



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ/SC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS
CURSO DE MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

NATALYÊ FONSECA STEFFEN MIRANDA

SITUAÇÃO LINGUÍSTICA NO OESTE CATARINENSE: BILINGUISTO
LIBRAS/PORTUGUÊS DE INDIVÍDUOS SURDOS

CHAPECÓ/SC

2023

NATALYÊ FONSECA STEFFEN MIRANDA

**SITUAÇÃO LINGUÍSTICA NO OESTE CATARINENSE: BILINGUISTO
LIBRAS/PORTUGUÊS DE INDIVÍDUOS SURDOS**

Dissertação apresentada para o Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos linguísticos.

Orientador(a): Profa. Dra. Cristiane Horst

CHAPECÓ/SC

2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Av. Fernando Machado, 108 E
Centro, Chapecó, SC - Brasil
Caixa Postal 181
CEP 89802-112

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Miranda, Natalyê Fonseca Steffen
SITUAÇÃO LINGUÍSTICA NO OESTE CATARINENSE:
BILINGUISMO LIBRAS/PORTUGUÊS DE INDIVÍDUOS SURDOS /
Natalyê Fonseca Steffen Miranda. -- 2023.
149 f.

Orientadora: Doutora Cristiane Horst

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Estudos
Linguísticos, Chapecó, SC, 2023.

1. Dialetoлогия Pluridimensional. 2. Situação
linguística. 3. Bilinguismo/plurilinguismo
Libras/Português. 4. Surdos. 5. Oeste Catarinense. I.
Horst, Cristiane, orient. II. Universidade Federal da
Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

NATALYÊ FONSECA STEFFEN MIRANDA

**SITUAÇÃO LINGUÍSTICA NO OESTE CATARINENSE: BILINGUISMO
LIBRAS/PORTUGUÊS DE INDIVÍDUOS SURDOS**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, defendida em banca examinadora em 13/04/2023

Aprovado em: 13/04/2023

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Cristiane Horst – UFFS
Presidente da banca/orientador



Documento assinado digitalmente
NEUSA INES PHILIPPSEN
Data: 26/05/2023 15:07:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Neusa Inês Philippsen – UNEMAT
Membro titular externo



Prof.^a Dr.^a Cláudia Finger-Kratochvíl – UFFS
Membro titular interno

Prof.^a Dr.^a Athany Gutierrez – UFFS
Membro suplente

Chapecó/SC, abril de 2023

Dedico esta pesquisa à comunidade surda,
que me presenteou com a Língua de
Sinais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço Àquele a quem pertence toda ciência, que deu a mim o dom da vida, me permitiu a revelação desse conhecimento, e, por meio dele, a rica oportunidade de fazer parte de Seus planos para o tempo presente. Ele, que é minha força, minha segurança e minha paz, falou na língua humana e inspirou todas as mentes destacadas neste trabalho. A Deus, meu maior agradecimento.

Agradeço à minha família por todo incentivo nesse período, especialmente meu esposo, Lucas Barbosa Miranda, meu pai Natanael Steffen e minha mãe, Miriam Rosa da Fonseca Steffen, que me acompanharam em todo o processo, dando todo suporte necessário para que eu pudesse realizar essa pesquisa.

Agradeço à minha amiga, Prof.^a Dr.^a Maristela Schleicher Silveira, que, com sua experiência, me apresentou os primeiros passos do caminho para o mestrado, me mostrando que essa realização era possível para mim.

Agradeço aos colegas e ex-colegas de disciplinas regulares e/ou especiais, aos colegas do projeto de pesquisa Atlas das Línguas em Contato na Fronteira, assim como aos colegas da linha de pesquisa em diversidade e mudança linguística, do qual me aproximei mais. Em especial, agradeço à Sara Alves dos Santos Carvalho, que, à frente na formação me ajudou a trilhar o caminho e me apoiou em conselhos e orações desde o início. À Naiara Letícia Valentini, colega de profissão, tradutora/intérprete de Libras/português, por me incentivar a fazer a inscrição do processo seletivo e por colaborar com a revisão da tradução Libras/português dos relatos incluídos nesse trabalho. À Franciele Zanella e à Suianny Francini Luiz Michelon, colegas próximas, pelas trocas de experiências, parceria e auxílios durante toda essa caminhada.

Agradeço aos professores avaliadores das bancas de qualificação, Prof. Dr. Marcelo Jacó Krug e Prof.^a Dr.^a Neusa Inês Philippsen e de defesa, Prof.^a Dr.^a Cláudia Finger-Kratochvil e Prof.^a Dr.^a Neusa Inês Philippsen, pelo aceite em apreciar o trabalho e contribuir para seu desenvolvimento.

Agradeço, em especial, à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Cristiane Horst, por aceitar o desafio de ingressar nessa pesquisa comigo e pela condução excelente em todo o processo, em que pude vivenciar, a cada passo, um novo aprendizado como pesquisadora e profissional, mas sobretudo, me ajudou a ser uma pessoa melhor.

E agradeço à comunidade surda, principal motivação em realizar este estudo, especialmente aos professores surdos que contribuíram para minha formação, bem

como aos colegas, amigos e alunos surdos, principalmente de Chapecó-SC, por tanto me ensinarem desde os meus primeiros passos na Libras e por continuarem me ensinando todos os dias.

Ó profundidade das riquezas, tanto da sabedoria, como da ciência de Deus! Quão insondáveis são os seus juízos, e quão inescrutáveis os seus caminhos! Por que quem compreendeu a mente do Senhor? Ou quem foi seu conselheiro? Ou quem lhe deu primeiro a ele, para que lhe seja recompensado? Porque dele e por ele, e para ele, são todas as coisas; glória, pois, a ele eternamente. Amém.

Romanos 11:33-36

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo descrever a situação linguística no Oeste catarinense do bilinguismo Libras/português de indivíduos surdos. A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é uma língua legítima, reconhecida como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira a partir da Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002). Essa comunidade pode ser considerada bilíngue por usar tanto a Libras quanto a Língua Portuguesa. Considerando a situação linguística dos indivíduos surdos bilíngues Libras-português, de maneira geral, ainda há poucas pesquisas no campo da diversidade e mudança linguística, principalmente através da metodologia da Dialetoлогия Pluridimensional. Sendo assim, essa pesquisa visa contribuir para os estudos linguísticos, estudos surdos e educacionais, assim como para a comunidade em geral, especialmente à comunidade surda. Fundamentada nas definições de bilinguismo postuladas por Mackey (1972), Romaine, (1995), Baker (2006) e Grosjean (1997, 2008), a pesquisa foi realizada sob a perspectiva da diversidade e mudança linguística e teórico-metodologicamente pautada na Dialetoлогия Pluridimensional a partir das dimensões contempladas por Thun (1998, 2005, 2009). A investigação foi realizada através das dimensões diasssexual (sexo feminino e masculino), diageracional (Geração I, de 18 a 36 anos e Geração II, a partir de 50 anos), diastrática (Classe baixa, analfabeto até formação básica e Classe alta, de ensino superior) e diatópica (dois pontos, um denominado Chapecó e outro, Região Oeste, referindo-se a outras quatro cidades menores do Oeste Catarinense (Concórdia, São Miguel do Oeste, São Lourenço do Oeste e Xanxerê). Considerando as dimensões, verificamos suas crenças e atitudes linguísticas, funções de uso da Libras e português e o autorreconhecimento bilíngue. Inserida no projeto de pesquisa Atlas das Línguas em Contato na Fronteira: Oeste Catarinense (ALCF-OC) e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, essa pesquisa foi de caráter empírico e de abordagem qualitativa; a coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas com seis (6) informantes residentes no ponto Chapecó e sete (7) no ponto Região Oeste, referente aos demais quatro (4) municípios do Oeste Catarinense, somando treze (13) informantes. Os instrumentos utilizados na entrevista foram: conversa livre, conversa semidirigida, questionário e observação participante. Concluímos que a situação linguística no Oeste Catarinense, tendo em vista o bilinguismo Libras/português de indivíduos surdos não pode ser definida apenas sob uma perspectiva, mas que ela está atrelada a diversos fatores, como aos fatores históricos, às crenças e atitudes linguísticas, às funções de uso das línguas e ao autorreconhecimento bilíngue, e como eles discorrem na vida e nas relações desses indivíduos. Sendo assim, confirmamos a realidade do bilinguismo individual de surdos considerando duas línguas de modalidades diferentes.

Palavras-chave: Dialetoлогия Pluridimensional. Situação linguística. Bilinguismo/plurilinguismo Libras/português. Surdos. Oeste Catarinense.

Abstract

This research aims to describe the linguistic situation of Libras/Portuguese bilingualism among deaf individuals in Western Santa Catarina. Brazilian Sign Language (Libras) is a legitimate language, recognized as a legal means of communication and expression for the Brazilian deaf community by Law No. 10,436/2002 (BRASIL, 2002). This community can be considered bilingual as it uses both Libras and Portuguese. Considering the linguistic situation of Libras-Portuguese bilingual deaf individuals, there is still limited research in the field of linguistic diversity and change, particularly using the methodology of Pluridimensional Dialectology. Therefore, this research aims to contribute to linguistic studies, deaf and educational studies, as well as to the community in general, especially the deaf community. Based on the definitions of bilingualism postulated by Mackey (1972), Romaine (1995), Baker (2006), and Grosjean (1997, 2008), the research was conducted from the perspective of diversity and linguistic change, with a theoretical and methodological basis in Pluridimensional Dialectology, using the dimensions proposed by Thun (1998, 2005, 2009). The investigation was carried out through the diasexual dimension (female and male), diagenational dimension (Generation I, 18 to 36 years old, and Generation II, 50 years old and above), diastratic dimension (lower class, from illiterate to basic education, and upper class, with higher education), and diatopic dimension (two points, one called Chapecó and the other, the Western Region, referring to four smaller cities in Western Santa Catarina: Concórdia, São Miguel do Oeste, São Lourenço do Oeste, and Xanxerê). Considering these dimensions, we examined their linguistic beliefs and attitudes, functions of using Libras and Portuguese, and bilingual self-recognition. Embedded in the research project "Atlas of Languages in Contact on the Border: Western Santa Catarina" (ALCF-OC) and approved by the Research Ethics Committee, this research was empirical in nature and employed a qualitative approach. Data collection was conducted through interviews with six (6) informants residing in the Chapecó area and seven (7) in the Western Region area, representing the other four (4) municipalities in Western Santa Catarina, totaling thirteen (13) informants. The interview instruments used included free conversation, semi-directed conversation, questionnaires, and participant observation. We conclude that the linguistic situation in Western Santa Catarina, considering the Libras/portuguese bilingualism among deaf individuals, cannot be defined from a single perspective, but is influenced by several factors, such as historical factors, linguistic beliefs and attitudes, functions of language use, and bilingual self-recognition, and how they shape the lives and relationships of these individuals. Thus, we confirm the reality of individual bilingualism among deaf individuals, considering two languages of different modalities.

Keywords: Pluridimensional Dialectology, Linguistic situation, Libras/Portuguese bilingualism/plurilingualism, Deaf, Western Santa Catarina.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - As línguas, habilidades e modalidades envolvidas no bilinguismo do surdo, identificadas por Grosjean.....	47
Figura 2 – Esquema da Dialetologia Pluridimensional, segundo Thun	58
Figura 3 – Esquema de símbolos em círculos.....	60
Figura 4 – Mapa do Oeste Catarinense: municípios pertencentes à pesquisa.....	61
Figura 5 – Esquema em cruz para representação de dados, por Thun (2005)	66
Figura 6 – Exemplo de enquadramento da câmera de apoio.....	75
Figura 7 - CbGII-F-CCO compara sua preferência pelas duas línguas.....	88

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - População surda em Chapecó, Concórdia, São Lourenço do Oeste, São Miguel do Oeste e Xanxerê.....	62
Gráfico 2 - Questão 7 - Número de informantes e tipos de escolas frequentadas....	81
Gráfico 3 - Questão 8 - Idade em que começou a aprender Libras.....	87
Gráfico 4 - Questão 17 - “Que língua(s) costuma falar com pessoas de fora do círculo familiar, quando for o caso?”	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Objetivos específicos e hipóteses	21
Quadro 2 – Esquema das dimensões de análise e parâmetros da Dialetologia Pluridimensional utilizados no ADDU	59
Quadro 3 – Esquema das dimensões de análise e parâmetros da Dialetologia Pluridimensional utilizados no ALMA-H.....	60
Quadro 4 – Apresentação das dimensões investigadas, com base na cruz de Thun (2005).....	68
Quadro 5 - Perguntas para conversa semidirigida	69
Quadro 6 – Perguntas para questionário fechado.....	70
Quadro 7 - Identificação dos informantes no decorrer do texto.....	74
Quadro 8 - Questões selecionadas para o histórico linguístico.....	77
Quadro 9 - Questão 14 - Seu pai e a mãe são surdos ou ouvintes?.....	78
Quadro 10 - Questão 1 - Qual(is) é(são) sua(s) língua(s) materna(s)?.....	78
Quadro 11 - Questão 3 - Você possui algum familiar surdo usuário de Libras?.....	80
Quadro 12 - Questão 7 - Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, você estudou em que tipo de escola?	81
Quadro 13 - Questão 8 - Como, onde e com que idade aprendeu Libras?	86
Quadro 14 - Questões selecionadas para crenças e atitudes linguísticas	87
Quadro 15 - Questão 11 - Das línguas que você fala (Libras e português), qual você gosta mais?	89
Quadro 16 - Questão 12 - A língua que você mais gosta é a língua que você mais usa no dia a dia?.....	91
Quadro 17 - Questão 23 - Em sua vida, você considera o português importante? ...	94
Quadro 18 - Questão 24 - Para você, o português/outras línguas orais são importantes para se relacionar com amigos ouvintes?	95
Quadro 19 - Questão 25 - Para você, é importante falar e fazer leitura labial para se comunicar na sociedade majoritariamente ouvinte?	96
Quadro 20 - Questão 26 - Em sua vida, você considera a Libras importante?.....	98
Quadro 21 - Questão 27 - Para você, a Libras/outras línguas de sinais são importantes para se relacionar com amigos surdos?.....	99
Quadro 22 - Questão 28 - Para você, a Libras é importante para mostrar para a sociedade majoritariamente ouvinte sua identidade surda?.....	100

Quadro 23 - Questões selecionadas para funções de uso da língua	102
Quadro 24 - Questão 6 parte A - Predominância de surdos e ouvintes no lar	104
Quadro 25 - Questão 6 parte B – Línguas usadas pelo informante com as pessoas/familiares do lar e a predominância frente a possíveis alternâncias	104
Quadro 26 - Questões 15 e 16 - Línguas faladas com familiares que não moram com o informante: pai, mãe, irmão(s) e filho(s) e frequência	108
Quadro 27 - Questões 15 e 16 - Línguas faladas com familiares que não moram com o informante: avós, tios e primos e frequência	111
Quadro 28 - Questões 17 e 18 - Línguas faladas em situações de contato fora do círculo familiar escolhidas por todos os informantes e frequência	113
Quadro 29 - Questões 17 e 18 - Línguas faladas em situações de contato fora do círculo familiar escolhidas por alguns informantes e frequência	116
Quadro 30 - Questões selecionadas para autorreconhecimento bilíngue	119
Quadro 31 - Questão 13 - Você se considera uma pessoa bilíngue?	120
Quadro 32 - Questão 19 - Selecione as opções que melhor definem sua relação com a Libras	123
Quadro 33 – Questão 20 - Selecione as opções que melhor representam o que você entende quando alguém fala em Libras	125
Quadro 34 – Questão 21 - Selecione as opções que melhor definem sua relação com a língua portuguesa.....	127
Quadro 35 – Questão 22 - Selecione as opções que melhor representam o que você entende quando alguém fala em português e sob qual circunstância (resquício auditivo ou pela leitura labial)	128

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – População surda no Brasil, Santa Catarina e Oeste Catarinense	62
Tabela 2 – População surda de acordo com dados extraoficiais e número de participantes das Associações de Surdos.....	63
Tabela 3 – Língua falada com familiar que reside na mesma casa.....	103
Tabela 4 – Paralelo entre habilidades nas línguas orais e línguas de sinais.....	122

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADDU	Atlas Lingüístico Diatópico y Diastrático del Uruguay
ALCF – OC	Atlas das Línguas em Contato na Fronteira: Oeste Catarinense
ALCF	Atlas das Línguas em Contato na Fronteira
Ca	Classe alta
Cb	Classe baixa
DP	Dialetologia Pluridimensional
GI	Geração I
GII	Geração II
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LSCB	Língua dos Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros
SC	Santa Catarina
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	16
2.FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	27
2.1 BRASIL: UM PAÍS MULTILÍNGUE COM INDIVÍDUOS PLURILÍNGUES	27
2.2 BILINGUISTO/PLURILINGUISTO	30
2.2.1 Code-switching: o fenômeno da alternância	34
2.2.2 Code-blending: O fenômeno da sobreposição	36
2.3 CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS	37
2.4 LIBRAS: A FORMAÇÃO DE UMA LÍNGUA NATURAL	39
2.5 BILINGUISTO E BICULTURALISMO DOS SURDOS	45
2.6 SOCIOLINGUÍSTICA – DIVERSIDADE E MUDANÇA LINGUÍSTICA	52
2.7 DIALETOLOGIA	54
2.8 DIALETOLOGIA MONODIMENSIONAL E PLURIDIMENSIONAL	55
3.CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	61
4.METODOLOGIA	66
4.1 SELEÇÃO DOS INFORMANTES	67
4.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	69
4.3 PROCEDIMENTO DE COLETA E SELEÇÃO DOS DADOS	72
4.4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS	73
5.DISSCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS	75
5.1 HISTÓRICO LINGUÍSTICO	77
5.2 CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS	87
5.2.1 Língua que mais gosta e língua que mais usa	88
5.2.2 Escalas de importância: Português e Libras	93
5.3 FUNÇÕES DE USO DA LÍNGUA	102
5.3.1 As línguas na família	103
5.3.2 As línguas em situações de contato fora do círculo familiar	113
5.4 AUTORRECONHECIMENTO BILÍNGUE	119
5.5 CONCLUSÕES DOS RESULTADOS	130
5.5.1 Conclusões a respeito do histórico linguístico	130
5.5.2 Conclusões a respeito das crenças e atitudes linguísticas	131
5.5.3 Conclusões a respeito das funções de uso das línguas	132
5.5.4 Conclusões a respeito do autorreconhecimento bilíngue	133
6.CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS	140

1. INTRODUÇÃO

O Brasil é um país multicultural e multilíngue com indivíduos plurilíngues. Isso se dá pela extensão territorial e a formação do povo brasileiro a partir de seu processo histórico, representado em muitos momentos pelo contato linguístico entre povos.

Aqui destacamos quatro grandes momentos de contatos linguísticos, responsáveis por gerar diversos fenômenos linguísticos, como por exemplo a variação, a mudança, a formação de novas línguas e a morte de línguas e o bilinguismo, que é o fenômeno investigado nesta pesquisa.

O aspecto da morte de línguas no Brasil pode ser confirmado observando-se dados de pesquisas. Segundo Ferraz (2007), antes da chegada dos portugueses, se falavam cerca de 1200 línguas por diversos povos indígenas. A morte de muitas dessas línguas pode ter ocorrido pelo domínio de Portugal às terras brasileiras, tanto pela operação violenta contra os povos originários, mas também, como apontam Raso, Mello e Altenhofen (2011, p. 19), quando uma língua se sobrepõe às outras, se tornando “cada vez mais prestigiosa ou necessária para trabalhar ou, em geral, para ter acesso aos bens de uma sociedade controlada por outra língua/cultura”, portanto, a morte de línguas pode ocorrer também por aspectos políticos e culturais.

O primeiro grande momento é o contato linguístico que já ocorria por séculos entre as línguas *autóctones*, ou seja, entre as línguas nativas do país, antes da chegada dos portugueses em 1500 nas terras onde hoje está o Brasil (RASO, MELLO, ALTENHOFEN, 2011).

