destacar que, em se tratando de língua, a criação de uma perspectiva opressora e monolítica, é um construto abstrato, que serve a grupos dominantes, uma vez que a partir de sua base sistêmica e funcional, é disponibilizado ao usuário possibilidades de escolhas e diferentes codificações de significados (NEVES, 2001, p.60), conformadas ao contexto. Assim, revozeando estudiosos como Maciel e Rocha, uma educação sob essa ótica permite desafiar ideologias e discursos centralizadores

e antidemocráticos, que circulam nas teorias da linguagem e práticas pedagógicas, uma vez que, conforme os autores, “as práticas linguísticas são complexas, dinâmicas, criativas, críticas” e envolvem usuários bi/multilíngues, que não se encaixam “em contextos sociais e historicamente limitados” (MACIEL, ROCHA, 2020, p.9).

Nesse sentido, ao considerarmos a premência de uma educação linguística em confronto com as ideologias e os discursos supracitados, tomamos como base o aporte teórico da linguística aplicada, amparados por uma perspectiva crítica decolonial. É importante pensar a pesquisa sobre a escrita de surdos em português brasileiro como segunda língua, buscando entender suas especificidades, não para descrever erros ou desvios, obviamente, mas a fim de mapear formas de escrita, sob a ótica da translanguagem.

A partir das ideias de Garcia (2011), para quem o bilinguismo configura processo dinâmico e não apenas aditivo, as fronteiras entre os idiomas, considerados no estudo como construtos simbióticos, imergiram para segundo plano, sobressaindo os recursos e os procedimentos acionados nas diferentes instâncias. Para nós, a contribuição mais importante de um olhar linguístico pautado na translanguagem para a educação é perceber a escrita como um espaço dialógico, numa perspectiva Bakhtiniana, como manifestação concreta e situada da língua, em que “tudo acontece em uma (in)certa simultaneidade” (WILSON, WIEDEMER, 2019, p.17). Tecendo um paralelo com as vozes presentes no discurso, as diferentes línguas também o organizam e, numa ótica social, funcional e interacional, atendem ao projeto enunciativo-discursivo do usuário. Todavia, tornamos a reforçar, essa perspectiva não invalida uma das faces da ação escolar, a saber, a organização de atividades de leitura e de escrita que têm entre seus papéis levar o aluno a se apropriar da estrutura sintática da Língua Portuguesa – forma, função e uso em diferentes gêneros discursivos –, distinta da Libras, a fim de que ele possa participar efetivamente e de modo crítico e ativo nas diferentes instâncias sociais.

Conforme Canagarajah, “as práticas educacionais translíngues não implicam, necessária e exclusivamente, o rompimento com normas o tempo todo” (*apud*, ROCHA, MACIEL, 2015, p.434). Nesse sentido, há que se desenvolver uma postura crítica frente ao modo como as normas se constituem para que possam ser

desenvolvidas “ao longo do processo educativo, capacidades, estratégias e condições de negociação” (ROCHA, MACIEL, 2015, p.434), a fim de propiciar ao aprendiz condições de compreender e produzir diferentes tipos de textos, tanto quanto buscar a compreensão daqueles que porventura ainda não domina.

Por tal percepção, a defesa do reconhecimento das práticas de translinguagem podem ser conectadas à visão ideológica dos letramentos, conforme proposto por Street, em sua obra “Letramentos Sociais” (2012).

Para fins de breve contextualização, cabe recordar que o conceito de Letramentos foi ressignificado, principalmente pelos debates conduzidos pelo pesquisadores do New London Group, na década de 90, quando propõem os “Novos Estudos de Letramentos”. Para eles, os letramentos são assumidos como eventos no interior de práticas plurais e indissociáveis de contextos culturais, sociais e linguísticos.

Postula-se, portanto, um entendimento mais amplo do termo letramento, ultrapassando a noção de “letramento como conjunto de habilidades funcionais”, demandando-se a compreensão da prática de escrita “associada à identidade e posição social” (STREET, 2012, p.78). Desloca-se, assim, a percepção do letramento como fenômeno único, atrelado a um paradigma padrão, entendido como habilidade técnica, para uma concepção plural dos letramentos, inserida no que ele reconhece como modelo ideológico².

