

AMBIENTES BILÍNGUES BIMODAIS: POSSIBILIDADES DE ACOLHER A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA

BIMODAL BILINGUAL ENVIRONMENTS:
POSSIBILITIES FOR WELCOMING LINGUISTIC DIVERSITY

Virgínia Maria Zilio

Universidade do Vale do Rio dos Sinos
maria.zilio@gmail.com

Pedro Henrique Witches

Universidade Federal do Espírito Santo
pedro.witches@ufes.br

RESUMO

Dentre as principais preocupações de familiares e professores de crianças que ingressam na escola, a alfabetização se destaca, e seu processo de aprendizagem pressupõe o envolvimento com uma língua. De modo geral, a aquisição linguística não costuma representar uma preocupação como representam as habilidades de leitura e escrita de crianças. Quando percebida, a surdez passa a ser compreendida como uma deficiência impeditiva e não como uma experiência que possibilita uma forma de comunicação diferente, levando a implicações na aquisição linguística e suas consequências. Assim, os responsáveis pela criança surda costumam se ocupar da alfabetização da criança, ignorando que, para alfabetizar, é necessário haver uma língua minimamente estabelecida. Partindo dos pressupostos teóricos da translanguagem e utilizando o conceito de língua de acolhimento, este artigo objetiva discutir possíveis formas de atender às questões linguísticas de crianças surdas considerando as condições educacionais brasileiras. Desse modo, realiza-se um breve mapeamento das políticas públicas focadas na educação de surdos vigentes no Brasil para pensar um ambiente escolar capaz de acolher a diversidade linguística de sinalizantes e de promover seu desenvolvimento respeitando suas condições. A partir da discussão desenvolvida, mostra-se conveniente o incentivo de ambientes educacionais bilíngues bimodais, que não se limitem apenas ao público surdo, mas que acolham outros perfis de diversidade linguística.

Palavras-chave: Bilinguismo bimodal. Diversidade linguística. Aquisição linguística. Educação de surdos.

ABSTRACT

Literacy stands out among the main concerns of family members and teachers of children entering school, and its learning presupposes involvement with a language. In general, language acquisition is not usually as much of a concern as children's reading and writing skills. When it is perceived, deafness is understood as an impeding disability and not as an experience that enables a different communication form, leading to language acquisition implications and consequences. As a result, those responsible for deaf children tend to focus on their literacy, ignoring the fact that in order to be literate, a minimally established language is necessary. Based on the theoretical assumptions of translanguaging and using the concept of host language, this paper discusses possible ways of addressing deaf children's linguistic issues, considering the present Brazilian educational context. To this end, a brief mapping of Brazilian public policies on deaf education is carried out in order to think about a school environment capable of welcoming signers' linguistic diversity and of promoting their development while respecting their conditions. Based on this discussion, there is encouragement for bimodal bilingual educational environments that are not limited only to deaf people, but welcome other linguistically diverse profiles.

Keywords: Bimodal bilingualism. Linguistic diversity. Language acquisition. Deaf education.

Introdução

O início da vida escolar é marcado por uma série de novos desafios, dentre eles, as preocupações de pais e educadores em relação à alfabetização das crianças, processo que só é possível devido à aquisição e desenvolvimento linguístico que antecede essa etapa. O momento da aprendizagem inicial da língua escrita, a alfabetização, é extremamente relevante devido ao fato do sistema de escrita ser a “língua estruturante que funciona como pré-requisito para o acesso a outras linguagens, além de sua apropriação ter caráter cultural e social” (Vale, 2023, p. 97). A aquisição e manifestação da língua nas crianças sendo uma etapa percebida apenas diante da apresentação de características inesperadas, como atrasos na produção da fala ou dificuldades para se expressar de forma convencional. Quando identificada em uma criança, a surdez acaba sendo considerada como limitação que impede a comunicação. Dificilmente se desenvolve uma compreensão sobre essa experiência que possibilite o desenvolvimento de uma forma de comunicação que escape a uma língua vocal hegemônica. Comumente, essa situação pode gerar implicações na aquisição e, conseqüentemente, no desenvolvimento linguístico, cognitivo, social, entre outros. Para minorias linguísticas, como acontece no caso de pessoas surdas, a instrução por meio da língua materna significa utilizar a primeira língua (L1) dos alunos no processo de alfabetização precoce para posteriormente apresentá-los aos poucos à segunda língua (L2), como o português, e sua alfabetização (Mertzani, 2022). No entanto, comumente desconsidera-se a necessidade de uma base linguística estabelecida por desconhecimento sobre a experiência da surdez.

