

PRÁTICAS TRANSLÍNGUES NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DE SURDOS MEDIADA POR TECNOLOGIAS DIGITAIS

TRANSLANGUAGING PRACTICES IN DEAFS' TECHNOLOGY-MEDIATED LANGUAGE EDUCATION

Aryane S. Nogueira*
aryane@unicamp.br

Neste artigo apresentamos e examinamos situações de ensino de alunos surdos participantes de um curso de português como segunda língua. Os registros foram gerados a partir de uma pesquisa qualitativa-interpretativa de cunho etnográfico. Analisando o desenvolvimento de uma unidade de ensino a partir de uma lente translíngue, apontamos para o papel das tecnologias digitais como suporte para práticas translíngues entre alunos e professores como agentes que produzem sentidos com diferentes recursos para atingir aos objetivos das interações e tarefas propostas. A interlocução teórica entre estudos sobre ensino de línguas mediado por tecnologias com a noção de translanguagem aplicada aos contextos de educação bi/multilíngue iluminou aspectos das situações analisadas relevantes para uma discussão sobre outros modos de pensar a educação de surdos, tais como a ampliação dos repertórios comunicativos e o desenvolvimento de competências de compreensão e expressão translíngues e transmodais como gatilho para o desenvolvimento de uma educação linguística ampliada por parte dos alunos.

Palavras-chave: Tecnologias digitais. Educação linguística. Educação de surdos. Translanguagem.

In this paper we present and examine deaf students' teaching situations in a Portuguese second language course. The analyzed records were generated from a qualitative-interpretative research with an ethnographic view. Analyzing the development of a teaching module within a translanguaging lens, we point to the role of digital technologies as a support for translanguaging practices between students and teachers as agents that produce meaning with different resources to respond effectively to the goals of the tasks and interactions proposed to them. The theoretical dialogue between studies on technology in language education with the notion of translanguaging in bi/multilingual education settings illuminated aspects of the teaching situations relevant to the discussion about others ways of teaching deaf students, such as the extension of the communicative repertoires and the development of translingual and transmodal skills in comprehension and expression as a trigger to the development of an extended language education by the deaf students.

Keywords: Digital technologies. Language education. Deaf education. Translanguaging.

* Departamento de Psicologia Educacional, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8679-5240>.

1. Introdução

Neste artigo apresentamos e examinamos situações de ensino relacionadas a um curso de português para surdos para demonstrar como as tecnologias digitais, quando exploradas em contextos nos quais há uma orientação translíngue, podem colaborar para mobilizar e ampliar os repertórios sociossemióticos dos envolvidos, desenvolver uma disposição translíngue por parte dos alunos e, como consequência, uma educação linguística em seu sentido ampliado.

A educação linguística de surdos no cenário brasileiro vem sendo tradicionalmente pensada e organizada a partir de uma perspectiva bilíngue, fundamentada, muitas vezes, em uma visão monolítica de língua e com ações de ensino que se distanciam das práticas comunicativas cotidianas de pessoas surdas, cujo caráter translíngue (*cf.* Allard & Pichler 2018; Kusters 2017; Nogueira 2015; 2016; 2018; Swanwick 2017) tem sido pouco visibilizado nas salas de ensino de línguas. As expectativas em relação ao comportamento linguístico do aluno surdo nesses espaços evidenciam um hiato entre as práticas de língua(gem) correntes desses alunos, crescentemente mediadas pelas tecnologias digitais, e o modo como se organizam as atividades de leitura e produção.

Como destacamos em trabalhos anteriores (Nogueira 2014; 2017, p. 245), embora já existam pesquisas que focalizem, de algum modo, as tecnologias na educação de surdos, esses estudos nem sempre oferecem entendimentos sobre os modos como efetivamente e, na prática, tecnologias digitais podem ser empregadas no ensino; e a interlocução entre concepções teóricas sobre educação linguística mediada por tecnologias e a noção de translíngua aplicada aos contextos de ensino bi/multilíngues é outro aspecto muito pouco contemplado por trabalhos na área de educação de surdos no Brasil.

Tendo em conta que vivemos em um mundo social mediado por textos (*cf.* Barton & Lee 2015, p. 39), cada vez mais globalizado e digitalizado, acreditamos no papel que as tecnologias podem assumir na educação de surdos, uma vez que interagir e produzir nos espaços digitais requer lidar com usos de língua(gem) que se dão pela mistura criativa de recursos linguísticos e semióticos. Trata-se de uma linguagem, de acordo com Schreiber (2015), que se curva à necessidade de seus interlocutores diversos e que desafia os limites de concepções estruturalistas sobre língua(gem). Apoiados na autora, entendemos que a heterogeneidade e a multiplicidade de recursos linguísticos e semióticos que caracterizam a linguagem nos espaços digitais *online* refletem bem a realidade comunicativa de indivíduos bi/multilíngues, como o caso de pessoas surdas.

Sendo assim, as tecnologias digitais podem ampliar as possibilidades de ensinar e aprender (novas) competências de leitura e produção de textos que envolvem, para além de palavras em uma ou outra língua, recursos semióticos em diferentes modalidades (Ribeiro 2018, pp. 74–75) e em interação para a produção de sentidos.¹ Nesse caminho,

¹ Adotamos uma noção ampliada de texto, o que significa que sua materialidade não está restrita à palavra escrita, porque pode envolver um amplo conjunto de recursos linguísticos e semióticos para a produção de sentidos em textos multissemióticos.

cremos na potencialidade de uma educação linguística a partir de uma orientação translíngue e *ampliada* (cf. Cavalcanti 2013) que se constrói pela possibilidade de os alunos surdos virem a se tornar mais conscientes de seus repertórios comunicativos e da relação estreita entre as práticas de língua(gem) e suas construções culturais e identitárias, sempre heterogêneas e em movimento.

Nos moldes definidos por Cavalcanti, essa seria uma educação que vai além do conhecimento de aspectos do funcionamento de uma língua alvo, ao mobilizar reflexões e posicionamentos cidadãos, responsáveis e situados, éticos, críticos e sensíveis ao caráter heterogêneo e fluido das práticas sociais de linguagem, assim como das construções identitárias e culturais nas interações (2013, p. 223).

Considerando o exposto e a lacuna identificada, a partir da análise de uma unidade de ensino do referido curso de português – discutida à luz de fundamentação teórica que intersecciona estudos sobre ensino de línguas mediado por tecnologias digitais e o conceito de translanguagem no ensino bi/multilíngue – compreendemos o papel das tecnologias digitais na autonomia e agentividade dos alunos e do professor, constituindo práticas translíngues que culminaram no desenvolvimento de uma disposição translíngue (cf. Horner, Lu, Royster & Trimbur 2011; Lee & Jenks 2016) por parte dos alunos. Isso significou o desenvolvimento de uma educação de conteúdo linguístico e semiótico que tornou os alunos mais sensíveis aos repertórios sociosemióticos e oportunizou a (re)significação de noções sobre a própria língua(gem), seus usuários e/ou sobre as construções culturais e identitárias que são perpassadas pelos diferentes usos da língua(gem), processos que estamos entendendo como uma educação linguística ampliada (Cavalcanti 2013), por parte desses alunos surdos.

