

Letramentos críticos e translingualismo em Libras: Uma ideia

*Critical literacies and translanguaging in Brazilian
Sign Language: preliminary reflections*

Maria de Lourdes Rodrigues Balabuch*

Resumo: Pretende-se neste estudo utilizar de “novos” segmentos da Linguística Aplicada quanto ao ensino-aprendizagem de línguas e estreitar essa ideia com o foco no ensino-aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais, envolvendo especificamente o translingualismo e os letramentos críticos. Para tanto, a metodologia utilizada é bibliográfica e conta com a participação da pesquisadora num curso de formação de tradutores/intérpretes oferecido pela rede estadual de ensino no Centro de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS-MS), com o intuito de identificar a presença dos translingualismos e de letramentos críticos nesse contexto educacional. Para tais formulações foram utilizados pesquisa bibliográfica e conceitos como práticas translíngues de Canagarajah (2013), linguística aplicada indisciplinar de Moita Lopes (2013), linguagem de Bakhtin (2010), translingualismos segundo Garcia e Wei (2014), letramentos críticos de Monte Mór (2015) dentre outros nomes também importantes para o exercício reflexivo sobre o ensino-aprendizagem de línguas, especificamente Libras na formação do tradutor/intérprete.

* Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Palavras-chave: Libras. Letramentos Críticos. Translanguagem. Linguística Aplicada.

Abstract: *This study intends to use new segments of Applied Linguistics in the teaching-learning of languages with a focus on the teaching-learning of the Brazilian Sign Language, involving specifically translanguaging and critical literacies. Therefore, the methodology used is bibliographical and it also includes the researcher's participation in a training course of translators/interpreters offered by the state educational network at the Center for Training Professionals of Education and Assistance to Deaf People (CAS-MS) in order to identify the presence of translanguaging and critical literacies in this educational context. For such formulations we used a bibliographical research methodology and concepts such as Canagarajah's translanguaging practices (2013), Moita Lopes' interdisciplinary applied linguistics (2013), Bakhtin's concept of language (2010), Garcia and Wei's translanguaging (2014), and Monte Mór's critical literacies (2015), among other names also important for the reflexive exercise about the teaching-learning of languages, specifically the Brazilian Sign Language in the translator/interpreter's education.*

Keywords: *Brazilian sign language. Critical Literacies. Translanguaging. Applied Linguistics.*

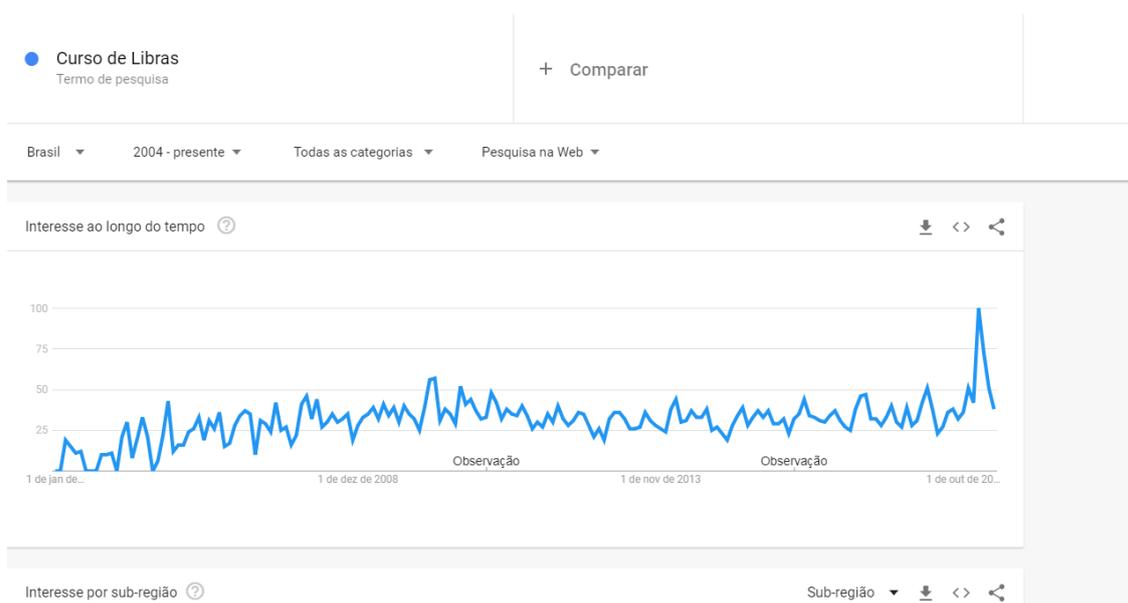
Introdução

Segundo o Censo de 2010 realizado pelo IBGE, 9,7 milhões de pessoas têm deficiência auditiva em todo o território nacional. Desses, 2.147.366 milhões apresentam deficiência auditiva severa. Cerca de um milhão são jovens de até 19 anos. O levantamento dessas estatísticas nos faz refletir sobre a necessidade de investir em políticas educacionais e pesquisas que contribuam para o pleno desenvolvimento desses indivíduos na sociedade. Para ter participação ativa na sociedade, a comunidade surda vive da expectativa de que mais pessoas falem a sua língua. O número de falantes da Língua Brasileira de Sinais (Libras), principalmente ouvintes, tende a aumentar com a inclusão e as conquistas alcançadas. Recentemente foi divulgado no *Campo Grande News* o aumento pela procura do curso de Libras em Mato Grosso do Sul, que apesar de ser oferecido por várias instituições como o CAS (Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez), IFMS (Instituto Federal de Mato Grosso do Sul), pela Prefeitura de Campo Grande, e por instituições privadas como o Libera Limes, a procura gerou uma lista de espera de 300 pessoas em um dos cursos. Em São Paulo, de acordo com o site

do G1, as filas de espera nos cursos oferecidos pelo governo também aumentaram. Essa realidade deve incentivar o investimento em pesquisas que abordem o ensino-aprendizagem de Libras como L2 para os ouvintes, tanto quanto as novas concepções teóricas aqui apresentadas, ou seja, translingualismos e letramentos críticos.