Consideramos o segundo momento pela imigração portuguesa, caracterizada pela colonização, ocorrida em 1500, quando houve o contato linguístico entre portugueses e indígenas.

O terceiro grande momento é caracterizado pelo início da imigração forçada de africanos na condição de escravos, a partir de 1538, que perdurou até 1850. Isso proporcionou a introdução de cerca de 4 milhões de africanos no país que possuíam 1900 línguas, originadas de 4 troncos linguísticos: *congo-cordofaniano*, *nilo-saariano*, *afro-asiático* e *coissã* (FERRAZ, 2007).

Nesse processo histórico ocorreu o desenvolvimento de línguas novas, como foi o caso da chamada *língua brasílica* ou *língua geral*, de base tupi, usado para comunicação entre indígenas, portugueses e africanos, que levou à publicação do livro *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil*, do padre Anchieta em

1595 (RASO, MELLO, ALTENHOFEN, 2011). Além disso, dicionários próprios foram criados, como o *Dicionário da Língua portuguesa de Moraes* (primeira edição em 1789) que já continha léxicos e formas diferentes do uso em Portugal, e o uso de um dialeto próprio a partir do século XVIII.

De acordo com Raso, Mello, Altenhofen (2011), o desenvolvimento da *língua geral* se deu em decorrência da miscigenação entre homens portugueses e mulheres indígenas e africanas, e que essa língua “serviu como língua materna para um grande contingente de brasileiros mestiços, filhos de portugueses com mulheres indígenas” (RASO, MELLO, ALTENHOFEN, 2011, p. 32), o que confirma que a miscigenação teve consequências linguísticas.

Com o fim do tráfico negreiro, decretado em 1850, pela Lei *Eusébio de Queiroz*, e a abolição da escravatura, com a *Lei Áurea* em 1888, verificamos, entre os anos de 1850 e 1920, um quarto momento de contatos linguísticos: A imigração de milhões de europeus e asiáticos no Brasil imperial, como forma de incentivo nacional. De acordo com Rambo (1999, apud HORST, 2009), desde 1824 começaram a chegar os imigrantes alemães, a partir de 1876 os italianos e em 1908, os japoneses.

Em subsequência a esses movimentos, evidenciamos, também, os eventos mais recentes de contatos linguísticos, ao que se refere ao século XXI, com a presença de muitos imigrantes da América do sul e central, como haitianos (JOSEPH, 2017) e venezuelanos (BAENINGER, DEMÉTRIO E DOMENICONI, 2022), assim como imigrantes advindos de diversos países da África.

Segundo o Sistema Nacional de Cadastros e Registros de Estrangeiros (SINCRE), no período de 2000 a 2017, foram registradas 50 estados-nações diferentes de imigrantes africanos (BAENINGER, DEMÉTRIO E DOMENICONI, 2019).

A partir dessa retrospectiva, podemos constatar que os contatos migratórios foram basilares para a constituição das línguas do país, compreensão essa alinhada com Altenhofen e Thun (2016, p. 392) que expõem que “as migrações e os contatos linguísticos caminham, assim, lado a lado, na configuração das línguas como complexos variacionais em movimento e em mudança no tempo e no espaço”.

Os dados acerca dos indivíduos surdos, público-alvo na nossa pesquisa, vieram a ser investigados sobretudo apenas a partir da década de 1980, portanto ressaltamos também a existência de diferentes línguas faladas pela comunidade surda em diversas regiões do território brasileiro.

De acordo com Raso, Mello e Altenhofen (2011), é possível identificar, em todo o processo histórico, não apenas ao que se refere aos contatos no Brasil, mas em todo o mundo, algumas alternativas quanto ao papel do contato linguístico na interação entre os falantes: o auxílio de tradutores e intérpretes, a criação de línguas emergenciais e o bilinguismo ou o plurilinguismo.

Dado a importância desses fenômenos, essa pesquisa evidenciou a investigação de um deles: o bilinguismo, que pode ser estudado por diversas áreas, como a psicologia, educação, sociologia e linguística.

Ao que tange aos estudos linguísticos, o bilinguismo pode ser investigado considerando-se diferentes esferas, como, por exemplo, a cognição, sociolinguística, psicolinguística sendo que essa última é uma das áreas de maior pesquisa ao que se refere ao bilinguismo Libras/português e atrelada à educação de surdos, e que, portanto, não abrange ainda a diversidade linguística e a metodologia pluridimensional, temas desta pesquisa.

Para esta pesquisa, observamos o bilinguismo/plurilinguismo sob a perspectiva da linha de pesquisa da “diversidade e mudança linguística” tendo como teoria e metodologia a Dialetoologia Pluridimensional (DP). Sendo assim, considerando as definições de bilinguismo postuladas por Mackey (1972), Romaine, (1995), Baker (2006) e Grosjean (1997, 2008), propomo-nos descrever a situação linguística do Oeste Catarinense do bilinguismo Libras/português de indivíduos surdos a nível individual com base na autoavaliação do informante a respeito de suas crenças e atitudes linguísticas frente ao uso das línguas.

Para isso, levamos em consideração as funções de uso das línguas e o autorreconhecimento bilíngue, com base em Fishman (1972, 1986), Moreno Fernandez (1998), Aguilera (2008), Busse e Sella (2012), Corbari e Sella (2013) e Funkler, Horst e Krug (2017). Para isso, destacamos uma área geográfica com potencial de investigação: a região Oeste Catarinense.

Inserida no projeto de pesquisa Atlas das Línguas em Contato na Fronteira: Oeste Catarinense (ALCF-OC), e orientada pela professora Cristiane Horst, da Universidade Federal da Fronteira Sul, a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos, por meio do parecer consubstanciado de número 5.517.733, identificada pela numeração 58523722.9.0000.5564 do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE).

Com ela, almejamos contribuir para os estudos linguísticos das línguas de sinais, do bilinguismo/plurilinguismo e da diversidade linguística. Também desejamos promover a valorização da realidade bilíngue/plurilíngue das pessoas surdas, auxiliando em seu processo de consciência linguística e seu reconhecimento identitário junto à comunidade surda, à comunidade escolar e sociedade em geral.

Ao que se refere aos estudos linguísticos das línguas de sinais, podemos observar importância acadêmica, educacional e identitária em desenvolver essa pesquisa. A importância acadêmica se dá, considerando-se que os estudos sobre o bilinguismo de modalidades diferentes, como é o caso da Libras (língua visual espacial) e o português (língua oral auditiva), ainda são incipientes, principalmente se tratando da perspectiva dessa pesquisa.

Tendo em vista que o desenvolvimento da linguagem está aliado ao processo educacional, a importância educacional pela necessidade de contribuir para a compreensão dos educadores acerca das múltiplas particularidades linguísticas dos educandos surdos que chegam até a escola, seja ela regular/inclusiva, ou bilíngue¹; assim como, obter mais subsídios para embasar cientificamente os atendimentos realizados para o público surdo, como por exemplo os atendimentos educacionais especializados.

Desse modo, a pesquisa pode ajudar os envolvidos com a educação a observar as diferenças individuais relativas às experiências com as línguas que se refletem nas relações que o estudante surdo tem com as duas línguas no processo de ensino-aprendizagem. Ainda, ao que se refere às discussões acerca do ensino regular e/ou bilíngue para surdos, essa pesquisa é importante para embasar as discussões em relação às políticas linguísticas, preconceito linguístico e o ensino de primeira e segunda línguas.

Além de servir como base para novos estudos e contribuir no processo educacional, esta pesquisa também é relevante no âmbito identitário, destacando-se os aspectos: individual, familiar e social.

¹ “[...] chama-se escola inclusiva, ao contexto educacional que garante esse processo a cada um de seus alunos, reconhecendo a diversidade que constitui seu alunado, respeitando essa diversidade e respondendo a cada um, de acordo, com suas peculiaridades e necessidades.” (BRASIL, 2000, apud BARBOSA, 2007, p. 45). Já a educação bilíngue (seja em classes ou escolas específicas) preconiza a Libras como língua de instrução e o aprendizado da língua portuguesa escrita como segunda língua. Mais adiante abordaremos sobre o bilinguismo como filosofia educacional.

No aspecto individual, observamos que existem muitas especificidades no desenvolvimento da linguagem do indivíduo surdo, porém o processo de aquisição e produção das duas línguas ficam muitas vezes despercebidos, de modo que o indivíduo surdo que adquiriu tanto a Língua Brasileira de Sinais quanto o português, muitas vezes, não se reconhece como sujeito bi/plurilíngue. Portanto, essa pesquisa pode auxiliar a pessoa surda no processo de consciência bi/plurilíngue.

Podemos considerar também o aspecto familiar do indivíduo surdo, que é onde ocorre a transmissão da língua e cultura para a criança e que ter um filho surdo implica para os pais uma série de escolhas que eles devem fazer em relação à língua portuguesa e à Libras na vida da criança. Nessa perspectiva, a pesquisa visa auxiliar na compreensão dos pais ouvintes e surdos a respeito da realidade do bilinguismo do filho(a) surdo, assim como forma de valorizar esse aspecto ao mesmo tempo que apresenta novas possibilidades e conhecimentos acerca do bilinguismo.

O indivíduo e a família de surdos estão inseridos em diversos ambientes sociais e um desses ambientes pode ser a comunidade surda. A comunidade surda tem um papel linguístico e cultural de grande importância na vida dos surdos usuários das línguas de sinais. Ela é essencial para a valorização e aquisição da língua de sinais pelos indivíduos que pertencem a ela. Além disso, é a partir dela que se desenvolvem concepções acerca da língua portuguesa. Esta pesquisa é relevante para apresentar à comunidade surda a necessidade de valorizar ambas as línguas que são constitutivas ao sujeito surdo.

Tendo em vista que o português se tornou uma língua majoritária, os surdos são obrigados a aprendê-la, seja pela educação familiar ou escolar, e, conforme afirmam Baalbaki e Rodrigues (2011), “a LIBRAS é a L1 de boa parte dos surdos e língua alheia à grande maioria dos ouvintes”. Portanto, para a comunidade em geral, essa pesquisa poderá contribuir para a compreensão sobre a realidade do bilinguismo Libras-português pela pessoa surda. Além disso, o conhecimento sobre o assunto difunde e valoriza as línguas de sinais, a comunidade surda e o bilinguismo.

O objetivo geral deste estudo é descrever a situação linguística no Oeste Catarinense do bilinguismo Libras/português de indivíduos surdos, pelas dimensões da Dialetologia Pluridimensional supracitadas e na relação entre elas. Sendo assim, buscou-se responder a questão-problema: “Qual é a situação linguística no Oeste Catarinense do bilinguismo Libras/português de indivíduos surdos?”. Desdobram-se,

no Quadro 1, abaixo, os objetivos específicos relacionados com suas respectivas hipóteses.

Quadro 1 – Objetivos específicos e hipóteses

Objetivos	Hipóteses
<p>1. Considerando a dimensão diassexual, comparar a impressão dos informantes homens e mulheres acerca das crenças e atitudes linguísticas, funções de uso do repertório linguístico e de seu próprio bilinguismo.</p>	<p>Acreditamos, com base nos estudos realizados nas línguas orais, que, em relação às crenças e atitudes linguísticas, as mulheres possivelmente demonstram maior valor ao português do que os homens, que tendem à, nas funções, usar mais o português nos diferentes contextos do que os homens, por essa ser uma língua de prestígio (LABOV, 2010; WOLSCHICK, 2016). Acerca do autorreconhecimento bilíngue, consideramos os estudos de Grosjean (2008), que constatam que a maioria dos bilíngues surdos não se julgam bilíngues e que muitos surdos pensam não ser bilíngues por não dominarem totalmente todas as habilidades da língua oral, acreditamos que tanto homens quanto mulheres poderão avaliar seu próprio bilinguismo a partir dos parâmetros de habilidades da língua oral e com isso ter uma impressão negativa acerca de seu próprio bilinguismo.</p>
<p>2. Tendo em vista a dimensão diageracional, averiguar como são as crenças e atitudes linguísticas, as funções de uso das línguas e o autorreconhecimento bilíngue entre as diferentes faixas etárias.</p>	<p>Observando as questões históricas, que evidenciam a inclusão escolar principalmente após a década de 1990, através de diversos documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos, de 1990, e a Declaração de Salamanca, de 1994 (BARBOSA, 2007), assim como a metodologia de educação bilíngue, também evidenciada principalmente a partir dos anos 1990 (SANTOS, 2013), e partindo do pressuposto que muitas das conquistas legais da comunidade surda se</p>

	<p>concretizaram após os anos 2000, tendo em vista a regulamentação da Libras, a inclusão e a educação bilíngue (Lei 12.436/02, Decreto 5.626/05, Lei nº 13.146/2015, Lei 14.191/21), compreendemos que os indivíduos surdos, participantes de uma geração mais jovem, que nasceu após 1990, foram contemplados com muitas melhorias no sentido social e educacional, e foram participantes diretos dessas mudanças.</p> <p>Portanto acreditamos que a Geração I (18 a 36 anos) mantenha crenças e atitudes mais positivas em relação à Libras do que ao português, comparando com a Geração II (50 anos ou mais); que há uma maior gama de possibilidades de uso de diferentes funções de ambas as línguas para a Geração I e que as funções de uso das línguas para a Geração II sejam mais restritas; que a Geração I tenha uma impressão mais positiva em relação ao seu bilinguismo do que a Geração II.</p>
<p>3. Observar qual a relevância da dimensão diastrática considerando-se a impressão que os informantes mais e menos escolarizados têm sobre suas crenças e atitudes linguísticas, as funções de uso das línguas e o seu próprio bilinguismo.</p>	<p>Relacionado com a hipótese acerca da dimensão diageracional, devido às determinações legais (Declaração Mundial de Educação para Todos, 1990; Declaração de Salamanca, 1994; Lei 12.436/02; Decreto 5.626/05; Lei nº 13.146/2015; Lei 14.191/21), a inclusão e a metodologia educacional bilíngue (SANTOS, 2013; BARBOSA, 2007) e o avanço nas pesquisas sobre as línguas de sinais dos últimos anos (QUADROS e KARNOPP, 2004; QUADROS, 2008; SILVA e QUADROS, 2019; XAVIER, 2006), supomos que possivelmente os surdos que possuem maior nível de escolaridade, por estarem mais envolvidos com a academia, portanto, os de Classe alta (Ca), de escolaridade superior,</p>

	<p>tendo mais acesso às informações e discussões, tenham crenças e atitudes linguísticas mais positivas sobre a Libras e sobre seu próprio bilinguismo.</p> <p>Presumimos, contudo, que os surdos de Classe baixa (Cb), de analfabetos até o ensino médio completo, principalmente da Geração II (acima de 55 anos), tenham uma impressão mais negativa em relação à Libras, considerando as crenças e atitudes linguísticas, assim como seu próprio bilinguismo.</p> <p>Em relação às funções de uso das línguas, a hipótese é que os surdos de Ca tenham uma maior gama de possibilidades de uso das duas línguas do que os surdos de Cb, podendo apresentar funções iguais e outras diferentes.</p>
<p>4. Considerando a dimensão diatópica, constatar, em cada um dos pontos geográficos pesquisados, até que ponto há diferenças nas realidades dos indivíduos bi/plurilíngues sobre as crenças e atitudes linguísticas, as funções de uso das línguas e o autorreconhecimento bilíngue.</p>	<p>Supomos que o ponto Chapecó possivelmente seja um facilitador de contato para a comunidade surda, onde se desenvolve uma identidade surda mais consolidada do que no ponto Região Oeste, pelo motivo de sua extensão e número de habitantes de forma geral e habitantes surdos serem maior que o ponto Região Oeste, formada por municípios menores, com menos habitantes, onde provavelmente ocorra menos contato entre os surdos e um maior isolamento desses indivíduos. Portanto, prevemos que o ponto Chapecó apresente crenças e atitudes linguísticas mais positivas em relação à Libras do que o ponto Região Oeste, assim como um autorreconhecimento bilíngue mais positivo em relação ao ponto Região Oeste. É possível que as funções de uso das línguas sejam diferentes entre os dois pontos, acreditamos que nos diferentes contextos de uso o português esteja mais evidente no ponto Região Oeste do que no ponto Chapecó.</p>

A perspectiva teórico-metodológica é pautada na Dialetologia Pluridimensional, com base na estruturação de Thun (1998), que considera o estudo de fenômenos a partir de diversas dimensões sociais. A pesquisa foi de caráter qualitativo em que relacionamos as dimensões diassexual, diageracional, diastrática e a dimensão diatópica, assim sendo:

Dimensão diassexual: sexo feminino e masculino.

Dimensão diageracional: Duas gerações, Geração I (GI), considerando a faixa etária de “18 a 36 anos” e Geração II (GII) contemplando a faixa etária “a partir de 50 anos”.

Dimensão diastrática: Duas classes sociais, Classe baixa (Cb) observando a formação escolar “não alfabetizado à ensino básico completo” e Classe alta (Ca) se referindo à “ensino superior completo”.²

Dimensão diatópica: Dois pontos de coleta: “Chapecó”, a maior cidade do Oeste Catarinense e “Região Oeste”, constituído de quatro municípios menores, a saber: Xanxerê, Concórdia, São Lourenço do Oeste e São Miguel do Oeste.

O único critério de escolha para os municípios, além de Chapecó, foi o número de habitantes e especialmente, de surdos, serem menores do que apresenta o município de Chapecó, podendo assim definir um segundo ponto de coleta. Considerando esse fator, buscou-se, junto as associações de surdos e a comunidade surda do Oeste Catarinense, informações para identificação dos informantes que atendessem os critérios nas dimensões estipuladas, observando a necessidade de ter um homem e uma mulher em cada município que pertencesse à mesma classe e à mesma geração. Portanto, somente após identificar os informantes, que foi possível mapear os municípios participantes da pesquisa.

Foi realizada uma coleta de dados empíricos, através de uma entrevista presencial, contendo 28 questões, utilizando-se os seguintes instrumentos: conversa livre, conversa semidirigida, questionário e observação participante. Foram entrevistados 13 informantes no total, sendo seis (6) residentes no ponto Chapecó e sete (7) residentes no ponto Região Oeste, distribuídos entre os quatro municípios investigados. Para registro dos dados, utilizamos uma câmera de gravação oficial

² As dimensões diageracional e diastrática foram adaptadas de Thun (1998, 2005)

focalizada no informante e uma câmera de apoio registrando também a pesquisadora e as entrevistas duraram cerca de 40 minutos.

As categorias de investigação foram divididas em “crenças e atitudes linguísticas”, “funções de uso das línguas” e “autorreconhecimento bilíngue”, embasando-os nos aspectos de histórico linguístico. A análise dos dados foi realizada sob uma perspectiva relacional, comparando-se cada uma das dimensões referentes às categorias de investigação. Vejamos a sequência dos capítulos desenvolvidos neste estudo, a partir do capítulo 2.

O capítulo 2 trata da fundamentação teórica, em que apresentamos, na sessão “2.1 BRASIL: UM PAÍS MULTILÍNGUE COM INDIVÍDUOS PLURILINGUES” a realidade do multilinguismo do país, verificando dados tanto das línguas orais, como as línguas de sinais, do geral para o regional. A sessão “2.2 BILINGUISMO/PLURILINGUISMO” traz conceitos acerca do tema a partir de diversos autores, enfatizando o viés pelo qual se desenvolveu esta pesquisa. Para melhor compreensão, relacionamos dois possíveis fenômenos ocorridos pelo bilinguismo nas subseções “2.2.1 *Code-switching*: O fenômeno da alternância” e “2.2.2 *Code-blending*: O fenômeno da sobreposição”, esse especificamente identificado no bilinguismo Libras/português.