Nesse sentido, os estudos sobre os Novos Letramentos sinalizam para as práticas de letramentos como atrelados a funções sociais, a contextos específicos e a modos de construção de sentidos, a eles conexos. A chamada Nova Aprendizagem (New Learning), proposta por Cope e Kalantzis (2020) e por outros membros do New London Group, afirma os letramentos também como “formas de lidar com os desafios de ser confrontado com um tipo de texto desconhecido e ser capaz de procurar pistas sobre o seu significado sem a barreira de se sentir alienado por ele e/ou excluído dele”

² Street (2012) propõe a percepção de dois modelos de letramentos: o autônomo, que considera o letramento como único e padronizado, entendendo-o como uma habilidade técnica. Em contraposição, e a partir de reflexões desenvolvidas a partir de farta pesquisa baseada em estudos etnográficos, Street propõe uma percepção do letramento como plural e indissociável de contextos sociais, culturais e linguísticos, considerando que os eventos e práticas de letramentos assumem funções sociais plurais, nomeando esse modelo de letramento de ideológico.

(COPE; KALANTZIS, 2020, p. 23). Assim, e a partir dessa ideia, as “novas pedagogias” devem buscar formar indivíduos que

possam navegar pela mudança e pela diversidade, aprender a se comunicar de forma eficaz em uma ampla gama de configurações, ser flexíveis, capazes de ver as coisas de múltiplas perspectivas e por meio de um vasto repertório comunicativo, construir significados e deles participar, em uma ampla variedade de configurações (COPE; KALANTZIS, 2020, p. 24).

Mais do que propor uma teoria, interessa trazer para a reflexão a apropriação do conhecimento por indivíduos surdos, que têm a língua portuguesa como segunda língua, no interior do espaço escolar. Embora o indivíduo esteja sujeito a outras agências de letramento fora da escola, objetivamos convergir nosso olhar para a atuação ocorrida no espaço escolar formal, mais precisamente com foco no letramento acadêmico, cuja exigência é muito comum em exames de vestibular: a argumentação. Essa perspectiva enunciativa, diferentemente de outras práticas discursivas, tem como objetivo evidenciar a voz do autor, ao mesmo tempo em que impõe uma lista de elementos a serem seguidos em harmonia com o contexto e com a finalidade do evento de letramento.

Análise do *corpus*

Neste trabalho, são analisados textos escritos por candidatos surdos ao vestibular do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), para o curso Superior Bilíngue de Pedagogia nos anos de 2016 e 2017. Nas propostas das duas provas, foram solicitadas produção argumentativa com pelo menos dois argumentos em defesa do ponto de vista. Embora não tenha sido foco da pesquisa, a argumentação restringiu-se, na maioria dos casos, à emissão de ponto de vista, transparecendo a ausência de trabalho consistente no ensino formal com essa tipologia de texto.

O *corpus* inicial constava de 100 redações, sendo que somente 54 foram analisadas por permitirem descrição de aspectos discursivo-linguístico-gramaticais, compondo as demais, em virtude de uma escrita ainda amparada na Libras, material para estudos futuros. Como procedimento de análise, utilizamos percurso quantitativo e qualitativo, verificando aproximações e distanciamentos relativos à estrutura morfossintática da Língua Portuguesa, caracterizando os contextos de ocorrência, “a serviço do projeto comunicativo do falante (ADAM, 2011, p.75).

Na investigação da dimensão linguística do texto, a categoria verbal orientou a identificação de aspectos relativos à flexão e ao contexto imediato nucleado pelo verbo. Desse mapeamento preliminar, percebemos como ocorrências significativas: casos de apagamentos (principalmente de verbos cópula, conhecidos como verbos de ligação), dificuldade em relação à concordância e regência, casos de troca entre classes gramaticais – verbos, substantivos e adjetivos –, além da dificuldade com a estrutura organizacional da língua portuguesa e com a ordem dos termos na frase.

Para organizar a investigação, os dados foram relacionados e interpretados de maneira indutiva, de modo a identificar regularidades que pudessem fundamentar uma grade de categorias. A análise empreendida aponta pistas importantes para serem refletidas no âmbito do ensino de língua portuguesa para surdos.