2. Fundamentação teórica

2.1. Ensino de línguas e tecnologias digitais

As tecnologias digitais transformaram e estenderam os modos de produção de sentidos e como, textualmente, interagimos. Sobretudo a *Internet* e os ambientes digitais *online* vêm mobilizando novas estéticas e éticas e reconfigurando a participação e a produção *online* (Lankshear & Knobel 2007; Lemke 2010) e *offline* (Barton & Lee 2015; Dovchin & Pennycook 2018).

Estudos sobre ensino de línguas mediado por tecnologias digitais (cf. Barton & Lee 2015) têm, nas duas últimas décadas, evidenciado que o significado de aprender uma língua no mundo de hoje mudou: a) porque os tipos de habilidades e práticas sociais que o aluno deve desenvolver para ser um membro produtivo e participativo da sociedade requerem expressões criativas por meio de um conjunto amplo de recursos de diferentes linguagens e modalidades (Anderson, Chung & Macleroy 2018; Hafner, Chik & Jones 2015) e b) porque os ambientes *online* se tornaram, eles próprios, espaços possíveis de ensino e aprendizagem de línguas.

No que se refere especificamente ao contexto de ensino de segunda língua, conforme destaca Chun (2016), levantamentos sobre os usos das tecnologias digitais, especialmente quando há o acesso à *Internet* por parte dos alunos, indicam que os

impactos nas situações de ensino compreendem: a possibilidade de diferentes formas de interação via tecnologias de comunicação; a exposição a conteúdos autênticos nas línguas que se pretende desenvolver e na forma de textos multissemióticos; o acesso a diferentes plataformas que possibilitam o contato com a língua e com aspectos culturais e identitários; o auxílio nos processos de construção identitárias dos próprios alunos; a facilitação no desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas; a possibilidade de realização de atividades de leitura e produção de maneira social e não individual e a contribuição com o desenvolvimento da autonomia por parte dos estudantes no que diz respeito aos seus próprios processos de educação linguística.

Utilizar a tecnologia como mediadora no ensino de segunda língua pode contemplar ainda mais especificidades dos alunos (Benson 2015; Chun 2016; Schreiber 2015), pois são providas ferramentas para exploração social, cultural, linguística e semiótica (Warschauer & Meskill 2011, p. 308) que possibilitam o desenvolvimento de novas competências de compreensão e expressão translíngues, ao mesmo tempo em que se expandem as possibilidades de que, nos processos de educação linguística, sejam consideradas as maneiras particulares a partir das quais os alunos irão interagir, compreender e produzir sentidos com variados recursos linguísticos e semióticos, expressando suas individualidades culturais e identitárias. Desse modo, acreditamos que as *affordances* translíngues e transmodais da comunicação digital, ao englobarem a pluralidade e a diferença linguística, podem, portanto, servir aos propósitos do ensino de língua para alunos surdos bi/multilíngues a partir de práticas de ensino que tenham uma orientação translíngue.

2.2. Translinguagem e educação bi/multilíngue

Nos baseamos na noção de translinguagem, tal como apresentada por Canagarajah (2018), uma vez que entendemos que ela nos ajuda a explicar a realidade linguística contemporânea, tanto *online* quanto *offline*. Isso porque, para o autor, a comunicação, compreendida pelo viés de uma orientação espacial, envolve práticas de língua(gem) translíngues que transcendem o aspecto linguístico acomodando também outros recursos semióticos, multimodais, artefatos e propiciações do ambiente na constituição dos repertórios sociosemióticos empregados nas situações comunicativas.

Essa é uma das visões sociolinguísticas mais recentes do conceito de língua(gem) que complexifica entendimentos anteriores pautados em perspectivas estruturalistas a partir das quais as línguas são vistas como entidades discretas, autônomas e contáveis, cujas fronteiras, bem delimitadas, têm um começo e um fim (Blommaert 2010; Martin-Jones, Blackledge & Creese 2012; entre outros).

Em função dessa nova lente para olhar a língua(gem) e a comunicação em sociedade, Cavalcanti (2013, p. 212) afirma que o modo como a educação linguística vem sendo pensada e praticada carece de transformação em seus objetivos. A partir de uma perspectiva translíngue, a educação linguística deve caminhar para o que a autora chama de uma *educação linguística ampliada*, que prepara para competências linguísticas e semióticas sempre tecidas à sensibilização para a pluralidade e diferença linguística, social e cultural.

No que diz respeito ao campo do ensino de língua em contextos bi/multilíngues, uma perspectiva translíngue, ao situar no espaço e no tempo as interações comunicativas, “acomoda a diversidade e a imprevisibilidade” (Canagarajah 2018, p. 33) e se abre para a gama ampla de recursos que são parte dos repertórios comunicativos (Rymes 2014) que os estudantes podem lançar mão em suas interações.

Por tornar central o aspecto dinâmico e heteroglóssico dos usos de língua(gem) de alunos bi/multilíngues, abordagens translíngues têm se mostrado mais úteis para o ensino de línguas nesses contextos (cf. García & Lin 2016, pp. 121-123). As práticas translíngues dos alunos são alvo e suportam as situações de ensino (Swanwick 2017), enquanto estratégias translíngues são adotadas pelos professores convidando os alunos à análise e à justaposição de múltiplas língua(gens) (De Costa, Singh, Milu, Wang, Fraiberg & Canagarajah 2017). Assim, abre-se possibilidade para que os alunos desenvolvam uma *disposição translíngue* (Lee & Jenks 2016, p. 318) tornando-os mais sensíveis para com a diversidade linguística, cultural e identitária.

Conforme Swanwick (2017), o contexto bi/multilíngue dos alunos surdos acomoda, na teorização sobre a translinguagem, uma dinâmica particular de interação entre recursos linguísticos e semióticos em diferentes modalidades, uma vez que envolve a combinação de línguas de sinais², línguas orais – com uma ênfase na modalidade escrita dessas línguas por ser considerada mais acessível que a forma falada, embora esta última também possa estar presente –, além do uso de outros recursos semióticos multimodais (como argumentamos em Nogueira 2015). As tecnologias também têm contribuído para os *novos tempos com novas pedagogias* (Barton & Lee 2015, p. 215). Desse modo, a partir da utilização das tecnologias nos processos educativos de alunos surdos, sobretudo em práticas de leitura e produção em ambientes digitais *online*, outras políticas linguísticas podem ser estabelecidas em sala de aula, contribuindo para o desenvolvimento de uma educação linguística mediada pela tecnologia e que se dá por uma orientação translíngue e para a sensibilização e preparação para a translinguagem.

3. Aspectos metodológicos

No artigo apresentamos e discutimos registros gerados durante a participação como docente e pesquisadora em um curso de extensão universitária de ensino de português para surdos na modalidade escrita.³ Um grupo de cerca de 20 alunos na faixa etária entre 16 e 35 anos frequentava o curso e, para compor a equipe de educação, monitores e bolsistas de graduação e pós-graduação, da Universidade na qual o curso era desenvolvido, se revezavam para auxiliar as docentes – na época, quatro professoras ouvintes e uma professora surda.

A pesquisa qualitativa de cunho etnográfico (Cavalcanti 2006) teve a duração de aproximadamente um ano e meio. O recorte realizado, para este artigo, envolve um conjunto de dados construídos a partir de uma das unidades de ensino na qual o ambiente

² Como já destacamos em Nogueira (2015), as línguas de sinais se caracterizam como línguas multimodais.