Na sessão “2.3 CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS”, buscamos conceituar, a partir dos autores da dialetologia pluridimensional e da sociolinguística, “crenças” e “atitudes”. Na sessão “2.4 LIBRAS: A FORMAÇÃO DE UMA LÍNGUA NATURAL” apresentamos a construção da Libras como parte de um processo histórico, linguístico e educacional. Em “2.5 BILINGUISMO E BICULTURALISMO DOS SURDOS” verificamos a realidade da situação linguística e cultural do indivíduo bilíngue surdo apresentada em pesquisas, considerando as semelhanças e as diferenças entre os bilíngues de línguas orais dos bilíngues de línguas orais e de sinais. Na sessão “2.6 SOCIOLINGUÍSTICA – DIVERSIDADE E MUDANÇA LINGUÍSTICA” tratamos de forma geral sobre a teoria da sociolinguística, principais autores e caminhos da teoria. Em “2.7 DIALETOLOGIA” vemos os conceitos e um breve histórico, e na sessão 2.8 “DIALETOLOGIA MONODIMENSIONAL E PLURIDIMENSIONAL”, as diferenças entre as duas teorias e metodologias.

O capítulo “3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA” apresenta dados dos municípios em que foi realizado a pesquisa, com foco nos dados possíveis de serem identificados acerca da comunidade surda.

O capítulo “4 METODOLOGIA” explica como a pesquisa foi realizada e está dividido em 4 subseções: “4.1 SELEÇÃO DOS INFORMANTES”, “4.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS”, “4.3 PROCEDIMENTO DE COLETA E SELEÇÃO DOS DADOS” e “4.4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS”.

No capítulo “5 DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS”, temos todos os resultados dos dados selecionados divididos nas categorias analisadas “5.1 HISTÓRICO LINGUÍSTICO”, “5.2 CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS” - dividido em dois temas “5.2.1 Língua que mais gosta e língua que mais usa” e “5.2.2 Escalas de importância: Português e Libras” - “5.3 FUNÇÕES DE USO DA LÍNGUA” – considerando “5.3.1 As línguas na família” e “5.3.2 As línguas em situações de contato fora do círculo familiar” – e “5.4 AUTORRECONHECIMENTO BILÍNGUE”. A subseção 5.5 CONCLUSÕES DOS RESULTADOS, é composta pela síntese dos resultados obtidos em cada tópico pesquisado, e está dividida em quatro subseções.

Por fim, o capítulo 6 é composto pelas Considerações finais, em que, discutindo com as fontes percorridas na fundamentação teórica, analisamos a comprovação ou não das hipóteses postuladas para a pesquisa a partir dos resultados obtidos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 BRASIL: UM PAÍS MULTILÍNGUE COM INDIVÍDUOS PLURILÍNGUES

Ao retratarem a realidade mundial, Raso, Mello e Altenhoffen (2011, p. 48) afirmam que “em mais de 90% dos países do mundo é falada mais de uma língua” e Wei (2000/2006, apud FLORY e SOUZA, 2009, p. 24) constata que “um terço das pessoas do mundo utilizam mais de uma língua para se comunicar”.

Observando a situação linguística do Brasil de forma geral, podemos verificar que se trata de um país cuja língua oficial é o português³, e que é visto geralmente como um país monolíngue.

A primeira afirmação é um fato, tendo em vista o Artigo 13 do Capítulo III da Constituição Federal de 1988, que estabelece que a “A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil.” (BRASIL, 1988). Já a segunda afirmação se trata de uma ideia equivocada, pelo fato de o Brasil possuir diversas línguas e com falantes bi/plurilíngues.

É possível que a falsa ideia de um país monolíngue e o enaltecimento do português em detrimento das demais línguas, seja uma construção histórica relacionada às políticas que atingiram direta ou indiretamente às questões linguísticas do país (HORST e BERTIOTTI, 2019).

Por exemplo, diretamente vemos a política lusitana de Marquês de Pombal que em 1758 instituiu a obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa e indiretamente a expulsão dos padres jesuítas em 1759, o que enfraqueceu as línguas e culturas indígenas (OLIVEIRA, 2000).

Outro fato que prejudicou a emancipação do multilinguismo foi a chamada “nacionalização do ensino” ocorrida durante o Estado Novo (1937-1945) no governo de Getúlio Vargas, quando os imigrantes sofreram uma violenta repressão linguística e cultural e o português se tornou a única língua de alfabetização (RAMBO, 1999; OLIVEIRA, 2000; HORST, 2009).

³ A Língua Brasileira de Sinais pode ser considerada como uma segunda língua oficial do Brasil, se levarmos em conta seu reconhecimento linguístico e sua legitimidade (do qual explicaremos adiante); entretanto, do ponto de vista legal, a Libras se mantém apenas como meio legal de comunicação (BRASIL, 2002) e não como língua oficial.

Altenhofen (2004) afirma que a ideia de ‘um Brasil com uma única língua’ parece tão forte, que mesmo o falante bilíngue, membro de uma comunidade bilíngue, onde convivem lado a lado com o português uma ou mais línguas de adstrato, é capaz de rotular nosso país de “monolíngue” (ALTENHOFEN, 2004).

Observamos, diferentemente dessa ideia, que o censo demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) identificou a presença de 274 línguas indígenas no território nacional, faladas por 305 etnias diferentes (IBGE, 2010); já de acordo com o Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL), a estimativa é de cerca de 180 línguas indígenas no Brasil (Cardoso, 2016). Em relação às línguas alóctones, ou de imigração, Altenhofen (2013) afirma haver 56 línguas.

Apesar das divergências em relação às línguas indígenas, ao observarmos esses dados, podemos considerar a coexistência de 236 a 330 línguas totais, confirmando a ocorrência da realidade multilíngue no Brasil.

Além das línguas orais do Brasil, destacamos, especialmente nesse trabalho, a realidade da Língua Brasileira de Sinais (Libras), utilizada principalmente nos centros urbanos pela comunidade surda (FERREIRA-BRITO, 1984), que foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão pela Lei 10.536/02 (BRASIL, 2002) e regulamentada pelo Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005)⁴. De acordo com Limberger, et al (2021), ela pode ser considerada uma língua minoritária, tendo em vista seu uso por uma minoria social e bastante periférica em contraste com o português.

Há também duas línguas de sinais nativas documentadas, até o momento: a língua dos indígenas *Urubu-Ka’apor*, do Maranhão (FERREIRA-BRITO, 1984) e a língua de sinais conhecida como “Cena”, falada na cidade de Jaicós, no interior do Piauí (PEREIRA, 2013).

Além das línguas documentadas, através de pesquisas como o mapeamento de línguas de sinais de comunidades isoladas encontradas no Brasil, realizada por Silva e Quadros (2019), e o volume II da coleção de registros de estudos e pesquisas

⁴ Apesar da legislação, até o momento, preconizar a Libras como “meio legal de comunicação”, e não reconhecer como língua “oficial” ou “cooficial”, no âmbito linguístico, a partir da pesquisa de Stokoe (1960) que comprovou a legitimidade das línguas de sinais, muitas pesquisas têm afirmado e reafirmado a oficialidade da língua (BAALBAKI E RODRIGUES, 2011). Abordaremos sobre algumas delas mais adiante.

das línguas de sinais indígenas organizado por Gomes e Vilhalva (2021) foram identificadas outras onze línguas de sinais em aldeias indígenas e zonas rurais.

As línguas apontadas nas aldeias indígenas são: Língua de Sinais Sateré-Maué, na microrregião de Parintins, Amazonas (AZEVEDO, 2015); Sinais Kaingang, em Ipuacu, Santa Catarina (GIROLETTI, 2008); Língua de Sinais Pataxó, na aldeia Coroa Vermelha na Bahia (DAMASCENO, 2017).

Nas aldeias do Mato Grosso do Sul são identificadas as línguas: Língua de Sinais Guarani – Kaiowá, entre os índios Guarani-Kaowá (COELHO, 2011; VILHALVA, 2012; LIMA, 2013) e a Língua de Sinais Terena, entre os índios Terena (VILHALVA, 2012; SUMAIO, 2014).

As línguas de sinais isoladas até então constatadas são: Acenos, em Cruzeiro do Sul, Acre (CERQUEIRA e TEIXEIRA, 2016); Língua de Sinais de Porto de Galinhas, Pernambuco (CARLIEZ, FORMIGOSA e CRUZ, 2016) e Língua de Sinais de Caiçara, no Sítio Caiçara em Várzea Alegre, Ceará (TEMÓTEO, 2008).

No Pará, duas línguas em zonas rurais foram verificadas: a Língua de Sinais da Fortalezinha (CHARLIZE, FORMIGOSA & CRUZ, 2016) e a Língua de Sinais de Ilha do Marajó (MARTINOD, 2013; FORMIGOSA, 2015; FUSILIER, 2016).

Além das línguas de sinais do Brasil, pesquisas apontam para a presença de línguas de sinais de fronteira, como a realizada por Figueira (2016) que investigou a experiência *compartida* da comunidade de surdos das cidades-gêmeas de Santana do Livramento (Rio Grande do Sul, Brasil) e Rivera (Uruguai), que forma a língua de sinais LIBRAÑOL ou LIBRASUL (encontro entre a Libras e a LSU⁵).

Outro estudo de línguas de sinais de fronteira foi o desenvolvido por Araújo e Bentes (2020) que aborda a LSV, Língua de Sinais Venezuelana, cada vez mais presente no estado de Roraima, tendo em vista o grande fluxo migratório de venezuelanos para o Brasil.

Nesse contexto e levando em consideração o uso da língua portuguesa de forma majoritária no país e que a Libras está presente na vida de muitas pessoas surdas, podemos afirmar, a partir do aparato histórico e definições aqui relacionados, que muitos indivíduos são, também, bilíngues/plurilíngues.

Considerando as variedades de línguas minoritárias no Oeste Catarinense, Horst, Krug e Fornara (2017) apresentam informações coletadas em *sites* das

⁵ *Lengua de Señas Uruguayana.*

prefeituras municipais e do IBGE de 76 municípios, e constataram as variedades *autóctones* e *alóctones*. As variedades de italiano estão presentes em 88,57% dos municípios; de alemão aparecem em 85,71% dos municípios; a variedade do polonês local apresenta-se em 34,28%; 11,42% dos municípios registram outras variedades *alóctones* (ucraniano, russo e espanhol); e em 5,71% dos municípios existe a presença dos grupos e das línguas indígenas *Kaingang* e *Guarani* (HORST, KRUG e FORNARA, 2017).

De acordo com Horst e Krug (2021, p. 93), a partir desse levantamento, foi possível encontrar mais de 12 variedades minorizadas:

Polonês, italiano, russo, variedades do alemão, como o hunsriqueano, o pomerano, o westfaliano e o Wolgadeutsch (Alemão Russo), o guarani, o Kaingang, e uma comunidade quilombola fluente na variedade linguística alemã hunsriqueano, uma comunidade de árabes, uma de chineses, uma de taiwaneses e uma de turcos. Mais recentemente, temos registrado a criação de pequenas comunidades de haitianos e senegaleses, principalmente nas cidades do oeste catarinense.

Podemos observar que o contato de línguas, o multilinguismo e o plurilinguismo fazem parte da realidade brasileira e, por conseguinte, da catarinense, mas que também ainda há muitas informações a serem esclarecidas, pesquisas a serem desenvolvidas e dados a serem recolhidos e divulgados acerca dessa realidade.

Verificamos também que as informações referentes ao bilinguismo Libras-português na região Oeste de Santa Catarina ainda não constam em órgãos oficiais, por ponderarem predominantemente e em específico as línguas orais ou as línguas de sinais, sem aliá-las.

Por isso, como forma de analisar a relação entre as duas línguas usadas por um mesmo indivíduo, sem excluir uma em detrimento de outra, consideramos de grande relevância descrever a situação linguística dos indivíduos bilíngues Libras-português nesta região.

2.2 BILINGUISMO/PLURILINGUISMO

A ideia de monolingüismo ainda é muito recorrente, entretanto o bilinguismo/plurilinguismo é uma realidade muito presentes, como asseguram Raso, Mello, Altenhofen (2011, p. 44), “o bilinguismo constitui a norma e o monolingüismo a exceção”.

Wei (2000/2006, apud FLORY e SOUZA, 2009) afirma que, se considerarmos como bilíngues as pessoas que aprendem uma língua estrangeira na escola somente para propósitos específicos, o número de bilíngues seria muito maior do que de monolíngues, e, segundo Baker (2011), estima-se que pessoas bilíngues constituem entre metade e dois terços da população mundial.

Weinreich (1953) chama de “bilinguismo” a prática do uso alternativo de duas línguas “bilíngues” às pessoas envolvidas. À primeira vista, o termo “bilíngue” pode ser entendido como “indivíduo que se comunica em duas línguas”, considerando, por exemplo, o conceito de Bloomfield que define o bilinguismo como “o controle nativo de duas línguas” (BLOOMFIELD, 1935, apud HARMERS e BLANC, 2000, p. 6). Entretanto, autores como Auer (1984) relacionam a definição de bilinguismo não à proficiência, mas a seu uso em atos comunicativos. Portanto, a definição de bilinguismo é mais ampla e complexa, e, por isso, diversos estudos buscam critérios diferentes para definir um sujeito como bilíngue.

Mackey (1972) relaciona fatores para determinar o status de cada língua na situação bilíngue que está relacionado a um padrão de comportamento a nível individual. Ele concebe o bilinguismo como uma característica do uso alternado de duas línguas pelo mesmo indivíduo, variando entre grau, função, alternância e interferência.

O grau busca descrever o quão bilíngue o indivíduo é, se refere ao quão bem um indivíduo sabe das línguas que ele usa; para isso, é necessário testar as habilidades no uso de cada uma das línguas, como a fonologia, gramática, semântica e o léxico. De acordo com Mackey (1972), o indivíduo pode não dominar de forma balanceada as quatro habilidades, mas podemos, em cada uma delas, observar diferentes níveis ou graus dos fatores linguísticos.

A função se refere ao papel que as línguas exercem no comportamento do indivíduo bilíngue, podendo ser externas ou internas. As funções externas são determinadas pelo número de áreas de contato, como por exemplo a utilização da língua no lar, na comunidade, na escola e nos meios de comunicação, assim como pela variação de cada área em duração, frequência e pressão. Já as funções internas incluem o uso das línguas para a intracomunicação, discursos internos e aptidões intrínsecas, como fazer cálculos, cantar, sonhar, orar e escrever.

A alternância relaciona-se com as condições pelas quais o indivíduo alterna de uma língua para a outra e quais os fatores principais envolvidos e em que extensão

as línguas são alternadas. Quadros e Sousa (2012), ao analisarem esse fenômeno, também chamado de *code-switching*⁶, trazem o argumento de Bullock e Toribio (2009, apud SOUSA e QUADROS, 2012, p. 328) que diz que alternância de línguas “é a declaração mais evidente e imediata do bilinguismo de um falante”, tendo em vista a possibilidade de perceber-se concretamente a habilidade dos bilíngues de gerenciar diferentes sistemas linguísticos.

Além de pontuar grau, função e alternância, Mackey (1972) descreve o fenômeno da interferência, que se refere a como uma língua influencia na produção de outra língua, considerando os mais diversos aspectos, como culturais, semânticos, lexicais, entre outros. Ela representa quão bem as línguas são mantidas e usadas separadamente (MACKEY, 1972).

Em consonância com Mackey (1982), Baker (2006) afirma que a constatação de bilinguismo em um indivíduo ou sociedade depende de diversas nuances, sendo assim, ele apresenta algumas dimensões para análise do sujeito bilíngue: 1) Habilidade; 2) Uso; 3) Equilíbrio de duas línguas; 4) Idade; 5) Desenvolvimento; 6) Cultura; 7) Contextos; e 8) Bilinguismo eletivo ou circunstancial.

Grosjean (1997) afirma que os bilíngues diferem uns dos outros em diversas variáveis, desde idade, sexo, status socioeconômico e educacional, mas também outros fatores, como: número e tipo de línguas conhecidas e competência global nessas línguas; histórico linguístico; estabilidade da língua, função e modos da língua, quantidade de alternância de códigos, empréstimos linguísticos, competência em cada uma das quatro habilidades (ler, escrever, falar, ouvir) em cada língua; entre outros (GROSJEAN, 1997).

Grosjean (1997; 2008) exemplifica dizendo que existem vários fatores que podem determinar o uso ou não de uma língua, fazendo com que as funções se apresentem de formas diferentes em cada indivíduo bilíngue, diferenciando individualmente o nível de fluência alcançado em uma língua.

Sendo assim, o autor propõe o chamado “Princípio da Complementaridade” que define que os “bilíngues” normalmente adquirem e usam suas línguas para diferentes propósitos, em diferentes domínios, com diferentes pessoas. “Diferentes aspectos da vida frequentemente demandam diferentes línguas” (GROSJEAN, 2008, p. 23).

⁶ Pode-se traduzir em português como “alternância de códigos” ou “alternância de línguas”.

A partir desse princípio, é possível identificar bilíngues que só sabem ler e escrever uma de suas línguas, que usam uma língua com um número reduzido de pessoas ou falam apenas sobre um determinado assunto em uma das línguas. Isso leva a uma redefinição do procedimento usado para avaliar as competências do bilíngue, pois, com essa perspectiva, os bilíngues passam a ser estudados levando em conta seu repertório linguístico total, os domínios de uso e funções das suas várias línguas (GROSJEAN, 1997).

A noção de Grosjean (2001) é a “de modo”, que afirma que os bilíngues podem se comportar linguisticamente de “modo monolíngue”, ao manterem as línguas separadas na produção de fala ou “modo bilíngue” quando na produção as línguas se alternam.

Considerando os diversos aspectos que envolvem a definição de bilinguismo, Romaine (1995, p. 7) assegura que o bilinguismo é um recurso a ser cultivado e não um problema a ser superado. Sendo assim, a partir de seu contexto de pesquisa, ela estabelece seis tipos de aquisição bilíngue, assim sendo: “Tipo 1: Uma pessoa – uma língua”; “Tipo 2: Língua doméstica não dominante - uma língua – um ambiente”; “Tipo 3: Língua doméstica não dominante sem apoio da comunidade”; “Tipo 4: Duas línguas domésticas não dominantes sem apoio da comunidade”; “Tipo 5: Pais não nativos” e “Tipo 6: Línguas mistas”.

Um estudo de caso, desenvolvido por Horst e Krug (2021), descreveu e analisou a experiência de educação bilíngue/plurilíngue alemão-português com seus filhos em uma cidade na qual o alemão é pouco falado. A partir dessa configuração e por não se identificar com nenhum dos tipos de aquisição bilíngue postulados por Romaine (1995), os autores propõem um “tipo 7” de aquisição bilíngue/plurilíngue, definido por: “pais e filhos residem no país de origem e falam uma Língua Estrangeira, doravante, LE, em casa, ou seja, na sociedade é falada a língua oficial do país e em casa é falada a LE” (HORST e KRUG, 2020, p. 1278).

Volterra e Taeschner (1978) afirmam que as crianças que são expostas a duas línguas não fazem distinção entre elas. Entretanto, há indicações de que as separações linguísticas e a alternância de línguas estão sujeitas às práticas bilíngues dos pais. Pesquisas como de Comeau, Genesee e Lapaquette (2003) revelam que as crianças ajustam seus padrões à alternância de línguas de acordo com seus interlocutores, o que pode sugerir que as crianças bilíngues fazem distinção de suas línguas desde cedo.

Uma pesquisa com bilíngues bimodais (uso de duas modalidades diferentes simultaneamente no discurso) realizada por Neves (2016), que comparou a interação de uma criança ouvinte filha de pais surdos com um adulto ouvinte monolíngue em português e outro adulto ouvinte bilíngue em português e Libras, constatou que a produção linguística da criança ocorre de acordo com o seu interlocutor.

A pesquisa mostrou que diante do interlocutor ouvinte bilíngue a criança compartilha da língua falada e sinalizada, usando de sobreposição⁷ e alternância, enquanto que na interação com a ouvinte monolíngue ela usa apenas o português, desativando quase que completamente a Libras, reforçando “a ideia de que os sujeitos bilíngues ativam a(s) língua(s) de acordo com seus interlocutores, e que essas escolhas estão ligadas também a fatores sociais, além de linguísticos.” (NEVES, 2016, p. 169).