Um conceito que tem se apresentado oportuno para refletir sobre a educação de surdos é o de *translinguagem*. Conforme Li Wei (2018), que a toma como uma teoria prática da linguagem, a translinguagem tem sido utilizada em uma variedade de contextos educacionais nos quais a língua de instrução é diferente das línguas dos alunos. O autor contextualiza a translinguagem na realidade linguística do século XXI, principalmente por suas práticas fluidas e dinâmicas que se movimentam para além das fronteiras de línguas nomeadas, variedades linguísticas e outros sistemas semióticos. Para Swanwick (2017), no contexto educacional de surdos, a translinguagem é uma promessa de inovação, tendo seu grande potencial na capacidade de reconhecer os diversos repertórios linguísticos dos alunos surdos. No entanto, a autora alerta que essa perspectiva só poderá representar um avanço no desenvolvimento e na aprendizagem linguística na educação de surdos caso seus repertórios sejam de fato reconhecidos e desde que esteja inserida em um contexto linguístico inclusivo e aditivo (Swanwick, 2017). Nesse sentido, juntamos a essa discussão o conceito de língua de acolhimento, no intuito de garantir que ela alcance a dimensão inclusiva e aditiva ao pensar contextos educacionais para surdos. Esse conceito surge do campo que trata do ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Conforme São Bernardo (2016, p. 66)

[...] o conceito de PLAc transcende a perspectiva linguística e cultural e refere-se também ao prisma emocional e subjetivo da língua e à relação conflituosa presente no contato inicial do imigrante com a sociedade de acolhimento, a julgar pela situação de vulnerabilidade que essas pessoas enfrentam.

Ainda que o foco desta discussão não seja em pessoas refugiadas, o uso da língua de acolhimento se aplica no contexto educacional de surdos, que também se caracteriza por uma série de especificidades que muitas vezes se assemelha ao de migrantes refugiados, como a vulnerabilidade linguística e cultural na incompatibilidade linguística em contextos familiares ouvintes, por exemplo.

Motivados pelos pressupostos teóricos da translanguagem e do conceito de língua de acolhimento, objetivamos discutir possíveis formas de atender às questões linguísticas de crianças surdas considerando as condições educacionais brasileiras. Para tanto, apresentamos brevemente o cenário contextual da educação de surdos no Brasil, mapeado por meio de políticas públicas voltadas a esse campo. Logo, empreendemos uma discussão envolvendo as especificidades linguísticas da experiência surda na intenção de pensar um ambiente educacional linguisticamente propício para sinalizantes.

Na seção que segue, *Contextos educacionais de surdos no Brasil*, mapeamos, de modo breve, possíveis configurações educacionais no que diz respeito à escolarização de surdos no contexto brasileiro a partir de um apanhado de políticas educacionais que orientam a educação básica no que tange à surdez. Na mesma seção, discutimos as problemáticas existentes decorrentes da condição da surdez, tais como formas de encaminhamento, os conhecimentos e desconhecimentos no ambiente familiar e a os modos como as instituições escolares lidam com crianças surdas. Na próxima seção, *Translinguar para repensar e atualizar a educação de surdos*, trazemos alguns autores que estudam a translanguagem no intuito de tomar o conceito no contexto educacional de surdos para repensá-lo a partir de suas potencialidades. Nesse sentido, em *Um exercício criativo: escola de sinais*, utilizando os conceitos de translanguagem e língua de acolhimento, nos lançamos em um exercício criativo em uma tentativa de pensar a educação de surdos para além das formas como costumamos pensá-la. A partir do discutido, se evidencia oportuno o estabelecimento de ambientes bilíngues bimodais mais abrangentes, caracterizados pelo acolhimento linguístico e abertura para a diversidade.

Contextos educacionais de surdos no Brasil

Para contextualizar a educação bilíngue de surdos é necessário considerar a complexidade que envolve não apenas a garantia de acesso a uma língua de sinais, como a Libras, língua de sinais brasileira, mas também a promoção do bilinguismo como uma abordagem que respeita as especificidades culturais e linguísticas das comunidades surdas. Historicamente, as comunidades surdas têm lutado pela educação bilíngue, tanto nas famílias quanto nas escolas, como forma de romper com o prestígio da língua oral-auditiva predominante (Müller *et al.*, 2013). Essa luta é fundamental para que as crianças surdas tenham a oportunidade de construir conhecimentos mínimos desenvolvidos na escola e na família. No entanto, essa batalha enfrenta desafios significativos, especialmente no contexto nacional brasileiro.