Verificou-se, na estruturação frasal, em um nível macro, trechos incoerentes, decorrentes majoritariamente da disposição dos termos na frase, havendo descompasso entre forma/função/significado, prejudicando a inteligibilidade do texto. No nível micro, constatamos algumas inconsistências na cadeia sintagmática, sendo listadas a seguir as de maior incidência.

a) Troca entre classes gramaticais e questões lexicais

Prática bastante recorrente, a troca entre classes gramaticais, mais precisamente entre substantivo, adjetivo e verbo. Pode-se aventar como justificativa para a mistura entre essas categorias o fato de, muitas vezes, em Libras, um único sinal assumir diferentes funções sintáticas em função do contexto, fazendo com que o candidato possa cometer equívocos na escrita em Língua Portuguesa, como em: “Porque sociedade **discriminação** não aceita doença ou diferença” (R14); “O **social** não acham que gays e lésbicas são doentes não é doença” (R16); “as pessoas **diferenças**” (R24); “**assassinatos matam** as mulheres” (R81). Segundo palavras de Soares, “a não realização morfofonológica de alguns itens lexicais e gramaticais em Libras pode atuar como padrão transferido em competição com o padrão da L2 cuja representação não pode ser apagada” (2018, p.62).

Muitos enunciados, embora compreensíveis, não se encontravam conformados ao “padrão construcional” (SOARES, 2018, p.54) exigido pela Língua Portuguesa, transparecendo incoerências decorrentes de possíveis cruzamentos de estruturas,

como em: a) “**desde há** 1999 anos ainda bem” (R10), em que os termos grifados são concorrentes e demandam estruturas diferentes: “Desde 1999” ou “Há 22 anos”; b) “tem que **chegar** de estuprador” (R60), há a mistura de [ter que + V_{infinitivo}] – “Tem que prender estupradores”, com [chega de + V_{infinitivo}], “Chega de estuprar” ; c) “(...) não sabem **informar conhecimento**” (R10), mistura-se “saber informar” com “ter conhecimento”; c), “gays e lésbicas **tentar esforços**” (R12), em que ou se utilizaria a construção [tentar + subst.] ou o verbo esforçar, flexionado; d) na frase, “As pessoas **tem** muito discriminação” (R11), embora a construção [ter+subst.] esteja correta, não se encaixa no contexto, que exigira o verbo discriminar, flexionado.

Mesclas desse tipo, apesar de comuns entre aprendizes de segunda língua, se trabalhadas em sala de aula em conjunto com aspectos morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos da língua, em situações reais de uso da língua, despertará o aluno para a língua enquanto um processo em que a forma configura apenas um deles.

Reputamos, assim, a manutenção desses diferentes padrões a certa ineficiência da ação escolar, que, segundo Fernandes, de maneira geral, ainda mantém um ensino da língua portuguesa para essa comunidade de prática baseado em “metodologias fundamentalmente lexicais” (2003, p.97), sem, contudo, deflagar a consciência morfológica. Adquirir o léxico de uma língua não se resume a ação de (re)conhecer as duas faces do signo linguístico, se paralelamente não se fornecerem aspectos relativos à estrutura interna, que possam conduzir a “seleção do melhor competidor” (SOARES, 2018, p. 73).

Outra característica que despertou a atenção, na leitura do *corpus*, foi a grande incidência de casos relativos ao apagamento de categoria verbal. Embora majoritariamente as omissões tenham ocorrido com verbos cópula, já elencados por Fernandes (1998, p.155), outros verbos também foram omitidos, “precisar, ter, dar, ficar, oferecer, fazer, existir, saber e acontecer”: “aprender sobre LGBT tem censura é [**preciso**] evitar devido” (R.5); “sociedade precisam aceitar quem são, [**oferecer, dar**] educação e tirar preconceitos” (R.31) “Isto é errado, tem que [**ter**] relação amizade nossos união” (R.10).

Os resultados obtidos nessa análise trazem importantes contribuições para a práxis pedagógica que se deseja efetiva. Por ser “a língua, em si, indeterminada”

(KOCH, 2009, s.p.), somente o contexto oferta condições de atualização de sentidos do projeto enunciativo. No âmbito do léxico, segundo Roazzi, Asfora, e Queiroga, “o processo de generalização morfológica é um procedimento específico de aprendizagem das palavras e de descoberta de seus significados” (2010, p.196). Ainda de acordo com os autores, “as práticas pedagógicas tradicionais privilegiam aspectos mnemônicos” no aprendizado em detrimento de uma formação pautada na reflexão”, impedindo que o “conhecimento explícito seja o “precursor do desenvolvimento” (2010, p.197). Nesse sentido, observa-se que a sala de aula ainda não se constitui um *locus* de atividades de “uso efetivo da língua em práticas sociais significativas”, de modo a permitir “atividades epilinguísticas sobre os elementos da língua e de seu uso no processo de interação comunicativa” (FERNANDES, 2003, p.94).

b) Organização dos termos na frase

Pela análise do *corpus*, foi possível verificar que a grande maioria dos candidatos ainda encontra dificuldade em organizar os elementos no interior da estrutura oracional em conformidade com possibilidades oferecidas pela Língua Portuguesa (BECHARA, 2000), a exemplo das redações, que não compuseram a pesquisa, em virtude de comprometimentos no tocante à inteligibilidade do texto.

