

TRANSGREDINDO AS FRONTEIRAS DE NEGOCIAÇÕES DE SENTIDO DO PORTUGUÊS ESCRITO POR SURDOS

Natália Almeida Braga Vasconcelos¹

Universidade Federal do Amapá

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar uma revisão bibliográfica sobre o conceito de translanguagem, partindo da ideia de negociação de sentido na escrita dos surdos. Embora a translanguagem esteja sendo bastante estudada no campo da Linguística Aplicada, sobretudo sobre os modos de olhar o ensino de língua portuguesa para estrangeiros por um aspecto bi/multilíngue e não monolíngue, percebemos que a translanguagem pode oportunizar ao aluno surdo, um ensino-aprendizagem de português como segunda língua mais eficiente e inclusivo. Nesse sentido, encontramos pesquisas acadêmicas que abordam o ensino de língua por meio da translanguagem. Acredita-se que a partir desta pesquisa temos referências que apresentam bases para panorama do o que foi pesquisado sobre a temática em questão, para discutirmos as estratégias de ensino de português para surdos sob uma perspectiva translíngue. Este levantamento teórico, faz parte da minha dissertação de mestrado em andamento.

Palavras-chaves: Translinguismo. Práticas translíngue. Surdos. Português como segunda língua.

Introdução

Na história da educação linguística dos surdos, houve mudanças na metodologia e na forma de compreender a Língua de Sinais (LS). Além do período do oralismo, época em que era proibido o uso da LS, os estudantes surdos vivenciaram, a comunicação total, na qual foi permitido utilizar sinais, desde que seguissem a estrutura da Língua Portuguesa, surgindo assim o Português Sinalizado e somente após a Lei 10436/02 e o decreto 5626/2006 os estudantes surdos começaram a vivenciar a educação bilíngue. Nesse período mais recente, a idealização proposta pelo documento era que o aluno surdo tivesse o direito de aprender os conteúdos escolares em Libras - Língua Brasileira de Sinais, sua primeira língua (L1), e como segunda língua (L2) aprenderiam a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, no entanto tal propositiva para muitos surdos ficou apenas na teoria.

Dessa forma, percebemos que houve uma transgressão, uma mudança na educação linguística dos surdos e também as relações culturais, políticas e sociais tiveram um avanço no modo de olhar o ensino de línguas. No entanto, podemos observar que a superação dos períodos anteriores, ou seja, do modo como a Língua Portuguesa é vista

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGLT da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP.

pela sociedade, ainda não foram superados, a Língua Portuguesa permanece como a língua majoritária no Brasil, excluindo as línguas de grupos minorizados como os surdos.

Valorizar a primeira língua de surdos brasileiros, ainda permanece como um grande desafio pós-colonial. Desta forma, com base nos estudos decoloniais voltados para o ensino de Português como segunda língua para Surdos (PSLS), este artigo teve como objetivo realizar uma revisão bibliográfica sobre a translíngua como negociação de sentido na escrita dos surdos. Para refletirmos sobre a temática, o levantamento bibliográfico partiu das seguintes perspectivas, sobre a translíngua em línguas orais (Canagarajah, 2013; García; Li wei, 2014) e translíngua na comunidade surda (Silva; Santos, 2017, Cavalcanti, 2007; Cavalcanti, Silva, 2016).

2 Educação Bilíngue/Multilíngue em um “país pós-colonial monolíngue”

A hegemonia linguística no Brasil identifica nosso país como monolíngue, que reduz e objetifica a ideia de língua, inserindo as línguas em sistema de poder que vai a essa caracterização, o que ignora a diversidade linguística-cultural que temos no país e exclui ainda mais os grupos minorizados linguisticamente. Esta não é uma realidade particular do Brasil, pois de acordo com Canagarajah (2013) a orientação monolíngue é vista como uma promessa de eficiência, controle e transparência, o que eram considerados aspectos essenciais para o Iluminismo.