De modo geral, a responsabilidade pela educação bilíngue de surdos recai principalmente sobre as escolas, com pouca ênfase na capacitação familiar em relação ao desenvolvimento bilíngue de crianças surdas. Atualmente, projetos como o PL nº 562, de 2019, em tramitação na Câmara dos Deputados, e o PL nº 5961, de 2019, em tramitação no Senado Federal, propõe alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional com o objetivo de promover o ensino da Libras nas escolas. As propostas contribuiriam para a facilitação e o estabelecimento de relações comunicativas, para a sensibilização social em relação à diversidade linguística e cultural do país e para a compreensão da importância da língua de sinais e da necessidade do respeito à cultura surda em diversos âmbitos. No entanto, essas iniciativas não devem ser vistas como medidas isoladas ou como soluções absolutas, mas sim como parte de um esforço contínuo direcionado à constituição de uma educação linguística mais abrangente e inclusiva.

Diante disso, é fundamental compreender que a Política Nacional de Educação Especial no Brasil se orienta pela perspectiva da Educação Inclusiva, possibilitando que estudantes surdos frequentem instituições de ensino regular ao lado de alunos ouvintes. No entanto, a legislação não oferece uma estrutura bem definida para a implementação de uma educação bilíngue que garanta a língua de sinais como primeira língua. Nesse sentido, ao buscarmos descrever as condições necessárias para o estabelecimento de um ambiente que promova o desenvolvimento do bilinguismo de surdos, consideramos três aspectos: possibilidades para a aquisição linguística; uso linguístico proficiente e consciente daqueles que compartilham o ambiente; e a promoção do pertencimento social por meio das línguas utilizadas (Witchs; Zilio, 2018). No entanto, a falta de objetividade na organização e orientações das políticas que regulamentam a educação de surdos dão margem para um cenário extremamente diverso que nem sempre garante ambientes linguísticos adequados para o desenvolvimento de crianças surdas.

No Brasil, a educação inclusiva constitui um modelo que compreende, como inclusão, a frequência de alunos com deficiência em classes com alunos sem deficiência e, nessa perspectiva, estão incluídos os estudantes surdos. Esse modelo, a despeito das críticas, merece reconhecimento pelas significativas mudanças em prol da inclusão de pessoas com deficiência na sociedade. Destacamos, contudo, que os atravessamentos linguísticos que perpassam a experiência da surdez tornam mais complexos os aspectos dessa política de educação inclusiva. É o caso, por exemplo, do Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005), que estabelece a possibilidade de acesso à educação por meio de tradução e interpretação do português para a Libras e vice-versa, realizada por tradutores e intérpretes em sala de aula. Além disso, existe a alternativa de classes específicas para surdos em escolas regulares, onde podem ser encontrados professores bilíngues bimodais, tradutores e intérpretes. Em menor número, existem escolas especiais e/ou bilíngues de surdos, que atendem apenas alunos surdos devido a sua condição linguística e nas quais a Libras se estabelece como primeira língua. Neste modelo escolar, pressupõe-se que todos os profissionais atuantes sejam bilíngues. No entanto, não há, hoje em dia, um mecanismo que garanta profissionais efetivamente bilíngues para atuação nessas instituições. Conforme ressaltado por Giroto, Ciclino e Poker (2018), ainda não há clareza na forma como deveria ser a formação dos formadores, no que um curso de Pedagogia que prepara professores de alunos surdos deveria contemplar ou mesmo no modo como esses modelos de ensino se organizam. Importa evidenciar que, relativo ao último modelo educacional citado, de escola de surdos, o ambiente se caracteriza por ser inclusivo, especificamente no que diz respeito às condições linguísticas de seu alunado.

Além das questões relacionadas à estrutura educacional, cabe destacar a ausência de uma política linguística que ampare e oriente famílias ouvintes de crianças surdas com relação à condição linguística de seus filhos e quanto ao bilinguismo (Ribeiro; Bertonha; Castro, 2020). Muitas vezes, essas famílias são amparadas por profissionais da saúde que desconhecem ou não reconhecem as potencialidades do bilinguismo no desenvolvimento integral das crianças surdas. Isso resulta em muitas crianças passando os primeiros anos de suas vidas sem acesso a uma língua de sinais, o que é fundamental para sua comunicação e desenvolvimento cognitivo.