Nesse sentido, é preciso compreender como a atuação escolar pode colaborar de modo mais efetivo com a educação de surdos, mais notadamente no que diz respeito ao ensino da língua portuguesa escrita, uma vez que o acesso à escola, por mais importante que seja, não tem garantido sua inserção no mundo das letras.

Sendo assim, defendemos a implementação da política linguística, balizada pelo Decreto 5626/05, por parte do Estado, a fim de assegurar a formação do professor no tocante à aprendizagem da língua de sinais e ao ensino da Língua Portuguesa como segunda língua. Com relação ao ensino do português escrito para aprendizes surdos nessa modalidade, espera-se que o lançamento da proposta curricular pelo MEC, no ano de 2021, possa nortear o trabalho docente em sala de aula, propiciando ao aluno a tomada da palavra criadora e não mais repetida, sem identidade (FREIRE, 1987).

c) Concordância verbal

A regra básica da concordância verbal diz respeito ao ajuste do verbo em número e pessoa com o sujeito, podendo, no entanto, em algumas situações, ocorrerem variações, às vezes não muito bem aceitas em textos formais, como a concordância com o coletivo, muito comum nos textos analisados: “não consegue enxergar o *mundo* que **passam** em dificuldade” (R.2), “**sociedade** normal *vão* saber” (R.10), “Mas **governo** estão oferecendo mas tem os vários de hospitais” (R11).

Por ser uma ocorrência morfossintática, que muito se afasta do padrão estrutural da língua de sinais, a concordância exige uma olhar que ultrapassa os limites do vocábulo, demandando um ensino frequente e gradiente sobre o assunto, a fim de que o aluno consiga pouco a pouco introjetar esse padrão estrutural. Na análise, foi possível verificar a dificuldade dos candidatos concernente a esse quesito, seja relativo à concordância de número e pessoa, seja a de modo temporal, não flexionando o verbo, deixando-o no infinitivo.

De acordo com estudo de Pires (2005, p.66-69), é possível fazer uma relação entre os verbos flexionados em LP e os verbos com concordância em LSB, bem como, entre o uso dos verbos no infinitivo em LP e os verbos sem concordância em LSB. Segundo a autora, as ocorrências que fogem a esse inter cruzamento seriam resultado de *inputs* pobres no que diz respeito ao primeiro caso; e ao segundo, seriam decorrentes da interferência da L1. Há que se ressaltar ainda que, em Libras, a maioria dos verbos não apresenta concordância e os que a fazem, tem sua realização no movimento da mão e não na inserção de afixos, como na Língua Portuguesa.

Importa pontuar que alguns dos casos elencados neste estudo não são específicos de alunos surdos, a diferença reside na frequência com que ocorrem. Entre as incidências, foram constatadas algumas bastante corriqueiras em textos de ouvintes não escolarizados, como, por exemplo: a) rara inserção de acento indicativo de plural no verbo *ter*, “os povos *tem* não negou” (R.12), e do acento para diferenciar conjugação de verbo – *e/é*, b) inadequação entre verbo e sujeito, quando esse está posicionado distante ou posposto ao verbo; c) marcação do plural em apenas um dos termos, ou no sujeito (*eles come*) ou ainda, no caso de concordância nominal, no determinante (*as menina*). Além dessas ocorrências, conforme estudo de Scherre, inadequações identificadas no *corpus* podem ter sido influenciadas pela ausência de “variante explícita de plural” (1998, p.31), como em “o **amor** e o **respeito** ao próximo

diminuiu” (R.1). A representação unitiva das palavras que compõem o sujeito pode ter motivado o verbo no singular, já em, “a psicólogo o que de se **tratam gays** e lésbicas” (R.8), a motivação pode residir na proximidade do complemento.

Dentro da perspectiva teórica da concordância, é significativo assinalar situações, como em, “porque se **gays tomou** os remédios” (R.5), em que a palavra “gays”, por representar elemento correlato ao mundo objetivo, indicando mais de uma pessoa, não oferece a exigência de plural dificuldade de compreensão, o mesmo, entretanto, não acontece com os determinantes ou com o verbo, cujo postulado do plural decorre de cruzamentos morfossintáticos com outros elementos presentes na cadeia frasal.