Na imagem abaixo, temos pesquisas na web desde 2004 até abril de 2019. Dessa forma podemos perceber um interesse crescente nessa área, conforme o Google trends mostra:

Imagem 1: Buscas por curso de Libras na web



Fonte: <https://trends.google.com/trends/explore?date=all&geo=US&q=Tils>

Essa demanda crescente de novos profissionais na área do ensino-aprendizagem de Libras, tanto para a educação do surdo quanto para a formação de tradutores-intérpretes de Libras é muito importante para a instauração da acessibilidade, porém, a visão inicial dos interessados é a de que se trata de um campo de fácil aprendizado por presumirem que Libras seja uma versão gestual da língua portuguesa (português sinalizado),¹ ao invés de reconhecerem-na como uma segunda língua. Ao iniciar o curso, os estudantes

¹ O português sinalizado acontece quando o tradutor/intérprete, ao ver uma frase em português ou ouvi-la, tenta traduzir palavra por palavra daquela frase sinalizando com a mesma estrutura da frase em português. Isso acontece porque pode ser mais fácil para quem sinaliza não precisando fazer adequações à estrutura “correta”, porém dificulta o entendimento para o surdo, o qual poderá não entender o sentido correto da frase ou o contexto de produção do enunciado.

se deparam com uma língua com todas as complexidades de uma língua qualquer, pois a Libras tem gramática, fonologia, morfologia, sintaxe e semântica. Em 1993, foi encaminhado ao congresso o projeto de lei que regulamentaria Libras como segunda língua oficial no Brasil. No entanto, somente em 24 de abril de 2002, é que ela se tornou regulamentada por meio da lei de número 10.436, sendo reconhecida como linguagem nativa para os surdos do país, e em 2005 foi regulamentada como disciplina curricular pelo decreto 5.626, artigo 3º. Em 2007, a Libras recebeu o status de língua, reforçando a ideia de que se trata de uma língua natural. Finalmente, no ano de 2010, a profissão tradutor/intérprete de Libras teve sua situação regulamentada, o que representou uma virada significativa para os surdos do Brasil. Conforme a Lei 12319/10, de 1º de setembro de 2010, em seu artigo 6º, são as atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências, efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa.

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) tem suas origens no Instituto dos Surdos, atualmente conhecido como Instituto Nacional da Educação de Surdos (INES), a primeira escola para surdos no Brasil. Esse instituto foi fundado por Ernest Huet em 1957, sendo um órgão do Ministério da Educação. Entre os objetivos institucionais do INES estão a produção, o desenvolvimento e a divulgação de conhecimentos científicos e tecnológicos na área da surdez em todo o Brasil, além de subsidiar a Política Nacional de Educação (PNE).

As primeiras investigações linguísticas em relação à língua de sinais foram realizadas por um grupo de pesquisadores, dentre eles, Stokoe (1965 apud BRITO, 2010, p.36) que realizou a primeira descrição estrutural da língua de sinais americana (ASL) e propôs a decomposição dos sinais dessa língua em três parâmetros, conhecidos como primários: a configuração de mão (CM); a locação da mão ou ponto de articulação (L); e o movimento da mão (M). Esses parâmetros foram considerados unidades mínimas de formação dos sinais, tais como os fonemas nas línguas orais. Foram acrescentados, a partir desse trabalho, outros dois parâmetros à fonologia das línguas de sinais: a orientação e as expressões não manuais. De acordo com Quadros e Karnopp (2004, p. 59-60), o parâmetro orientação é a direção para a qual a palma da mão aponta

quando produzimos o sinal. As expressões não-manuais são as expressões faciais e corporais, movimentos do corpo, da face, da cabeça e dos olhos realizados no momento da articulação do sinal. Assim sendo, na Libras temos esses cinco parâmetros como unidade mínima na formação de sinais.

Estamos entrando em uma nova era em relação à educação dos surdos no Brasil, e o reconhecimento da língua de sinais e os direitos assegurados em lei abrem um espaço na manutenção e implantação de políticas educacionais e, portanto, vários discursos estão sendo construídos e instituídos. As pesquisas envolvem, em geral, o contexto da inclusão social e abordam o ensino da língua portuguesa para surdos. Apesar da regulamentação da 'Libras' (Língua Brasileira de Sinais) como meio legal de comunicação e expressão vigorar há quase duas décadas, existem poucas pesquisas que abrangem as novas tendências epistemológicas no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de 'Libras' como L2. Percebe-se a necessidade de mais diálogos com a Linguística Aplicada (LA daqui por diante) contemporânea nesse contexto educacional tanto para a formação do tradutor/intérprete quanto para a educação escolar e formação acadêmica do aluno surdo de forma mais ativa. Nesse sentido, as práticas sociais como os letramentos críticos² e os translingualismos³ podem contribuir para a formação e ensino-aprendizagem da 'Libras'. Para tanto início este artigo, de cunho bibliográfico, abordando conceitos de letramentos críticos e translingualismos com interfaces com ensino-aprendizagem de libras e reitero essa possibilidade.

Letramentos críticos com língua de sinais

A LA tem delimitado “novas” posturas e práticas ao ensino de línguas, dentre elas, os letramentos críticos que incentivam o desenvolvimento da consciência crítica tanto do professor quanto do aluno, tendo como objetivo a ampliação das capacidades linguísticas e interculturais quanto a formação do

² De acordo com Cervetti, Pardales e Damico (2001), o letramento crítico (usados por eles no singular) considera o conhecimento como sendo construído, de modo que o sentido do texto seja sempre múltiplo e dependente do contexto em que ele é veiculado e interpretado. Dessa forma a própria realidade é também social e culturalmente construída e varia de uma comunidade para outra.

³ Garcia e Wei utilizam o termo *translanguaging* que traduzo como translingualismos. Canagarajah refere-se a translingualismos usando ora práticas translíngues, ora *assemblage*. Nesta pesquisa, escolho utilizar translingualismos.

sujeito crítico a partir da interação no contexto de aprendizado escolar, especificamente o aprendizado de outro idioma. No letramento crítico, a abordagem ao texto é feita por meio de um processo de construção de sentido em que os significados do texto são construídos pelo leitor dentro de um contexto social, histórico e de relações de poder específicos. Essa perspectiva leva a compreender que a leitura ajuda o sujeito não só a entender o mundo, mas também de transformar sua condição social, se assim escolher. De acordo com Meneses de Souza (2011, p. 2):

Ler criticamente implica então em desempenhar pelo menos dois atos simultâneos e inseparáveis: (1) perceber não apenas como o autor produziu determinados significados que tem origem em seu contexto e seu pertencimento sócio-histórico, mas ao mesmo tempo, (2) perceber como, enquanto leitores, a nossa percepção desses significados e de seu contexto está inseparável de nosso próprio contexto e os significados que dele adquirimos.

