

O ensino bilíngue de surdos sob a perspectiva da translinguagem

Maria Cristina da Cunha Pereira¹

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, São Paulo, SP, Brasil

Elidea Lucia Almeida Bernardino²

Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte, MG, Brasil

Resumo: O objetivo deste artigo é refletir sobre a importância da translinguagem na educação bilíngue de surdos, apontando exemplos de práticas que vêm sendo utilizadas no ensino de estudantes surdos. Para isso, foi realizada pesquisa bibliográfica em textos que discutem a importância da translinguagem em contextos educacionais bilíngues com foco na educação de surdos. A pesquisa bibliográfica evidenciou o valor inovador da translinguagem ao conceituar a linguagem como prática social, na qual professores e estudantes usam língua de sinais, língua majoritária, bem como outros recursos semióticos visando à aprendizagem bilíngue. Os exemplos apresentados neste artigo, encontrados tanto na literatura quanto na prática de uma das autoras, ilustram estratégias translíngues usadas por professores no ensino de estudantes surdos.

Palavras-chave: Translinguagem; Educação bilíngue de surdos; Linguagem como prática social.

Title: Bilingual teaching of the deaf from the perspective of translinguaging

Abstract: The purpose of this article is to consider the importance of translinguaging in the bilingual education of the deaf, pointing out examples of practices that have been used in teaching deaf students. To do that, a research review was carried out in texts that discuss the importance of translinguaging in bilingual educational contexts, focusing on deaf education. The research highlighted the innovative value of translinguaging by conceptualizing language as a social practice, in which teachers and students use sign language, the majority language, as well as other semiotic resources aiming at bilingual learning. The examples presented in this article, found both in the literature and in the practice of one of the authors, illustrate translanguaging strategies used by teachers in teaching deaf students.

Keywords: Translinguaging; Bilingual education for the deaf; Language as social practice.

¹ Professora titular do Departamento de Teorias e Métodos em Fonoaudiologia e Fisioterapia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8788-0068>. E-mail: mccphy@gmail.com.

² Professora associada da Faculdade de Letras. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3718-9631>. E-mail: elidea.ufmg@gmail.com.

Introdução

A prática de translanguagem foi usada primeiramente em classes bilíngues no País de Gales, no Reino Unido, nos anos de 1990, com o objetivo de promover o uso do galês como língua minoritária na sala de aula e entender como a comunicação entre aprendizes bilíngues e seus professores pode facilitar a aprendizagem (BAKER, 2001, 2006 apud SWANWICK, 2017). Desde aquela época, o termo “translanguagem” ganhou aceitação crescente no campo do multilinguismo como uma visão aditiva ao bilinguismo, na qual a aquisição de uma segunda língua ou língua adicional é vista como benéfica e não prejudicial para o usuário da língua e para as outras línguas em jogo (SWANWICK, 2017).

A adoção da translanguagem na educação de surdos possibilita entender os repertórios linguísticos e os potenciais dos estudantes surdos e melhorar a oferta de educação bilíngue de surdos.

Refletir sobre a importância da translanguagem na educação bilíngue de surdos é o objetivo deste trabalho. Para isso, foi realizada pesquisa bibliográfica em textos que discutem a importância da translanguagem em contextos educacionais bilíngues com foco na educação de surdos. Visando a ilustrar a prática de translanguagem no ensino de estudantes surdos, as autoras apresentam um exemplo obtido na observação de uma aula em um curso de graduação.

Conceito de translanguagem

O conceito de translanguagem surgiu nos anos de 1990, no País de Gales, em contextos educacionais bilíngues nos quais o galês era usado como língua minoritária na sala de aula e foi estendido por Baker (2001 apud BONACINA-PUGH *et al.*, 2021) a todos os contextos educacionais bilíngues. Refere-se, segundo Bonacina-Pugh *et al.* (2021), ao uso planejado, sistemático e funcional de duas línguas na sala de aula bilíngue. O início desse trabalho foi impulsionado por um esforço para promover o uso do galês como língua minoritária na sala de aula e entender como as práticas de comunicação entre estudantes bilíngues e seus professores podem facilitar o aprendizado (SWANWICK, 2017).

Desde seu uso original no contexto galês, o termo “translanguaging” tornou-se cada vez mais corrente no campo do multilinguismo como uma visão aditiva ao bilinguismo.