O levantamento evidencia o desafio de a sala de aula ser espaço coletivo para práticas reflexivas a respeito das “variações da forma da palavra estarem em consonância com às condições sintáticas de seu emprego na frase” (AZEREDO, 2008, p.127), configurando o fenômeno da concordância excelente instrumento para deflagrar o olhar do aluno para a intrincada veia morfossintática da língua e suas correlações semântico-discursivas.

d) Presença de verbos no infinitivo

O sistema flexional da libras, conforme já exposto, realiza-se de modo diferente do da língua portuguesa, por não apresentar, entre outros aspectos, os elementos estruturais –desinências e sufixos verbais. Conforme Teixeira e Leitão, “a flexão de verbos ocorre por mecanismos discursivos, contextuais e espaciais”, incorporando outra forma de flexão, por intermédio “dos parâmetros de movimento, de direção e de expressões faciais” (2013, p.34). Ou seja, o comportamento da categoria verbal em Libras não oferece bases para que procedimentos analógicos sejam efetuados em Língua Portuguesa, o que reforça a necessidade de aprendizado formal. Cabe salientar, todavia, que a categoria verbal é de difícil complexidade inclusive para falantes de português como língua materna.

Em nosso estudo, confirmamos pesquisas anteriores, como a de Almeida (2007), que sinaliza para uma tendência entre os “surdos de não fazerem a flexão de cada verbo usado, uma vez que um indicador de tempo deve ser interpretado como a marcação de muitos verbos em um texto” (2007, p.76). No *corpus*, quando no interior

da frase há a presença de dois verbos, mais da metade dos candidatos, 32,4%, deixou o segundo verbo no infinitivo, quando os sujeitos são diferentes: “cada um *tem* a sua identidade diferente a sociedade não **aceitar**” (R8); e quando são iguais, a porcentagem foi ainda maior, 40,7%: “...mas eu não *sinto* raiva, nervoso, **discriminar** eles não...” (R.4).

Buscamos também verificar o quanto o traço anímico do sujeito influenciou o uso do verbo no infinitivo.

Fig.1. Sujeito animado – S.A. / Sujeito inanimado – S.I. Verbos simples utilizados de modo adequado – V.S.C. / Verbos simples utilizados de modo inadequado – V.S.E. / Verbos em locução utilizados de modo adequado – V.L.C. / Verbos em locução utilizados de modo inadequado – V.L.E.

Pelos gráficos, é possível identificar que o número de ocorrências adequadas ou inadequadas de verbos no infinitivo com sujeitos inanimados (24,4%) é bem inferior aos com sujeitos animados (75,6%). Em relação a este último, o número de acertos (45,7%), seja com verbos simples ou em locução, é superior ao de erros (29,9%). Destaca-se, nesse cenário, o quantitativo de acertos dos verbos em locução (39,6%) em relação aos simples (6,1%).

Paralelamente aos verbos no infinitivo, bastante expressivas foram as ocorrências de verbos flexionados, quando deveriam estar no infinitivo. Mais da metade dos candidatos flexionou o verbo, sejam verbos simples, sejam verbos em locuções, numa espécie de hipercorreção: “Os governos não tem como **compram** os remédios” (R.11); “o grupo de conselho vai **processo** juiz” (R.12). Isso pode ser indício de que “o sistema flexional da língua portuguesa encontra-se em processo de

aquisição³, uma vez que formas infinitas e finitas, estas nem sempre flexionadas em conformidade com o contexto linguístico em que se inserem, alternaram-se ao longo do texto” (no prelo, p.21) de um mesmo candidato. Ou seja, não foi identificada nenhuma redação, entre as selecionadas, com verbos só no infinitivo, o que sugere um efeito positivo do aprendizado formal, embora fosse esperado nível mais avançado de apropriação do sistema verbal da língua portuguesa por usuários concluintes do ensino médio.

e) Dificuldade com estrutura da língua portuguesa

A gramática de uma língua estabelece “um conjunto sistemático de formas e construções” (AZEREDO, 2008, p.25) utilizado por determinada parcela de uma comunidade de fala. Conforme o autor, além de fazer uma descrição dos fatos e usos, é importante refletir sobre “o funcionamento da linguagem verbal como forma de organização do conhecimento, como meio de expressão e forma de atuação interpessoal” (2008, p.25).