Nesse sentido, o letramento crítico (usado no singular pelo citado autor) envolve compreensão, análise e crítica da relação entre textos, autores, leitores, poderes, linguagens, grupos e práticas sociais. Tais questionamentos estão muito presentes no contexto educacional de 'Libras'.

Ainda de acordo com Menezes de Souza (2011, p. 132) “o letramento crítico não pode mais se contentar apenas em entender como o texto está no mundo; ele precisa também entender como o texto e as leituras do texto estão com o mundo nos termos de Freire”. Tal afirmação é muito pertinente ao contexto de ensino-aprendizagem, e no âmbito de Libras não é diferente, pois tanto o surdo quanto o ouvinte buscam expandir conhecimento de forma crítica e relacional.

A teoria dos “novos” letramentos traz contribuições significativas no campo educacional, pois abrange a ideia de que tanto o conhecimento quanto as relações socioculturais se constroem a partir de práticas contextualizadas. De acordo com Zacchi (2014, p.158), “a proposta de trabalho com os novos letramentos não deve ser vista, portanto, como uma tentativa de substituição de uma metodologia por outra, ou a busca por uma solução estável e definitiva”. O autor enfatiza a ideia de que os novos letramentos abrangem a possibilidade para alunos e professores se desenvolverem mutuamente em contextos diversos

ao mesmo tempo em que formam cidadãos que saibam avaliar a posição que ocupam na sociedade, que aprendam a lidar com as incertezas e assumam uma postura crítica frente à tomada de decisões.

Nessa linha de pensamento que investiga práticas de letramento de língua adicional/estrangeira ou L2 (segunda língua), percebe-se que é desejável uma maior atenção às línguas sinalizadas. O aluno surdo tem direito aos mesmos recursos, pois compartilha dos mesmos dilemas. Sofrendo os impactos da globalização, este aluno com postura crítica em constante desenvolvimento poderá trazer contribuições à sua comunidade.

As metodologias de ensino utilizadas para o ensino de Libras estão embasadas nas perspectivas epistemológicas utilizadas para ensinar línguas orais, especificamente as da língua portuguesa. No entanto, uma revisão teórico-prática a partir de perspectivas das culturas surdas, do contexto de língua de sinais, utilizando-se das peculiaridades da 'Libras' (ALBRES, 2012, p.126) mostra-se premente. Dessa forma, a Linguística Aplicada de teor crítico e intercultural pode trazer contribuições valiosas e atualizadas para a formação em Libras, reconhecendo que tal formação responde por um processo contínuo de práticas sociais que ampliam a visão tanto do educador quanto do aluno.

A LA contemporânea é uma prática politizada e nos termos de Pennycook (1998, p. 82) ela é “transgressiva e crítica”, diferente da LA dos anos 70, cujos praticantes consideraram a disciplina como neutra e apolítica. Neste novo perfil a LA se torna uma ciência social. Segundo o autor, a LA é independente da Linguística em que o linguista atuava meramente como mediador entre linguística e a área de ensino-aprendizagem de língua. Afirma o seguinte:

Na minha visão as sociedades são desigualmente estruturadas e são dominadas por culturas e ideologias hegemônicas que limitam as possibilidades de refletirmos sobre o mundo e conseqüentemente, sobre as possibilidades de mudarmos esse mundo. Também estou convencido de que a aprendizagem de línguas está intimamente ligada tanto à manutenção dessas iniquidades quanto às condições que possibilitam mudá-los. Assim, é dever da LA examinar a base ideológica do conhecimento que produzimos. (PENNYCOOK, 1998, p. 24).⁴

⁴ Original - *In my view societies are unequally structured and are dominated by hegemonic cultures and ideologies that limit the possibilities of reflecting on the world and consequently on*

Esses pesquisadores têm apontado a necessidade da inclusão dos saberes dos indivíduos que vivem à margem da sociedade e que muito poderiam contribuir para o desenvolvimento da pesquisa em LA. O sujeito da LA tem sido um ser sem gênero, raça ou sexualidade, ou no máximo construído com um gênero, raça e sexualidade fixos, do qual não consegue escapar; com a imagem refletindo o que esse sujeito é, ao invés de ser compreendida como um lugar de construção da vida social. De certa forma, o sujeito surdo se vê inserido no grupo das minorias politizadas pelo preconceito linguístico de uma fala diferenciada. As novas práticas sociais uma vez reconhecidas e inseridas a esse contexto educacional tende a favorecer tais cidadãos. Uma ponderação de Moita Lopes é importante nesse momento.

Aqueles que foram postos à margem em uma ciência que criou outridades com base em um olhar ocidentalista têm passado a lutar para emitir suas vozes como forma igualmente válida de construir conhecimento e de organizar a vida social, desafiando o chamado conhecimento científico tradicional e sua ignorância em relação às práticas sociais vividas pelas pessoas de carne e osso no dia-a-dia, com seus conhecimentos entendidos como senso comum pela ciência positivista e moderna. (MOITA LOPES, 2006, p. 87-88).

Moita Lopes defende a ideia de que aqueles que vivem excluídos podem ter muito a contribuir com a LA contemporânea, uma vez que sua luta para serem “ouvidos” também é um meio válido na construção de conhecimento. Esse se fazer ouvir tem sido uma luta da comunidade surda ao longo dos anos e finalmente tem ganhado força na sociedade, porém ainda há muito que ser feito na área de ensino-aprendizagem dessa língua. A LA pode ser contemplada nesse contexto, levando em consideração o contexto cultural, histórico, social do indivíduo e as contribuições que ele pode trazer para que haja expansão crítica e intercultural dos processos de aprendizagem.