Com base nesse cenário, torna-se importante entender essas relações de poder entre as línguas e compreender quais os impactos dessas relações na nossa forma de aprender e usar as línguas. O monolinguismo está relacionado com o pensamento abissal que “consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis” (SANTOS, 2007, p. 02).

Compreendemos que a translíngua não separa as línguas, pelo contrário, por meio de práticas translíngues ocorre a união e o acolhimento das línguas e culturas. As diferenças linguísticas dialogam em paralelo, respeitando características identitárias e sociais de cada sujeito que participa do discurso, da interação, ou seja, de práticas comunicativas. Para Boaventura Souza Santos, o pensamento pós-abissal pode ser resumido como um aprender com o Sul [...] é uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) (SANTOS, 2007, p. 21).

Uma alternativa para não menosprezar as línguas de comunidades que possuem a língua portuguesa como primeira língua, há uma educação bilíngue para atender às peculiaridades linguísticas de grupos minorizados. No entanto, o direito ao bilinguismo recai em dois perigos que ainda estão presentes na educação e na política do Brasil. Conforme Kleiman (1999) esses perigos ocorrem primeiramente porque, quase sempre, o ensino da língua oficial do grupo dominante transforma-se em alvo a ser alcançado, secundarizando a língua minoritária. O segundo perigo refere-se ao apagamento cultural que possibilita a permanência e permite a preservação ou comprovam os aspectos identitários do grupo minoritário.

Como consequência desses perigos, percebe-se que no Brasil para falar ou sinalizar uma língua o sujeito bilíngue precisa deixar de utilizar a outra, isso, resulta em políticas linguísticas que “subtraem” e não “adicionam” as línguas no ambiente escolar. Quadros (2015, 188) afirma que “[...] não é incentivado o ensino de línguas com qualidade, não é trazido para dentro do espaço escolar a multiplicidade linguística brasileira”. Nesse contexto, encontra-se a educação bilíngue em um país que sobrepõe o ensino da Língua Portuguesa, tomando um espaço do currículo e de discussão linguística e cultural de forma prioritária, para não dizer exclusiva.

Antes de ser incluído a educação bilíngue na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), conforme a Lei 14.191 de 2021. Tínhamos somente o Decreto 5626/2005, que garantia aos estudantes surdos um ensino bilíngue, oportunizando o ensino por meio de duas línguas, primeiramente a Libras como língua materna ou L1 (primeira língua), e a língua portuguesa como L2 (segunda língua) na modalidade escrita, ressalta ainda a importância da intermediação do tradutor e intérprete de LIBRAS que garante essa acessibilidade ao aluno.

A educação bilíngue para estudantes com surdez será caracterizada pelo ensino ministrado por meio da língua portuguesa e da LIBRAS, devendo ser disponibilizados os serviços de tradutor e intérprete (BRASIL, Decreto 5626, 2005).

Além do decreto citado, outras leis garantiram ao surdo o bilinguismo. No entanto, para o surdo ser bilíngue no Brasil não está relacionado somente com o fato de ser brasileiro, ter contato com a língua portuguesa, ser deficiente auditivo e ter contato com outros surdos ou intérpretes e usar a língua de sinais. É necessário considerar alguns aspectos importantes para pensar em educação bilíngue para os surdos, conforme Quadros (2015, p. 190) aponta:

A modalidade das línguas: visual-espacial e oral-auditiva;
Surdos filhos pais ouvintes: os pais não conhecem a língua de sinais brasileira;
O contexto de aquisição da língua de sinais: um contexto atípico, uma vez que a língua é adquirida tardiamente, mas, mesmo assim tem status de L1;
A língua portuguesa representa uma ameaça para os surdos;
A idealização institucional do status bilíngue para os surdos: as políticas públicas determinam que os surdos “devem” aprender português;
Os surdos querem aprender na língua de sinais;
Revisão do status do português pelos próprios surdos: reconstrução de um significado social a partir dos próprios surdos.