De acordo com essa perspectiva, o estudo da gramática pela gramática, apesar de fornecer muitos insumos, estes são insuficientes para a organização do pensamento. A língua precisa ser observada no uso para desvelar suas artimanhas, que, conjugada à gramática, permitirá a percepção do sistema estrutural. Um ensino dessa ordem possibilitará ao aprendiz, mais do que utilizar elementos da língua, construir textos. No excerto abaixo,

“As pessoas que estava pensar um escolher qualquer os gênero que precisa tenho indo terapia tratamos de gentes que uma escolher Pensando importa atitude coisa certo Bem qualquer reversão sexual então indo terapia que para importa coselha de pessoas escolher um certo gênero, Repeitos as sociais não Posso Preconceito então importantes popular tem consciência nosso unidos” (R34).

a organização das palavras, embora indicie sentidos ancorados na proposta do tema, revela a dificuldade de o candidato em se expressar. A produção escrita não é nem uma tradução do texto em libras, nem se aproxima da estrutura da língua portuguesa. Embora seja possível verificar várias categorias gramaticais da língua portuguesa, demonstrando conhecimento gramatical, estas não encontram eco na trama

³ Assim como Soares (2018, p. 24), utilizaremos aquisição e aprendizagem indistintamente, por considerarmos que ambos “se referem a processos cognitivos pelos quais o conhecimento emerge”.

discursiva. Infelizmente, o excerto aflora um tipo de ensino ainda muito comum nas nossas escolas, que, ao centrar-se sobremaneira na esfera gramatical, desconsidera aspectos discursivos e pragmáticos.

Essas questões direcionam nossas reflexões para o processo de aprendizado do aluno surdo, que idealmente deveria ser dialético, envolvendo o aprendiz no interior de um sistema solidário e não excludente, com base no reconhecimento de práticas translíngüísticas. Segundo a ótica da prática translíngue, que desafia uma concepção monolíngue de linguagem, os sujeitos operariam escolhas em seus repertórios linguísticos de modo a ganhar entendimento e se fazer compreender. Entretanto, nos textos analisados, a mistura híbrida das diferentes estruturas apresentadas pelos candidatos ainda não exibem, de modo predominante, um “desempenho coordenado significativo” (GARCIA & WEI, 2014).

Como a escrita é um sistema de representação abstrato e complexo, há que se desenvolver habilidades cognitivas para compreensão e domínio do sistema da LP, de modo a desvelar compreensão das diferentes relações morfossintáticas performadas no projeto arquitetônico do texto.

Considerações finais

No debate acerca da educação de surdos, a partir dos anos 90 (SILVA, FAVORITO, 2019, p.187), defendeu-se para essa comunidade de prática a concepção de ensino bilíngue, em contraposição a uma educação oralista ou de métodos combinados. Embora essa discussão tenha se iniciado nessa época, somente a partir de 2002, com a Lei de Libras, 10436/02, e de 2005, com o Decreto 5625/05, delineou-se uma política linguística para esses aprendizes. Entretanto, a par de toda a discussão e pesquisas desenvolvidas, a comunidade surda, de modo predominante, ainda não se beneficiou de uma política de educação linguística voltada para uma visão ideológica dos letramentos e que compreenda as práticas de translanguagem, possibilitando uma educação que contribua para garantir uma vivência social mais justa. A visão ideológica dos eventos e práticas de Letramentos e a compreensão dos processos de translanguagem são instâncias que acenam para uma epistemologia decolonizadora.

Ao contrário, a visão reducionista do bilinguismo como o uso de duas línguas em sala de aula tem ido ao encontro da propositura do letramento no viés autônomo, conforme milhares de pesquisas no Banco da Capes têm demonstrado. A presença do intérprete em sala de aula (embora muitas delas ainda não contem com esse profissional) não tem garantido, de modo geral, o aprendizado do sistema estrutural da língua portuguesa escrita. As leituras realizadas por esses aprendizes, frequentemente, não desvelam as veredas da linguagem como práticas sociais, os sentidos não emergem nos significantes, que resilientemente permanecem um código a ser decifrado.

Cabe aos docentes, em suas práticas, conduzir os processos de educação linguística considerando as práticas translíngues e o desenvolvimento de visões críticas, pois, em concordância com Santos, acreditamos que dificilmente haverá “justiça social sem justiça cognitiva” (SANTOS, 2018).

Assim, defendemos as práticas de educação linguística para surdos que considerem as experiências de translanguagem, criando, assim, possíveis formas de resistência contra experiências “epistemicidas” (MIGNOLO, 2017, p.27), reconhecendo “afinidades, divergências, complementaridades e contradições” (MIGNOLO, 2017, p.28) nas práticas translíngues aliadas à preocupação de contribuir para o desenvolvimento dos potenciais de leitura de nossos alunos.