³ Dados gerados na execução do projeto “Repertórios semióticos e educação de surdos: multilinguismo e multimodalidade no contexto de línguas de sinais” aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp (CAAE 73275317.0.0000.5404).

digital do *Facebook* foi utilizado como contexto para o ensino de língua e espaço para realização de atividades de leitura e produção pelos alunos surdos.

Dentro do conjunto de registros gerados, o *corpus* que trazemos para exame e discussão se constituiu de: anotações e trechos de diários de campo da pesquisadora, registros em vídeo do desenvolvimento da unidade de ensino – apresentados em forma de relato e *prints* das imagens – e partes dos materiais consultados pelos alunos enquanto a unidade era desenvolvida, intencionando, a partir de uma abordagem interpretativa (cf. Given 2008), respondermos a como se deu a educação linguística dos alunos surdos mediada pelas tecnologias digitais, mais especificamente, de que maneira as tecnologias influenciaram na forma como se constituíram as situações de ensino observadas de modo a trazer contribuições para outros modos de se conceber a educação linguística de surdos por uma lente translíngua.

A afiliação da pesquisadora ao campo aplicado dos estudos da língua(gem) oportunizou o atravessamento de fronteiras disciplinares (Signorini 2016, p. 2) na construção de entendimentos mais complexo para as práticas de língua(gem) experienciadas no curso de extensão.

3.1 A unidade de ensino *Facebook*

Durante um período de seis semanas, foi desenvolvida e aplicada uma unidade de ensino inspirada nos textos e práticas de língua(gem) que ocorrem no ambiente digital *online* do *Facebook*. A intenção era que os alunos surdos participantes do curso de extensão se envolvessem com a leitura e produção de materiais que circulavam nesse ambiente digital, o qual eles já estavam habituados a frequentar.

A unidade consistiu de cinco etapas, cada uma direcionada à realização de tarefas que envolviam o desenvolvimento de habilidades de leitura, compreensão e/ou produção:

- 1) Leitura de vídeos em língua de sinais: realização de busca, seleção, leitura e compreensão de vídeo em língua de sinais encontrado no *Facebook*;
- 2) Recontagem dos vídeos em língua de sinais: realização de produção oral em língua de sinais para recontagem do vídeo que foi assistido aos demais colegas de sala;
- 3) Produção de resumos escritos em português: realização de seleção, organização e reapresentação do conteúdo do vídeo em língua de sinais em uma produção escrita em português no formato resumo;
- 4) Refação dos resumos escritos em português: realização de reelaboração e reescrita do resumo em português;
- 5) Produção de vídeos em língua de sinais para postagem no *Facebook*: realização de busca e seleção de informações relacionadas à temática escolhida para o vídeo; leitura e compreensão do material selecionado; produção de um roteiro para vídeo; filmagem do vídeo em língua de sinais e produção de legendas em português para o vídeo.

4. Resultados

4.1. Mobilização e ampliação dos repertórios

A unidade de ensino *Facebook* foi organizada a partir da utilização desse ambiente como ferramenta para leitura e posterior postagem de material em vídeo produzido pelos próprios alunos surdos. O uso da tecnologia modificou a participação dos alunos a partir da mobilização e ampliação de seus repertórios comunicativos. Nesse processo, competências translíngues e transmodais foram alçadas e desenvolvidas como estratégia para obtenção de êxito na execução das propostas (Creese & Blackledge 2010; García & Lin 2016). Como considera Ribeiro (2018), via tecnologias, foram estendidos os modos de compreensão e expressão desses alunos.

A primeira tarefa com a qual os alunos surdos se engajaram, a leitura de vídeos em língua de sinais, exigiu que eles realizassem, individualmente, ações de busca e seleção de vídeos postados no *Facebook*. Com os vídeos escolhidos, esperava-se que eles desenvolvessem competências de leitura e compreensão em língua de sinais. A utilização da tecnologia, já nessa primeira tarefa, evidencia a potencialidade de um ensino de línguas mediado por tecnologias com uma orientação translíngue em contextos bi/multilíngues de surdos e que pretende aproveitar e ampliar os repertórios dos alunos. Isso porque, durante a realização da busca dos vídeos, os alunos lançaram mão de recursos linguísticos do português como termos de busca. Na seleção dos vídeos, a interação com a interface na qual esses materiais encontravam-se postados também demandou a contato com variados recursos linguísticos do português e da língua de sinais e com outros recursos semióticos. E, se considerarmos que, em sua maioria, os textos publicados *online* são produto da interação de diferentes semioses, durante a realização da leitura dos vídeos, os alunos surdos ainda interagiram com recursos semióticos como cores, efeitos visuais, elementos de edição e alguns recursos escritos em destaque nos vídeos por eles selecionados.

Entendemos que a leitura dos vídeos pelos alunos surdos também mobilizou e ampliou os seus repertórios pelo fato de o recurso linguístico da língua de sinais ter aparecido em outras variedades e estilos que não necessariamente eram utilizados pelos alunos em sua comunicação cotidiana, evidenciando a potencialidade da tecnologia em sala de aula apoiar a realização de um trabalho com a diversidade linguística a partir de uma perspectiva translíngue (Horner *et al.* 2011).

Tendo em vista o crescente número de postagens de vídeos em línguas de sinais, produzidos por pessoas surdas das mais diferentes localidades do país e veiculados em variados ambientes digitais *online*, através do incentivo a esse tipo de leitura, a produção em língua de sinais e os próprios recursos linguísticos dessa língua são valorizados. Tal atividade proporciona aos alunos surdos o engajamento com material produzido numa língua de mais conforto e, por estar disponível *online*, os alunos podem ter autonomia para realizar suas buscas e ler diferentes tipos de textos, em razão da mídia em vídeo

poder veicular, por exemplo, uma notícia, um material de caráter argumentativo, ou de conteúdo expositivo, entre outros tantos tipos textuais possíveis.⁴

A leitura dos vídeos realizada pelos alunos surdos do curso de extensão foi compartilhada em uma discussão conjunta, compondo a segunda tarefa com a qual o grupo se engajou. Cada um dos participantes pôde recontar e comentar sobre o conteúdo visto, como se fizessem um resumo oral, em língua de sinais⁵, do vídeo assistido. Embora nenhuma tecnologia estivesse sendo diretamente empregada na realização dessa etapa, sua utilização prévia influenciou a recontagem realizada pelos alunos surdos no que se refere ao modo como eles performaram suas escolhas e apresentação dos recursos linguísticos durante essa atividade. De fato, como destacam Dovchin e Pennycook (2018), podemos considerar que as formas de comunicação *online* e *offline* já não se encontram completamente descoladas e a tecnologia utilizada teve seu papel na composição e constituição dos repertórios comunicativos empregados pelos alunos nessa situação (Canagarajah 2018).

As variedades das línguas de sinais foram incorporadas nos enunciados dos alunos surdos, ampliando os repertórios e a disposição para a diversidade linguística presente nas línguas de sinais no contexto brasileiro. As ações de recontagem também foram enquadradas pela frequente corporificação de aspectos das imagens dos vídeos na sinalização dos alunos surdos (*cf.* Nogueira 2015), a partir do uso dos classificadores.