De acordo com Hoffman *et al.* (2017), a translanguagem é uma teoria pedagógica e uma prática linguística que conceitua as formas dinâmicas pelas quais os bilíngues usam seu repertório linguístico e práticas linguísticas para aprender, construir significados, ler e escrever.

Como uma teoria e uma abordagem para a aprendizagem de línguas, a translanguagem estende as definições tradicionais de bilinguismo para fazer referência às maneiras como as pessoas bilíngues usam os recursos de ambas as línguas para mediar atividades cognitivas, sociais e linguísticas, particularmente a leitura.

Essa visão reconhece as diferentes formas como os indivíduos usam seus recursos de linguagem para expressar sentido (GARCÍA; LEIVA, 2014; HOFFMAN *et al.*, 2017; JORGENSEN; KARREBÆK; MADSEN; MOLLER, 2011 apud SWANWICK, 2017).

As raízes ideológicas do termo estão localizadas em uma visão aditiva ao bilinguismo e ao uso bilíngue de línguas na educação. A educação bilíngue aditiva empenha-se em desenvolver a proficiência dos aprendizes em duas ou em todas as suas línguas e em respeitar e celebrar a herança linguística e cultural que os indivíduos trazem para a sala de aula (BAKER, 2011 apud SWANWICK, 2017).

A translanguagem é considerada um bilinguismo flexível que não tem limites ou fronteiras claras. O ponto principal é que o falante esteja no centro da interação (GARCÍA, 2009 apud HOFFMAN *et al.*, 2017). Isso demandará do aprendiz – ou do estudante – o uso de suas habilidades cognitivas, metacognitivas e metalinguísticas. Também demandará uma experiência e um conhecimento de mundo advindos de seu conhecimento prévio, bem como habilidades sociais e interacionais.

A teoria da translanguagem permite compreender melhor o que adultos e crianças já fazem nas salas de aula porque ela não se preocupa apenas com quais repertórios linguísticos estão em jogo, mas com como os indivíduos usam criativamente seus repertórios linguísticos para apoiar a aprendizagem (SWANWICK, 2016, p. 421 apud HOLMSTRÖM; SCHÖNSTRÖM, 2017).

Comum a todos esses conceitos é o foco na linguagem como atividade social e comunicação cotidiana; isto é, nas formas reais e observáveis de usar a linguagem (JORGENSEN *et al.*, 2011 apud SWANWICK, 2017). Swanwick (2017) destaca que essa perspectiva não descarta a noção de línguas como entidades separadas ou desvaloriza o foco em línguas individuais como uma camada de análise em termos de competências multilíngues ou bilíngues. No entanto, enfatiza que os recursos e competências individuais são mais do que habilidades em usar idiomas separados e que entender esses recursos requer atenção às práticas cotidianas de linguagem no contexto.

Na medida em que os professores abrem espaços para práticas translíngues, os estudantes podem interagir criativamente uns com os outros, engajar-se com seus próprios textos, encontrar, juntos, soluções para os problemas linguísticos com que se deparam e, finalmente, desenvolver a língua-alvo que estão aprendendo (BONACINA-PUGH *et al.*, 2021).

Embora reconheçam que há diferença na literatura em relação à definição de translanguagem, Bonacina-Pugh *et al.* (2021) observam consenso na literatura na definição de translanguagem como a prática de fazer sentido usando diferentes sinais semióticos como um sistema integrado. Como sistema integrado, o usuário não separa gestos, olhares, emoções e outras linguagens para comunicar e interpretar significados. Todos os sinais semióticos formam um sistema transemiótico.

A translanguagem na educação bilíngue de surdos

O conceito de translanguagem começou a ser usado no contexto da educação de surdos com referência ao uso de sinal, da língua falada e escrita na sala de aula por aprendizes surdos e por seus professores (GARCÍA, 2009; LEWIS; JONES; BAKER, 2012 apud SWANWICK, 2017). É vista por alguns como um passo positivo para entender os repertórios linguísticos e o potencial dos estudantes surdos e para melhorar a oferta de educação bilíngue de surdos.