O surdo encontra dificuldades para preencher os critérios exigidos para desenvolver suas habilidades como profissional da educação. Dentro desse contexto de falta de oportunidade para qualificação, professores ouvintes

the possibilities of changing this world. I am also convinced that language learning is closely linked both to the maintenance of these iniquities and to the conditions that make it possible to change them. Thus, it is LA's duty to examine the ideological basis of the knowledge we produce.
Tradução de Denise Bertóli Braga e Márcia Cecília dos Santos Fraga.

acabam pleiteando vagas que poderiam ser ocupadas por um profissional surdo. O órgão responsável pela formação e definição do perfil profissional do instrutor de Libras é a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). Nesses documentos (FENEIS, 2003), o instrutor de língua de sinais deve ser um profissional bilíngue (domínio de Libras e de português) preparado em curso de capacitação de Libras. Deverá ser *preferencialmente* surdo com bom nível cultural e sua formação deve atestar, no mínimo, o ensino médio completo. Embora a FENEIS enfatize a inclusão de “nativos” surdos, na prática, as problemáticas se acentuam.

Apesar dos ganhos e conquistas quanto ao ensino-aprendizagem de Libras, o surdo propriamente dito, ainda não tem espaço ou capacitação suficiente para ocupar essa vaga de instrutor de Libras proposta pelo FENEIS. Quanto ao ensino de português para o surdo, é necessário que os tradutores-intérpretes utilizem de metodologias atualizadas de acordo com a cultura e percepção de uma pessoa surda. E quanto ao ensino de Libras para o ouvinte, é desejável que este aprenda Libras de preferência (como consta nos requisitos da FENEIS) com professores surdos. Percebe-se dessa forma um ciclo que precisa ser quebrado a ponto de termos profissionais surdos qualificados na docência em Libras tanto para surdos quanto para ouvintes e tradutores-intérpretes, traduzindo e ensinando a língua portuguesa com metodologias apropriadas para a classe surda.

As pesquisadoras Lacerda, Caporali e Lodi comentam a “deficiência” na formação dos profissionais que irão formar a classe de professores e intérpretes ouvintes. As consequências disso na formação em Libras vão refletir na qualidade da educação do surdo.

[...] o que está descrito nos documentos oficiais nem sempre é o que se observa nas práticas de ensino de LIBRAS. O modelo educacional vivenciado pelos surdos em sua história de vida escolar é quase sempre estruturalista com a língua (portuguesa) tendo sido ensinada de forma fragmentada, descontextualizada e com pouco sentido para o aprendiz. A observação de certas práticas de ensino de LIBRAS sugere que este modelo é frequentemente incorporado pelo instrutor. (CAPORALI, LACERDA e LODI, 2004, p. 54).

Em outras palavras, percebe-se aqui a orientação para que o intérprete educacional revise o paradigma epistemológico utilizado para ensinar, fugindo do estruturalismo, a fim de que o ensino se torne atualizado, dinâmico e responsivo às demandas da cidadania. Entender o funcionamento da ‘Libras’, sua construção sintática, seu uso lexical, bem como a cultura surda só tem a favorecer o processo de ensino-aprendizagem e, portanto, à formação geral do cidadão.

Num momento em que a globalização é vista como um fenômeno acelerado na área do conhecimento percebe-se a necessidade de pensamento crítico para inovar as formas de ensino-aprendizagem de Libras de acordo com seus contextos sócio-culturais. Nesse âmbito, é desejável fugir dos paradigmas pautados nas relações rígidas de poder presentes nesse contexto linguístico e dos modelos defasados na maneira de se ensinar Libras, para tanto se faz necessário o olhar de um pensamento crítico e dialógico. De acordo com Monte Mór (2018, p. 323), “o letramento crítico constrói-se segundo a premissa de que a linguagem tem natureza política em função das relações de poder nela presentes”.

Compreender como um surdo constrói sua aprendizagem implica entender que o surdo se expressa de uma maneira particular que não se reduz a mera tradução de sentidos fisicamente falando. Para Bakhtin (2010), a linguagem muda conforme seu usuário se historiciza e assim é o comportamento de libras. O surdo interpreta os sentidos, recria-os interligando com seu mundo social e cultural que é composto por outros surdos. Diferentes interesses ressurgem cada vez que eles se encontram e dialogam.

Segundo Takaki (2018, p. 16) “os intelectuais como professores são agentes que não separam teoria de prática e repensam a sala de aula permanentemente vinculando-a com o entorno social de seus alunos.”. Em um momento de tantas mudanças no cenário global e aumento do fluxo de imigração, preocupações com esse intercâmbio e justaposição de cultura, língua e identidades acontecendo de forma individual, comunitária e coletiva, considerando as mudanças sociais ocasionadas também por conta das “novas” mídias se revelam importantes. Levanto essa questão para o contexto

educacional de Libras. Ainda nesse seguimento Takaki pressupõe a seguinte percepção:

[...] comparar e contrastar seus pressupostos epistemológicos e a dos alunos num movimento incessante de compreensão das historicidades que levam ambos a construir o gênero aula de um jeito e não de outro e colaborativamente agenciar outros discursos e práticas/atividades para a boa convivência com as heterogeneidades. (TAKAKI, 2018, p. 17).

Assim, entendemos que o exercício da visão crítica desestabiliza as certezas que existem e abrem espaço para a construção de outros sentidos nem sempre acionados na escolaridade. Princípios esses necessários para uma visão crítica do docente surdo, geralmente instrutor de Libras, e tradutor-intérprete em fase de formação, pois ambos precisam reconhecer que as relações translíngues envolvidas no processo do ensino-aprendizagem de Libras estão presentes também no contexto informal de comunicação que envolve surdos e ouvintes. Os princípios norteadores dos letramentos críticos são uma alternativa pedagógica que pode beneficiar a comunidade surda para que esta negocie sentidos e discursos, entenda as relações entre conhecimento, poder e diferenças, lide com as instabilidades, ambiguidades e transforme informação em conhecimento com participação social ativa. A abordagem crítica dos letramentos envolve saber que os letramentos críticos são práticas sociais construídas e selecionadas socialmente. Não somente é possível participar das práticas sociais, mas também modificá-las e reconfigurá-las.