Para que uma educação dos surdos, baseada no bilinguismo se concretize, é de extrema importância analisar cada item citado por Quadros (2015), pois enquanto essa reflexão não for realizada, a educação bilíngue na prática permanecerá como utopia para a comunidade surda.

3. Translinguagem: definição teórica

Definir a translinguagem é um grande desafio, pois as práticas discursivas que envolvem o termo perpassam pela Sociolinguística, pelas Políticas Linguísticas e pela Linguística Aplicada (LA), sendo este último o campo de estudo que esta pesquisa se baseia. Assim a definição não pode ser vista sob uma única perspectiva.

Refletir sobre práticas translíngues requer também, a ruptura de alguns paradigmas linguísticos, sobretudo aqueles que levam em consideração a perspectiva hegemônica linguística e também excludente. A partir do contexto apresentado no tópico anterior, além de conhecer as definições apontadas por pesquisadores da área, refletiremos sobre algumas práticas translíngues que auxiliam na transformação social contra hegemonias da língua, em especial na área de ensino de português como segunda língua.

Uma forma adversa às concepções ideológicas e hegemônicas sobre a linguagem, alguns autores têm proposto pesquisas sobre o Translinguismo ou práticas translíngues, tais como García (2009), García, Li Wei (2014); Hua e Wei, 2013; Canagarajah (2011; 2013, 2018) têm debatido sobre modos de ampliar as discussões sobre políticas e práticas linguísticas e educacionais, que possivelmente potencializam e desafiam discursos oficiais e epistemologias normativas e neo-liberais.

Lewis et al. (2012 a, b) citam que a origem do termo *translanguaging* vem do galês *trawsieithu* e na obra de Williams (1994), que foi usado pela primeira vez para

descrever uma prática pedagógica em salas de aula bilíngues, onde a entrada (por exemplo, leitura e escuta) é em um idioma e a saída (por exemplo, falar e escrever) em outro idioma. Em seu uso original, se referia a uma prática pedagógica onde os alunos alteravam idiomas para as finalidades de uso receptivo e produtivo; por exemplo, os alunos podem ser solicitados a ler em inglês e escrever em galês e vice-versa.

A tradução do termo foi vista primeiramente em Baker (2011), na obra a translinguagem era entendido como “o processo de fazer sentido, moldar experiências e ganhar conhecimento através do uso de duas línguas” (BAKER, 2011, p.288). No entanto, alguns pesquisadores têm divergido dessa perspectiva de alternância entre línguas. Para García (2009, p.45) a noção de translinguagem é utilizada para se referir a “múltiplas práticas discursivas nas quais os bilíngues se envolvem, a fim de dar sentido a seus mundos”. A autora ainda afirma que a translinguagem permite que o sujeito bilíngue acesse as diferentes características das línguas, indo além do que é visto como língua autônoma.

Hua e Wei (2013) destacam que a noção de translinguagem é particularmente relevante para estudar as práticas multilíngues de indivíduos e grupos transnacionais a medida que se movem no espaço e no tempo. Para esses autores, a translinguagem vai além dos limites do bilinguismo (dois sistemas linguísticos). Do ponto de vista da translinguagem, a linguagem é vista como um verbo e não como um substantivo (GARCÍA; LI WEI, 2014).

Dessa maneira, compreendemos que a translinguagem contribui com as práticas pedagógicas, mas também com práticas sociais, pois são profundamente enraizados nas trajetórias de desenvolvimento das comunidades em que os indivíduos pertencem, podendo ser observados como os sujeitos mudam, se desenvolvem e se transformam constantemente.

De igual modo, acreditamos que o translinguismo não tenha relação apenas com duas línguas e nem com um resumo de diferentes práticas linguísticas ou até mesmo com uma mistura híbrida. Em vez disso, a translinguagem refere-se a uma nova prática de linguagem, com aspectos que tornam visível a complexidade das trocas de linguagem, entre pessoas com diferentes histórias e identidades, e ao mesmo tempo possível à compreensão de coisas que foram enraizadas em suas identidades de linguagem fixas e restritas por estados-nação (MIGNOLO, 2000).