Os classificadores são elementos de mapeamento visual em funcionamento nas línguas de sinais. São formatos de mão que, junto a expressões faciais e corporais, traduzem visualmente características de ações, objetos, pessoas e animais e dão possibilidade para que determinados elementos visuais das imagens sejam incorporados ao corpo do surdo durante sua sinalização (Nogueira 2015). Dessa maneira, a recontagem dos vídeos se constituiu como uma prática de translíngua na medida em que mobilizou os repertórios dos alunos surdos na rerepresentação – reestruturada – de elementos imagéticos dos vídeos, resultado da interação entre as semioses visuais desses materiais e determinados recursos linguísticos da língua de sinais que os alunos surdos lançaram mão enquanto sinalizavam os conteúdos que foram assistidos.

Na terceira e na quarta etapa da unidade de ensino, a mobilização dos repertórios dos alunos surdos a partir de uma orientação translíngua também se evidenciou nas atividades de produção de um resumo escrito dos vídeos assistidos pelos alunos e na posterior reelaboração e reescrita dos resumos produzidos. Na passagem do conteúdo da mídia em vídeo para um resumo, os sentidos que foram atribuídos aos vídeos em língua

⁴ A integração da tecnologia na realização de tarefa de leitura também é potencial para ser um diferencial no modo como, geralmente, são organizadas atividades de ensino para alunos surdos por oportunizar o contato com textos autênticos e, muitos deles, atuais. Durante muito tempo, textos escritos adaptados ou simplificados foram utilizados com a intenção de facilitar o contato do aluno surdo com o português. A partir do final dos anos 90 e início dos anos 2000, essa situação passa a ser problematizada e um conjunto considerável de estudos publicados (*cf.* Pereira 2014) enfatizam a necessidade de que o trabalho de leitura com alunos surdos precisa ser realizado a partir de textos autênticos e de gêneros variados, possibilitando a familiarização e compreensão dos modos de funcionamento do tipo de texto que, eventualmente, o aluno virá a produzir (Pereira 2014).

⁵ Essa etapa foi importante para que os alunos surdos lidassem com as habilidades necessárias para a produção de um resumo em uma língua e modalidade de mais conforto, aplicando-as, mais tarde, na produção textual em língua escrita.

de sinais, interseccionados por outros recursos semióticos componentes dos próprios vídeos e/ou do ambiente no qual eles estavam inseridos, foram traduzidos para a escrita, abrindo possibilidade para o desenvolvimento de competências translíngues e transmodais durante essa atividade.

Da mesma forma, na última etapa da unidade de ensino realizada pelos alunos surdos, as mobilizações e ampliações dos repertórios, encadeadas com as suas ações translíngues em resposta às tarefas que realizavam, ainda oportunizaram o desenvolvimento de uma disposição para a translanguagem (Lee & Jenks 2016) durante a produção de vídeos a serem postados no *Facebook*. Enquanto organizavam os roteiros para filmagem dos vídeos ou faziam as legendas em português, os alunos se envolveram em diferentes reflexões linguísticas a respeito de seus repertórios, por exemplo, questionando sobre a validade de uma tradução que busca uma correspondência direta entre uma palavra e um sinal que estavam utilizando, desenvolvendo-se, a partir dessa e outras interações, conhecimentos de e sobre a língua(gem).

4.2. Desenvolvimento de competências em práticas translíngues

Pedro, um dos alunos surdos participantes do curso de extensão para ensino de português, durante a primeira etapa da unidade de ensino *Facebook*, escolheu assistir a um vídeo sobre o físico Stephen Hawking.⁶ Como pode ser visto na Figura 1, o vídeo é composto por duas imagens em movimento: uma delas, no canto superior esquerdo, representa um vídeo com fotografias de Stephen Hawking. Esse vídeo tem fundo sonoro com a voz do físico proferindo um discurso em inglês e uma legenda escrita em português com a tradução do discurso de Hawking. Já no canto inferior direito, a outra imagem em movimento revela um intérprete que realiza a tradução do discurso de Stephen Hawking para a língua de sinais (Figura 1).



Figura 1. Vídeo com tradução de Stephen Hawking para língua de sinais.

Depois de assistir ao vídeo, Pedro procurou mais informações sobre o físico no buscador *Google*. Leu, principalmente, o conteúdo disponibilizado pela enciclopédia online *Wikipedia* e também por um site de notícias. O vídeo escolhido por Pedro foi publicado numa página do *Facebook* poucos dias após o falecimento de Stephen Hawking e, logo

⁶ Todos os nomes dos participantes da pesquisa são fictícios para a anonimização dos sujeitos.

em seu início, os anos de nascimento e morte do físico aparecem escritos em destaque. Pedro levou em consideração todas essas informações, disponibilizadas em diferentes mídias e cujos sentidos estão veiculados por uma coleção de recursos linguísticos e semióticos, para a produção de seu resumo escrito em português.

Com o resumo pronto, Pedro, em conjunto com os colegas de curso, reelaborou sua escrita aproximando algumas estruturas das normas esperadas para um texto desse tipo em português. A refacção dos resumos foi uma etapa da unidade de ensino que possibilitou aos alunos surdos a utilização de estratégias translíngues e metalinguísticas de análise, comparação e contraste para construção de hipóteses sobre o modo de funcionamento das línguas envolvidas, ações realizadas pelo incentivo e condução da professora responsável.

Roberto, colega de Pedro, atuou significativamente na reelaboração do resumo de Pedro. Enquanto Pedro estava à frente da sala e a professora sugeria a retirada de uma palavra de seu texto (Figura 2), Roberto buscou informações sobre Stephen Hawking no *Google* colaborando para a completude do texto produzido. Na Figura 2, em seguida, vemos Pedro à frente da sala e Roberto sentado com a tela de busca do *Google* aberta. Ele usa o alfabeto manual da língua de sinais para soletrar a palavra T-E-Ó-R-I-C-O para que Pedro a inserisse em seu texto. Nesse momento, Roberto está lidando com o caráter multissemiótico de uma página de buscas do *Google*, buscando informações; lendo conteúdos em português e visualizando imagens sobre Stephen Hawking relacionadas a esses conteúdos e expressando-se em língua de sinais ao fazer sugestões em relação à escrita do resumo. O fato de ter tido acesso à *Internet* durante o engajamento com a atividade impactou significativamente a participação do aluno pela ampliação do repertório sociossemiótico que ele teve acesso e fez uso para construir sentidos durante seu engajamento. Práticas de língua(gem) cujo caráter translíngue e transmodal nos parece evidente e que chamam a atenção pela agentividade possibilitada ao aluno por meio do acesso aos materiais *online* e seleção dos recursos aos quais iria lançar mão para produção de sentidos.



Figura 2. À esquerda, Pedro à frente da sala reelaborando seu resumo e, à direita, Roberto faz soletração manual de palavra.