O valor inovador que a translanguagem traz para a educação de surdos está, segundo García e Li (2014 apud SWANWICK, 2017), na conceituação da linguagem como uma prática social e no reconhecimento de que as ações dos falantes estão sempre embutidas em uma teia de relações sociais. Isso oferece uma perspectiva da linguagem para a educação de surdos que se concentra no que os indivíduos fazem com seus recursos linguísticos em contextos particulares e como as ações da língua moldam e são moldadas pela experiência e pelo conhecimento individual (BAKER, 2011; BLOMMAERT; RAMPTON, 2011; GARCÍA, 2009; LINELL, 2009 apud SWANWICK, 2017). Nesse paradigma, a linguagem não compreende apenas o que sabemos sobre a língua, mas também se refere a como interagimos com o mundo por meio da língua (GARCÍA; LI, 2014 apud SWANWICK, 2017).

Para Swanwick (2017), é importante que a translanguagem seja entendida como desenvolvimento de paradigma aditivo e não como uma abordagem que desvaloriza e ameaça o desenvolvimento de línguas e culturas individuais. Essa distinção é particularmente pertinente para a educação de surdos, na qual a competência em língua de sinais não tem sido universalmente valorizada como um resultado educacional por direito próprio, mas vista em termos de apoio transitório para o desenvolvimento da língua majoritária. A autora defende que, para que a translanguagem seja considerada como característica aditiva de uma educação bilíngue, os professores precisam ser bilíngues, habilidosos para tomar decisões sobre o uso da língua em sala de aula e para reconhecer e aproveitar os repertórios dos estudantes surdos. As assimetrias na sala de aula em termos de acesso à língua, escolha e poder precisam, portanto, ser reconhecidas e planejadas.

Swanwick (2017) ressalta que, ao participar de uma atividade típica de aprendizagem bilíngue que envolve línguas de sinais, faladas e escritas, os estudantes surdos se engajam continuamente em várias práticas de translanguagem, o que pode ser observado na maneira como transitam entre as línguas para realizar uma atividade de aprendizagem. Como exemplo, cita o uso da língua de sinais pelos estudantes para expressar o significado e o conteúdo de um texto escrito.

Em se tratando do ensino de crianças surdas, Swanwick (2017) reitera que elas têm experiências linguísticas variadas em termos de exposição e acesso às línguas de sinais e faladas e, portanto, aos repertórios linguísticos diversos. Mudar a atenção da língua para a linguagem na educação de surdos traz, segundo a pesquisadora, uma perspectiva que enfatiza como a língua é usada para mediar o aprendizado, em vez de qual língua ou forma de comunicação é usada.

Ao ensinar, os professores podem usar duas línguas lado a lado para comparar e contrastar línguas de sinais e línguas faladas/escritas e/ou para modelar estruturas linguísticas. Podem, também, alternar o uso da língua de sinais e da língua falada/escrita enquanto ensinam para verificar a compreensão, negociar novos significados e introduzir novo vocabulário curricular ou estruturas de linguagem (SWANWICK, 2017). Essa prática, conhecida como “encadeamento” ou “sandwiching”, é comumente usada em contextos nos quais diferentes modalidades ou recursos são conectados através de uma sequência de sinalizar um conceito, depois soletrar ou apontar para uma palavra escrita, e, por fim, sinalizar/falar para destacar a equivalência, por exemplo (BAGGA-GUPTA, 2002; HUMPHRIES; MACDOUGALL, 2000 apud SWANWICK, 2017).

Conforme Swanwick (2017), Humphries e MacDougall (1999) descrevem encadeamento como a ligação de duas línguas – inglês e língua de sinais americana (ASL), por exemplo. Para esses autores, o encadeamento pode ser feito de diferentes formas, tais como por meio de digitação, apontamento, sinalização etc., com o objetivo de enfatizar, destacar, objetivar e, em geral, chamar a atenção para as equivalências entre as línguas.

Holmström e Schönström (2018), pesquisadoras suecas, surdas bilíngues (língua de sinais sueca e sueco), com bom conhecimento do inglês e com muitos anos de experiência no ensino em diferentes níveis de escolaridade, analisaram as estratégias que três professores surdos – um professor e as duas autoras do artigo – usaram no ensino de estudantes surdos.