Os estudos de letramentos (novos letramentos e multiletramentos) e, especialmente, os letramentos críticos agregam mais suportes teóricos no aprofundamento do trabalho sobre expansões de perspectivas. Esses estudos apresentam-se como uma proposta pedagógica de natureza filosófico/educacional/cultural que revisita o que vem a ser alfabetizado hoje em dia diante de mudanças constatáveis em face do fenômeno da globalização e da ampliação da comunicação e da linguagem por meio da lógica da tecnologia digital. (MONTE MÓR, 2018, p. 322-323).

Dessa forma, observamos que, sob uma perspectiva teórico-prática, há espaço para a prática crítica nas várias instâncias didático-pedagógico-acadêmicas das escolas e universidades conectadas em conexão com as comunidades de Libras. O cidadão surdo precisa questionar seu ensino e

aprendizado buscando melhorar seus recursos de comunicação, os sinais, as estratégias contingenciais de negociação de sentidos na formação continuada da própria vida.

O professor de Libras precisa observar a importância de uma prática pedagógica crítica e comprometida com um ensino que atenda às necessidades contextuais de seus alunos. Considerar as demandas dos tempos presentes, ou seja, um cidadão surdo capaz de participar crítica e criativamente das relações sociais torna-se relevante nesse contexto de discussão. É sobre formação cidadã que Menezes de Souza (2011, p. 5) defende a ideia de que “preparar aprendizes para confrontos com diferenças de toda espécie se torna um objetivo pedagógico, atual e premente, que pode ser alcançado através do letramento crítico”. Diante das várias propostas para essa prática social, o autor redefine o conceito de letramento crítico enfocando e enfatizando seu aspecto temporal e histórico e seu papel político e ético na educação.

A produção de significação sempre ocorre em contexto sócio histórico específico, produto de determinadas comunidades e suas histórias, cada produção de significação de cada comunidade adquire, então sua validade apenas em dado momento histórico dessa comunidade. Por exemplo, se ao longo da história de uma determinada comunidade produziram-se significações múltiplas e diferentes, a validade de cada reprodução está restrita às condições temporais e sociais específicas daquela comunidade. (MENESES DE SOUZA, 2011, p.5).

No caso do aspecto temporal, por exemplo, a complexidade do processo da produção de significação em Libras torna cada comunidade mutável por meio do tempo, isto é, os sentidos têm prazo de validade. Na mesma comunidade, cada membro surdo luta para ressignificar ideias e negociações junto a seus pares e aos outros de diferentes comunidades, uma característica que reitera a noção de que ela é uma língua tão complexa como qualquer outra, sujeita às modificações e transformações com o passar do tempo, de acordo com as necessidades dos seus falantes. Tais transformações e adaptações resultam de permanentes processos de atualização. Surdos e ouvintes são como estrangeiros se comunicando com todos os recursos disponíveis e imprevisíveis dentro do contexto social e cultural do qual negociam sentidos. Aqui entra a

prática translíngua já existente de forma dialógica. Sobre isso discutiremos a seguir.

Translingualismos com língua de sinais

Para expandirmos a compreensão da complexidade dos processos de formação e de ensino-aprendizagem de línguas (neste caso o de Libras) precisamos entender o que são os translingualismos. Pesquisadores como Silva, Souza e Zacchi (2018, p. 3) atestam que “a palavra Translinguagem teve início na década de 1980 por pesquisadores do país de Gales para descrever o processo de ler ou ouvir em uma língua (inglês) e falar ou escrever em outra, galês ou vice-versa”, uma informação presente em García e Wei (2014).

De acordo com García (2014) os translingualismos vão além do conceito de duas línguas diferentes, uma vez que essa definição daria a entender que as línguas faladas pelos sujeitos bilíngues pertenceriam a dois sistemas linguísticos autônomos e independentes. Para a autora os translingualismos têm apresentado uma “nova” abordagem para o ensino de línguas e tem apontado para o sucesso de diferentes programas de ensino de línguas que adotam esse sistema, uma vez que se utilizam de uma seleção de repertórios simultâneos de duas línguas ou mais, em sentido falado, escrito, cognitivo/perceptivo. Ainda segundo Garcia:

Os translingualismos são múltiplas práticas discursivas nas quais os bilíngues se engajam para dar sentido a sua linguagem bilíngue de mundos. Uma lente translíngua postula que bilíngues têm um repertório linguístico do qual selecionam características estrategicamente para se comunicarem eficazmente. Isto é, os translingualismos tomam como ponto de partida as práticas linguísticas das pessoas bilíngues como norma, e não a linguagem dos monolíngues, como descrito pelo uso tradicional de livros e gramáticas (GARCIA, 2014, p. 22, tradução nossa)⁵

⁵Original: *translanguaging are multiple discursive practices in which bilinguals engage in order to make sense of their bilingual worlds. A translanguaging lens posits that 'bilinguals have one linguistic repertoire from which they select features strategically to communicate effectively. That is, translanguaging takes as its starting point the language practices of bilingual people as the norm, and not the language of monolinguals, as described by traditional use books and grammars'*(GARCIA, 2014, p. 22).

Os translingualismos não devem ser confundidos com outros conceitos parecidos como bilinguismos ou multilinguismos. Embora esses termos estejam relacionados ao conhecimento de vários idiomas, a ênfase específica dos translingualismos está no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Existe o entendimento de que o ensino de Libras também se constitui de práticas translíngues, pois a sinalização ocorre paralela com datilologias (alfabeto manual da língua portuguesa) e comunicação escrita. Além disso, as estratégias de negociação de sentidos são múltiplas e passam pelos recursos visuais, espaciais e corporais e identitários que podem ser elaborados e utilizados imprevisivelmente dependendo do potencial estratégico e criativo nos processos de significação durante uma determinada interação. Em muitos casos, o tradutor/intérprete, além de traduzir o ensino da língua portuguesa e as demais disciplinas, também se encarrega de complementar o ensino da 'Libras' aos seus alunos. Essa mudança é vista de modo negativo por muitos, mas traz ganhos à comunidade surda. Uma vez que ressignifica o aprendizado e espalha os tradutores/intérpretes nas escolas de um modo geral. A criança ou indivíduo surdo se obriga a interagir com outras crianças e estas passam a se interessar pela língua de sinais. Poderíamos classificar esse contexto de zona de contato. Canagarajah (2013) trata a noção de zonas de contato como basilar para um pensamento translíngue. Segundo o autor, esse conceito chama nossa atenção para os espaços heterogêneos e dinâmicos em que diversos grupos sociais interagem com práticas multissemióticas híbridas entre as pessoas desses grupos.