Observando o bilinguismo a partir desses conceitos, compreendemos que o plurilinguismo se torna uma realidade ainda mais presente, pois um indivíduo que deixa de ser monolíngue pode ser considerado, pela compreensão trazida por esses conceitos e pelo viés deste estudo, um indivíduo que tem contato com mais de duas línguas em diferentes domínios, graus, funções de uso e com mais ou menos alternância possui um repertório linguístico vasto e, portanto, é um indivíduo plurilíngue.

Considerando os fenômenos linguísticos frutos do bilinguismo de alternância (*code-switching*) e sobreposição (*code-blending*), abordaremos uma explicação mais detalhada sobre os termos nas próximas subseções.

2.2.1 *Code-switching*: o fenômeno da alternância

Podemos definir *code-switching* como a utilização alternada de duas ou mais línguas (HAMERS e BLANC, 2004; MUYSKEN, 2011; MYERS-SCOTTON, 1998; MACSWAN, 2004; LÜDI, 2004; POPLACK, 2004), em conformidade com o conceito de Gumperz (1982, p. 59), que afirma que é “a justaposição dentro da fala de passagens do discurso pertencentes a dois sistemas gramaticais diferentes ou subsistemas”.

⁷A sobreposição de línguas ocorre somente em línguas de diferentes modalidades, sendo o “uso natural e espontâneo da fala e dos sinais produzidos simultaneamente” (QUADROS, LILO-MARTIN E PICHLER, 2014, p. 802).

Stell (2019) que se refere à *code-switching* como “a alternância aberta entre línguas ou variedades” (2019, p. 159), expõe que as pesquisas relacionadas a alternância entre as línguas começaram com Weinreich (1953) nos anos do pós-guerra e que sua teorização teve início com Blom e Gumperz (1972), quando se estabeleceu a ideia de que o *code-switching* desempenha funções sociais específicas em diferentes ambientes.

Blom e Gumperz (1972, 1982) foram os primeiros a realizar um estudo de *code-switching* na sociolinguística, baseados na visão de Fishman (1972), de que o uso da língua é estratificado em funções sociais de alto e baixo prestígios. Essa teoria foi importante para as visões etnográficas de comportamentos multilíngues.

A abordagem etnográfica de Blom e Gumperz (1972) é subdividida em “*code-switching* situacional” e “*code-switching* metafórico”. O primeiro se refere à alternância desencadeada por fatores externos, enquanto que o segundo se trata das alternâncias desencadeadas por fatores individuais do falante. (STELL, 2019).

Matras (2013, p. 67) explica que os fenômenos de contato de linguagem ou “empréstimos” são “resultado de escolhas orientadas por funções nas quais os falantes se licenciam, enquanto interagem em um conjunto de contextos, para empregar uma estrutura (forma da palavra, construção, significado, traços fonológicos, etc.)”, Segundo o autor, essas escolhas não são necessariamente conscientes ou deliberadas, ainda que isso seja possível, mas podem ser representadas por fenômenos nada voluntários, vistos como facilitadores, e não como interferências na atividade comunicativa.

Para sua realização, é necessário que o falante possua conhecimento nas duas línguas. King e Mackey defendem que o falante bilíngue que faz uso do *code-switching* “tem a compreensão gramatical detalhada de ambas as línguas, incluindo o que pode e o que não pode ser feito em ambas” (KING e MACKEY, 2007, p. 194) e pesquisas como as de Poplack (1980) têm reafirmado isso.

De acordo com Frizzo, Krug e Horst (2021), o *code-switching* foi classificado em três tipos por Poplack (1980), Hamers e Blanc (2000) e Muysken (2011).

O primeiro, chamado de “*tag switches*”, se refere ao uso de outra língua dentro do discurso para proferir uma exclamação. O segundo, “*code-switching* intrassentencial”, ocorre quando a alternância entre as línguas se dá no meio da sentença. Hamers e Blanc (2000, p. 60) designaram o mesmo fenômeno como *code-mixing*.

Nesse sentido, Auer (1999) distinguiu os termos “alternância de línguas/códigos” (*code-switching*) e “mistura de línguas/códigos” (*code-mixing*), considerando que a ênfase da ‘alternância de linguagem’ está na troca de códigos de forma individual, enquanto que a ‘mistura de linguagens’ pode carregar significados sociais específicos (STELL, 2019). Por último, temos o “code-switching intersentencial”, que é quando um falante inicia a sentença em uma língua e a conclui em outra (FRIZZO, KRUG e HORST, 2021).

Pesquisas como de Krug, Horst e Wepik (2016) e Frizzo, Krug e Horst (2021) apresentam a ocorrência do fenômeno *code-switching* em bilíngues unimodais⁸ orais falantes de línguas minoritárias, e pesquisas como de Mesquita e Cruz (2020) que analisaram a correlação entre o uso do *code-switching* por imigrantes surdos venezuelanos bilíngues que vivem no Brasil têm investigado o fenômeno entre línguas de sinais.

O *code-switching* é observado não somente em línguas unimodais, mas também em línguas bimodais, se apresentando quando o indivíduo fala e sinaliza alternadamente (DUARTE e MESQUITA, 2016).

Neves (2016) destaca que o fenômeno da alternância é menos frequente em bilíngues bimodais que o fenômeno da sobreposição de línguas, específico do bilinguismo bimodal, do qual elucidaremos na próxima subseção.

2.2.2 Code-blending: O fenômeno da sobreposição

O fenômeno do *code-blending* é encontrado em situações de bilinguismo bimodal⁹ ou intermodal, que é o bilinguismo entre duas modalidades de línguas diferentes, assim sendo: línguas de sinais e línguas orais. Ele ocorre no uso simultâneo das línguas, de forma sobreposta, como por exemplo: o uso da Libras e do português no mesmo discurso, ao mesmo tempo. (SOUSA e QUADROS, 2012).

⁸Bilinguismo que ocorre no campo de apenas uma modalidade, como por exemplo duas línguas orais ou duas línguas de sinais.

⁹O bilinguismo bimodal não deve ser confundido com o bimodalismo como método de ensino. O bilinguismo bimodal é um dos fenômenos do bilinguismo, observados principalmente em ouvintes, filhos de pais surdos que usam a língua de sinais e a língua oral de forma simultânea no discurso. Já o bimodalismo é um método de ensino que está associado à uma das principais filosofias de educação de surdos, a comunicação total, que surgiu em meados de 1960, em que a língua de sinais era usada como um dos recursos didáticos para o desenvolvimento da linguagem da fala, buscando aliar o uso da linguagem gestual aos fonemas da língua majoritária (PERLIN e STROBEL, 2008; SANTOS, 2013).

Esse fenômeno tem sido observado principalmente em indivíduos ouvintes, filhos de pais surdos, conhecidos como codas – em inglês *Children of deaf adults* – e surdos implantados pelo implante coclear. Pesquisas como a de Duarte (2020) expõem também que os surdos podem apresentar esse fenômeno, de acordo com sua identidade.

A pesquisa de Quadros et al. (2013) mostra que as crianças bilíngues bimodais se desenvolvem na linguagem de forma análoga aos bilíngues unimodais. Na mesma pesquisa, é possível constatar que a sobreposição é uma característica predominante, pois os bilíngues bimodais produzem sinais e fala simultaneamente.

2.3 CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS

As crenças e atitudes linguísticas estão relacionadas a juízos subjetivos construídos socialmente ou individualmente sobre determinada língua e os comportamentos em relação a ela.

As atitudes podem ser em relação aos estilos de fala, ao aprendizado de uma língua, aos domínios de uso, aos comportamentos frente a outras comunidades de fala, entre outros. Já as crenças são constituídas a partir da aceitação ou não de uma língua, que possibilita o falante a afirmar se ela é bonita, feia, fácil ou difícil (ALVAREZ, 2019).

Kaufmann (2011, p. 122) afirma que as atitudes, na sociolinguística, “são aplicadas para analisar fenômenos em relação ao comportamento linguístico”, podendo esse comportamento estar relacionado com as variedades em si ou com variantes de uma variedade. Ao que se refere à própria variedade, Moreno Fernandez (1998) salienta que podem ocorrer duas atitudes: a de valorização e a de rejeição.

Lambert (1967, apud MORENO FERNANDEZ, 1998) diferencia três componentes em relação a atitude: o componente cognitivo, o componente afetivo e o componente conativo. O primeiro é o conhecimento, pré-julgamentos, estereótipos ou crenças, o segundo se refere à valoração, alicerçado em juízos de valor e o terceiro é a tendência de conduta com seus interlocutores em diferentes âmbitos

Nesse sentido, Aguilera (2008) conclui que a atitude linguística de um indivíduo “é o resultado da soma de suas crenças, conhecimentos, afetos e tendências a

comportar-se de uma forma determinada diante de uma língua ou de uma situação sociolinguística” (AGUILERA, 2008, p. 106).

López Morales apresenta duas definições distintas acerca das atitudes: as atitudes de origem mentalista, que são uma variável que “interfere na relação entre um estímulo que afeta uma pessoa e a sua resposta a ele” (FUNKLER, HORST e KRUG, 2017, p. 217) e as atitudes de origem condutivista que se referem ao comportamento.

Conforme Funkler, Horst e Krug (2017), as atitudes de origem mentalista são o que dão origem às atitudes de origem condutivistas, podendo-se, desta forma, distinguir as crenças e as atitudes linguísticas.

De acordo com Aguilera (2008), as crenças e atitudes são fundamentais para a identidade do falante. Ela assegura que “a atitude linguística assumida pelo falante implica a noção de identidade, que se pode definir como a característica ou o conjunto de características que permitem diferenciar um grupo de outro, uma etnia de outra, um povo de outro” (AGUILERA, 2008, p. 105-106). Em conformidade, Corbari e Sella (2013, p. 529) afirmam que as atitudes linguísticas “são componente fundamental da identidade linguística do falante e possibilitam a leitura e compreensão do próprio comportamento linguístico”.

Pesquisas como de Busse e Sella (2012) e Bernieri (2017) retratam as crenças e atitudes de falantes acerca de línguas de imigração em ambientes multilíngues e trazem reflexão a respeito de identidade, consciência, manutenção e substituição linguística.

A respeito de manutenção e substituição linguística Fishman (1972) afirma que as crenças e as atitudes favorecem mudanças, de modo que elas intervêm diretamente na manutenção ou na substituição de uma língua e de acordo com Pinho (2008, p. 2), “a manutenção ou mudança da língua minoritária é fruto coletivo de padrões de escolha linguística dos sujeitos”.

Observamos, por exemplo, o estudo de Funkler, Horst e Krug (2017), que analisou as crenças e atitudes de falantes ítalo-brasileiros. Nesse estudo, os autores constataram que a língua minoritária, ao longo das gerações, está sendo substituída pela língua majoritária, confirmando a forte influência que as atitudes exercem no sentido de valorização ou desvalorização de uma variedade dialetal (FUNKLER, HORST e KRUG, 2017).

Segundo os autores, as campanhas de nacionalização realizadas na Era Vargas, que impuseram o uso único da língua portuguesa, originaram essa realidade (FUNKLER, HORST e KRUG, 2017). Essa pode ser considerada uma atitude negativa que, conforme Pinho (2008), pode levar a uma extinção mais rápida da língua minoritária.

Sendo assim, Corbari e Sella (2013, p. 527) apontam a pertinência do estudo das crenças e atitudes linguísticas presentes em localidades multilíngues “pela possibilidade de fornecer indícios para a análise do comportamento linguístico dos falantes em relação à variação, revelando os elementos que atuam nas relações sociais entre os diferentes grupos.”

Vemos, por exemplo, a pesquisa de Horst e Bertioti (2019) que investigou as crenças e atitudes linguísticas de professores de língua para/com imigrantes refugiados em escolas públicas de Chapecó, um ambiente multilíngue. A partir da investigação, ficou ainda mais destacada a importância do papel dos professores frente às situações de contatos linguísticos presentes na escola e na valorização do multilinguismo. (HORST e BERTIOTTI, 2019).

Evidenciamos, portanto, que os estudos das crenças e atitudes linguísticas colaboram para a valorização da diversidade cultural linguística em ambientes multilíngues.

2.4 LIBRAS: A FORMAÇÃO DE UMA LÍNGUA NATURAL

A história das línguas de sinais está atrelada à história da educação de surdos, que teve início no século XVI, com o educador e padre Ponce de León, na Espanha, com o método oral. Já o uso da língua de sinais na educação foi iniciado com o abade de l'Épée, no século XVIII, na França (SILVA, 2012), que a partir do seu método de sinais “metódicos”, fundou a primeira escola em 1755, que permitiu que alunos surdos franceses lessem e escrevessem em francês, adquirindo a educação. Com o treinamento a muitos professores, estes em 1789 já haviam criado 21 escolas para surdos na França e na Europa (SACKS, 2011).

No Brasil, os registros acerca do início da educação de surdos se dão a partir de 1855, ano em que o professor surdo francês E. Huet veio para o Brasil com a intenção de criar uma escola de surdos. Por isso, com o apoio do Imperador D. Pedro II, fundou, em 26 de setembro de 1857, na capital do Rio de Janeiro, o Instituto

Imperial de Surdos-Mudos, o atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (SILVA, 2012). O instituto funcionou por muitos anos em regime de internato, onde estudaram surdos provenientes de diferentes estados brasileiros.

Na década subsequente, em 1864, foi fundada a primeira escola de ensino superior para surdos, na cidade de Washington, nos Estados Unidos, hoje denominada *Gallaudet University*.

Diniz (2011), que observou a evolução da língua de sinais no Brasil sob ordem cronológica, estabelecendo os fatos relacionados ao Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e os dicionários de sinais, identificou que o primeiro dicionário de sinais foi produzido por Flausino José da Gama, aluno do instituto INES.

Interessado pela obra *Iconographia dos Signaes da LSF*¹⁰, Flausino aprendeu a desenhar com o ilustrador dessa obra – Pierre Pélissier – e em 1875 publicou a *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos*. Esse é um documento histórico do INES em que contém 382 sinais, provavelmente presentes na língua de sinais daquela comunidade escolar (DINIZ, 2011).

Apesar de, naquele momento, a língua de sinais não ser ainda considerada uma língua, mas uma espécie de pantomima ou código gestual, como uma língua oral expressa pelas mãos (SACKS, 2011), é possível constatar que a partir dela, no final do século XIX, a educação de surdos no mundo já estava alcançando avanços significativos.

O que impactou esse processo negativamente foi o Congresso Internacional de Educação de Surdos, ocorrido em 1880, em Milão, na Itália. Nele estiveram presentes educadores de surdos do mundo todo com o fim de discutir a qualidade da educação de surdos. Segundo Strobel (2009, p. 33), ele foi “organizado, patrocinado e conduzido por muitos especialistas ouvintes, todos defensores do oralismo puro”.

Nesse congresso foram votadas e aprovadas oito definições acerca da escolha do método mais adequado de ensino. As definições deliberaram o oralismo como método de ensino, proibindo oficialmente o uso da língua de sinais para a educação.

Deste modo, as escolas de surdos de todo o mundo, assim como o INES, passaram a impor o método oralista e proibir a língua de sinais, fazendo decair o número de surdos envolvidos na educação e diminuir a qualidade do ensino,

¹⁰ Língua Francesa de Sinais.

prejudicando sobremaneira o desenvolvimento dos surdos por muitos anos (STROBEL, 2009; DINIZ, 2011; SILVA, 2012).

Mesmo com essa determinação, os alunos do INES continuaram a se comunicar em língua de sinais de forma escondida nos refeitórios e dormitórios, de modo que em anos posteriores esta língua de sinais já estaria consolidada como um sistema linguístico (DINIZ, 2011).

Uma reação semelhante pode ser observada entre os imigrantes alemães chegados no Brasil a partir de 1824 (RAMBO, 1999), que, mesmo diante das políticas que exigiam o uso exclusivo da língua portuguesa, proibindo outras línguas no território brasileiro por imigrantes, eles continuaram a se comunicar em suas línguas de forma sigilosa (HORST, 2011).

Em 1901, um Decreto regulamentou que a língua articulada (oral) deveria ser feita somente aos que estivessem mais aptos. Foi possível observar, nessa época, duas linhas metodológicas diferentes seguidas pelos professores do INES: uma linha de oralismo puro e outra de método combinado. Em 1911, um novo Decreto propôs a retomada do método oral puro em todas as disciplinas, o que em 1914 já constata que os resultados não haviam sido positivos, por isso o então diretor Custódio Martins (que ficou nessa função de 1907 a 1930) enviou um relatório ao governo insistindo na proposta de adaptar os métodos de ensino (ROCHA, 2018).

Os anos que se seguem são formados por um número significativo de ofícios de instituições privadas e públicas solicitando intérpretes ao INES, abertura às matrículas de alunos não pagantes e criação da ala feminina no INES, fundação das primeiras associações de surdos (a partir de 1913), a criação da revista *Ephphatha*¹¹ (1914), pesquisas na área clínica sobre a surdez (a partir de 1920) e um ensino que tinha como foco o desenvolvimento da linguagem (ROCHA, 2018).

Após anos de resistências linguísticas, as línguas de sinais ainda não haviam sido investigadas com devida atenção pelos linguistas (SACKS, 2011). Foi quando William Stokoe, um professor e linguista norte-americano, ao realizar pesquisas na língua de sinais americana *American Sign Language (ASL)*, publicou em 1960 um

¹¹A revista *Ephphatha* servia à Associação Brasileira de Surdos Mudos, como uma forma de comunicação com as famílias dos surdos, foi também importante para os educadores e desenvolveu um trabalho social ativo para levantar a posição social do surdo-mudo (BRAGA, 2018). Foi publicada mensalmente durante os anos 1914, 1915 e 1916. Seu redator chefe era o professor Silvado Brasil Junior, juntamente com mais seis redatores, entre eles, dois surdos, Ernesto da Conceição e Jeronymo dos Santos. (GUEDES, 2019)

trabalho que foi divisor de águas para as línguas de sinais: *Sign Language Structure: Com Outline of the Visual Communication System of the American Deaf*¹².

Conforme Sacks (2011), Willian Stokoe teve a genialidade de perceber e provar que a língua de sinais era muito mais que uma pantomima ou código gestual, mas sim, que “satisfazia todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar um número infinito de sentenças” (2011, p. 70).

Stokoe (1965) comprovou que as línguas de sinais e as línguas orais partilhavam dos mesmos princípios de estruturação em estudos realizados Klima e Bellugi (1979) confirmar essa afirmação. De acordo com Quadros e Karnopp esses estudos “foram determinantes na mudança de concepção em relação à linguagem e surdez” (2004, p. 37). Portanto, Stokoe é conhecido como o pai das línguas de sinais, pela sua grande contribuição na legitimação das línguas de sinais.

Com esses estudos, a partir da segunda metade do século XX, as línguas de sinais iniciam um novo estágio, em que aos poucos passam a ser consideradas pela linguística como línguas naturais e que possuem um sistema linguístico legítimo e que não são uma patologia da linguagem, assim como não estão subordinadas às línguas faladas (QUADROS e KARNOPP, 2004).

Essa compreensão influenciou diretamente nos modelos educacionais, que passaram do oralismo, tendo objetivo de reabilitação por meio do ensino da fala e predominante desde o Congresso de Milão, em 1880, para outro modelo de ensino.

O novo modelo instituído foi a comunicação total, iniciado no final dos anos 1970 nos EUA e implantado no Brasil a partir de 1980, primeiramente na Escola Especial de Concórdia – Centro Educacional para Deficientes Auditivos – em Porto Alegre (RS), vinculada à Igreja Evangélica Luterana do Brasil e fundada em 1966 (SILVA, 2012).

Na comunicação total, o objetivo da educação deixou de ser a língua oral e passou a ser o conteúdo a ser transmitido, e, para isso, diversos modos de comunicação passaram a ser utilizados conjuntamente, como o desenho, pintura, mímica, leitura labial, língua de sinais, teatro, escrita, entre outros (STROBEL, 2009; SILVA, 2012). Na época, esse modelo foi implantado por todo o Brasil.