A análise revelou o uso criativo e complexo de recursos semióticos pelos docentes. Três idiomas foram usados com frequência: a língua de sinais sueca (SSL), o sueco e o inglês. Os professores usaram SSL como seu idioma principal para instrução e comunicaram-se com os estudantes predominantemente nessa língua ao lecionar, discutir ou explicar o conteúdo do curso, as tarefas etc. O sueco e o inglês, por sua vez, ocorreram em situações como nas apresentações em PowerPoint, no quadro branco e nos livros e artigos. A presença de mais de um idioma em jogo demonstra, segundo as autoras, que esse cenário é um ambiente de aprendizagem altamente multilíngue, no qual a translanguagem é natural e necessária para atender às necessidades e aos objetivos de aprendizagem dos estudantes. Além do uso das línguas, Holmström e Schönström (2018) observaram, no comportamento dos docentes ao ensinar, outro fenômeno que, para elas, não pode ser descrito simplesmente em termos de língua. Trata-se do uso de estratégias para representar traços de outras línguas numa forma visual em vez de auditiva. As autoras dividiram as estratégias em três categorias: a) digitação (soletração) manual; (b) visualização das estruturas da língua; e (c) movimento com a boca (*mouthing*).

A soletração manual foi usada para se referir a conceitos centrais em sueco ou inglês, como, por exemplo, palavras inteiras ou apenas um afixo em uma palavra composta com um outro sinal lexical. A digitação auxiliou os estudantes a desenvolverem seu vocabulário tanto no sueco/inglês quanto na língua de sinais sueca, o que, segundo as autoras, ajudou-os na leitura de textos (HOLMSTRÖM; SCHÖNSTRÖM, 2018).

A visualização das estruturas da língua referiu-se à negociação entre o professor e o estudante em relação a um determinado conceito. Na pesquisa de Holmström e Schönström

(2018), para explicar uma certa estrutura da língua sueca, por exemplo, a professora fez uso de *slide* do PowerPoint, no qual uma frase em sueco estava visível. Apontou para a frase e esperou que os estudantes a lessem. Depois, sinalizou palavra por palavra na frase, o que significa que usou sinais da língua de sinais sueca na ordem sequencial de palavras em sueco com o objetivo de visualizar a frase. Depois disso, voltou a usar a língua de sinais sueca para continuar a discussão.

O movimento com a boca (sem som) foi usado pelos professores de duas formas diferentes: para fornecer feedback não manual, por exemplo, concordando ou reagindo a algo que os estudantes disseram e para explicar um conceito do inglês.

Fundamentada nas ideias de García e Li (2014), Swanwick (2017) defende que a translanguagem na educação de surdos precisa ser considerada em termos de práticas lideradas pelo aprendiz e lideradas pelo professor. Para isso, a autora afirma que é importante que o professor seja capaz de reconhecer o que os aprendizes fazem com os seus recursos linguísticos bimodais e bi/multilíngues, bem como identificar como podem usar suas habilidades para responder aos repertórios dos aprendizes e apoiar a aprendizagem.

Todas as atividades de translanguagem exigem, como ressalta Swanwick (2017), um repertório de habilidades em ambas as línguas, bem como a capacidade de analisar, comparar e contrastar línguas. Para os estudantes surdos, o processo de translanguagem também envolve reconhecer, selecionar e avaliar as formas como o significado pode ser expresso em diferentes idiomas e por meio de diferentes modalidades. A autora alerta, no entanto, para a importância de se diferenciar a translanguagem da fala apoiada por sinais (“Sign Supported Speech”, ou SSS, o que parece corresponder, nas pesquisas sobre a American Sign Language – ASL, ao uso do MCE – “Manual Communication English”). A fala apoiada por sinais é, como explica Swanwick (2017), uma estratégia de comunicação e uma prática translingual que incorpora características da língua de sinais juntamente com a fala para tornar visíveis certos aspectos do enunciado falado, geralmente palavras de conteúdo. Pelo fato de ser possível usar diferentes modalidades, em diferentes contextos e por diferentes pessoas, pode-se passar a ideia de que se está usando translanguagem.

No entanto, Swanwick (2017) ressalta que os usos naturais e pedagógicos do sinal e da fala concomitantes são características da translanguagem, mas não são sinônimos do uso simultâneo da fala e do sinal. Lembra que, no contexto educacional, esse tipo de translanguagem geralmente ocorre quando os estudantes surdos estão lendo em voz alta, por exemplo, um texto na segunda língua. O uso de sinais e/ou de recursos de língua de sinais durante esse processo vincula os significados de sinais a palavras escritas e também torna visível sua compreensão durante a leitura. Ainda para Swanwick (2017), misturar a língua falada e a de sinais dessa forma parece fornecer suporte para os estudantes surdos no uso da língua falada e escrita e é uma estratégia social que facilita a comunicação com um público misto de surdos e ouvintes.