O resumo escrito por Pedro apresentava inicialmente o seguinte trecho: “Stephen Hawking física profissão (...)”. Uma produção escrita cujos recursos linguísticos em português encontravam-se organizados a partir de um enquadramento da língua de sinais. A professora responsável sugere a retirada da palavra *profissão*, a adequação de gênero da palavra *física* e os alunos discutem a inserção de um verbo no passado para estabelecer

a ligação entre os termos da oração, neste caso, o nome do físico e sua profissão (Figura 2). Ao perceber a ação de retirada da palavra *profissão* pela professora, Roberto imediatamente sugere a inserção da palavra *teórico* para cobrir uma possível lacuna gerada no texto do colega (Figura 2). Logo, ao final da reelaboração, o resumo de Pedro passou a apresentar o seguinte trecho: “Stephen Hawking foi um físico teórico (...)” (ver Figura 3).

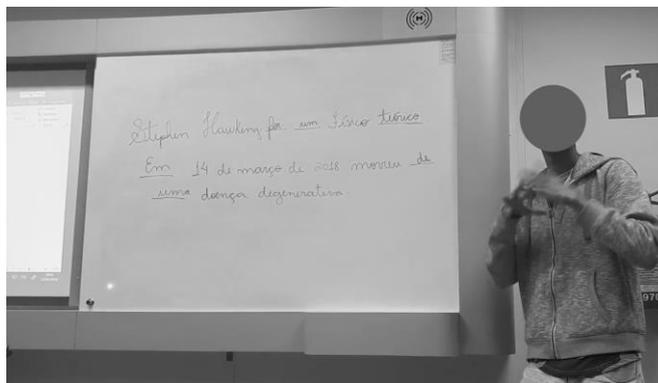


Figura 3. Após refacção, o resumo de Pedro encontra-se escrito na lousa. Pedro está ao lado fazendo a leitura em língua de sinais de seu resumo.

Como mostramos na Figura 4, a seguir, inferimos que Roberto extraiu essa informação da página de buscas que foi por ele acessada durante o engajamento com a tarefa:



Figura 4. Página de resultados do Google a partir da utilização do termo de busca *Stephen Hawking*. Destaque da expressão *físico teórico*.

Dentre as entradas que apareceram na busca realizada por Roberto, também se encontrava uma breve explicação sobre a doença degenerativa que Stephen Hawking era portador. Incentivado pela professora, Roberto leu o nome da doença em português e o rerepresentou em língua de sinais utilizando novamente o alfabeto para soletração manual das palavras. A professora, aproveitando os resultados de busca encontrados por Roberto e percebendo

que talvez os alunos não soubessem um sinal em língua de sinais que representasse o nome da doença do físico em português, questiona-os sobre como, em língua de sinais, eles poderiam explicar tal doença. O acesso ao *Google* Imagens, nesse momento, influenciou a explicação e descrição feita pelos alunos à professora. Essa interação translíngue e transmodal, mediada pela tecnologia e perpassada por múltiplas semioses, mobilizou não só conhecimentos em português, como também em língua de sinais, dado que os alunos passaram a conhecer mais recursos linguísticos para a expressão de sentidos sobre a doença em questão.

Considerando o exposto, entendemos que a atividade de refacção do resumo de Pedro ganhou outras nuances, translíngues, a partir das ações de busca, seleção e apresentação de informações que foram performadas por Roberto por meio do uso da tecnologia. O seu objetivo inicial, isto é, a produção de um resumo com desenvolvimento de competências de compreensão e produção em português, foi transformado: a) no momento em que Roberto acessa a *Internet* e utiliza os recursos comunicativos – em diferentes modalidades – que julga necessários para auxiliar a reestruturação do texto em português e, a partir de tal ação, b) também mobiliza a professora a agir de modo a incentivar o desenvolvimento de competências de compreensão e expressão em língua de sinais por parte dos alunos. Os alunos vão assumindo o comando e tomando decisões por meio da utilização da tecnologia, na mesma medida em que o papel do professor também vai mudando (Anderson *et al.* 2018).

O acesso à *Internet* pode ampliar os repertórios sociossemióticos dos alunos nas situações de ensino e dar indícios de que estratégias pedagógicas translíngues por parte do professor podem entrar em ação para que sejam providas oportunidades aos alunos de aprenderem a selecionar os recursos disponíveis mais adequados para lidar, com êxito, com as exigências comunicativas das situações sociais as quais eles são expostos (García & Lin 2016, s.n.; Swanwick 2017). A descrição dessas situações, portanto, chama a atenção para os modos pelos quais um caráter mais complexo da interface entre os recursos linguísticos e semióticos componentes dos repertórios dos alunos pode ser explorado em um projeto de educação linguística de surdos mediado pelas tecnologias digitais e translíngue, fomentando práticas de ensino que envolvam o desenvolvimento de competências linguísticas, semióticas e metapragmáticas e de uma disposição translíngue por parte dos alunos surdos.

4.3 A possibilidade de uma educação linguística ampliada

Nas práticas de língua(gem) anteriormente descritas, enfatizamos o papel das tecnologias digitais não só na ampliação dos repertórios sociossemióticos, mas também no desenvolvimento de competências translíngues e transmodais, aspectos que relacionamos à construção de uma disposição translíngue numa sala de ensino de língua. Como analisamos a partir da última etapa da unidade de ensino (5), tais processos oportunizaram a ressignificação de noções sobre a própria língua(gem), seus usuários e/ou sobre as construções culturais e identitárias que são perpassadas pelos usos da língua(gem). A nosso ver, a construção desses entendimentos por parte dos alunos surdos pode ser assimilada como material potencial para uma educação linguística ampliada, tal como

definida por Cavalcanti (2013), que envolve o conhecimento de aspectos do funcionamento das línguas, mas vai além ao mobilizar reflexões e posicionamentos dos alunos sobre a língua(gem), bem como sobre construções culturais e identitárias.

A quinta etapa da unidade de ensino envolveu a produção de vídeos pelos próprios alunos surdos, em grupos, para serem postados no *Facebook*. Um dos grupos abordou a temática da *cultura surda*, buscando informações em diferentes fontes – escritas ou visuais, como textos em *sites* e *blogs* ou vídeos postados no *YouTube* – para composição do roteiro do vídeo.

Nesse momento, Marina, uma das alunas integrantes do grupo mencionado, questiona a maneira como os surdos estavam sendo representados em uma publicação de um *blog* com diferentes informações sobre a surdez. No *blog*, a noção de cultura surda encontrava-se definida em um texto escrito (ver Figura 5), estruturado a partir de uma sequência de perguntas – relacionadas a mitos e crenças em torno da surdez e das pessoas surdas – entremeadada por uma série de *memes* e *gifs* animados – alguns deles envolvendo pessoas usando sinais da língua de sinais ou gestos para criar um efeito de humor e deboche.



Figura 5. Printscreen de parte do texto sobre cultura surda acessado por Marina.

Depois de ler um trecho desse texto (Figura 5), Marina exclama: “Assim o surdo fica parecendo de outro mundo!”. As representações da aluna sobre ser surda ou sobre cultura surda não encontravam ressonância nos critérios apresentados no texto lido, já que para ela a definição de cultura surda apresentada e, conseqüentemente, dos próprios surdos como sujeitos dessa cultura, partia de critérios muito exclusivos e acessados somente por quem é parte desse grupo, o que, aos olhos de Marina, parecia tornar os surdos muito diferentes de qualquer outro indivíduo, fazendo-os parecerem “de outro mundo”.