Embora algumas instituições especializadas na educação de surdos ofereçam cursos de Libras para a comunidade escolar, a demanda por um programa de educação linguística familiar a nível nacional é evidente. Esse programa teria a função não apenas de ensinar língua de sinais, mas também de promover o uso dessas línguas no cotidiano familiar, em sua rotina e nas interações afetivas e lúdicas, fundamentais para o desenvolvimento infantil. Além disso, tal iniciativa teria a função primordial de conscientizar esse público sobre sua responsabilidade no desenvolvimento linguístico das crianças surdas, atualmente atribuído exclusivamente às instituições de ensino.

O contexto educacional de surdos está permeado por uma série de necessidades que parecem muito básicas, mas exige que abandonemos lógicas hegemônicas e meios convencionais para possibilitar a entrada de concepções que vão para além do que já se conhece. Assim, na seção que segue abordamos a translinguagem como um conceito produtivo para pensar novas possibilidades.

Translinguar para repensar e atualizar a educação de surdos

A educação de surdos está intrinsecamente ligada à questão linguística e é nesse sentido que tomamos a translinguagem como abordagem de leitura nesta reflexão. Ao caracterizarem a translinguagem, García e Li Wei (2014) explicam que as línguas/linguagens que utilizamos são componentes de um grande repertório linguístico. Para Canagarajah (2011, p. 401), translinguagem é “a habilidade de falantes multilíngues de transitar entre línguas, tratando as diversas linguagens que formam seu repertório como um sistema integrado”. Nesse sentido, não há hierarquias ou escolha de uma língua/linguagem em detrimento de outra; somos resultado de uma composição linguística diversa que nos constitui e fazemos uso de toda essa diversidade de acordo com nossas necessidades.

As práticas de linguagens, conforme Rocha (2019), podem ser vistas como experiências situadas de maneira sócio-histórica e são capazes de revelar diversas dimensões de engajamento, sejam multimodalizada, multissensorial, corporificada, espacial e ideologicamente marcada em relações de produção de sentido relativas à pessoas, animais, contextos espaciais e outros elementos constituidores de nossas existências. Essas experiências se realizam em contextos e espaços específicos de acordo com nossas trajetórias de vida e com nossos repertórios, produzindo, assim, pontos de vista específicos e valores sociocultural e historicamente (re)construídos (Rocha, 2019). Desse modo, emerge a perspectiva translíngue no intuito de questionar políticas que se orientam em sentido monolíngue (Rocha, 2019). Além disso, a perspectiva oferece lentes que nos permitem evidenciar práticas linguísticas de falantes impossibilitados de evitar ter suas “línguas inscritas em seus corpos, e [que], ainda assim, vivem por entre diferentes contextos sociais e semióticos conforme [...] interagem com uma complexa gama de outros falantes” (García; Wei, 2014, p. 18).

Diante disso, translinguar, conforme García e Wei (2014, p. 21), “não se refere a duas línguas separadas, nem à síntese de diferentes práticas de linguagem ou tampouco a uma mistura híbrida” entre elas. O translinguar rompe com formas rígidas de pensamento que acabam por delimitar as línguas/linguagens, referindo-se a novas práticas linguísticas que visibilizam a complexidade das relações linguísticas entre pessoas com trajetórias distintas (Rocha, 2019). Tal ruptura também permite a manifestação de “histórias e compreensões que haviam sido enterradas em meio a identidades fixas, limitadas pelos estado-nação” (García; Wei, 2014, p. 21).

Essa compreensão nos permite fazer distinções conceituais que têm o potencial de repensar e atualizar o contexto educacional para pessoas surdas (Pinheiro *et al.*, 2021). No mesmo sentido, Swanwick (2017) afirma que translinguagem oferece uma perspectiva valiosa sobre os repertórios e competências linguísticas das crianças surdas. Ao promover uma visão mais ampla e holística de língua/linguagem e favorecer a integração de diferentes formas de comunicação, a abordagem permite o desenvolvimento de habilidades comunicativas de maneira mais abrangente e adaptada às necessidades específicas de cada criança. Em contextos como os descritos na seção anterior, é possível imaginar a diversidade de condições comunicacionais, desde crianças filhas de pais surdos (também conhecidas pelo acrônimo **Coda - Children of Deaf Adults**) fluentes em línguas de sinais a crianças, adolescentes e adultos, em diversas etapas etárias, provindas de famílias ouvintes, sem aquisição de uma língua de sinais convencional¹.