Prática de translinguagem no Ensino Superior

Para ilustrar a aplicação de prática translíngue, é apresentado, neste trabalho, um exemplo retirado de uma aula que a segunda autora deste artigo ministrou numa turma de um curso de licenciatura em Letras-Libras na universidade onde trabalha. O curso possui alunos surdos e ouvintes bilíngues e a língua brasileira de sinais – Libras – é a principal língua de instrução. São utilizados diversos recursos semióticos no ensino além da Libras, tais como *slides* e textos escritos em português, imagens, vídeos, desenhos ilustrativos destacando elementos das imagens, gestos, apontação etc. Numa das turmas, há três estudantes surdos com níveis de proficiência variados, tanto em Libras quanto em português. Os estudantes ouvintes também, por sua vez, possuem níveis variados de proficiência em Libras, embora todos sejam falantes nativos do português.

Naquele semestre, foi trabalhado o ensino de um dos elementos da estrutura da Libras – a Morfologia. Os textos em PowerPoint apresentavam o conteúdo em português, utilizando cores diferentes de letras para destacar, por exemplo, morfemas distintos em português, nos processos de flexão e derivação, além de imagens ilustrativas. Também foram apresentadas imagens de sinais em Libras, nas quais eram destacados morfemas distintos, utilizando ilustrações dos movimentos acompanhadas de exemplos em Libras.

Figura 1 – Exemplo de *slide* da aula de Morfologia – análise contrastiva e morfológica

O slide apresenta uma análise morfológica em português e sua representação em Libras. No lado esquerdo, há um diagrama com o título 'COMPARE' e exemplos de flexão e derivação. No lado direito, há três painéis de imagens de uma professora fazendo sinais em Libras.

COMPARE

Eu canto → Flexão
Eu cantei → Flexão

FAZER – REfazer → Derivação
BANANA – bananEIRA → Derivação

Imagens de sinais em Libras:

- UM-MÊS, DOIS-MÊS, TRÊS-MÊS, QUATRO-MÊS
- CASA, ESTUDAR, ESCOLA
- LETRA, LIBRAS, LETRAS-LIBRAS

49

Fonte: Elaborado pelas autoras. Fotos dos sinais extraídas de Xavier e Neves (2016).

No *slide* acima, pode-se perceber o uso de duas línguas – português escrito e Libras –, setas indicativas coloridas, imagens ilustrativas e a análise contrastiva entre as estruturas do léxico em português e em Libras.

Outro elemento importante a destacar em relação ao exemplo é que no curso de Letras-Libras da universidade há, também, estudantes surdo-cegos, ou com baixa visão, razão pela qual foi priorizado o uso de *slides* com fundo escuro e letras brancas, assim como imagens com fundo branco, o que facilita a visualização de estudantes com baixa visão.

Durante as aulas, a professora – ouvinte bilíngue, com vários anos de experiência no ensino e no uso da Libras – procurava incentivar a participação dos estudantes, surdos e ouvintes, a partir dos exemplos apresentados. Assim como nas aulas analisadas por Holmström e Schönström (2018), os estudantes eram universitários e alternavam entre as línguas, buscando incluir sugestões de exemplos de palavras em português e de sinais em Libras que ilustrassem o que estava sendo discutido. Quando não compreendiam uma palavra ou quando tinham dúvidas sobre o significado em sinais e a dificuldade não era sanada durante a discussão, os próprios estudantes pesquisavam na internet durante a aula, buscando esclarecimentos em diversos *sites* e dicionários *online*.

Algumas vezes, quando era apropriada uma análise contrastiva entre outras línguas, além do português e da Libras, a professora dava exemplos em inglês e em ASL, o que aguçava ainda mais a participação e o engajamento dos estudantes durante as aulas.

Cabe destacar que tanto nessa disciplina em que é ensinada a estrutura da Libras quanto em outras disciplinas que têm como foco o ensino do português como L2 para os alunos surdos, as práticas de translinguagem têm sido cruciais para que o aprendizado ocorra, tanto para estudantes surdos aprendendo o português quanto para estudantes ouvintes aprendendo a Libras.