Após a realização da busca de informações, os alunos integrantes do grupo determinaram que cada um seria responsável por apresentar um aspecto específico das culturas surdas e, a partir das notas tomadas, seguiram articulando os conteúdos a serem abordados durante a gravação do vídeo. Evidencia-se um caráter translíngue no trabalho colaborativo em grupo para organização do roteiro para o vídeo, uma vez que os alunos interagiram em língua de sinais, mas, individualmente, no processo de tomada de notas,

todos eles puderam explorar textos escritos em português – além de materiais em vídeos – e também elaboraram suas notas nessa língua. Os alunos tomaram para si os recursos linguísticos das duas línguas que eram necessários para responder à tarefa de elaboração do vídeo e, nesse processo, também começaram a buscar informações sobre essas mesmas línguas, de modo que seus usos linguísticos viessem a atender suas necessidades de expressão (Anderson *et al.* 2018) no vídeo. Perguntaram à professora, por exemplo, qual palavra utilizar ou como poderiam melhor expressar um determinado sentido ao formular os enunciados que seriam filmados (ver Figura 6).



Figura 6. Elaboração do roteiro de vídeo pelo grupo de alunos surdos. Marina com o caderno de anotações nas mãos e fazendo uma pergunta direcionada à professora, que está em pé.

Obviamente que as trajetórias truncadas e multifacetadas dos integrantes do grupo se refletiram no modo como a) cada um interagiu com os conteúdos multissemióticos acessados por meio das buscas realizadas na *Internet* e b) buscou rerepresentar a noção de cultura surda em seu trecho do vídeo. Nesse processo, as noções que os integrantes do grupo tinham sobre as culturas surdas e sobre o próprio modo de agir na língua(gem), ao gravarem o vídeo, foram negociadas.

O grupo de alunos decidiu que a temática da comunicação dos surdos serviria como o eixo centralizador da exposição que cada um faria a respeito das culturas surdas no vídeo, mesmo que, entre si, eles apresentassem posicionamentos diferentes a este respeito. O que era comum e evidente para esses alunos é que questões de língua(gem) e cultura estão intricadamente relacionadas e não poderiam deixar de ser tratadas num vídeo que falasse sobre a cultura surda. Assim, a primeira participante do grupo a realizar a filmagem abriu o vídeo explicando que a cultura surda era representada e moldada pela língua de sinais, meio de expressão da voz do surdo e de sua identidade. O vídeo se encerrou com um dos integrantes do grupo chamando atenção de todos os brasileiros para a língua de sinais como identidade linguística dos surdos.

Ao longo do vídeo gravado, um dos participantes do grupo, expondo sobre as dificuldades de comunicação enfrentadas no mercado de trabalho e no ambiente escolar, reafirmou que o respeito à cultura surda deveria passar diretamente pela consideração da identidade linguística do surdo. O respeito à cultura surda também apareceu na exposição de outro integrante que enfatizou a importância das janelas com tradução em língua de sinais nos programas televisivos para dar acesso à informação aos surdos bilíngues. Diferentemente, outros três participantes do grupo exploraram aspectos da comunicação dos surdos não diretamente relacionados à língua de sinais, expondo como parte da cultura surda o acesso à informação por meio de legendas escritas do tipo *closed caption*,

o uso da escrita para interlocução com pessoas não falantes de língua de sinais e o português surdo (escrita do português com marcas da língua de sinais).

O fato de estarem envolvidos com uma proposta de produção de um texto em formato de vídeo a ser postado no *Facebook* ampliou a audiência a ser atingida com a produção dos alunos quando em comparação com os modelos de produção textual tradicionais, cujos produtos são pensados para circular na escola ou na sala de aula, num melhor cenário, ou apenas para serem entregues ao professor. Acreditamos que esse aspecto da produção tenha encorajado, por exemplo, esse grupo de alunos a explorar questões culturais e identitárias de modos muito particulares aos envolvidos, sendo flexíveis, críticos e produzindo sentidos, muitas vezes, de maneira não essencializada (Anderson *et al.* 2018) como quando, por exemplo, destacaram aspectos relacionados à comunicação dos surdos geralmente estigmatizados, como o caso de surdos que se apoiam na escrita para se comunicar com pessoas que não são falantes de língua de sinais ou que gostam de utilizar as legendas *closed caption*.

Assim como o engajamento nas diferentes etapas da tarefa de produção do vídeo movimentou noções sobre cultura e a pessoa surda, também foram trazidas à baila representações sobre a língua de sinais, a partir dos próprios usos linguísticos realizados pelos integrantes do grupo. A disposição translíngue desses alunos se revelou no comportamento linguístico performado por eles, uma vez que, enquanto interagiam para a elaboração do roteiro e treino para a filmagem, cada aluno fez as escolhas linguísticas e semióticas em seus repertórios que lhes pareciam mais pertinentes, visando a produção dos sentidos necessários, o que resultou, por exemplo, na utilização de sinais diferentes da língua de sinais para um mesmo item lexical. Três sinais diferentes, por exemplo, foram empregados para expressar o termo *cultura* (ver Figura 7).

Acreditamos que a autonomia dada aos alunos no que se refere aos modos de engajamento e participação na realização das tarefas de elaboração do vídeo evidenciaram como os alunos puderam se sentir confiantes para traçarem caminhos independentes (Anderson *et al.* 2018) ao performarem suas escolhas linguísticas e semióticas. No entanto, também consideramos importante destacar que nem todos os integrantes do grupo se mostraram satisfeitos com as escolhas linguísticas que foram realizadas. Foi o caso de Joaquim, que interrompeu os ensaios da filmagem para explicar aos outros integrantes do grupo que, embora ele compreendesse os diferentes sinais referentes ao termo “cultura” – a produção de sentido se realizava naquele momento –, havia um sinal que ele julgava ser o mais adequado e que deveria ser utilizado pelo restante do grupo. Mesmo compreendendo o que diziam seus colegas, Joaquim hierarquizava as variedades de língua de sinais utilizadas, reivindicando uma como sendo melhor do que as outras (Rymes 2014).

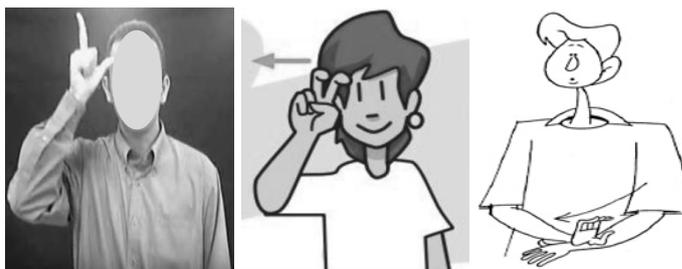


Figura 7. Três diferentes sinais em língua de sinais utilizados como referência ao termo “cultura”⁷

Entendemos que a ação de Joaquim revelou a sua avaliação/valorização e não uma validação (Blommaert 2010) dos usos linguísticos realizados por seus colegas surdos em relação à situação de produção a qual eles deveriam responder. De fato, ainda que uma abordagem translíngue estivesse sendo empregada no curso, a fim de facilitar uma disposição translíngue por parte dos alunos, não poderíamos e nem deveríamos apagar o conjunto complexo de questões sociolinguísticas envolvidas e nem mesmo o fato de que nem todos os estudantes poderiam compreender a pluralidade e a diferença linguística da mesma maneira (Lee & Jenks 2016).