¹ Conforme Teixeira e Cerqueira (2014), o fato de surdos nascidos em famílias ouvintes não utilizarem a Libras precocemente e fazerem uso de sinais ou gestos caseiros não significa que sejam “sem-língua”. Esta língua, desenvolvida no lar antes do contato com a Libras ou com outra língua de sinais convencional, serve às suas necessidades podendo ter, portanto, status de língua.

A fim de tornar visível o conceito de translanguagem, trazemos uma analogia proposta por Fu, Hadjioannou e Zhou (2019), que utilizam a disposição espacial de uma casa para representar repertórios linguísticos. De um modo monolíngue, cada cômodo da casa representaria uma única língua e optaríamos por um cômodo/língua ao necessitar utilizar determinada língua, mudando de um cômodo/língua para outro quando necessário. No entanto, de um modo translíngue, há um único espaço amplo e multifuncional que acomoda todo o repertório linguístico e a ele recorreremos conforme a demanda. É uma concepção que compreende os recursos linguísticos de uma vez só, e não separadamente por línguas (cômodos). Os recursos são acessados com base na necessidade de cada situação, sem uma distinção rígida entre uma língua e outra.

Como vemos, a translanguagem tem sido muito produtiva como abordagem alternativa em contextos linguísticos de coexistência de diferentes línguas como em instituições que recebem imigrantes refugiados e em pesquisas com foco em regiões de colonização histórica, nas quais as línguas de imigrantes coexistem com a língua nacional dominante. Duarte, Aires e Lebedeff (2021) discutem sobre diferentes situações de falantes bilíngues: aqueles que utilizam línguas predominantes como o inglês ou o espanhol, consideradas línguas de prestígio, e aqueles que não gozam da mesma vantagem como é o caso de descendentes de imigrantes de origem alemã e italiana no sul do Brasil, bem como dos surdos que usam línguas de sinais. A maior parte das pessoas surdas vive em meio a ouvintes, o que indica o uso predominante da língua portuguesa em detrimento da língua de sinais, considerada minoritária. Essa é geralmente usada por pessoas surdas como língua principal e por ouvintes que fazem parte das comunidades surdas. Nesse esquema, é possível caracterizar parte da constituição histórica da vulnerabilidade linguística atribuída às pessoas com surdez (Witch; Lopes, 2020).

Diante disso, é evidente a conveniência apresentada pelo conceito de translanguagem para discutir a educação de surdos, que há muitos anos reivindica o bilinguismo e certamente tem muito a ganhar com essa perspectiva, como abordamos na seção que segue.

Um exercício criativo: escola de sinais

A translanguagem, para Li Wei (2017), parece ter capturado nossas imaginações. Segundo o autor, esse conceito é confundido muitas vezes com outras práticas. De fato, o conceito nos induz à inventividade que nos encoraja a um exercício de abstração na proposição de um outro modelo educacional para surdos, mas não apenas para eles. Ao evidenciar as habilidades de filhos de pais surdos como os primeiros usuários de uma língua de sinais, Robert Hoffmeister, em entrevista, indica a necessidade de desenvolver discussões em torno dessas habilidades na educação de surdos (Mertzani; Barbosa; Fernandes, 2022). A questão trazida pelo autor traz reflexões interessantes como uma proposta de escola que seja não apenas para surdos, mas para bilíngues bimodais como Codas (surdos ou ouvintes), que podem ser considerados **sinalizantes nativos** nesse contexto. Para Quadros e Massutti (2007), a perspectiva bilíngue de Codas em escolas de ouvintes acaba sendo negligenciada. As características culturais, sociais e linguísticas desses sujeitos possuem elementos relevantes que deveriam ser consideradas em seu processo interativo escolar, mas passam despercebidas devido ao espaço escolar de ouvintes não ter um olhar que perceba tais características (Quadros; Massutti, 2007).