Considerações finais

A pesquisa bibliográfica em textos que discutem a importância da translinguagem em contextos educacionais bilíngues com foco na educação de surdos evidenciou o valor inovador da translinguagem ao conceituar a linguagem como prática social, na qual professores e estudantes usam língua de sinais, língua majoritária, bem como outros recursos semióticos visando à aprendizagem bilíngue.

Ao discutir translinguagem, ensino e aprendizagem de surdos, Swanwick (2017) afirma que as oportunidades que a translinguagem oferece para a educação de surdos podem ser observadas em termos de

- (i) abordagem aditiva para manutenção e uso de línguas minoritárias que a translinguagem incorpora;
- (ii) foco no repertório linguístico dos indivíduos e nas diferentes maneiras e recursos linguísticos a que os aprendizes recorrem para fazer sentido; e
- (iii) abordagem inovadora de língua, linguagem e diálogo provocada pelo uso da translinguagem em sala de aula.

No entanto, Swanwick (2017) destaca que o desenvolvimento de boas práticas translíngues na educação de surdos é, muitas vezes, limitado por uma série de fatores. O primeiro é que muitas crianças surdas não estão aprendendo em contextos bilíngues aditivos, nos quais suas habilidades bimodais e bi/multilíngues são reconhecidas e estimuladas. Além disso, os contextos de aprendizagem em que os estudantes estão inseridos não valorizam os seus diversos repertórios linguísticos e não apoiam o desenvolvimento de uma prática bilíngue, uma vez que seus professores não possuem as habilidades linguísticas bilíngues necessárias para que a translinguagem se desenvolva.

O fato de as crianças surdas chegarem, muitas vezes, à escola sem habilidades fluentes em uma língua de sinais ou uma língua falada cria uma série de assimetrias em relação ao uso da linguagem em sala de aula. Nessas circunstâncias, Swanwick (2017) lembra que é relevante se preocupar com o uso de formas mistas de comunicação, como o uso de sinais apoiando a fala, especialmente quando isso ocorre em detrimento da promoção e apoio às habilidades bilíngues das crianças surdas.

A preocupação com o fato de que práticas translíngues possam comprometer o contato de crianças surdas com uma língua natural – no caso, a língua de sinais – é expressa, também, por De Meulder *et al.* (2019). Embora essas autoras endossem o uso de práticas translíngues, alertam para o fato de que, ao adotar a translinguagem como uma estrutura ideológica, as comunidades surdas podem estar abrindo mão de seus direitos linguísticos mais ou menos assegurados em prol de uma “competência comunicativa” futura.

Referências

BONACINA-PUGH, Florence; DA COSTA CABRAL, Ildegrada; HUANG, Jing. Translanguaging in education. *Language Teaching*, v. 54, n. 4, p. 1-33, 2021.

DE MEULDER, Maartje; KUSTERS, Annelies; MORIARTY, Erin; MURRAY, Joseph J. Describe, don't prescribe. The practice and politics of translanguaging in the context of deaf signers. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, v. 40, p. 892-906, 2019.

HOFFMAN, Dan; WOLSEY, Ju-Lee; ANDREWS, Jean; CLARK, Diane. Translanguaging supports reading with deaf adult bilinguals: a qualitative approach. *The Qualitative Report*, v. 22, n. 7, p. 1925-1944, 2017.

HOLMSTRÖM, Ingela; SCHÖNSTRÖM, Krister. Deaf lecturers' translanguaging in a higher education setting. A multimodal multilingual perspective. *Applied Linguistics Review*, v. 9, n. 1, p. 89-111, 2018.

SWANWICK, Ruth. Translanguaging, learning and teaching in deaf education. *International Journal of Multilingualism*, v. 14, n. 3, p. 1-17, 2017.

XAVIER, André N.; NEVES, Sylvia Lia G. Descrição de aspectos morfológicos da Libras. *Revista Sinalizar*, v. 1, n. 2, p. 130-151, 2016.

**Ensino bilíngue de surdos sob a
perspectiva da translíngua**

**Maria Cristina da Cunha Pereira
Elídea Lucía Almeida Bernardino**

Recebido em: 30/09/2022.

Aceito em: 30/04/2023.