Ainda que tenha sido um passo importante na educação de surdos, a comunicação total foi uma filosofia/metodologia que não afirmou a língua de sinais

¹²Estrutura da Língua de Sinais: Esboço do Sistema de Comunicação Visual do Surdo Americano (Tradução livre).

como uma língua natural, mas sim como um dos meios para se alcançar o aprendizado da língua oral.

Como forma de contribuir para a afirmação do status das línguas de sinais como línguas naturais, Felipe (1989), em um dos primeiros estudos sobre o tema no Brasil, apresentou as propriedades atribuídas às línguas orais-auditivas aplicadas à língua gestual-visual¹³.

Ela traz o conceito e aplicação da arbitrariedade, caráter discreto – dupla articulação (parâmetros¹⁴), produtividade, produto cultural, deslocamento, prevaricação e semânticidade na língua de sinais, revelando a sua semelhança com as demais línguas em todos os aspectos principais.

Ferreira (2010) apresenta, também, alguns aspectos da Libras: empréstimo linguístico, pares mínimos, morfofonologia e sintaxe, negação, pronomes, classificadores, correferência, modalidades epistêmicas e deônticas, termos básicos para cores em língua de sinais e atos de fala. Do mesmo modo, Quadros e Karnopp (2004), Karnopp (2007) e Xavier (2006) descrevem os aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos da Libras.

Segundo Diniz (2011), ao que se refere à variação e mudança, a Libras passa por um processo contínuo e gradual de variação e mudança, como toda língua humana. Ela relata que houve uma evolução da Libras no século XIX, a partir do momento em que língua de sinais entrou em contato com a Língua de Sinais Francesa (LSF), quando o professor francês E. Huet chegou ao Brasil a fim de fundar a escola de surdos.

Sua pesquisa demonstrou que os sinais passam por mudanças fonológicas e lexicais ao longo do tempo, que inicialmente envolvem um alto grau de iconicidade e com o tempo podem se transformar em sinais mais arbitrários. (DINIZ, 2011).

Verificamos que, a partir da segunda metade do século XX, houve uma crescente de publicações de livros e dicionários por agentes religiosos, muito presentes na história dos surdos.

¹³Trata-se da modalidade das línguas de sinais, que é expressada a partir da combinação da forma e do movimento das mãos e do ponto no corpo (ou no espaço) onde os sinais são realizados. Nesse trabalho, buscamos apresentar os termos originais trazidos pelos autores, portanto os termos “gestual-visual” e “viso-espacial” aqui trazidos são sinônimos.

¹⁴Os parâmetros são, segundo Ferreira-Britto (1986): ponto de articulação (PA), configuração da(s) mão(s) (CM) e movimento (M).

A Igreja Católica produziu, em 1969, o dicionário *Linguagem das mãos*, de padre Eugênio Oates. Luteranos juntamente com Católicos publicaram, em 1983, o livro *Linguagem de Sinais do Brasil*. Em 1987, a Igreja Batista publicou o dicionário de sinais bíblicos *Comunicando com as mãos* e, em 1991, o dicionário *O clamor do silêncio*; e Testemunhas de Jeová produziram em 1992 o dicionário *Linguagem de sinais* (SILVA, 2012).

Observamos a importância das pesquisas e publicações para a luta pela valorização da Língua de Sinais, de modo que, no final dos anos 1980, no Brasil, era possível identificar pelo menos duas línguas de sinais: a Língua dos Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros – LSCB – e a Língua de Sinais *Ka’apor* Brasileira – LSKB – investigada desde 1960 pelo pesquisador canadense James Kakumasu, e a partir de 1982 pela professora brasileira Lucinda Ferreira Brito (GOMES e VILHALVA, 2021).

Ao que se refere ao estudo acerca do bilinguismo, autores brasileiros como Felipe (1989), Faulstich (2005), Sousa e Quadros (2012), Quadros (2014, 2016), Silva (2017), Brancalione (2019) e Quadros et al (2014; 2020) confirmam a ocorrência do bilinguismo entre a língua portuguesa e a Libras, de forma comunitária ou individual, tanto entre surdos como também ouvintes.

Devido ao progresso das produções científicas, que desqualificou os modelos de educação oralista e de comunicação total, enaltecendo a ocorrência do bilinguismo, a partir de 1990, começou-se uma discussão acerca do bilinguismo como modelo de ensino. A filosofia de educação bilíngüe busca valorizar as línguas em contato e pressupõe a aquisição da Língua de Sinais como primeira língua (L1) e como língua de instrução, de modo que a língua oral seria aprendida como segunda língua (L2) (SANTOS, 2013).

Nesse ínterim, a LSCB passou a ser como Língua Brasileira de Sinais (Libras), e pela Lei 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002) reconhecida como forma de comunicação e de expressão dos surdos do Brasil. Em 2005, essa Lei foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), em que é possível constatar no capítulo VI do Decreto a disposição sobre a garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva destacando nos seguintes incisos a educação bilíngüe:

- I – escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II – escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. (BRASIL, 2005).

Nos termos de educação bilíngüe, podemos observar a Lei nº 13.146/2015, chamada de Lei Brasileira da Inclusão, que dispõe no capítulo IV sobre o direito à educação que prevê no Artigo 28, inciso IV: “oferta de educação bilíngüe, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngües e em escolas inclusivas” (BRASIL, 2015).

Outra conquista, nesse sentido, foi em 03 de agosto de 2021, em que foi sancionada a Lei nº 14.191 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngüe de surdos. No Artigo 60-A é estabelecida a definição de educação bilíngüe de surdos:

Entende-se por educação bilíngüe de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngües de surdos, classes bilíngües de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngüe de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngüe de surdos (BRASIL, 2021).

Essa sanção propiciou a criação de espaços que possibilitam que o estudante adquira a língua de sinais em idade adequada, tendo-a como L1, assim como um ensino de L2 de maior qualidade.

Buscamos apresentar de forma geral como ocorreu o processo histórico da legitimação das línguas de sinais, em especial, da Libras, relacionando-a aos aspectos educacionais, legais e científicos. A partir dessa compreensão, na próxima seção, abordaremos a respeito do bilinguismo dos surdos.

2.5 BILINGUISMO E BICULTURALISMO DOS SURDOS

O bilinguismo dos surdos geralmente é aquele em que os surdos adquirem e usam a língua de sinais da comunidade surda local, minoritária, assim como adquirem

e usam a língua majoritária, de forma escrita, falada e até sinalizada (GROSJEAN, 2008).

Grosjean (2008) apresenta algumas semelhanças que os bilíngues surdos têm em relação aos bilíngues em línguas orais. Assim como ocorre com os bilíngues em línguas orais, os surdos bilíngues podem: possuir diferentes níveis de habilidades linguísticas, a maioria dos bilíngues surdos não se julgam bilíngues e ambos são regidos pelo princípio da complementaridade.

Assim como os bilíngues das línguas orais, como constatado por Romaine (2007) e Horst e Krug (2020) acerca dos Tipos de bilinguismo, o autor identifica que os bilíngues surdos restringem o uso de uma das línguas de acordo com a língua de uso do outro indivíduo, assim como, ao conversar com algum bilíngue nas mesmas línguas, podem misturar as duas línguas.

Apesar de haver semelhanças, há muitas características diferentes. Uma das principais é que o bilinguismo dos surdos envolve a aquisição de línguas de modalidades diferentes, sendo uma das línguas de modalidade visual-espacial, como a Libras, e outra língua de modalidade oral-auditiva, como o português.

A partir de Mackey (1968), Fishman (1972) e Ferguson (1974) acerca de bilinguismo e diglossia¹⁵, Felipe (1989) constatou que a comunidade dos surdos do Brasil é bilíngue por usar duas línguas em situação de diglossia, sendo o português a variante superposta, e a LSCB¹⁶, a variante informal (FELIPE, 1989).

Uma segunda diferença é em relação ao status bilíngue da pessoa surda. Nesse sentido, mesmo tendo em vista o recente reconhecimento das línguas de sinais como línguas naturais e a recente constatação da ocorrência do bilinguismo em diferentes modalidades e não apenas entre as línguas orais, os surdos ainda são vistos como monolíngues, tanto por eles, como também por ouvintes (QUADROS, 2008; GROSJEAN, 2008).

A terceira característica aqui apresentada diz respeito à manutenção das línguas envolvidas. Em razão da condição de surdez, a língua de sinais poderá fazer parte de toda a vida do indivíduo surdo, assim como a língua oral, considerando-se sua necessidade de comunicação com surdos e ouvintes (GROSJEAN, 2008).

¹⁵De acordo com Ferguson (1974), diglossia é um aspecto presente dentro de uma língua, em que as variedades de uma mesma língua existem em uma mesma área geográfica. Fishman (1967) afirma que a diglossia ocorre entre variedades (dialetos) diferentes.

¹⁶O termo “Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros” – usado anteriormente ao termo Libras (Língua Brasileira de Sinais) - é usado pela autora nessa publicação.

Salientamos que, ainda que mantenha a língua de sinais, não necessariamente venha a manter a mesma língua de sinais aprendida na infância, por outros aspectos, como a migração, por exemplo.

Uma quarta característica é que os surdos bilíngues têm habilidades linguísticas diferentes dos ouvintes bilíngues orais. Por exemplo, as habilidades de “fala” e “audição” podem não ser adquiridas por surdos bilíngues. Por outro lado, os surdos podem ter habilidades de escrita de sinais¹⁷ e de datilologia¹⁸ (em ASL, *fingerspelling*), integradas às línguas visuais-espaciais, não presentes nas línguas orais-auditivas.

Observamos na Figura 1, na sequência, as habilidades e modalidades envolvidas no bilinguismo de surdos em línguas orais e línguas de sinais identificadas por Grosjean (2008).

Figura 1 - As línguas, habilidades e modalidades envolvidas no bilinguismo do surdo, identificadas por Grosjean (2008)

<i>Modality</i>	Oral language		Sign language	
	Production	Perception	Production	Perception
<i>Spoken</i>	Speaking	Listening Lip reading (+/- cued speech)	XXXXXXX	XXXXXX
<i>Written</i>	Writing	Reading	Writing sign language	Reading sign language
<i>Sign</i>	Producing a signed version	Perceiving a signed version	Signing	Perceiving Signing
<i>Finger spelling</i>	Producing and perceiving finger spelling			

Fonte: Grosjean (2008, p. 222)

¹⁷“A escrita da língua de sinais utiliza símbolos visuais para representar as configurações de mão, os movimentos, as expressões faciais e os movimentos do corpo das línguas de sinais” (STUMPF, 2000).

¹⁸Datilologia ou alfabeto manual é um sistema de representação manual do alfabeto das línguas orais escritas, que surgiu do contato com a língua oral. A invenção do primeiro alfabeto manual conhecido foi no XVI, com o monge espanhol Pedro Ponce de Léon (1520-1584) e publicado por Juan Martin Pablo Bonet em 1620 em um livro intitulado *Reduccion de las letras y artes para enseñar a hablar a los mudos*. Ela é usada na língua de sinais como um empréstimo da língua oral, servindo para palavras estrangeiras, nomes próprios que ainda não tenham recebido um sinal, nomes de lugares ou palavras novas (RAMOS, s.d.).

A necessidade de adquirir as habilidades “ouvir” e “falar”, como parte da proficiência em língua portuguesa, se tornam barreiras para a pessoa surda e possivelmente responsáveis pelo sentimento de ameaça que a língua portuguesa representa para a comunidade surda do Brasil, de acordo com Quadros (2008). Entretanto, ao configurarmos as habilidades bilíngues do sujeito surdo desconsiderando “ouvir” e “falar” e acrescentando as habilidades de escrita de sinais e de datilologia, como propõe Grosjean (2008), torna-se possível ter uma representação mais clara dos níveis de proficiência bilíngue das pessoas surdas.

Outra característica que diferencia os bilíngues surdos de bilíngues orais é o modo de linguagem, representando comportamentos complexos no uso das línguas, que envolvem diversos canais de produção, como a fala, a sinalização, escrita na língua oral, escrita de sinais, movimento orofacial, entre outros.

Durante uma conversa com outro bilíngue, podem ocorrer misturas de uma segunda, terceira ou quarta língua (*code-mixing*), alternância de línguas durante o enunciado (*code-switching*) (GROSJEAN, 2008) e a sobreposição de línguas, fenômeno característico da bimodalidade (*code-blending*) (QUADROS, LILLO-MARTIN e EMMOREY, 2016).

Outras características ainda estão relacionadas ao grau de surdez, à língua materna, à aquisição e à exposição das línguas. Em relação à essa última, verificamos uma altíssima variação na idade de aprendizagem da língua materna, o que é uma das principais diferenças dos surdos em relação a outros bilíngues.

Pudemos verificar que há surdos nativos da língua de sinais, surdos com aquisição precoce da língua de sinais e outros que adquirirem a língua de sinais tardiamente, na adolescência ou na idade adulta, seja com o ingresso na escola, o contato com outros surdos ou no espaço clínico.

Pesquisas apontam que 90% dos pais de surdos são ouvintes (SILVA, 2018, GROSJEAN, 2008), e que sua maioria desconhece a língua de sinais brasileira (QUADROS, 2008). Sendo assim, no contexto familiar, em que os indivíduos surdos são filhos de pais surdos sinalizantes, eles naturalmente adquirem a língua de sinais como língua materna; enquanto que, aqueles que nascem em lares ouvintes passam por um processo atípico de aquisição da língua de sinais, possivelmente passando a ter contato com a língua de sinais tardiamente, por outros meios além do âmbito familiar.

Sendo que nascer em lares ouvintes é uma realidade da maioria dos surdos, verificamos que ela afeta diretamente no processo de aquisição de linguagem. É possível, por exemplo, que adquiram a língua majoritária oral como primeira língua (L1) e a língua de sinais como uma segunda língua (L2).

Diante disso, uma situação possível é a criação de um sistema gestual para a comunicação, de caráter emergencial e restrito, chamado também de “sinais caseiros” ou “Língua de sinais primárias”, que surge em virtude da crise comunicativa no contexto familiar em que pais ouvintes de surdos desconhecem a língua de sinais (ADRIANO, 2010). Quadros e Cruz (2011) afirmam que estudos indicam que os sistemas de sinais caseiros

São bastante limitados, pois se restringem a atender às necessidades primárias das crianças e a tópicos diretamente relacionados com a realidade da criança (SPENCER e HARRIS, 2006; EMMOREY, 2002 apud QUADROS e CRUZ, 2011, p. 25).

Outros estudos, entretanto, concluíram que os sinais caseiros são uma construção de um sistema linguístico. Fuzellier-Souza (2004) considera os sinais caseiros uma língua de sinais emergente, chamada pela autora de *Langues de Signes Emergentes (LSEMG)*. Sua pesquisa apresenta diversos estudos que identificaram as mesmas características acerca dos sinais caseiros, como a de que o processo de criação e evolução da LSEMG na criança surda passa por estágios semelhantes aos da aquisição de qualquer língua materna, e como a constatada por Goldin-Meadow (1994,1998), que identificou semelhanças desse sistema linguístico com o da língua oral.

Além do bilinguismo, consideramos também o biculturalismo como uma realidade de possível vivência dos surdos bilíngues, levando em conta o grande número de pessoas surdas que vivem em famílias de ouvintes ao mesmo tempo que se consideram participantes de uma comunidade surda.

Grosjean (2008) descreve três principais características de pessoas biculturais, sejam ouvintes ou surdas: participam, em diferentes níveis, de duas ou mais culturas; adaptam suas atitudes, comportamentos, valores, línguas, entre outros, a essas culturas, de forma dinâmica; e combinam e mesclam alguns aspectos das culturas envolvidas, enquanto mantêm outros aspectos estáveis.

De acordo com o autor, são diversas as formas em que uma pessoa se torna bicultural e que pode ocorrer em diferentes fases da vida, sendo natural que uma das

culturas desempenhe um papel maior que a outra, representando dominância de cultura.

Outro aspecto relacionado com a identidade bicultural é a forma como o indivíduo bicultural é percebido por outras pessoas. Isso pode desenvolver um processo de categorização, coagindo-o a posicionar-se sobre qual das culturas se identifica, ou definir que não se identifica com nenhuma ou ainda se ele se identifica com ambas (GROSJEAN, 2008).

Tendo em vista a revisão pelos próprios surdos do *status* das línguas e culturas das quais estão inseridos, podemos observar que um indivíduo surdo bicultural tende a ter uma maior dominância da cultura surda em detrimento da cultura ouvinte.

Uma consideração importante é que, independentemente das modalidades de línguas, um indivíduo bicultural nem sempre é bilíngue, assim como nem sempre um indivíduo bilíngue/plurilíngue é bicultural, um fato também muito presente entre descendentes de imigrantes no Brasil (HORST, KRUG e FORNARA, 2017).

Ao focar no bilinguismo e biculturalismo dos surdos, esse fato pode estar relacionado com a identidade da pessoa surda, pois ela pode ser bilíngue por usar tanto a língua de sinais quanto a língua oral, mas não se identificar com a cultura surda e, portanto, ser participante apenas na cultura ouvinte. Miranda (2001) e Gesueli (2006) constataam que a construção da identidade surda ocorre no encontro surdo-surdo¹⁹.

A cultura surda no Brasil foi construída intrínseca à sua própria história, envolvendo a educação, o encontro surdo-surdo, a criação de ambientes específicos, como as associações de surdos, as lutas pelos direitos e a legitimidade da língua de sinais conquistada nos últimos anos, o que influenciou em uma reconstrução do significado de ser “surdo”.

Observemos um exemplo. Em 1977 foi criada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (FENEIDA), que passou a ser chamada em 1987 de Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) (STROBEL, 2016). A FENEIS, que é uma instituição de grande importância nas reivindicações para o Estado, fundamental no processo político pelo

¹⁹De acordo com Perlin e Strobel (2008), o encontro surdo-surdo é o processo de encontro entre dois sujeitos surdos em que acontece a sutura. O termo sutura pode ser usado para se referir ao processo pelo qual o sujeito constrói sua identidade em interação com o outro semelhante.

reconhecimento da Libras, inaugurou a descontinuidade do termo “deficiente auditivo”, passando a usar o termo “surdo”.

Essa alteração faz parte da mudança de perspectiva acerca da pessoa surda, responsável por formular o discurso no qual a surdez não se reduz à “deficiência auditiva”, mas é formada por características que diferenciam um sujeito com deficiência auditiva de um sujeito surdo (SILVA, 2012). Nesse sentido, os termos “deficiente auditivo” e “surdo” passaram a ter conceitos diferentes, ligados sobretudo à identidade da pessoa surda.²⁰

Para Felipe (1989), o fator principal de identificação dos surdos enquanto grupo é o próprio bilinguismo diglótico, que considera as pessoas ouvintes como de fora, mas que essas, através do aprendizado da língua de sinais, passam a se integrar a eles, tornando-se também bilíngues.

Essa questão perpassa as discussões e pesquisas acerca de cultura e identidade surda, pois “ser surdo” deixa de ser visto sob o olhar clínico e passa a ser visto como um aspecto identitário, de modo que a língua de sinais se consolida como a língua de um povo e de uma comunidade com uma cultura própria (PERLIN, 1998; PERLIN e STROBEL, 2014; STROBEL, 2016).

Nesse trabalho, observamos o indivíduo surdo não somente pela perspectiva da deficiência, mas principalmente como um sujeito integrante de uma comunidade surda, que possui uma cultura específica e uma ou mais línguas, participante de uma comunidade majoritariamente ouvinte, com uma cultura ouvinte e uma língua oral, também majoritária. Por ambas serem constituídas historicamente, consideramos esse um sujeito bilíngue e bicultural, que apresenta crenças e atitudes linguísticas e mesclas linguísticas que variam conforme as situações comunicativas (SILVA, 2018). Também, nesta pesquisa, não o observamos como parte de um grupo bilíngue homogêneo, mas o bilinguismo de maneira individual.

Nesse sentido, no que tange à linha da pesquisa pela qual estamos desenvolvendo essa investigação, abordaremos na sequência a respeito da sociolinguística, com foco na diversidade e mudança linguística.