Além de Codas, o espaço que idealizamos é pensado para aqueles que, assim como os surdos, possuem condições que impedem seu desenvolvimento linguístico de forma convencional como crianças com diferentes questões de linguagem que podem obter vantagens na relação com

uma língua de sinais tais como crianças com surdocegueira ou mesmo crianças que vivem no espectro autista. Esta proposta exigiria adequar o ensino de línguas de acordo com as possibilidades de cada aluno, ofertando tanto classes de língua portuguesa como primeira língua (para ouvintes) quanto como língua adicional ou segunda língua, além de oferecer espaços específicos de aquisição linguística para alunos advindos de famílias ouvintes que não desenvolveram a língua de sinais de forma precoce. Certamente é um contexto extremamente diverso e muito complexo. Entretanto, este é apenas um exercício de inspiração, com intenção apenas de estimular a idealização de espaços educacionais mais abrangentes, que priorizem o respeito linguístico e que possam promover a aquisição linguística, o uso linguístico proficiente e consciente e o pertencimento social linguístico. De nenhuma forma, intencionamos diminuir a importância política e educacional de instituições exclusivas para surdos, considerando que elas, atualmente, se configuram como espaços que respeitam e garantem a promoção e o desenvolvimento do bilinguismo bimodal para surdos e, portanto, se configuram como espaços igualmente inclusivos.

No intuito de fortalecer a característica inclusiva do espaço em questão, somamos, a esse exercício, um conceito que ajuda a pensar sua constituição: o de língua de acolhimento. No Brasil, o ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) surge como ramificação da subárea Português como Língua Adicional (PLA), que tem seu foco na pesquisa e no ensino de língua portuguesa para imigrantes, principalmente aqueles forçados a deslocar-se de seu país, conseqüentemente em situação de vulnerabilidade e que não tenham conhecimento da língua portuguesa (Lopez; Diniz, 2018). Conforme Borges (2020), a língua como acolhimento vincula-se a uma perspectiva decolonial de língua, pois a língua alvo não estabelece relação de concorrência em questões de qualidade e importância com a língua natural ou primeira língua do aluno. Para a autora, o conceito é oportuno no ensino de língua portuguesa para surdos por demonstrar aos alunos a possibilidade de exercer sua cidadania e por ser um ensino que se orienta por uma lógica aditiva, invertendo o movimento predominante que toma a surdez pela ausência.

Ao tratar do PLAc, Lopez e Diniz (2018) alertam sobre esses saberes virem atravessados de discursos essencialistas e totalizadores, que acabam por reduzir o imigrante à falta, como sujeitos carentes e dignos de pena. Lopez (2016) argumenta que, nessa representação, está a impossibilidade de interculturalidade de PLAc, tomando esses sujeitos pela falta (cultural, linguística, entre outras) do lugar em que chegam em detrimento do olhar como aquele que possui algo para compartilhar. De igual modo, o mesmo cuidado para não cair no reducionismo de olhar a surdez pela ausência, mas como uma possibilidade diversa de experiência. Nesse sentido, pensar um ambiente frequentado não apenas por surdos, mas por todos aqueles que compartilham de uma mesmo código linguístico seja também um modo de reverter um modo de olhar.

Ao reunirem a realidade de diversas escolas nos Estados Unidos, Fu, Hadjioannou e Zhou (2019) demonstram que algumas dessas instituições enfrentam a diversidade linguística tendo até 26 idiomas diferentes sendo usados em um mesmo ambiente. O PLAc e a translíngua são conceitos que surgem em cenários como esse. Para crianças e adolescentes migrantes, refugiados, em situação de vulnerabilidade, é comum o sentimento de desconforto e desamparado devido à barreira linguística e cultural. A dificuldade de se comunicar com novos colegas no ambiente escolar contrasta com a familiaridade e conforto da língua materna no lar, onde a comunicação flui naturalmente em uma *língua de conforto*. É desse modo que esses sujeitos aprenderam a compreender e interpretar o mundo de forma significativa e completa, a expressar seus pensamentos e sentimentos (Santiago; Andrade, 2013).

A situação se inverte ao observarmos o contexto de surdos, para quem o lar é muitas vezes um lugar de desencontro linguístico e de falta de compreensão (Zilio, 2023). Ao permitir a comunicação e a aquisição de uma língua acessível, a escola se torna um espaço de entendimento linguístico, que oportuniza comunicação e interação significativas. Nesse sentido, translanguagem e acolhimento adjetivam uma possibilidade de espaço escolar que se efetiva pela inclusão por apresentar a capacidade de estabelecimento dialógico por meio de uma língua comum. Pela translanguagem, garante-se que, ainda que se configure um ambiente bilíngue bimodal pela língua de acesso, não se limite apenas a duas línguas, mas parte delas como condição básica. Como espaço de acolhimento, garante-se a abertura à diversidade de condições, sem abrir mão da garantia de direito à aquisição e desenvolvimento linguístico adequados.