Canagarajah (2011) apresentou sobre a translinguagem, ele afirma que a translinguagem é “ [...] a capacidade de falantes multilíngues se deslocarem entre os idiomas, tratando as diversas línguas que compõem seu repertório como um sistema linguístico integrado. Garcia (2009) afirma que a translinguagem não deve ser compreendida do deslocamento entre idiomas, pois isso não contempla outros recursos visuais, outras linguagens que nos permitem compreender e serem compreendidos. Li Wei (2018), concorda com Canagarajah, ele afirma que:

Os multilíngues não pensam unilinguamente em uma entidade linguística politicamente nomeada, mesmo quando estão em um ‘modo monolíngue’ e produzindo uma língua nomeável apenas para um trecho específico da fala ou texto. Os seres humanos pensam além da linguagem, e o pensamento requer o uso de uma variedade de recursos cognitivos, semióticos e modais, dos quais a linguagem em seu sentido convencional de fala e escrita é apenas um. (LI WEI, 2018, p. 18).

Um exemplo muito esclarecedor sobre o que defende Garcia (2014) a respeito da troca de código e tradução de idioma tem a ver com a função de idioma no iPhone. A função de mudança de idioma poderia ser considerada uma resposta a uma epistemologia de troca de código onde se espera que os bilíngues “mudem” de idioma. Mas, as práticas de linguagem dos bilíngues não são escolhidas pela sociedade, portanto, características de todo o seu repertório semiótico não podem ser selecionadas. Alguns desses recursos são visuais - *emoticons* e fotografias; outras características são textuais, definidas socialmente como diferentes “linguagens”. Para bilíngues, capazes de usar seu repertório semiótico sem restrições nas mensagens de texto, a função de troca de idioma do iPhone é inútil.

As práticas translíngues (CANAGARAJAH, 2013), têm gerado importantes contribuições para entender a comunicação que sujeitos de linguagem distintas utilizam para cumprir seus propósitos comunicativos em contextos de diversidade linguística. Ao desafiar concepções “tradicionais” de língua e multilinguismo que, segundo Canagarajah (2013), são pautadas na combinação de línguas separadas, a noção de translinguismo oferece uma forma mais integrada e diferenciada de se compreender como os sujeitos se comunicam.

Hua e Wei (2013), definem o translinguismo como uma das formas contemporâneas que de forma detalhada compreende a essência dinâmica e mutável das práticas de linguagem e problematiza a capacidade de sujeitos transnacionais de utilizar

de forma híbrida recursos linguístico-semióticos para (re)criar diferentes relações e sentidos dentro de contextos sociais específicos.

Os estudos de Cresse e Blackledge (2010) e Garcia e Wei (2014) destacam que prática translíngua diz respeito à compreensão de letramento como um ato de produção, circulação e recepção de textos que são sempre móveis, compostos de diversos recursos linguístico-semióticos, sistemas de símbolos e modalidades de comunicação.

Com base em García (2009) e Creese e Blackledge (2015), Li Wei (2018, p. 15) afirma que a translanguagem é uma prática pedagógica muito importante e eficaz, pois “ [...] empodera tanto o aluno quanto o professor, transformam as relações de poder, e centra-se no processo de ensino e aprendizagem de construção de sentido, valorização da experiência e desenvolvimento da identidade”. Assim, somos instigados, pois a pensar de forma mais aberta e dinâmica em relação às línguas, às linguagens e a outros recursos semióticos.

Considerando a concepção sobre as práticas linguísticas no cenário brasileiro, sobretudo no ensino de português para surdos. Rocha e Ribeiro (2021) reconhecem a pluralidade de línguas no Brasil (línguas indígenas, as línguas de herança de imigrantes, as línguas de sinais etc.) e a variedade de recursos que são utilizados na comunidade surda ou não-surda para se comunicar (imagéticos, gestuais, sonoros etc.). As autoras afirmam que essa diversidade de semioses como uma característica das sociedades contemporâneas, pautam a necessidade de repensar as práticas educativas.