²⁰Perlin (2010) distingue as identidades dos surdos a partir das categorias: Identidades surdas (identidade política), Identidades surdas híbridas, Identidades surdas flutuantes, Identidades surdas embaçadas, Identidades surdas de transição, Identidades surdas de diáspora e Identidades intermediárias.

2.6 SOCIOLINGUÍSTICA – DIVERSIDADE E MUDANÇA LINGUÍSTICA

A formalização da escola teórica sociolinguística teria ocorrido a partir de um evento organizado por William Bright na Universidade da Califórnia em Los Angeles no ano de 1964, e que teve como alguns dos participantes William Labov, Dell Hymes, John Gumperz, Charles Ferguson.

O objeto de estudo proposto por William Bright foi a diversidade linguística, sendo seus fatores condicionantes: a identidade social do falante, a identidade social do destinatário e o contexto (SALOMÃO, 2011).

A Obra *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*, de Weinreich, Labov e Herzog (1968) foi fundamental para a proposição e consolidação da teoria da mudança linguística, que assegura a inter-relação íntima dos fatores linguísticos e sociais no desenvolvimento da mudança linguística.

A obra propõe um rompimento com a axioma da homogeneidade, que estabelece uma identificação entre estruturalidade e homogeneidade. De acordo com os autores, a mudança da língua não afeta a estrutura da língua, portanto a heterogeneidade faz parte da língua.

Segundo os autores, “Nem toda variabilidade e heterogeneidade na estrutura linguística implica mudança; mas toda mudança implica variabilidade e heterogeneidade” (WEINREICH, LABOV e HERZOG, 2006 [1968], p. 125), de modo que a mudança não envolve uma troca direta e abrupta de um elemento por outro, ou de forma aleatória, mas envolve sempre uma fase de variação.

Em 1972, William Labov publicou uma obra tão importante quanto a de Weinreich, Labov e Herzog (1968), nomeada de *Padrões sociolinguísticos* (*Sociolinguistic patterns*). Portanto, Labov é considerado fundador da sociolinguística variacionista, graças a suas importantes contribuições nos estudos sociolinguísticos.

Em 1963, ele apresenta o trabalho desenvolvido sobre a comunidade da ilha de *Martha's Vineyard*, em que sublinha o papel decisivo dos fatores sociais na explicação da variação linguística observada. E em 1966 presenteia a comunidade de linguistas com sua obra *The Social Stratification of English in New York City* (SSENYC), que se tornou referência mundial de estudos sociolinguísticos.

Diversos conceitos básicos dos estudos da variação e mudança são observados nessa obra, como de variável linguística, estratificação social, tempo aparente e língua de prestígio; também ao que se refere à procedimentos

metodológicos, a SSENYC apresenta entre alguns: a constituição da amostra, entrevista e o controle do estilo, testes de reação subjetiva, relato pessoal e testes de insegurança linguística (OLIVEIRA, 2016).

Labov apresenta um conceito de língua diferente da concepção sistêmica, adentrando o campo da relação da língua(gem) com os falantes e a vida social e postulando a fala e a língua em uso real como seu objeto. A língua não se apresenta homogênea, como postulado por Saussure, mas sim é heterogênea, sendo um instrumento de comunicação usado pela comunidade de fala (LABOV, 2008, apud MARQUES, 2012).

Diferentemente do estruturalismo e do gerativismo, Labov busca desenvolver, através da sociolinguística, uma descrição maior e mais ampla da linguagem, de modo a abordar os efeitos da sociedade sobre a língua. Com isso, a sociolinguística permitiu o estudo científico de fatos linguísticos excluídos até então do campo dos estudos da linguagem.

Segundo Salomão (2011, p. 189), “Através de pesquisas de campo, a sociolinguística registra, descreve e analisa sistematicamente diferentes falares, elegendo, assim, a variedade linguística como seu objeto de estudo.” A sociolinguística estuda os processos de variação e a mudança linguística, sendo que a variação linguística envolve a coexistência de formas para a expressão de um significado e a mudança linguística é como, nessa disputa de forças, algumas das formas da variação tornam-se mais correntes.

Salomão traça a compreensão de mudança e variação como: As mudanças advêm do comportamento social e que variação é um fenômeno cultural motivado por fatores linguísticos e por extralinguísticos (SALOMÃO, 2011). Essas afirmações vão de encontro à ideia de que a variação não é livre, pois a partir dos anos 1960 sociolinguistas começaram a encontrar evidências de que a variação é sempre motivada por fatores internos à língua (ao que se refere aos níveis linguísticos de análise) e/ou externos (sociais e estilísticos), portanto a variação não é livre.

Coelho traz alguns conceitos importantes usados nos estudos sociolinguísticos. A variedade “é a fala característica de determinado grupo” (COELHO, 2015, p. 14); variação linguística “é o processo pelo qual duas formas podem ocorrer no mesmo contexto com o mesmo valor referencial/representacional, isto é, com o mesmo significado” (COELHO, 2015, p.16).

Chamamos de variantes “as formas individuais que ‘disputam’ pela expressão da variável.” (COELHO, 2015, p. 17). Já variável é comumente definida como “o lugar na gramática em que se localiza a variação” (COELHO, 2015, p. 17).

O estudo da variação e mudança linguística foi consolidado a partir do advento da sociolinguística variacionista, ao passo que possibilita o entendimento das diferenças linguísticas nos diferentes espaços geográficos, comunidades, classes sociais, faixas etárias, níveis de formalidade, entre outros, sendo hoje um importante campo de estudo linguístico.

Neste trabalho, buscamos desenvolver uma metodologia que focaliza a diversidade linguística, numa perspectiva que relaciona a sociolinguística com a dialetologia, esta que será exposta na próxima seção.

2.7 DIALETOLOGIA

A dialetologia é o ramo da linguística que se ocupa da identificação e descrição dos diferentes usos de uma determinada língua, considerando a distribuição diatópica (geográfica), os aspectos socioculturais e a cronologia dos dados, de maneira a identificar, descrever, interpretar e analisar fatos linguísticos documentados na área investigada (CARDOSO, 2016).

Coseriu (1982, p. 38) afirma que

A dialetologia registra e estuda a variedade idiomática como tal (não reduzindo-a à homogeneidade), e é responsável por caracterizar, nessa mesma variedade, inferências sobre o modo como elas funcionam, como se constituem e modificam as tradições idiomáticas.²¹

O autor também ressalta que a maneira correta de fazer dialetologia é primeiramente registrar os fatos de um falar, independentemente de serem ou não específicos ou peculiares em relação a outros falares, de modo que a comparação seja posterior ao registro, e não o contrário (COSERIU, 1982).

O método utilizado pelos estudos dialetológicos é a geografia linguística ou geolinguística, que consiste em apresentar os dados linguísticos sob a forma de um mapa ou carta geográfica. Conforme Thun (2009), a dialetologia é a disciplina responsável por “registrar, num espaço mais ou menos extenso, a coexistência de

²¹Original: *La dialectología registra y estudia la variedad idiomática como tal (no reduciéndola a la homogeneidad), y trata de sacar de la variedad misma inferencias acerca del modo como funcionan, se constituyen y se modifican las tradiciones idiomáticas (COSERIU, 1938, p. 38).*

formas entre as quais o grupo de falantes faz a escolha de uma “candidata” eleita para substituir uma forma velha” (THUN, 2009, p. 533); e, de acordo com Cardoso (2016, p. 13), seus objetivos são: “(i) descrever, nos espaços geográficos recobertos por uma determinada língua ou por um conjunto de línguas, fatos característicos; (ii) qualificar, do ponto de vista social, as ocorrências registradas e (iii) examiná-las na perspectiva do tempo a que estão submetidas.”

O objeto investigado pela dialetologia é o dialeto que, de acordo com Ribeiro (2012, p. 46), é “uma forma particular de uso da língua, adotada por uma comunidade de fala”, ou, como afirma Coseriu (1982), é um modo interindividual de falar, que corresponde a um sistema de isoglossas completo, e por isso corresponderia a uma língua.

Conforme Cardoso (2016, p. 16), as isoglossas “são um conjunto de linhas imaginárias que unem pontos comuns, ou que separam áreas distintas, que se somam e exibem uma relativa homogeneidade no seio de uma comunidade linguística em relação a outra”. Assim, as isoglossas são definidoras dos limites, que indicam os traços que marcam o uso de uma língua em cada área.

Deste modo a dialetologia investiga as variedades e as variantes de uma língua a partir de um plano geográfico ou de uma perspectiva social, a partir de duas vertentes: a Dialetologia Monodimensional e a Dialetologia Pluridimensional, como veremos na próxima subseção.

2.8 DIALETOLOGIA MONODIMENSIONAL E PLURIDIMENSIONAL

A Dialetologia Monodimensional é essencialmente de cunho horizontal e estabelece um perfil único de informantes, realizada mediante a aplicação de questionário ou registro de conversa livre.

Thun (2017) discute a geolinguística a partir de quatro fases. A primeira consiste no início da distinção dos mapas linguísticos dos mapas de línguas, sendo que, a partir de uma observação cronológica, os mapas de línguas existem antes dos mapas linguísticos; esses surgiram apenas no final do século XIX e mantiveram o uso do repertório de sinais que a geofísica detinha. É possível que um dos primeiros mapas linguísticos tenha sido criado em 1784, na obra *Idea dell’Universal*, em que o autor Hervás desenvolve uma ideia de “*carta glottografica*”.

A segunda fase tem como marca a construção de uma metodologia por Jules Gilliéron (1880), que consistia na geolinguística exclusivamente diatópica – monodimensional, ou seja, voltada para a extensão territorial.

Como marco da segunda fase trazida por Thun, um dos primeiros países a se destacar nos estudos dialetológicos foi a França, no final do século XIX, de modo que Jules Gilliéron foi considerado o fundador da geografia linguística como método de investigação, e iniciou, com apoio de Gaston Paris, os preparativos para a elaboração do Atlas Linguístico da França – ALF. No Brasil, Nelson Rossi foi o pioneiro da aplicação da geografia linguística e seu primeiro trabalho foi o *Atlas Prévio dos Falares Baianos* (APFB).

Um exemplo de Atlas tradicional é o projeto Atlas Linguístico do Brasil (AliB), que objetiva descrever a realidade espacial, como contribuição no ensino-aprendizagem da língua materna, relacionar os estudos geolinguísticos aos demais ramos do conhecimento e a apresentação do português brasileiro como instrumento social de comunicação diversificado. Sua rede de pontos é constituída de 250 localidades, cobrindo uma área de 8.511.000 km²; os informantes, que totalizam cerca de 1.100 pessoas, devem ser filhos da localidade pesquisada e de pais também da área, devem ser alfabetizados e ter cursado no máximo até a quarta série, ter uma profissão definida que não requeira grande mobilidade. (MOTA; CARDOSO, 2013).

A terceira fase postulada por Thun (2017) é evidenciada pelos atlas linguísticos pluridimensionais. Nessa fase, a geolinguística estabelece análises mais aprofundadas, passando a conversar com a sociolinguística, e com isso a abranger diferentes dimensões para além da espacial ou areal e identificando outras variações a serem investigadas.

De acordo com Coseriu (1982), além das variações diatópicas, também existem as variações diastráticas – variações entre os estratos socioculturais – e as variações diafásicas – que são as modalidades de expressão de acordo com a circunstância.

Sendo assim, a dialetologia passou a ter uma nova vertente: a Dialetologia Pluridimensional, portanto a quarta fase de Thun (2017) é marcada pela consolidação dos atlas linguísticos das redes de comunicação, como por exemplo o ADDU (*Atlas linguístico Diatópico y Diastrático del Uruguay*).

A Dialetologia Pluridimensional (DP) ou a “geografia pluridimensional” distancia-se da geolinguística e dialetologia monodimensional (DM) e pretende desenvolver, “sobre a base da variação diatópica, toda uma gama de tipos de

variações não areais” (THUN, 2009, p. 536), sendo que passou a aliar os aspectos investigados pela dialetologia e pela sociolinguística, combinando, no mesmo escopo de análise, “espacialidade” e “socialidade” (ALTENHOFEN e THUN, 2016).

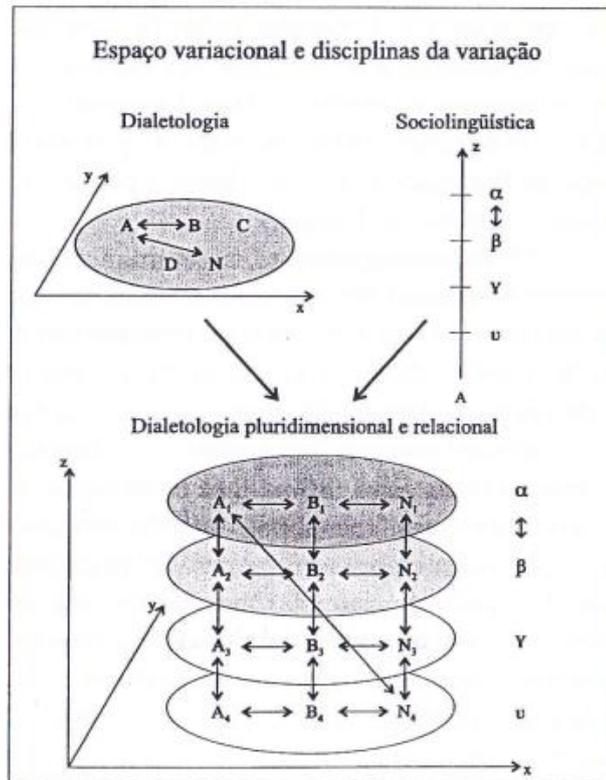
De acordo com Thun (1998; 2009), a Dialetologia Pluridimensional analisa tanto o plano horizontal (dialetologia), que observa as variações diatópicas, quanto o plano vertical (evidenciado pela sociolinguística), que considera variações não diatópicas, como idade, sexo, escolaridade, entre outras, sendo que, conforme o autor, através da pluralidade simultânea de informantes, é possível obter dados consideravelmente mais seguros (THUN, 2017).

Thun (2017) afirma que a DP amplia a sociolinguística, procurando diferentes variáveis em pontos diferentes, projetando no espaço o “comportamento linguístico expresso por cada variável sociolinguística, e, então, compara os mapas isoladamente” (p. 75).

Altenhofen e Thun (2016) constatam que a DP é um termo mais conciliador do que a sociolinguística ou a geolinguística, pois “busca descrever e compreender a variação linguística na sociedade com observância do espaço geográfico [...] de forma equânime e integrada” (p. 376).

Na Figura 2, podemos observar o modelo da Dialetologia Pluridimensional, conforme a concepção de Thun.

Figura 2 – Esquema da Dialetoologia Pluridimensional, segundo Thun (2005)



Fonte: Thun (2005, p. 67)

A Dialetoologia Pluridimensional, apresentada *pelo Atlas Linguístico Diatópico y Diastrático del Uruguay (ADDU)*, *pelo Atlas Linguístico-Contatual das Minorias Alemãs na Bacia do Prata: Hunsrückisch (ALMA-H)*, *pelo Atlas Linguístico Guaraní-Románico (ALGR)* e *pelo Atlas das Línguas em Contato na Fronteira (ALCF)*, é realizada com base em procedimentos metodológicos que consideram diferentes dimensões, com parâmetros diferentes, que relacionados trazem resultados plurais acerca de um mesmo grupo investigado, conforme detalhamento abaixo.

A **dimensão dialingual** se refere a investigação de duas línguas; a **diatópica** é a variação espacial; a **dimensão diatópico-cinética** contrasta os grupos demograficamente estáveis (topostáticos) com os grupos móveis (topodinâmicos); a **diastrática** é definida socioculturalmente, conforme a formação escolar, em que a “Classe alta” (Ca) se refere a formação completa do ensino primário (atualmente, 1º a 5º anos do ensino fundamental) e pelo menos dois anos do ensino secundário (atualmente, 6º a 9º anos do ensino fundamental) ou formação profissional, e a “Classe baixa” (Cb) a nenhuma formação escolar até o ensino primário; a **dimensão diageracional** considera duas faixas etárias, sendo a Geração I (GI), de 18 a 36 anos

e a Geração II (GII), pessoas com mais de 60 anos; a **diassexual** compreende a investigação entre mulheres e homens; a **diafásica** representa os estilos de uso da língua, significando: L= Leitura, R= Resposta ao questionário e C= Conversas livres; a **dimensão diarreferencial** se refere aos tipos de fala: objetiva ou metalingüística; a **diarreliosa** apresenta o tipo de localidade conforme confissões religiosas presentes; e a dimensão **diamésica** se refere a forma de coleta de dados, se em meio escrito ou meio falado. (THUN, 2005; ALTENHOFEN e THUN, 2016).

Apresentamos abaixo, nos Quadros 1 e 2, os esquemas das dimensões de análise com seus parâmetros, consideradas pelo ADDU, conforme Thun (2005), e, sequencialmente, pelo ALMA-H, por Altenhofen e Thun (2016).

Quadro 2 – Esquema das dimensões de análise e parâmetros da Dialectologia Pluridimensional utilizados no *ADDU*

DIMENSÃO	PARÂMETRO
1. dialingual	espanhol português
2. diatópica	topostático $\begin{matrix} \diagup \\ \diagdown \end{matrix}$ $\begin{matrix} A \\ N \end{matrix}$
3. diatópico-cinética	topostático topodinâmico
4. diastrática	classe alta classe baixa
5. diageracional	geração II geração I
6. diassexual	mulheres homens
7. diafásica	$\begin{matrix} R \\ C \end{matrix}$ $\begin{matrix} \diagup \\ \diagdown \end{matrix}$ L
8. diarreferencial	fala "objetiva" fala metalingüística

Fonte: Thun (2005, p. 71)

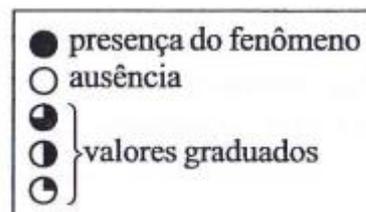
Quadro 3 – Esquema das dimensões de análise e parâmetros da Dialetologia Pluridimensional utilizados no *ALMA-H*

Dimensão	Parâmetro	Critério
Diatópica	Topostático (informantes em um domicílio fixo)	41 pontos de inquérito.
Diatópica-cinética	topodinâmico (mudança de domicílio – mobilidade espacial)	Em grande parte, relação entre colônias velhas (matriz de partida) e colônias novas (matriz de chegada).
Diastrática	Ca = classe (socioculturalmente) alta Cb = classe (socioculturalmente) baixa	Ca (com formação universitária parcial ou completa). Cb (até ensino médio + profissão que não exija o uso da escrita).
Diageracional	GII (geração velha) GI (geração jovem)	= acima de 55 anos = 18 a 36 anos
Diassexual	Ho = homens Mu = mulheres	
Dialingual	hrs = hunsriqueano (Hunsrückisch) hdt = alemão-padrão (Hochdeutsch) pt = português sp = espanhol	Essa dimensão é complementada com dados dos atlas linguísticos do português (ALERS e ALiB) para o português.
Diafásica	Resp = respostas ao questionário Leit = leitura Tx = conversa livre (etnotextos)	Três estilos de uso da língua.
Diarreferencial	Lg = fala “objetiva” MLg = fala metalinguística	Esta dimensão é estimulada pela técnica de entrevista em três tempos: perguntar (resposta espontânea) – insistir – sugerir.
Diarreligiosa	Cat = católico Lut = evangélico-luterano	Tipo de localidade conforme as confissões religiosas presentes
Diamésica	Escr = língua em meio escrito vs. Fal = meio falado	Coleta de dados em áudio e vídeo (oralidade) e em meio escrito (p. ex. impressos, cartas de imigrantes, inscrições em estabelecimentos comerciais, placas, topônimos e sepulturas)

Fonte: Altenhofen e Thun (2016, p. 375)

A presença dos fenômenos pode ser simbolizada por graduações em círculos, em que o círculo básico é totalmente preenchido ou totalmente vazio e os valores graduados são preenchidos parcialmente, conforme representado pela Figura 3, abaixo.