Considerações finais

A surdez, como experiência com espessura histórica, é constituída pela trajetórias de indivíduos que a vivenciam de maneira plural. Neste artigo, partimos dessa pluralidade que reflete na educação de surdos para conjecturar uma discussão sobre possíveis formas de atender às questões linguísticas de crianças surdas nas condições educacionais do Brasil. Assim, exploramos as configurações educacionais da escolarização de surdos no cenário nacional e suas relações com políticas linguísticas de domínio familiar que, muitas vezes, privilegiam o desenvolvimento de línguas de modalidade vocal-auditiva em crianças surdas.

Posteriormente, tomando como perspectiva a translanguagem e noção de língua de acolhimento, trabalhamos na concepção de potencialidades da educação de surdos no desenvolvimento de ambientes bilíngues bimodais. Desse modo, desenvolvemos uma discussão em torno da possibilidade de um ambiente educacional orientado pela língua(gem) visual, que permita a circulação, a interação e a educação não apenas de crianças surdas, mas também de crianças Codas, crianças com surdocegueira, dentre outras que, por qualquer razão, poderão encontrar vantagens para o seu desenvolvimento a partir de línguas de sinais. Cabe destacar que isso já tem acontecido em uma escola bilíngue de surdos no município de Rio Grande, no Rio Grande do Sul (Mertzani; Fernandes; Barbosa, 2022). Dentre seus estudantes, a instituição conta com a matrícula de Codas ouvintes, configurando um espaço de interesse para desenvolvimento de estudos sobre os modos como se desenvolvem as relações de interação, de aprendizagem, de aquisição linguística, de comunicação (entre outros aspectos), em um ambiente no qual convivem estudantes falantes de língua de sinais com condições auditivas diferentes.

Assumimos, portanto, que a promoção de ambientes bilíngues bimodais mais abrangentes, caracterizados pelo acolhimento linguístico e abertura para a diversidade, podem se tornar uma estratégia conveniente ao desenvolvimento da educação bilíngue de surdos diante de políticas educacionais inclusivas que costumam reduzir o papel das línguas de sinais a uma mera ferramenta pedagógica de comunicação. Ao considerarmos as línguas de sinais como línguas de acolhimento nesses ambientes, também podemos transformá-las em línguas de aprendizagem, a partir das quais o conhecimento pode ser produzido e compartilhado em condições de igualdade para um grupo cada vez mais plural que pode vir a somar forças com as comunidades surdas.

Reiteramos que esta discussão não intenciona deslegitimar ou reduzir a importância de escolas bilíngues que se caracterizam como exclusivas para surdos como espaços adequados que respeitam e garantem os direitos linguísticos dos estudantes surdos. Além disso, reforçamos, por meio da perspectiva translíngue, que o estabelecimento da língua de sinais (L1) e da língua portuguesa (L2) é ponto de partida, representando condições mínimas para que surdos possam acessar outros conhecimentos e interagir com outros contextos. Transitar por outras línguas e linguagens é objetivo fundamental que deve estar previsto na educação de surdos, assim como na educação de qualquer estudante deste século.