Assim, partimos do reconhecimento de que a translanguaging apresenta-se como uma orientação filosófica, pedagógica e reflexiva profícua para considerarmos a pluralidade linguística, social e cultural da sociedade e construirmos uma educação mais pluralista e inclusiva (ROCHA, RIBEIRO, 2021, p. 7).

Além da pluralidade linguística no Brasil, cada comunidade possui a sua própria diversidade. Na comunidade surda, por exemplo, há diversos recursos que são utilizados nas práticas comunicativas. As autoras Silva e Santos (2017) citam alguns exemplos:

o uso de oralização junto com a sinalização; pidgin; uso de alfabeto manual; gestos naturais que podem acompanhar a sinalização; a escrita híbrida de muitos surdos em que se verificam estruturas da Libras em diálogo com as estruturas do português; utilização de imagens em substituição à escrita ou para ancorar um enunciado escrito; o uso das plataformas digitais em que se divulgam toda sorte de produções em Libras com ou sem legenda [...] a criação de conteúdo para linguagem televisiva veiculado em Libras e português (Tv INES) (SILVA; SANTOS, 2017, p. 295).

Esses são alguns exemplos, no contexto dos estudos surdos, que revelam a pluralidade de práticas comunicativas. Ainda nesse contexto, é comum percebermos a LIBRAS e a Língua Portuguesa oralizada simultâneos, pois na comunidade surda temos surdos que são oralizados e/ou na atuação dos intérpretes ouvintes. Além disso, temos a datilologia (recurso linguístico da Língua Portuguesa) que é utilizada para trazer uma melhor compreensão de LIBRAS.

Para Cavalcanti e Silva (2016), recursos como a articulação labial sem som, quando está sinalizando em Libras e os citados no parágrafo anterior, surgem a partir daquilo que é essencial para a comunicação, a interação entre os sujeitos, portanto, “devem ser considerados naturais dele, em vez de, com base na visão de que prejudicam a interação ou ameaçam línguas padrões, serem repudiados, como acontece, muitas vezes.” (CAVALCANTI, SILVA, 2016, p. 35).

Assim, podemos perceber que as duas línguas (Libras e Português) interagem por meio de um único sujeito, ou seja, o sujeito bilíngue em sua prática comunicativa faz o uso da translíngua, pois, precisa se comunicar, ser compreendido e, por isso, utiliza recursos das duas línguas ao mesmo tempo. Considerando as fundamentações levantadas, acreditamos que a translíngua é uma ferramenta decolonial de ensino, pois ela vai além do que a proposta bilíngue propõe, na translíngua não há limites das línguas, elas podem estar presentes na escrita dos surdos de forma conjunta, trazendo a compreensão da escrita sem precisar definir o que é L1 ou L2 do surdo.

Considerações finais

A partir das epistemologias apresentadas sobre a translíngua na prática comunicativa da comunidade surda, é relevante considerarmos a necessidade de aceitar as características culturais e sociais desses sujeitos. Diante disto, faz-se necessário reconhecer a pluralidade de línguas e recursos linguísticos que temos para a interação dos sujeitos surdos. Desta forma o conceito de translíngua está presente na relação de Libras e Português, uma relação transgressiva e decolonial, pois não há segregações das línguas, mesmo sendo de modalidades distintas.

Podemos afirmar que no processo de ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos, não convém a concepção de língua isolada, nem tão pouco imaginar

que o sujeito surdo consegue intercalar de uma língua para a outra conforme o contexto. Se levarmos em consideração a língua de forma isolada ou “pura”, ao analisarmos a escrita do surdo, podemos inferir de forma equivocada que as palavras que são utilizadas em uma produção escrita, são “erros” e não uma forma de representar aquilo que quer expressar em língua de sinais.