Figura 3 – Esquema de símbolos em círculos



Fonte: Thun (2005, p. 72)

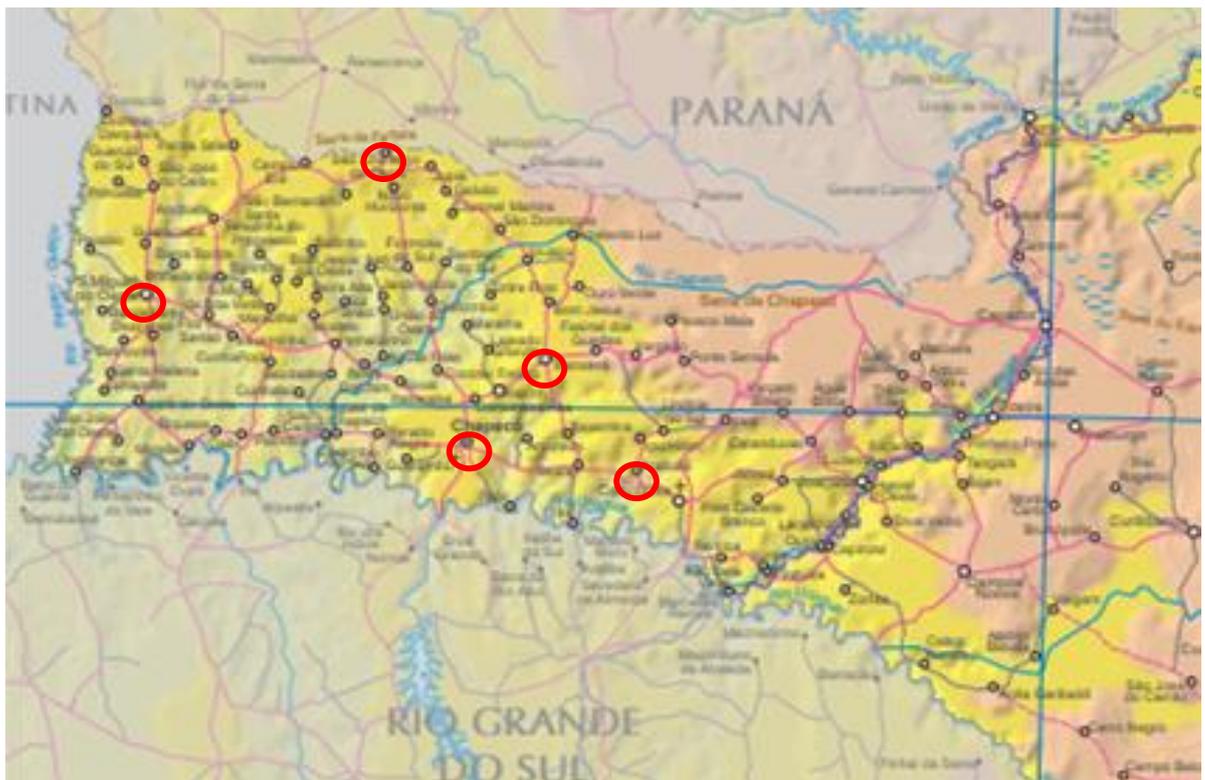
Após a descrição dos estudos teóricos que fundamentaram a elaboração dessa pesquisa, passamos a apresentar a contextualização da pesquisa.

3. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com indivíduos surdos da mesorregião Oeste Catarinense, relacionando o município de Chapecó, denominado de ponto Chapecó, com outros quatro municípios menores da região: Concórdia, São Lourenço do Oeste, São Miguel do Oeste e Xanxerê, denominados, nessa pesquisa, como ponto Região Oeste.

Abaixo veremos a Figura 4, apresentando uma parte do mapa físico do estado de Santa Catarina, informado pelo IBGE (2010) e ajustado com as marcações dos municípios pertencentes à pesquisa.

Figura 4 – Mapa do Oeste Catarinense: municípios pertencentes à pesquisa.



Fonte: Mapa com adaptações de IBGE (2010)

A população surda, denominada “povo surdo”,²² está presente em todas as regiões do Brasil, assim como a abrangência da Libras. No Brasil, cerca de 5% da

²²De acordo com Strobel (2009, p. 6), “O povo surdo é grupo de sujeitos surdos que têm costumes, história, tradições em comum e pertencentes às mesmas peculiaridades, ou seja, constrói sua concepção de mundo através da visão.”

população tem algum tipo de deficiência auditiva, identificados por três grupos no censo como sendo “não consegue de modo algum”, “grande dificuldade” e “alguma dificuldade”. De acordo com o censo demográfico do IBGE (2010), esse número representa 9,7 milhões de pessoas. Em Santa Catarina, pelo mesmo censo, foi identificado 305.833 pessoas e no Oeste Catarinense, 64.376, conforme Tabela 1.

Tabela 1 – População surda no Brasil, Santa Catarina e Oeste Catarinense

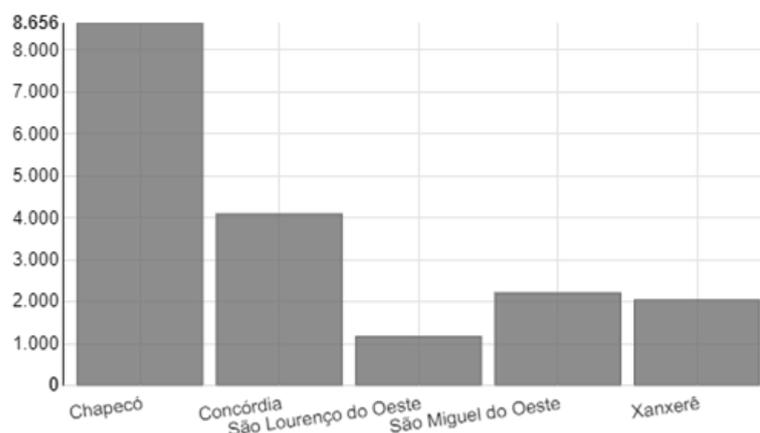
Tipo de deficiência permanente - Soma (Deficiência auditiva - não consegue de modo algum + Deficiência auditiva - grande dificuldade + Deficiência auditiva - alguma dificuldade)

Sexo - Total	
Brasil, Unidade da Federação e Mesorregião Geográfica	
Brasil	9.717.318
Santa Catarina	305.833
Oeste Catarinense (SC)	64.376

Fonte: IBGE (2010)

A população surda nos municípios investigados, somando os 3 grupos de tipos de deficiência auditiva, foi indicada pelo IBGE (2010) conforme o Gráfico 1, como sendo: 8.656 em Chapecó, 4.091 em Concórdia, 1.161 em São Lourenço do Oeste, 2.204 em São Miguel do Oeste e 2.035 em Xanxerê.

Gráfico 1 – População surda em Chapecó, Concórdia, São Lourenço do Oeste, São Miguel do Oeste e Xanxerê



Fonte: IBGE (2010)

Verificamos que o número de pessoas surdas nos municípios de Concórdia, São Lourenço do Oeste, São Miguel do Oeste e Xanxerê, denominados nessa pesquisa como ponto Região Oeste, representam juntos um número um pouco maior que o número de pessoas surdas em Chapecó: 9.491 – apenas 835 a mais.

Foi possível coletar dados extraoficiais com indivíduos surdos envolvidos ativamente nas associações de surdos dos municípios pesquisados acerca do número de habitantes surdos que se tinha conhecimento; assim como foi verificado junto às associações de surdos o número de sócios/participantes de cada uma das entidades, conforme Tabela 2.

Tabela 2 – População surda de acordo com dados extraoficiais e número de participantes das Associações de Surdos

Município	População surda (dados extraoficiais)	Entidade	Número de participantes das Associações de Surdos
Chapecó (SC)	450	Associação de Surdos de Chapecó (ASC)	120 surdos atendidos (ASC, 2023)
Concórdia (SC)	48	Associação de Pais e Amigos dos Surdos (APAS)	39 usuários (APAS, 2023)
São Miguel do Oeste (SC)	I	Associação de Pais e Amigos dos Surdos (APAS)	100 surdos atendidos (município e microrregião)
São Lourenço do Oeste (SC)	I	Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos de São Lourenço do Oeste (APADASLO)	12 surdos associados (dado extraoficial)
Xanxerê (SC)	I	Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos e Visuais de Xanxerê	45 surdos atendidos (dado extraoficial)
Legenda: I: Dado não identificado			

Fonte: ALCF; Miranda (2022)

Observamos grande discrepância entre os dados extraoficiais do que foi possível identificar - Chapecó e Concórdia – assim como o número de surdos atendidos nas associações com os dados do censo demográfico do IBGE (2010). Sugerimos que essa diferença se justifique pelos fatores: (i) o censo demográfico do IBGE (2010) contemplou todos os tipos de deficiência auditiva a partir de um formato

de identificação específico, que não indica os graus de surdez ou as línguas faladas, (ii) muitos indivíduos que possuem deficiência auditiva não usam a Libras, se comunicam em português e não participam das associações de surdos, (iv) muitos surdos se identificam mais com a comunidade surda oralizada em português, pelo uso de implante coclear ou outros fatores (v) muitos surdos convivem apenas com ouvintes ou (vi) vivem isolados e desconhecem os direitos que possuem, tanto se referindo ao acesso à reabilitação, o que o levaria à uma maior aproximação, possivelmente, da comunidade ouvinte, quanto à língua de sinais, o que, provavelmente o aproximaria da comunidade surda sinalizante e portanto das associações de surdos.

3.1 Ponto Chapecó

Chapecó fica a 557 km da capital de Santa Catarina, Florianópolis, e é o município com maior número de habitantes na região Oeste do estado, considerada Capital do Oeste Catarinense, com uma população de 251.150 habitantes, conforme estimativas do IBGE (2022).

O município de Chapecó foi estabelecido após a resolução da Guerra do Contestado²³, em 25 de agosto de 1917. A antiga Xapecó, cuja grafia foi alterada para “Chapecó” em 1947, era formada, inicialmente, por todo o Oeste de Santa Catarina. A partir de 1948 começaram as primeiras divisões (DORI, 2022).

A Lei Municipal Complementar de Chapecó nº 108, de 23 de outubro de 2000, reconhece a Libras como meio de comunicação objetiva e de uso corrente e estabelece que

Art. 1º Ficam reconhecidos oficialmente pelo Município de Chapecó a Linguagem Gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados, como meios de comunicação objetiva e de uso corrente (CHAPECÓ, 2000).

3.2 Ponto Região Oeste

²³ Conforme expõe Radin e Corazza (2018, p. 78) a Guerra do Contestado ocorreu entre 1912 e 1916 e foi um conflito armado “que confrontou, de um lado, a população sertaneja e, do outro, as forças do governo estadual e federal, em terras do Oeste paranaense e catarinense.” A guerra envolveu diversos conflitos relacionados aos limites entre Brasil e Argentina e a “disputa das terras contestadas entre os estados de Santa Catarina e do Paraná, além da expropriação das terras e expulsão da população cabocla, que vivia na região” (RADIN e CORAZZA, 2018, p. 78)

Os quatro municípios que compreendem o ponto Região Oeste nesta pesquisa são: Concórdia, São Miguel do Oeste, São Lourenço do Oeste e Xanxerê.

São Miguel do Oeste fez parte das primeiras divisões, sendo um dos primeiros distritos de Chapecó, fundado em 1949, e mais tarde, em 1954, foi desmembrado e elevado à categoria de município. Ele localiza-se na bacia hidrográfica do Rio Uruguai, está a 130 km de Chapecó e a 655 km da capital. De acordo com as estimativas do IBGE (2022), a população conta com 43.946 pessoas.

Xanxerê, em 1918, foi desmembrado de Chapecó, na categoria de vila, vindo à categoria de município em 1953. (XANXERÊ, disponível em: <https://xanxere.sc.gov.br/pagina-683/>. Acesso em: março de 2023). É considerado um município médio-pequeno, que está a 508 km da capital estadual e 44,1 km de Chapecó. A população estimada em 2022, segundo o IBGE (2022), foi de 50.998.

Segundo Dori (2022), em 1951, foi criado o distrito de São Lourenço do Oeste, sendo desmembrado de Chapecó em 1958. Atualmente, São Lourenço do Oeste, que fica a 596,4 km de Florianópolis e 107,2 km de Chapecó, possui, de acordo com os dados do IBGE (2022), 24.774 habitantes.

O município de Concórdia não pertencera à Chapecó, apesar de sua colonização estar fortemente ligada à ocupação e colonização do Oeste Catarinense. Em 1934 foi denominado município (CONCÓRDIA, disponível em: <http://www.concordia.sc.gov.br/#!/tipo/pagina/valor/2>. Acesso em: março DE 2023.). Sua população é estimada em 81.625 pessoas, segundo o IBGE (2022), tendo distância até a capital, Florianópolis, de 463 km e 83,8 km até Chapecó.

Tendo apresentado os dados acerca da contextualização da pesquisa, a seguir apresentamos a metodologia da pesquisa.

4. METODOLOGIA

A pesquisa foi de caráter qualitativo e realizada com base na estruturação feita por Thun (1998, 2005). Relacionamos quatro das dimensões possíveis de coleta e análise de dados – diassexual, diageracional e diastrática e dimensão diatópica.

Em Thun (2005, 2016), a dimensão diassexual é definida pelos informantes homens e mulheres, a dimensão diageracional contempla duas gerações, sendo: Geração mais jovem (GI), de 18 a 36 anos e Geração mais velha (GII), 55 anos ou mais (THUN, 2016) ou 60 anos ou mais (THUN, 2005); e a dimensão diastrática se refere à formação escolar, sendo Classe alta (Ca) e Classe baixa (Cb). Thun (2005) define a Ca como formação completa do ensino primário e pelo menos dois anos do ensino secundário ou formação profissional, e a Cb à nenhuma formação escolar até o ensino primário; Thun (2016) faz a definição como sendo a Ca a formação universitária parcial ou incompleta (THUN, 2016) e a Cb como sendo formação no ensino médio mais profissão que não exija uso de escrita.

Neste trabalho, as dimensões diageracional e diastrática foram adaptadas do proposto por Thun considerando a realidade da pesquisa. Para melhor desenvolvimento do trabalho, na dimensão diageracional para a “Geração II” foram considerados os informantes com 50 anos ou mais e na dimensão diastrática, para a “Classe baixa” foram considerados os informantes não alfabetizados até formação básica completa. Vemos na sequência, através da Figura 5, o esquema em cruz para a representação dos dados.

Figura 5 – Esquema em cruz para representação de dados, por Thun (2005)

CaGII	CaGI
CbGII	CbGI

Fonte: Thun (2005, p. 72)

Esse quadro representa duas dimensões: a diastrática (Ca e Cb) e a diageracional (GII e GI), de modo que cada quadrante simboliza um informante, que contém cada uma das dimensões e que visualmente se torna possível relacionar os

dados trazidos por cada um deles. Nesse trabalho, a partir desse esquema, acrescentaremos, também, a dimensão diassexual e a dimensão diatópica.

4.1 SELEÇÃO DOS INFORMANTES

A seleção dos informantes previa contemplar 16 indivíduos, dos quais seriam 8 (oito) indivíduos surdos residentes em Chapecó, Santa Catarina, e 8 (oito) indivíduos surdos residentes em outros 4 (quatro) municípios do Oeste Catarinense, totalizando 16 (dezesseis) participantes.

Na dimensão diatópica, Chapecó representou um ponto e os demais municípios formaram o segundo ponto, caracterizado na pesquisa como “Região Oeste”. Além da dimensão diatópica, como já dito, consideramos as dimensões diassexual, diageracional e diastrática.

Ao que se refere à dimensão diassexual, em cada um dos grupos, previmos 4 (quatro) informantes do sexo masculino e 4 (quatro) do sexo feminino.

Do mesmo modo, na dimensão diageracional, em cada um dos grupos, pretendíamos contemplar 4 (quatro) pessoas da Geração 1 (GI), sendo a idade entre 18 e 36 anos e 4 (quatro) da Geração 2 (GII), de faixa etária a partir de 50 anos.

Em relação à dimensão diastrática, objetivávamos também 4 (quatro) participantes analfabetos até escolaridade básica completa, chamada de Classe baixa (Cb) e 4 (quatro) participantes de escolaridade superior, chamada também de Classe alta (Ca).

Observando as características requeridas por cada dimensão de análise, cabe ressaltar que houve dificuldade em encontrar informantes de Geração II e Classe alta, sendo que não foi possível selecionar 16 informantes, conforme o proposto, mas sim, 6 (seis) indivíduos no ponto Chapecó e 7 (sete) em outros 4 municípios do Oeste Catarinense, que formam o segundo ponto, Região Oeste, totalizando 13 (treze) indivíduos.

A definição do ponto Chapecó como sendo um dos analisados foi considerando o fato desse ser o maior município do Oeste Catarinense, portanto tem uma população maior geral e de surdos. Os critérios de seleção dos municípios para compor o ponto Região Oeste foram: que os municípios pertencessem ao Oeste Catarinense, que a população geral fosse ligeiramente menor do que o ponto Chapecó, e que, consequentemente houvesse um número bem menor de surdos do que Chapecó.

A seleção dos informantes teve como parâmetro que houvesse, nos municípios pesquisados da Região Oeste, um casal de mesma geração e mesma classe social. Para isso foi feita uma pesquisa através das redes sociais e contato com surdos e associações de surdos da região a fim de identificar esses informantes.

Sendo assim, em Chapecó (SC), os 6 (seis) informantes selecionados foram: um casal CbGII, um casal de CbGI, e um casal de CaGI. Não foi possível identificar surdos de CaGII nesse ponto. Do mesmo modo como ocorreu no ponto Chapecó, tivemos dificuldades em encontrar informantes CaGII no ponto Região Oeste, sendo que encontramos apenas uma informante com essas características no município de Xanxerê.

Possivelmente o número restrito de pessoas surdas CaGII no Oeste Catarinense esteja relacionado ao histórico da comunidade surda, que, graças à legislação, vem tendo maior acesso à educação principalmente nos últimos anos, e, portanto, um maior número de indivíduos da GI tem conseguido finalizar a educação básica e ingressar no ensino superior.

Sendo assim, foi possível selecionar no ponto Região Oeste: um casal em São Miguel do Oeste, CaGI; um casal em São Lourenço do Oeste, CbGII; um casal em Concórdia CbGI; e em Xanxerê, uma mulher, CaGII, única informante CaGII identificada na pesquisa. Abaixo apresentamos pelo Quadro 4 as dimensões por localização e as dimensões investigadas, com base na cruz de Thun (2005), sendo que os quadrantes que contêm o símbolo “I” representam a ausência de informante para aquele quadrante.

Quadro 4 - Apresentação das dimensões investigadas, com base na cruz de Thun (2005)

Chapecó – SC			Região Oeste – SC		
Masculino			Masculino		
I	CaGI		I	CaGI	
CbGII	CbGI		CbGII	CbGI	
Feminino			Feminino		
I	CaGI		CaGII	CaGI	
CbGII	CbGI		CbGII	CbGI	
Legenda: Ca: Classe alta; Cb: Classe baixa; GII: Geração II; GI: Geração I; I: Ausência de informante					

Fonte: ALCF; Miranda (2022)

4.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Foi realizada uma coleta de dados empíricos, através de entrevista pessoal, contendo conversa livre, conversa semidirigida, questionário e observação participante. Conforme utilizado pelo Atlas de Línguas em Contato na Fronteira (HORST e KRUG, 2021), o questionário com perguntas e respostas representa o estilo “mais controlado” e a conversa livre sobre assuntos do cotidiano representa o “estilo livre”. Os diferentes instrumentos têm como objetivo coletar dados que considerem níveis de controle diferentes pelos informantes, sendo que o “estilo livre” tende a ser menos controlado, enquanto que o “estilo formal”, mais controlado.

A entrevista foi realizada em Língua Brasileira de Sinais (Libras), e, como se trata de uma língua de modalidade visual-espacial, ela foi filmada. A conversa livre se caracterizou pelo primeiro contato, sendo que buscou-se conversar sobre temas diversos, permitindo compartilhamento de informações por ambas as partes, definida pelo estilo livre.