Referências

- BORGES, Rúbia Araújo. *Ensino de língua portuguesa para estudantes surdos/surdas*: sobre a possibilidade de português como língua de acolhimento. 2020. 158 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2020.
- BRASIL. Presidência da República. Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. [Diário Oficial da União] Brasília, DF, 2005.
- CANAGARAJAH, Suresh. Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging. *The Modern Language Journal*, v. 95, n. 3, p. 401-417, 2011.
- DUARTE, Aline Behling; AIRES, Débora Medeiros da Rosa; LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. O que significa ser bilíngue para surdos usuários de língua brasileira de sinais e língua portuguesa: uma investigação sobre bilinguismo bimodal e ideologias linguísticas. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, Vitória, v. 15, n. 32, p. 49-68, 2021.
- FU, Danling; HADJIOANNOU, Xenia; ZHOU, Xiaodi. *Translanguaging for Emergent Bilinguals*: Inclusive Teaching in the Linguistically Diverse Classroom. New York: Teachers College Press, 2019.
- GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. *Translanguaging*: language, bilingualism, and education. London: Palgrave Macmillan, 2014.
- GIROTO, Claudia Regina Mosca; CICILINO, Joice Emanuele Munhoz; POKER, Rosimar Bortolini. Pedagogia bilíngue: dilemas e desafios na formação de professores. *Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 778-793, 2018.
- LOPEZ, A. P. A.; DINIZ, L. R. A. Iniciativas jurídicas e acadêmicas para o acolhimento no Brasil de deslocados forçados. *Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira*, Brasília, edição especial n. 9, s/p, 2018.
- MERTZANI, Maria. Alfabetização na língua de sinais no currículo de língua de sinais. *Revista Momento - Diálogos em Educação*, Rio Grande, v. 31, n. 02, p. 171-198, 2022.
- MERTZANI, Maria; BARBOSA, Felipe Venâncio; FERNANDES, Cristiane Lima Terra. ENTREVISTA COM ROBERT HOFFMEISTER: Uma discussão sobre o Currículo de Língua de Sinais. *Revista Momento - Diálogos em Educação*, Rio Grande, v. 31, n. 2, p. 282-302, 2022. DOI: <https://doi.org/10.14295/momento.v31i02.14373>
- MÜLLER, Janete Inês; STÜRMER, Ingrid Ertel; KARNOPP, Lodenir Becker; THOMA, Adriana da Silva. Educação bilíngue para surdos: interlocuções entre políticas linguísticas e educacionais. *Nonada: Letras em Revista*, Porto Alegre, v. 2, n. 21, p. 1-15, 2013.
- PINHEIRO, Petrilson; ROCHA, Cláudia Hilsdorf; COPE, Bill; KALANTZIS, Mary; TZIRIDES, Anastasia Olga (Olnancy). Sentidos sem Fronteiras para uma Educação Linguística Transformadora: Translinguagem e Transposição na Era do Significado Multimodal e Mediado Digitalmente em Tempos Pandêmicos. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 22, n. 2, p. 331-352, 2021.
- QUADROS, Ronice Müller de. *Língua de herança*: língua brasileira de sinais. Porto Alegre: Penso, 2017.
- QUADROS, Ronice Muller de; MASSUTTI, Mara. CODAs brasileiros: Libras e português em zonas de contato. In: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis (Orgs.). *Estudos Surdos II*. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2007. p. 238-266.
- RIBEIRO, Gilmara dos Reis; BERTONHA, Giovanna; CASTRO, Juliana Nagaoka. Política linguística voltada para surdos no Brasil: reflexões sobre os domínios familiar e escolar. *Revista Gatilho*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 211-230, 2020.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da perspectiva translíngue. *DELTA*. Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, v. 35, p. 1-39, 2019.

SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres; ANDRADE, Cristiane Esteves de. Surdez e sociedade: questões sobre conforto linguístico e participação social. In: ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Sylvia Lia Grespan (Orgs.). *Libras em estudo*: política linguística. São Paulo: Feneis, 2013. p. 145-163.

SÃO BERNARDO, M. A. *Português como língua de acolhimento*: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SWANWICK, Ruth. *Languages and languaging in deaf education*: A framework for pedagogy. Professional Perspectives on Deafness: Evidence and Applications. Oxford University Press: New York, 2017.

TEIXEIRA, Elizabeth Reis; CERQUEIRA, Ivanete de Freitas. Sinais caseiros: ponto de partida para o letramento de crianças surdas e consequente aquisição de Libras e português escrito como L2. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 6, 2014, Uberlândia. *Anais [...]*. Uberlândia: ILEEL/UFU, 2014.

VALE, Mariana Rosa de Faria do. Família, escola e processo de alfabetização: uma relação fundamental nos anos iniciais. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, ano 8, ed. 4, v. 4, p. 101-112, 2023.

WEI, Li. Translanguaging as a Practical Theory of Language, *Applied Linguistics*, Volume 39, Issue 1, February 2018, Pages 9–30, <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>

WITCHES, Pedro Henrique; LOPES, Maura Corcini. Vulnerabilidade linguística e educação de surdos. *Revista Momento - Diálogos em Educação*, Rio Grande, v. 29, n. 1, p. 203-221, 2020.

WITCHES, Pedro Henrique; ZILIO, Virgínia Maria. Ambiente linguístico em educação de surdos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL*, [S.l.], edição especial, n. 15, p. 29-43, 2018.

ZILIO, Virgínia Maria. Translinguagem e educação de surdos: possibilidades a partir da digitalidade. *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 26, p. 22-35, 2023.

Recebido em: 30/11/2023

Aceito em: 18/02/2024