Nessa perspectiva, esses espaços e essas práticas distanciam-se da noção de comunidades fechadas e homogêneas. Na medida em que se acata a ideia de que a comunicação pode ser bem-sucedida mesmo em casos em que “a diferença é a norma”, como ocorre em um viés translíngue. “O sucesso comunicativo nas comunicações em zonas de contato não precisa ser definido em termos de um conjunto consensual de normas linguísticas”. (CANAGARAJAH, 2013, p. 68, grifo do autor, tradução nossa)⁶.

⁶ Original: *From this perspective, these spaces and practices distance themselves from the notion of closed and homogeneous communities. To the extent that the idea is accepted that communication can be successful even in cases where "difference is the norm", as in a translational bias. "Communicative success in communications in contact areas need not be defined in terms of a consensual set of language standards"* (CANAGARAJAH, 2013, p. 68)

Os translíngualismos se fazem presentes tanto na formação do tradutor/intérprete de Libras quanto no processo educacional para a comunidade surda, pois não há como desvincular nesse processo a língua portuguesa da 'Libras'. Os múltiplos recursos que são acionados no momento de se construir sentidos, as estratégias de compensação para casos em que não há sinais (os surdos acabam criando novos sinais), tudo isso compõe a complexidade translíngue, muito além da simples presença de duas ou mais línguas.

Além disso, os translíngualismos problematizam os conceitos que implicam diferenças em termos gerais na sociedade, mas totalmente influenciáveis à língua, como por exemplo, a questão do conceito de normas, identidade, cultura. Canagarajah (2013, p. 184-185) explica que, segundo uma abordagem translíngue, os alunos podem “desenvolver sua ‘proficiência’ por meio de recursos e estratégias pedagógicas favoráveis”, em direção à “negociação de sentidos, aliada à reflexão crítica e consciência linguística”. O autor denomina essa postura de pedagogia dialógica. “Nesse tipo de pedagogia, toma-se como objetivo o desafio de fazer das salas de aula ou demais espaços de aprendizagem um campo fértil para a ‘socialização translíngue’, que emerge, sempre e naturalmente, da prática social situada” Canagarajah (apud ROCHA e MACIEL, 2015, p. 434).

Conforme adverte Canagarajah (2013, p. 191), “as práticas educacionais translíngues não implicam, necessária e exclusivamente, o rompimento com normas todo o tempo”. A orientação translíngue, no campo educacional, incide, principalmente, em desenvolvermos uma postura crítica frente ao modo como as normas se constituem para que possam ser desenvolvidas capacidades, estratégias e condições de negociação em meio à diversidade e aos repertórios dos usuários da língua e linguagem, neste caso, Libras. O fortalecimento dessa postura crítica e performativa, segundo o autor, permite que nos engajemos criativamente em situações, inclusive nas contingências de uso da linguagem, com base em contextos específicos e objetivos particulares, sem pressupor homogeneidade.

Os princípios de língua nacional, como também de língua estrangeira são questionados pelos translíngualismos, pois têm orientação monolíngue. A exemplo, disso cito o ensino da língua padrão, o foco no falante nativo, a busca

pelo domínio de uma língua como se fosse estática e até mesmo a assimilação da cultura vista como fechada e homogênea e a ideia de que existem proprietários legítimos de uma língua.

Numa outra vertente, quando abordam bilinguismos, García e Flores (2014) apontam para a dinamicidade dos translingualismos, explicitando-os como “conjunto de prática sociais, múltiplas e interdependentes, que ininterruptamente se ajustam ao terreno multilíngue e multimodal no ato comunicativo” Garcia (2009, p. 53).

Quando pensada em termos educativos ou pedagógicos, a orientação translíngue implica a reformulação de discursos, focos e objetivos voltados à uniformidade e aos modelos linguísticos rigidamente normatizados. Daí a importância de ponderarmos acerca das maneiras e motivações pelas quais, também em línguas de sinais, “os sentidos são construídos nas relações de mútua constitutividade entre linguagem, contexto, identidade e poder” (Rocha e Maciel, 2015, p. 433). Nesse prisma, a orientação translíngue de certa forma envolve o tratamento das diferentes possibilidades pelas quais as práticas de linguagem são marcadas de uma forma mais evidente pela escrita, oralidade e do cruzamento de recursos semióticos interconectados em contínuo processo de reconstrução, um dado importante para a ampliação dos estudos de Libras, uma vez que os parâmetros utilizados para essa comunicação requerem além do cruzamento semiótico de diversos recursos, a utilização da escrita, empréstimos do português, inclusive na datilologia, uso de imagens, etc. Referências estas já citadas anteriormente, as quais constituem a configuração de mãos, movimento, ponto de articulação, orientação e expressões não manuais.

García e Wei (2014, p. 20-23) defendem a ideia da presença translíngue conosco sempre. Ela é mais que linguística e cultural com uso de múltiplos repertórios linguísticos e multissemióticos para construirmos e negociarmos significados. Pensando no contexto ensino-aprendizagem de Libras, as estratégias que os surdos usam para se comunicar e serem “bem-sucedidos” apoiam-se nos recursos tão híbridos e complexos como os dos translingualismos. Os translingualismos ampliam as possibilidades, como explica Garcia (2017, online) não dispensam nada, não jogam nada no lixo, mas há

momentos em que operam juntos numa prática transformativa concebendo modos diferentes de viver e coexistir. Os translanguagens possibilitam a criação de um espaço para acomodar as diferenças em resposta às epistemologias colonizadoras. A implantação de uma nova política na educação em que os surdos são inseridos nas escolas regulares e passam a estudar com alunos ouvintes, exigindo assim, a presença de tradutores-intérpretes nas escolas é um exemplo claro da criação de um espaço para acomodar diferenças entre surdos e ouvintes e de estímulos a uma prática transformativa de formação e ensino para ambas as comunidades. Nesse sentido, reconhece-se um grande ganho na questão da acessibilidade e inclusão para a comunidade surda.