Nesse sentido, apoiando-nos nas ideias de Santos (2019), defendemos como fundamental que a ecologia de saberes em torno da educação de surdos faça mais do que interpretar os fatos no campo da surdez e opere uma transformação epistemológica. Parafraseando o autor, *temos de transformar a educação desses alunos, ao mesmo tempo que permanentemente a reinterpretemos* e, para isso, “não precisamos de uma nova teoria, precisamos sim revolucionar a teoria” (2019, p.9).

REFERÊNCIAS

- ADAM, J.M. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. Vários tradutores. 2.ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2011.
- AZEREDO, J.C. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2008.

- ALMEIDA, J.A. **Aquisição do sistema verbal português-por-escrito pelos surdos**. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BECHARA, E. **Moderna gramática da língua portuguesa**. Rio de Janeiro, Lucerna, 2000.
- BRASIL. **Decreto n. 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. DOU 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 5 de abril de 2020, [2005].
- BRASIL. **Lei 10436/02**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências, [2002].
- BROCHADO, S.M.D. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira**. 2003. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2003.
- CANAGARAJAH, S. **Translingual practices and neoliberal policies**: attitudes and strategies of African skilled migrants in Anglophone workplaces. New York: Springer, 2017.
- CANAGARAJAH, S. Dialogues on translingual research and practice: weaving threads with suresh canagarajah's views. In: MACIEL, R.F., ROCHA, C.H. Dialogues on translingual research and practice: weaving threads with suresh canagarajah's views. **Revista X**, v.15, n.1, p. 07-31, 2020.
- CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **D.E.L.T.A.**, Vol. 15, N.º ESPECIAL, 1999 (385-417)
- CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngües. In: MOITA LOPES, Luis Paulo (org). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola. 2013.
- FERNANDES, S.F. **Surdez e Linguagem: é possível o diálogo entre as diferenças?** 1998. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1998.
- FERNANDES, S.F. **Educação bilíngüe para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios**. 2003. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.
- FINAU, R. Aquisição de escrita por alunos surdos: a categoria aspectual como um exemplo do processo. Belo Horizonte: **RBLA**, v. 14, n. 4, p. 935-956, 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GARCIA, O. Espacios transglósicos y tranlanguaging: Conocimiento subalterno y la educación. In. Colóquio Fundação Calouste Gulbenkian. Bilinguismo e educação bilíngüe. 2011.
- GARCIA, O. & WEI, L. **Translanguaging**, 2014. Disponível em: <https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2019/05/garcialiweiappliedlinguistics.pdf>. Acesso em 10 nov. 2020
- GIROUX, H. **Border Crossing**: Cultural Workers and the Politics of Education. New York: Routledge, 1992.

- GÓES, M.C.R. **Linguagem, surdez e educação**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- HALL, S. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Editora Apicuri, Editora PUC-RJ, 2016.
- KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Tradução de Petrilson Pinheiro. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2020.
- KOCH, I.G.V. **Linguística textual e os PCNs de língua portuguesa**. Disponível em <https://pos.lettras.ufg.br/n/2109-linguistica-textual-e-pcns-de-lingua-portuguesa>. Acesso em: 20/09/2020.
- MACIEL, R.F., ROCHA, C.H. Dialogues on translingual research and practice: weaving threads with Suresh Canagarajah's views. **Revista X**, v.15, n.1, p. 07-31, 2020.
- MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Rev. bras. Ci. Soc.** [online]. 2017, vol.32, n.94, e329402. Epub June 22, 2017.
- NEVES, M.H.M. **Gramática Funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- PIRES, L. C. **Aquisição da língua portuguesa escrita (L2) por sinalizantes surdos da língua brasileira de sinais**. 2005. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2005.
- QUADROS, R. M., SCHMIEDT, M.L.P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília : MEC, SEESP, 2006.
- ROAZZI, A.; ASFORA, R.; QUEIROGA, B. Consciência morfossintática: novas explorações. In: GUIMARÃES, S. R. K.; MALUF, M. R. (org.) **Aprendizagem da linguagem escrita: contribuições**. São Paulo: Vetor, 2010.
- ROCHA, C.H., MACIEL, R.F. Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhtinianas. **D.E.L.T.A.**, 31-2, 2015 .
- SCHERRE, M. M. P. Paralelismo linguístico. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2293> vol 7, n.2 (1998). **Revista de Estudos de Linguagem**. Acesso em: 19 ago 2020.
- SIGNORINI, I. Bordas e fronteiras entre escritas grafocêntricas e hipermidiáticas. In: MOITA LOPES, Luis Paulo (org). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola. 2013.
- SILVA, I.R., SANTOS, M.E.P. Línguas negadas: repertórios linguísticos e práticas translíngues de alunos surdos. In: ROCHA, C. H., EI KADRI, M. S., WINDLE, J. A. (org.) **Diálogos sobre tecnologia educacional: Educação linguística, mobilidade e práticas translíngues**. Campinas, SP : Pontes Editores, 2017.
- SILVA, I.R.; FAVORITO, V. A construção de projetos de educação bilíngue de surdos: travessias em comum em percursos singulares. In: SOUZA, M.S. (org). **História da emergência do campo das pesquisas em educação bilíngue de/para surdos e dos estudos linguísticos da Libras no Brasil**. Curitiba, CRV, 2019.
- SOARES, L.A.A. **A emergência de um sistema de competidores**: um estudo cognitivo-funcional de processos mentais subjacentes ao desenvolvimento PBL2 em surdos universitários. 2018. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- SANTOS, B.S. **Para além do pensamento abissal**: das linhas globais a uma ecologia de saberes. Novos Estudos Cebrap 79, novembro 2007.
- SANTOS, B.S. **O fim do império cognitivo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- STREET, B.V. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, I (org). **Discursos e práticas de**

letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas (SP): Mercado das letras, 2012.

TEIXEIRA, V.G, LEITÃO, C.M.C. Flexão verbal em libras e em língua portuguesa: análise contrastiva. **Revista Philologus**, Ano 19, N° 55. Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/revista/55/003.pdf>. Acesso em: 10 set.2020.

WILSON, V. WIEDEMER, M.L. Por uma abordagem discursiva da linguagem: esboço de um estudo e de um entendimento. In. WIEDEMER, M.L (org.) **Estudos linguísticos contemporâneos: questões e tendências**, 2019.

YIP, J.; GARCIA, O. Translinguagens: recomendações para educadores. **Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales IX**, 2017.

Sobre as autoras

Valéria Campos Muniz

Doutora em Língua Portuguesa (2013) e mestre Língua Portuguesa, (1997) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Foi bolsista da CAPES durante o Doutorado. Atualmente é professora adjunta de Língua Portuguesa como L2 - 40 horas com dedicação exclusiva - do INES. Tem experiência na área de Letras e atua principalmente nas seguintes áreas: leitura, aquisição da língua escrita, língua portuguesa como L2, gramática e ensino. Foi professora na Universidade Estácio de Sá no curso presencial e a distância, tendo ocupado o cargo de coordenadora do curso de Letras no campus de Nova Friburgo. Participa do grupo de pesquisa Linguagem e Sociedade, UERJ. Possui publicação em anais de eventos nacionais, internacionais, e em revistas. Área de interesse: linguística textual, estudos do letramento e língua portuguesa como L2. Membro (pesquisador) do Grupo de Pesquisa Linguagem & Sociedade (FFP/UERJ-CNPq)

Danielle Cristina Mendes Pereira Ramos

Mestre em Literatura Brasileira e Teorias da Literatura (2001) e Doutora em Literatura Comparada (2006) pela Universidade Federal Fluminense. Tem experiência na área de Letras e interessa-se pelos seguintes temas: letramentos; literatura em línguas de sinais; literatura, performance e intermedialidade; autoetnografia; literatura e memória. Participa dos Grupos de Pesquisa Linguagem & Sociedade (FFP/UERJ-CNPq), Caminhos da Literatura Brasileira (UFF/CNPq), Formação de Professores, Linguagens e Justiça Social (PROFJUS) e LAPLI (Laboratório de Pesquisa em Literatura e Imagem) - UFRJ. É professora Adjunta II da Universidade Federal do Rio de Janeiro, com atuação na Faculdade de Letras, no Setor de Estudos Literários do Departamento de Letras/Libras. É professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação Bilíngue do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Desenvolveu pesquisa de Pós-Doutoramento sobre literatura e letramentos de alunos surdos na FFLCH/USP, sob a orientação da Professora Doutora Walkyria Monte-Mór. É membro do Projeto Nacional de Letramentos (USP/CNPq) e do Grupo de Trabalho Transculturalidade, Linguagem e Educação (ANPOLL).