Portanto, a translinguagem tem um papel importante para que o mito do “Brasil um país monolíngue” seja rompido, pois, percebemos que as práticas translíngues na comunidade surda tem ganhado espaço linguisticamente, sendo reconhecida como uma forma pós-abissal de se expressar cumprindo o seu propósito comunicativo em contextos de diversidade linguística.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei n. 10.436, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, DF, 2005.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Especial. Lei n. 14.191, Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no âmbito do artigo 3º, incluindo que deve ser respeitada a diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdocegas e com deficiência auditiva sinalizantes, Brasília, DF, 2021.

BAKER, C. Foundations of bilingual education and bilingualism (5th ed.). **Clevedon: Multilingual Matters**, 498 p., 2011.

CANAGARAJAH, A.S. Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. **Applied Linguistics Review**. Pensilvânia, n. 2 mai 2011, p. 1-28.

CANAGARAJAH, S. Navigating language politics: a story of critical praxis. In: NICOLAIDES, C. et al. **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes, 2013.

CANAGARAJAH, S. **Translingual practice as spatial repertoires**: Expanding the paradigm beyond structuralist orientations. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 39, n. 1, p. 31-54, 2018.

CAVALCANTI, M. C.; SILVA, I. R. Já que ele não fala, podia ao menos escrever... O grafocentrismo naturalizado que insiste em normalizar o surdo. In KLEIMAN, A.; CAVALCANTI, M. C. (Eds) **Linguística Aplicada – suas faces e interfaces**. p. 219 - 242. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CAVALCANTI, M. C.; SILVA, I. R. Transidiomatic practices in a deaf-hearing scenario and language ideologies. *Revista da Anpoll*, n. 40, p. 33-45, Florianópolis, jan./jun., 2016.

CREESE, A., & BLACKLEDGE, A. **Translanguaging in the bilingual classroom**: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94, 103–15. 2010.

GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century**: A global perspective. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.

GARCÍA, O. **The translanguaging classroom**: leveraging student bilingualism for learning. Philadelphia: Caslon, 2014.

GARCÍA, O.; LI WEI. **Translanguaging: Language, Bilingualism and Education**. New York: Palgrave Macmillan, 2014.

- HUA, Z; WEI, L. **Translanguaging identities and ideologies: creating transnational space through flexible multilingual practices amongst Chinese university students in the UK.** *Applied Linguistics*, 2013. 516-535.
- KLEIMAN, A. B. (org.) **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola.** Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- LEWIS, G.; JONES, B.; BAKER, C. **Translanguaging: Developing its conceptualisation and contextualisation.** *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 655–670, 2012a.
- LEWIS, G.; JONES, B.; BAKER, C. **Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond.** *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 641–654, 2012b.
- LI WEI. Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9–30. doi: 10.1093/applin/amx039. 2018.
- MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, Niterói**, n. 34, p. 287-324, 2008.
- QUADROS, R. M. de. O bi do bilinguismo na educação de surdos In: **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015, p. 187-200
- ROCHA, Daniele; RIBEIRO, Gilmara. **Letramentos e(m) translinguagem na Educação de Surdos: uma proposta de verbete multimodal sobre resenha acadêmica.** *Cad. Est. Ling.*, Campinas, v.63, p. 1-16, e021013, 2021
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 78, 2007, p. 3-46.
- SILVA, I. R.; SANTOS, M. E. P. Línguas negadas: repertórios linguísticos e práticas translíngues de alunos surdos. In: ROCHA, C. H.; EL KADRI, M. S.; WINDLE, J. A. (Orgs.). **Diálogos sobre tecnologia educacional: educação linguística, mobilidade e práticas translíngues.** Campinas, SP: Pontes, 2017, p. 269-301.
- WILLIAMS, C. **Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyddestun Addysg Uwchradd Ddwyieithog** [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education]. Tese. Bangor: Universidade do País de Gales, 1994.