Outros exemplos da presença dos translanguagens são os recursos utilizados pelos ouvintes e surdos para se comunicarem onde não há fluência de ambos os lados. Tenho presenciado esse fenômeno no curso de Libras que faço (CAS). A interação com os surdos acontece da mesma forma quando se comunica com um estrangeiro. Apesar da mistura de linguagem escrita com visual, os recursos são parecidos. O que manda nesse momento não é a normatização, mas aquilo que é funcional e compreensivo até que se haja uma fluência ou suficiência na proficiência (nem sempre possível). O surdo utiliza além dos sinais e classificadores, a datilologia e escrita no quadro, no papel, etc. O ouvinte por sua vez, utiliza-se dos sinais de Libras com uma mistura de classificadores, mímicas e visuais. Nesse momento, acionar a gama de repertório criativamente é relevante e nada é jogado fora desde que ele se faça entender e entenda o outro.

De acordo com Canagarajah (2011a) as práticas translíngues consistem na capacidade do falante de transitar por diferentes línguas, tratando seu repertório como um sistema aberto e dinâmico que se reinventa. Argumenta ainda que essa capacidade de tradução (interpreto que seja intercultural) é parte da formação dos falantes bilíngues. Ainda em consenso com a ideia de repertório linguístico híbrido, Garcia (2014) declara o seguinte:

Uma visão translíngua postula que pessoas bilíngues têm um repertório linguístico do qual selecionam características estrategicamente para comunicar-se eficazmente. Isto é, a translíngua leva como ponto de partida as práticas linguísticas das pessoas bilíngues como norma, e não a linguagem dos

monolíngues, como descrito pelo uso tradicional, livros e gramáticas (WEI e GARCIA, 2014, P. 22, tradução nossa)⁷.

O entendimento e a visão de que os translingualismos são práticas que podem trazer grandes benefícios no contexto educacional de Libras não é novidade em si, pois entendo que os falantes bilíngues não utilizam repertórios puramente monolíngues, mas apelam para recursos variados para que haja entendimento e negociação de sentidos.

Exemplifico de forma breve, mas necessária a topicalização que se aproxima da complexidade dos translingualismos. Nota-se haver diferenças da construção gramatical da 'Libras' em relação à Língua Portuguesa em diversos textos⁸. Para entender o uso da topicalização em Libras é necessário compreender como a construção lexical ocorre. De acordo com Nunes (2015) as orações em Libras, diferente do português, apresentam a ausência de alguns constituintes, como a preposição, a conjunção e verbos de ligação. De certa forma, a Libras é uma língua "sintética" e dinâmica.

Para ser um bom tradutor/intérprete é preciso entender as principais diferenças na construção sintática. Conforme Stumpf (2005, p. 25) os principais aspectos linguísticos da sintaxe de Libras são:

[...] exploração do uso do espaço; uso dos elementos necessários para marcação de concordância com verbos sem concordância (auxiliar, ordem linear, topicalização e foco); uso de estruturas complexas (interrogativo, relativas e condicionais); uso de topicalização; uso de estruturas com foco e uso de marcação não-manual gramatical para realização de concordância; perguntas QU e sim/não; negação. Todos esses aspectos são abordados por diversos

⁷ Original: *A translanguaging lens posits that 'bilinguals have one linguistic repertoire from which they select features strategically to communicate effectively. That is, translanguaging takes as its starting point the language practices of bilingual people as the norm, and not the language of monolinguals, as described by traditional usage, books and grammars.* (WEI e GARCIA, 2014, P. 22).

⁸ Enquanto cursava o nível intermediário do curso de Libras, observei meu uso de português sinalizado, o qual passa um significado confuso na mente do surdo, isso em atividades que envolviam a análise das diferenças entre com frases com construção gramatical da língua portuguesa e em Libras. Houve a necessidade de praticar a construção gramatical em 'Libras' durante a execução das atividades.

autores, mas não foram ainda aprofundados (STUMPF, 2005, p.25, tradução nossa)⁹.

O uso da topicalização em Libras faz toda diferenciação em comparação com a língua portuguesa, por isso a importância de não se utilizar do português sinalizado. A marcação dos verbos com ou sem concordância é basicamente diferenciado com o uso da topicalização. Por exemplo: se eu quero dizer para o surdo que ele só pode fazer sexo depois do casamento e usar a sintaxe em português sinalizado, ele vai entender que estou dizendo que ele precisa primeiro fazer sexo, depois casar-se. Por que isso acontece? Porque é uma língua com sintaxe e construção diferentes da língua portuguesa. Não é o propósito deste artigo discorrer sobre esse tópico, mas fornecer essa informação importante que pode ser aprofundada em outra pesquisa.

Considerações finais

As implicações das premissas aqui discutidas para o ensino da 'Libras' são muitas e ao mesmo tempo desafiadoras. Pode ser promissor incluí-las aos cruzamentos de línguas, linguagens, visões de mundo, culturas e identidades com epistemologias que intensifiquem e favoreçam tais trânsitos. É tempo de rever discursos autoritários que desconsideram valores e modos de dizer das minorias, como é o caso aqui, de Libras. Nessa mesma vertente, alguns pesquisadores têm, de forma produtiva, investido na formação e no ensino e aprendizagem de línguas como translingualismos. Vimos que a orientação translíngue (CANAGARAJAH, 2013) parte da noção de linguagem como prática local que busca romper com um paradigma marcado pelo monologismo, questionando a ideia de falante nativo e a supervalorização do padrão. Ao invés disso, buscam-se condições favoráveis para processos de construção de sentidos pelas diferentes línguas e linguagens, a partir da mistura, ou seja, das relações híbridas que passam por repertórios já conhecidos ou mais contingenciais. Outros teóricos apontam para a necessidade de ressignificação

⁹ Original: [...] *exploration of the use of space; use of the necessary elements to mark agreement with verbs without agreement (auxiliary, linear order, topicalization and focus); use of complex structures (interrogative, relative and conditional); use of topicalization; use of structures with focus and use of non-manual grammatical marking to achieve agreement; QU questions and yes / no questions; denial. All these aspects are addressed by several authors, but have not yet been.* (STUMPF, 2005, p.25).

de práticas letradas, principalmente relacionadas à escrita, como um meio de expandi-las ou transformá-las, distanciando-as de sua natureza normatizada aderindo às práticas sociais mais ativas para a educação do estudante de Libras. Tanto aluno quanto professor precisam reconhecer a presença das diferenças culturais, linguísticas e sociais e utilizá-las em favor do aprendizado e do crescimento de forma recíproca para a produção de conhecimento.