Os colegas de grupo de Joaquim, por outro lado, também decidiram demarcar suas noções de e sobre língua(gem) por meio da reafirmação das escolhas linguísticas previamente feitas quando da realização da filmagem do vídeo. Assim, apesar da intervenção de Joaquim, durante a filmagem, cada um deles optou por seguir utilizando os diferentes sinais para a expressão *cultura* que já vinham empregando em seus enunciados.

Considerando que a decisão tomada pelos colegas de Joaquim se reflete numa produção textual cuja materialidade permite a permanência do registro visual de uso da língua de sinais, entendemos que ela vem, a nosso ver, para validar a diferença linguística como constituinte de suas práticas de língua(gem), num processo de construção de imagens sobre si mesmos e de como querem ser vistos a partir da diferença (Barton & Lee 2015). Um ato de resistência dos alunos (Anderson *et al.* 2018) que confronta formulações monolíngues neutralizadoras que apagam as complexidades dos usos linguísticos (César & Cavalcanti 2007, p. 47), o que vai ao encontro, inclusive, da reivindicação de Marina, também integrante do grupo, e que não se via representada numa definição de cultura que apagava as diferenças entre as pessoas surdas e ainda tornava os surdos muito diferentes de pessoas não surdas.

Com base em Rymes (2014), ressoando a heteroglossia de Bakhtin (1981), compreendemos que os alunos atuantes nessa interação performaram com seus repertórios e modos de dizer de maneiras muito individuais e, nesse processo idiossincrático, também construíram entendimentos – muito particulares a cada um dos envolvidos – sobre si mesmos e sobre as interações translíngues experienciadas. Entendemos que esses processos foram ampliados pelas propiciações das tecnologias

⁷ Da esquerda para a direita, imagens retiradas de: <https://www.youtube.com/watch?v=3i4L5DnRaP4> ; <https://www.goconqr.com/p/8954465-simulado-de-revis-o-para-avalia--o-presencial---libras--unp-quizzes> e <https://pt.slideshare.net/lemesilvana/libras-aula-1-e-2> .

como ambientes para realização de leitura e produção e das mídias digitais acessadas pelos alunos surdos durante a execução da tarefa, que permitiram que eles se valessem de seus repertórios linguísticos e semióticos complexos e fizessem escolhas sobre as língua(gens) e identidades que desejavam investir (Anderson *et al.* 2018; Darvin 2019). Isso aconteceu, por exemplo, quando Marina leu o texto do *blog* sobre cultura surda e questionou o conceito de cultura que era ali anunciado, ou quando Joaquim revelou seu incômodo com a diversidade linguística apresentada na interação com seus colegas ou ainda quando os colegas de Joaquim decidiram reafirmar sua disposição para a pluralidade e a diferença linguística na gravação de um vídeo, que viria a circular para uma audiência bem mais ampla ao ser postado no *Facebook*, no qual apareceram diferentes sinais para um mesmo termo. Aqui visualizamos, portanto, a potencialidade de uma educação linguística ampliada que surge a partir de uma proposta de ensino de língua mediado pelas tecnologias, que explora uma disposição translíngue por parte dos alunos e que pode vir a mobilizá-los para reflexão e posicionamento diante da heterogeneidade constituinte das práticas de língua(gem) e das construções identitárias e culturais delas indissociadas.

5. Considerações finais

As tecnologias digitais comportam ambientes *online* que são, em si, espaços de pluralidade e de diferença onde a diversidade linguística e semiótica caracteriza as interações textuais (Dovchin & Pennycook 2018). A translíngua aponta para a fluidez, as trocas e a interação para produção de sentidos com a língua(gem), para um uso flexível dos recursos com a intenção de maximizar a comunicação e a compreensão, o que requer tomada de decisão e escolha, assim como o uso criativo e crítico dos recursos disponíveis (Swanwick 2017).

A partir dos dados analisados neste artigo, compreendemos que a educação linguística de surdos mediada por tecnologias digitais, em lugar de promover um trabalho com línguas compartimentalizadas, permite o reconhecimento e a integração de diferentes recursos linguísticos e semióticos em diferentes modalidades. Com isso, pode haver uma abertura dos alunos para a pluralidade e a diversidade linguística, que estimula *insights* metalinguísticos e metapragmáticos bastante válidos em situações de ensino de línguas.

O uso da tecnologia e a organização de uma unidade de ensino para desenvolver competências a partir da leitura e produção em ambiente digital, a partir de uma orientação para a translíngua, mostrou a possibilidade de aproximação das práticas de língua(gem) em sala de aula da comunicação cotidiana translíngue dos alunos surdos, dando mais autonomia para expressão com seus repertórios sociosemióticos no engajamento com as atividades de ensino.

O acesso livre à tecnologia para realização de busca e seleção de materiais diversos também abriu caminho para a agência dos alunos e um senso de propriedade nas ações a serem realizadas para responder com êxito as tarefas. Nesse processo, foram impulsionadas ações de condução das situações de ensino pelo professor que poderiam não estar previamente programadas, mas que permitiram, ainda assim, que esse profissional assumisse estratégias translíngues pautadas em atitudes de estruturação,

modelagem e andaime (Anderson *et al.* 2018) que acabaram por impulsionar ainda mais a autonomia dos alunos, sobretudo no que se refere ao uso de seus repertórios comunicativos como forma de expressão da diversidade.

Consideramos, portanto, que quando o uso das tecnologias digitais e o acesso aos ambientes *online* são oportunizados em situações de ensino de línguas para surdos com uma orientação translíngue (Swanwick 2017), são ampliadas as possibilidades de ensinar novas competências de leitura e produção a partir de uma lente translíngue e transmodal, de tornar os alunos mais conscientes de seus repertórios comunicativos e, nesse caminho, construir uma educação linguística ampliada. A partir de nosso contexto de análise, em específico, sublinhamos:

- a. a possibilidade de articulação entre tarefas de busca, seleção, leitura e produção com mobilização e expansão dos repertórios sociossemióticos dos alunos;
- b. o desenvolvimento de competências de leitura, compreensão, produção e interação translíngues e transmodais;
- c. o engajamento crítico pela interação com materiais multissemióticos disponíveis *online*;
- d. o envolvimento com atividades que, ao estimularem competências translíngues, oportunizam a expressão das diferenças linguísticas, culturais e identitárias dos alunos como gatilho para reflexão e conscientização sobre o caráter plural e diverso da comunicação;
- e. a promoção de uma disposição translíngue por parte dos alunos que viabiliza a construção de uma educação linguística ampliada pela (re)significação de noções sobre a língua(gem) e sobre as construções culturais e identitárias perpassadas pelos usos da língua(gem).

A partir do exposto neste artigo, entendemos que o movimento em direção à construção de uma educação linguística de surdos ampliada, tal como a apresentada, com uma orientação translíngue e mediada pela tecnologia, traz implicações para como se organizam o ensino de línguas para surdos e a formação de professores para esse contexto bi/multilíngue. Ao mesmo tempo, carrega consigo a perspectiva de uma educação de surdos que pode contribuir para participação social efetiva num mundo globalizado e digitalizado.

Financiamento: Esta pesquisa foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, Processo FAPESP n.2017/20256-0.