A 'Libras' já não é tão minoritária desde que foi legitimada como segunda língua. Como dito anteriormente, observa-se que há muitas conquistas, mas falta reconhecimento de que os surdos têm potencial voltado à participação social que lhes faça sentido. Tratá-los como aqueles que precisam de proteção pode acabar mantendo os 'não surdos' numa posição superior. Conhecer o modo de vida, a filosofia que rege a prática social diária e o funcionamento da língua das comunidades usuárias de Libras aponta para caminhos não trilhados que primam pelos translingualismos e letramentos críticos na formação e no ensino-aprendizagem de Libras. Dessa forma, é possível dar mais um passo na apreensão das práticas sociais nas comunidades surdas abrindo espaço para o entendimento de que a globalização e as tecnologias carregam muito dos translingualismos. Dessa forma, tornamos as salas de aula do ensino-aprendizagem de Libras um campo fértil para essa socialização translíngue, a qual é possível a partir de uma visão crítica advinda do entendimento das contribuições que os letramentos críticos podem trazer a esse contexto educacional.

Referências

ALBRES, N. A. Ensino de Libras como 2ª língua e as formas de registrar uma língua visuo-gestual: Problematizando a questão. *Revell*, v.10, n.19, 2012.

BRASIL. *Apesar de avanços, surdos ainda enfrentam barreiras de acessibilidade*. 23 dez. 2017. Disponível em:

<<https://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 12 abr. 2018.

Aumento da procura de cursos de Libras tem até lista de espera de 300 pessoas. *Campo Grande News*. Campo Grande. 13 jan. 2019. Disponível em: <<https://www.campograndenews.com.br/lado-b/comportamento>>. Acesso em: 13 abr. 2019.

BAKHTIN, M. M., *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.

BRITO, L. F. *Por uma gramática da língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. IFRJ, 2010, p. 21-41.

CANAGARAJAH, S. Codemeshing in Academic writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging. *The Modern Language Journal*, 2011, p. 95, 401-417.

_____. *Translingual Practice*. Global Englishes and Cosmopolitan Relations. New York: Routledge, 2013.

GARCIA, O., IBARRA J. S., SELTZER K. *The Translanguaging Classroom*, Leveraging Student, Bilingualism for Learning. Philadelphia, 2009, p. 53.

GARCIA. O., WEI, L. *Translanguaging, Language, Bilingualism in Education*. New York: Palgrave Mac Millan, 2014.

GARCIA, O. *Translanguaging*. 11 out. 2017 (16m02s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5l1CcrRrck0&t=242s>>. Acesso em 19 abr. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS (INES). Disponível em: <<https://www.ines.gov.br>> Acesso em: 5 de mai. 2018.

LACERDA, C.B.F., CAPORALI, S.A., LODI, A.C., Questões preliminares sobre o ensino de língua de sinais a ouvintes: Reflexões sobre a prática. *Distúrbios da comunicação*, São Paulo, abril, 2004, p. 53-63.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MONTE MÓR, W. M. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: Diálogo sobre práticas. In: MARTINEZ, J. Z; JORDÃO, C. M; MONTE MÓR, W. M (Orgs.). *Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p. 322-323.

_____. Crítica e letramentos críticos: Reflexões preliminares. In: HILSDORF, C. R; R.; MACIEL, R. F. (Orgs.) *Língua estrangeira e formação cidadã: Por entre discursos e práticas*. 2ª edição. Campinas: Pontes Editores, 2015, p. 31-50.

NUNES, A. A. S. *A ordem das frases e o fenômeno da topicalização em Libras*. 2015, p.12. Disponível em:

<http://www.bdm.unb.br/bitstream/10483/12865/1/2015_AnnaAlicedeSousaNunes.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2019.

PENNYCOOK, A., A linguística aplicada nos anos 90: Em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I., CAVALCANTE, M. (Orgs.) *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Tradução de Denise Bertóli Braga e Márcia Cecília dos Santos Fraga. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 28-37.

Procura por curso de Libras aumenta e alunos aguardam na fila. *g1.globo.com*. São Paulo. 04 mar. 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/baurumaria/noticia>>. Acesso em: 13 abr. 2019.

QUADROS, R. M.; KARNOP, L. B., *Língua de Sinais Brasileira: Estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SILVA, S. B., SOUZA, M. A. A., ZACCHI V. J. Transversalizando o ensino de línguas. *TODAS AS LETRAS*, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 67-79, jan./abr. 2018.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. *Ensino de língua estrangeira como prática translíngua: Articulações com teorizações bakhtinianas*. Rio de Janeiro: Delta, 2015, p. 411-445.

SOUZA, L. M. T. M. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significado. In: Maciel, R. F.; Araújo, V. A. (Orgs). *Formação de professores de línguas: Ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011, v.1, p. 1-8,132.

STUMPF, M. R. *Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema sign writing: Língua de sinais no papel e no computador*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

TAKAKI, N. H. *Letramentos na sociedade digital: navegar é e não é preciso*. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

_____. Os intelectuais como professores: elaborações preliminares para estudo de matérias sobre imigração atual na mídia brasileira. In: Monte Mór, W. M; Martinez, J. Z; Jordão, C. M (Orgs.). *Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p.15-17.

Veja o que o mundo está pesquisando. *Google trends*. 15 abr. 2019. Disponível em: <<https://trends.google.com/trends/explore?date=all&geo=US&q=Tils>>.

Acesso em: 15 abr. 2019.

ZACCHI, V. J.; STELLA, P. R. (Orgs). *Novos letramentos e cosmopolitismo na formação de professores de línguas estrangeiras*. Maceió: EduFAL, 2014, p. 137-160.

Recebido em: 06-03-2019

Aprovado em: 03-06-2019