Referências

- Allard, K., Pichler, D.C. (2018). Multi-modal visually-oriented translanguaging among deaf signers. In L. Adinolfi, H. Link & O. S. John (Eds.), *Translanguaging – Researchers and Practitioners in Dialogue. Special issue of Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 4 (3), 384–404. <<https://benjamins.com/catalog/ttmc.00019.all>>. Consultado em: 3 jan. 2019.

- Anderson, J., Chung, Y. & Macleroy, V. (2018). Creative and critical approaches to language learning and digital technology: findings from a multilingual digital storytelling project. *Language and Education*, 32 (3), 195–211. <<https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1430151>>. Consultado em: 7 jan. 2019.
- Barton, D. & Lee, C. (2015). *Linguagem online: textos e práticas digitais*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Benson, P. (2015). Commenting to learn: evidence of language and intercultural learning in comments on YouTube videos. *Language Learning & Technology*, 19 (3), 88–105. <<http://dx.doi.org/10.125/44435>>. Consultado em: 20 dez. 2018.
- Blommaert, J. (2010). *A Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- César, A. & Cavalcanti, M. C. (2007). Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In M. C. Cavalcanti & S. M. Bortoni-Ricardo (Eds.), *Transculturalidade, linguagem e educação* (pp. 45-66). São Paulo: Mercado de Letras.
- Canagarajah, S. (2018). Translingual practice as spatial repertoires: expanding the paradigm beyond structuralist orientations. *Applied Linguistics*, 39 (1), 31–54.
- Cavalcanti, M. C. (1999). Estudos sobre a educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *DELTA*, 15 (número especial), 385–471.
- Cavalcanti, M. C. (2006). Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In L. P. Moita Lopes (Eds.), *Por uma linguística aplicada indisciplinar* (pp. 233–252). São Paulo: Parábola Editorial.
- Cavalcanti, M. C. (2013). Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In L. P. Moita Lopes (Eds.), *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonietta Celani* (pp. 211–226). São Paulo: Parábola.
- Chun, D. M. (2016). The role of technology in SLA research. *Language Learning & Technology*, 20 (2), 98–115. <<http://dx.doi.org/10.125/44463>>. Consultado em: 20 dez. 2018.
- Creese, A. & Blackledge, A. (2010). *Multilingualism: a critical perspective*. London, New York: Continuum.
- Darvin, R. (2019). Creativity and criticality: remaining narrative through translanguaging and transmediation. *Applied Linguistics Review*. <<https://doi.org/10.1515/applirev-2018-0119>>. Consultado em: 2 fev. 2019.
- De Costa, P. I., Singh, J. G., Milu, E., Wang, X., Fraiberg, S. & Canagarajah, S. (2017). Pedagogizing translingual practice: prospects and possibilities. *Research in the Teaching of English*, 51 (4), 464–472.
- Dovchin, S. & Pennycook, A. (2018). Digital metroliteracies: space, diversity, and identity. In K. Mills, A. Stornaiuolo, A. Smith & J. Z. Pandya (Eds.), *Handbook of writing, literacies, and education in digital cultures* (pp. 211-222). New York: Routledge.
- García, O. & Lin, A. M. Y. (2016). Translanguaging in bilingual education. In O. García, A. Lin & S. May (Eds.), *Bilingual and Multilingual Education. Encyclopedia of Language and Education* (pp. 117-130). Dordrecht: Springer.
- Given, L. M. (2008). *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Hafner, C., Chik, A. & Jones, R. H. (2015). Digital literacies and language learning. *Language Learning & Technology*, 19 (3), 1–7. <<https://www.lltjournal.org/item/2912>>. Consultado em: 13 abr. 2017.
- Horner, B., Min-Zhan, L., Royster, J. & Trimbur, J. (2011). Language Difference in Writing: Toward a Translingual Approach. *College English*, 73 (3), 303–321.
- Kusters, A. (2017). Gesture-based customer interactions: deaf and hearing Mumbaikars' multimodal and metrolingual practices. *International Journal of Multilingualism*, 14 (3), 283–302.

- Lankshear, C. & Knobel, M. (2007). Sampling “the new” in new literacies. In C. Lankshear & M. Knobel (Eds.), *A new literacies sampler* (pp. 1–24). New York: Peter Lang.
- Lee, J. & Jenks, C. (2016). Doing translingual dispositions. *College Composition and Communication*, 68 (2), 317–344.
- Lemke, J. L. (2010). Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 49 (2), 455–479.
- Martin-Jones, M., Blackledge, A. & Creese, A. (2012). *The Routledge Handbook of Multilingualism*. London, New York: Routledge.
- Nogueira, A. S. (2014). Práticas de letramento multimodais em ambiente digital: uma possibilidade para repensar a educação de surdos. *Revista Intercâmbio*, 28, 19–45. <<https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/view/19639/14513>>. Consultado em: 13 jan. 2019.
- Nogueira, A. S. (2015). “O surdo não ouve, mas tem olho vivo” – A leitura de imagens por alunos surdos em tempos de práticas multimodais (Tese de doutoramento, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil). <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269526>>. Consultado em: 14 jan. 2019.
- Nogueira, A. (2016). Multiletramentos e ensino de português como L2 para surdos: práticas multilíngues e multimodais de comunicação e produção de significados como contribuição. In *Anais do VI Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa*. Uberlândia, UFU – Instituto de Letras e Linguística.
- Nogueira, A. (2017). Educação de surdos: algumas reflexões sobre tecnologias, linguagens e diversidade. In J. Cabello & H. A. M. Lins (Eds.), Campinas: Edições Leitura Crítica. <https://www.academia.edu/37327753/EDUCAÇÃO_DE_SURDOS_ALGUMAS_REFLEXÕES SOBRE TECNOLOGIAS LINGUAGENS E DIVERSIDADE>. Consultado em: 20 jan. 2019.
- Nogueira, A. S. (2018). Interface do português com a língua de sinais em publicações de um professor surdo em rede social. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, 18 (3), 673–694. <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v18n3/1518-7632-ld-18-03-00673.pdf>>. Consultado em: 20 jan. 2019.
- Pereira, M. C. C. (2014). O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. *Educar em Revista, Edição Especial*, 2, 143–157.
- Ribeiro, A. E. (2018). *Escrever hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação*. São Paulo: Parábola.
- Rymes, B. (2014). Communicative repertoire. In C. Leung & B. V. Street (Eds.), *The Routledge Companion to English Studies*. Abingdon: Routledge.
- Schreiber, B. R. (2015). “I Am What I Am”: multilingual identity and digital translanguaging. *Language Learning & Technology*, 19 (3), 69–87. <<http://dx.doi.org/10125/44434>>. Consultado em: 20 dez. 2018.
- Signorini, I. (2016). O que se tem compreendido por pesquisa de ponta no campo aplicado dos estudos da língua(gem). *XXXI Encontro Nacional da Anpoll*, Campinas, Universidade Estadual de Campinas.
- Swanwick, R. (2017). Translanguaging, learning and teaching in deaf education. *International Journal of Multilingualism*, 14 (3), 233–249.
- Warschauer, M. & Meskill, C. (2011). Technology and second language teaching. In J. W. Rosenthal (Ed.), *Handbook of undergraduate second language education*. Routledge: New York.

[recebido em 27 de fevereiro de 2019 e aceite para publicação em 28 de novembro de 2019]