A conversa semidirigida é a parte da entrevista semiestruturada, em que ocorre o diálogo a partir de uma pauta de assuntos previamente roteirizados e de respostas abertas, e que permite acrescentar questões durante a entrevista.

Já no questionário, que representa um estilo “mais controlado”, as questões são estruturadas e de múltipla escolha, e foram realizadas a todos os informantes de igual modo.

Abaixo, no Quadro 5, dispomos do roteiro de perguntas para a conversa semidirigida, baseadas e/ou adaptadas de questões do Atlas Linguístico de Contato na Fronteira (ALCF), por Krug (2013) e do questionário linguístico para surdos bilíngues, por Silva (2018) e Grosjean (2008).

Quadro 5 – Perguntas para conversa semidirigida

<ol style="list-style-type: none"> 1) Qual(is) é(são) sua(s) língua(s) materna(s)? 2) Que língua(s) costuma falar em família? (KRUG, 2004, STEFFEN 2007 apud ALCF, 2013) 3) Você possui algum familiar surdo usuário de Libras? (mora na mesma casa, tem pouco ou muito contato) 4) Quem fala em Libras na sua família? 5) Quem fala em português na sua família? 6) Quem são os familiares que moram com você? Que língua(s) costuma falar com cada um deles? Se for mais que uma língua, na maior parte do tempo alterna entre uma e outra ou mantém uma língua? Mais uma do que outra? Qual? 7) Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, de 1º a 5º anos / 1ª a 4ª séries, você estudou em que tipo de escola? (escola especial para surdos, escola especial para crianças com deficiência, escola

inclusiva/regular, com ou sem intérprete de Libras, com outros colegas surdos ou não, outros) (adaptado de SILVA, 2018)

8) Como, onde e com que idade aprendeu Libras? (língua de aquisição, contato com familiar surdo, na escola, com colegas e/ou professores surdos, comunidade surda, associação de surdos, curso, outros) (adaptado de SILVA, 2018)

9) Você tem contato com outra(s) língua(s) oral(is) além do português ou de Sinais, além da Libras? Quais?

10) Além de sua família (se houver), você tem contato com outros surdos que usam Libras? Onde se encontram e com que frequência?

11) Das línguas que você fala, qual você gosta mais?

12) A língua que você mais gosta é a língua que você mais usa?

13) Você se considera uma pessoa bilíngue? Em que medida acha que sabe/ conhece / é proficiente em mais de uma língua?

Fonte: Krug (2013); Silva (2018); ALCF; Miranda (2023)

Em seguida, no Quadro 6, apresentamos o questionário fechado desenvolvido com os informantes, sendo que as perguntas foram retiradas ou adaptadas do questionário linguístico desenvolvido por Silva (2018) e Grosjean (2008):

Quadro 6 – Perguntas para o questionário fechado

14)	Seu pai e a mãe são surdos ou ouvintes? Escolha uma opção. a) Os dois são surdos. b) Os dois são ouvintes. c) Pai é surdo e mãe ouvinte d) Mãe é surda e pai é ouvinte																																													
15)	Que língua(s) costuma falar com seus familiares que não moram com você? (quando for o caso)																																													
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Familiar</th> <th colspan="4">Língua que fala com o familiar</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Pai</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Mãe</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Irmão(s)</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Filho(s)</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Avós</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Tios</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Primos</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Familiar	Língua que fala com o familiar				Pai					Mãe					Irmão(s)					Filho(s)					Avós					Tios					Primos									
Familiar	Língua que fala com o familiar																																													
Pai																																														
Mãe																																														
Irmão(s)																																														
Filho(s)																																														
Avós																																														
Tios																																														
Primos																																														
16)	Com que frequência costuma falar essa língua com esses familiares?																																													
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Familiar</th> <th colspan="4">Frequência de uso da língua que fala com os familiares</th> </tr> <tr> <td></td> <th>Sempre</th> <th>Muitas vezes</th> <th>Às vezes</th> <th>Raramente</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Pai</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Mãe</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Irmão(s)</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Filho(s)</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Avós</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Tios</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Primos</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Familiar	Frequência de uso da língua que fala com os familiares					Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Raramente	Pai					Mãe					Irmão(s)					Filho(s)					Avós					Tios					Primos				
Familiar	Frequência de uso da língua que fala com os familiares																																													
	Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Raramente																																										
Pai																																														
Mãe																																														
Irmão(s)																																														
Filho(s)																																														
Avós																																														
Tios																																														
Primos																																														
17)	Que língua(s) costuma falar com pessoas de fora do círculo familiar? (quando for o caso)																																													
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Pessoa</th> <th>Língua que usa para falar com a pessoa</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Vizinhos</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Amigos</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Colegas de trabalho/chefe</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Pessoa	Língua que usa para falar com a pessoa	Vizinhos		Amigos		Colegas de trabalho/chefe																																						
Pessoa	Língua que usa para falar com a pessoa																																													
Vizinhos																																														
Amigos																																														
Colegas de trabalho/chefe																																														

Colegas de aula/professor Clientes/pacientes/liderados Comércio/serviços Outros					
18) Com que frequência usa essa língua com essas pessoas?					
Pessoa		Frequência de uso da língua que fala com as pessoas de fora do círculo familiar			
		Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Raramente
Vizinhos Amigos Colegas de trabalho/chefe Colegas de aula/professor Clientes/pacientes/liderados Comércio/serviços Outros					
19) Selecione as opções que melhor definem sua relação com a Libras.					
a) Produz/Sinaliza b) Compreende a sinalização c) Escreve em escrita de sinais d) Lê escrita de sinais					
20) Selecione as opções que melhor representam o que você entende quando alguém fala em Libras:					
a) Leituras b) Conversas do cotidiano c) Explicações técnicas d) Conselhos e) Narrativas f) Palestras/sermões g) Piadas/imitações h) Xingamentos i) Orações					
21) Selecione as opções que melhor definem sua relação com a língua portuguesa:					
a) Produz/Fala b) Compreende por meio da leitura labial c) Compreende por meio da audição (resqúcio auditivo) d) Escreve e) Lê f) Usa datilologia (produz e compreende)					
22) Selecione as opções que melhor representam o que você entende quando alguém fala em português e sob qual circunstância (resqúcio auditivo ou pela leitura labial):					
Situação de entendimento		Resqúcio auditivo		Leitura labial	
a) Leituras b) Conversas do cotidiano c) Explicações técnicas d) Conselhos e) Narrativas f) Palestras/sermões g) Piadas/imitações h) Xingamentos i) Orações					
Para responder as perguntas abaixo, você precisa informar o valor de importância a partir de uma escala que vai de 0 a 4, sendo que:					

0 = não tem importância
 1 = tem pouca importância
 2 = tem importância
 3 = tem muita importância
 4 = tem importância extrema
 (Adaptado de SILVA, 2018)

- 23) Em sua vida, você considera o português importante?
 24) Para você, o português/outras línguas orais são importantes para se relacionar com amigos ouvintes?
 25) Para você, é importante falar e fazer leitura labial para se comunicar na sociedade majoritariamente ouvinte?
 26) Em sua vida, você considera que a Libras é importante?
 27) Para você, a Libras/outras línguas de sinais são importantes para se relacionar com amigos surdos?
 28) Para você, a Libras é importante para mostrar para a sociedade majoritariamente ouvinte sua identidade surda?

Fonte: Silva (2018); Grosjean (2008); ALCF; Miranda (2023)

A observação participante ocorreu durante toda a entrevista, com uso de caderno de campo e registrada por filmagem.

4.3 PROCEDIMENTO DE COLETA E SELEÇÃO DOS DADOS

A entrevista foi organizada de modo a coletar dados para apresentar crenças e atitudes linguísticas, funções de uso das línguas e o autorreconhecimento dos falantes bilíngues, de acordo com o indicado em cada um dos objetivos específicos.

As questões acerca das crenças e atitudes linguísticas buscaram apresentar a relação de valor entre o português e a Libras, assim como constatar se em alguma das dimensões é possível perceber tendências de manutenção da Língua Brasileira de Sinais.

As questões relacionadas às funções linguísticas buscaram verificar os usos com diferentes pessoas e situações de contato para cada uma das línguas e sua frequência, tanto familiares quanto pessoas de fora da família.

As questões sobre autorreconhecimento bilíngue evidenciaram a impressão dos informantes acerca de sua própria condição de bilinguismo através de perguntas sobre sua consideração a si mesmo como bilíngue e questões de autoavaliação a respeito das habilidades no uso das línguas com relação à sua compreensão e à produção.

Cada uma das categorias foi importante para destacar diferentes características entre as dimensões analisadas, tendo sido comparadas, a fim de verificar os resultados entre os sexos, as gerações, os níveis de escolaridade e pontos

geográficos pesquisados. Das 28 questões aplicadas nas entrevistas, foram selecionadas 23 para serem apresentadas e analisadas, de acordo com os objetivos do trabalho.

4.4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS

As questões selecionadas foram organizadas por 4 temas, conforme as categorias analisadas, relacionando-se as respostas de cada informante, de acordo com as dimensões.

Para a apresentação das respostas, usamos uma fonte específica de letra, denominada de *Kiel Símbolos*, que possui símbolos de graduação em círculos. Em cada questão, os símbolos receberam diferentes significados, conforme a legenda. Considerando os vários formatos de questões, para cada uma utilizamos uma legenda diferente e, de acordo com a questão, as respostas foram representadas em formato de tabela, quadro ou gráfico.

Em alguns casos trouxemos respostas traduzidas e transcritas, também comentários proferidos pelos informantes que complementam as respostas. Ainda, quando necessário, foram acrescentadas capturas de imagens e recortes de vídeos, em que o acesso pode ser realizado por meio de *links* no decorrer da análise dos dados, encontrados nas notas de rodapés.

Considerando os dois pontos pesquisados, a identificação dos informantes no decorrer do texto, resguardando os seus nomes, foi realizada de acordo com o Quadro 7, a seguir.

Quadro 7 - Identificação dos informantes no decorrer do texto

Chapecó – SC		Região Oeste – SC	
Masculino		Masculino	
I	CaGI-CCO-M	I	CaGI-SMO-M
CbGII-CCO-M	CbGI-CCO-M	CbGII-SLO-M	CbGI-COM-M
Feminino		Feminino	
I	CaGI-CCO-F	CaGII-XRE-F	CaGI-SMO-F
CbGII-CCO-F	CbGI-CCO-F	CbGII-SLO-F	CbGI-COM-F
<p>Legenda: Ca: Classe alta; Cb: Classe baixa; GII: Geração II; GI: Geração I; CCO: Chapecó; COM: Concórdia; SLO: São Lourenço do Oeste; SMO: São Miguel do Oeste; XRE: Xanxerê; I: Ausência de informante.</p>			

Fonte: Dados de ALCF; Miranda (2023)

Tendo exposto a respeito da seleção dos informantes, dos instrumentos, procedimentos e apresentação da coleta de dados, passamos a descrever, na próxima seção, sobre a discussão e análise dos dados coletados.

5. DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS

Após a seleção dos informantes, todos os que aceitaram participar da coleta de dados assinaram o termo de consentimento para uso de imagem e voz e o termo de consentimento livre e esclarecido.

Conforme descrito na seleção de informantes, foi possível realizar a coleta de dados com 6 (seis) indivíduos no ponto Chapecó e 7 (sete) no ponto Região Oeste, nos municípios de Concórdia, São Miguel do Oeste, São Lourenço do Oeste e Xanxerê, totalizando 13 (treze) indivíduos.

A coleta dos dados foi realizada conforme o previsto, de forma presencial, por meio de gravação de vídeos, individualmente, em local seguro e confortável para os informantes com duração de cerca de 40 minutos por entrevista, que foi composta por conversa semidirigida e questionário, além de conversa livre antes do início da gravação, a fim de propiciar maior proximidade com o informante.

Pensando em registrar o máximo possível de dados, além da gravação por meio da câmera oficial focalizada no informante com enquadramento em plano médio, em que foram registradas suas expressões e respostas, também, por meio de uma segunda câmera, a câmera de apoio, foi feita uma gravação simultânea por um outro enquadramento, de perfil, que registrou tanto o informante, quanto à pesquisadora, para que fosse possível, através dessa gravação, ter acesso também às perguntas, intervenções e expressões da pesquisadora, conforme a Figura 6, na sequência.

Figura 6 – Exemplo de enquadramento da câmera de apoio



Fonte: Dados do ALCF; Miranda (2023)

Diferentemente do previsto, já na primeira entrevista, se verificou não ser possível fazer registros em caderno de campo durante a entrevista, pois, como a

entrevista era em Libras, uma língua de modalidade visual-espacial, ao mudar a direção do olhar durante a sinalização do informante para fazer registros, percebeu-se que poderia se correr o risco de perder algum dado sinalizado pelo informante. Por isso, optou-se, após essa primeira coleta, desconsiderar a necessidade de anotações, certificando-se de que a câmera de apoio estivesse gravando toda a entrevista, para anotações posteriores.

Observamos que a pesquisa requereu habilidades da pesquisadora, para além da realização das perguntas. Foi preciso ter sensibilidade para conduzir a coleta de dados de modo a proporcionar um ambiente em que o entrevistado pudesse se sentir à vontade para se expressar naturalmente, mesmo diante de diversos equipamentos que poderiam intimidá-lo (câmeras, tripés e *notebook*), de situações externas que poderiam interromper a entrevista e a disponibilidade voluntária de seu ambiente privado para a pesquisadora, sendo essa em muitos casos não era conhecida do informante.

Além disso, requereu-se da pesquisadora habilidade no manuseio dos equipamentos, na verificação dos registros durante a entrevista, no controle do tempo e na comunicação assertiva.

Houve entrevistas em que algumas situações externas afetaram eventualmente a atenção da pesquisadora e do informante; também houve momentos de interrupções por fatores internos da própria entrevista, em função da necessidade de maior esclarecimento de questões ou afetos gerados pelo relato dos informantes.

Apesar de alguns informantes afirmarem estar nervosos antes da entrevista, todos, após ela, fizeram comentários positivos, afirmando terem gostado e se sentido à vontade. Termos como “fácil”, “tranquilo” e “rápido” foram algumas das atribuições sinalizadas pelos informantes após a entrevista a respeito dela. De fato, verificamos que, mesmo os informantes mais tímidos, expressaram suas ideias com fluidez. A experiência em realizar essa coleta de dados foi de muito aprendizado, sendo que pudemos aplicar conhecimentos e desenvolver novas capacidades, tanto técnicas quanto atitudinais.

Na sequência, descreveremos os resultados das 23 questões selecionadas, considerando três categorias analisadas relacionadas aos objetivos específicos: crenças e atitudes linguísticas, funções de uso da língua e autorreconhecimento bilíngue; sendo que, para fundamentá-las foi aplicado, um grupo de questões que evidenciaram o histórico linguístico dos informantes, apresentadas primeiramente.

5.1 HISTÓRICO LINGUÍSTICO

Apresentar o histórico linguístico tem o objetivo de formar uma base para melhor compreensão das respostas indicadas pelos informantes quanto às crenças e atitudes linguísticas, funções de uso da língua e autorreconhecimento bilíngue.

Da conversa semidirigida, foram selecionadas as questões 1, 3, 7 e 8, e a questão 14 do questionário, conforme retomamos no Quadro 8, abaixo.

Quadro 8 - Questões selecionadas para o histórico linguístico

Conversa semidirigida:

- 1) Qual(is) é(são) sua(s) língua(s) materna(s)?
- 3) Você possui algum familiar surdo usuário de Libras? (mora na mesma casa, tem pouco ou muito contato)
- 7) Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, de 1º a 5º anos/1ª a 4ª séries, você estudou em que tipo de escola? (escola especial para surdos, escola especial para crianças com deficiência, escola inclusiva/regular, com ou sem intérprete de Libras, com outros colegas surdos ou não, outros) (adaptado de SILVA, 2018)
- 8) Como, onde e com que idade aprendeu Libras? (língua de aquisição, contato com familiar surdo, na escola, com colegas e/ou professores surdos, comunidade surda, associação de surdos, curso, outros) (adaptado de SILVA, 2018)

Questionário:

- 14) Seu pai e mãe são surdos ou ouvintes? Escolha uma opção.
 - a) Os dois são surdos.
 - b) Os dois são ouvintes.
 - c) Pai é surdo e mãe ouvinte
 - d) Mãe é surda e pai é ouvinte

Fonte: Dados do ALCF; Miranda (2023)

Começamos a apresentação e análise dos resultados pela questão 14, do questionário, “Seu pai e mãe são surdos ou ouvintes? Escolha uma opção”. Verificamos que as opções escolhidas foram “os dois são surdos”, “os dois são ouvintes” e “pai é surdo e a mãe ouvinte”; A alternativa “a mãe é surda e o pai ouvinte” não foi escolhida por nenhum dos informantes. Vejamos em seguida o Quadro 9 com as respostas.

Quadro 9 - Questão 14 – Seu pai e mãe são surdos ou ouvintes?

Chapecó – SC	Região Oeste – SC																								
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Masculino</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>I</td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <th colspan="2">Feminino</th> </tr> <tr> <td>I</td> <td><input checked="" type="radio"/></td> </tr> <tr> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> </tbody> </table>	Masculino		I	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Feminino		I	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Masculino</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>I</td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td><input type="radio"/></td> <td><input checked="" type="radio"/></td> </tr> <tr> <th colspan="2">Feminino</th> </tr> <tr> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> </tbody> </table>	Masculino		I	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Feminino		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Masculino																									
I	<input type="radio"/>																								
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																								
Feminino																									
I	<input checked="" type="radio"/>																								
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																								
Masculino																									
I	<input type="radio"/>																								
<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>																								
Feminino																									
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																								
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																								
Legenda: Os dois são surdos: ● Os dois são ouvintes: ○ Pai é surdo e mãe ouvinte: ◐ Ausência de informante: I																									

Fonte: Dados do ALCF; Miranda (2023)

A maioria dos informantes tem os pais ouvintes, confirmando os dados estatísticos trazidos por diversos autores, como Silva (2018) e Grosjean (2008), citados neste trabalho, que afirmam que 90% dos pais de pessoas surdas são ouvintes. Apenas a informante CaGI-CCO-F selecionou a opção “os dois são surdos”. O informante CbGI-CON-M, ao selecionar a opção “pai é surdo e mãe ouvinte”, explicou que o pai teve a audição reduzida no decorrer da vida. Veremos a relação dessas respostas com o resultado de outras questões indicadas posteriormente.

Passamos a analisar as questões da conversa semidirigida, iniciando pela questão 1, “Qual(is) é(são) sua(s) língua(s) materna(s)?”, a partir do Quadro 10, abaixo.

Quadro 10 - Questão 1 – Qual(is) é(são) sua(s) língua(s) materna(s)?

Chapecó – SC	Região Oeste – SC																								
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Masculino</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>I</td> <td><input checked="" type="radio"/></td> </tr> <tr> <td><input type="radio"/></td> <td><input checked="" type="radio"/></td> </tr> <tr> <th colspan="2">Feminino</th> </tr> <tr> <td>I</td> <td><input checked="" type="radio"/></td> </tr> <tr> <td><input checked="" type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> </tbody> </table>	Masculino		I	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Feminino		I	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Masculino</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>I</td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td><input checked="" type="radio"/></td> <td><input checked="" type="radio"/></td> </tr> <tr> <th colspan="2">Feminino</th> </tr> <tr> <td><input type="radio"/></td> <td><input checked="" type="radio"/></td> </tr> <tr> <td><input checked="" type="radio"/></td> <td><input checked="" type="radio"/></td> </tr> </tbody> </table>	Masculino		I	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Feminino		<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Masculino																									
I	<input checked="" type="radio"/>																								
<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>																								
Feminino																									
I	<input checked="" type="radio"/>																								
<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>																								
Masculino																									
I	<input type="radio"/>																								
<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>																								
Feminino																									
<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>																								
<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>																								
Legenda: Libras: ● Português: ○ Gestos (sinais caseiros): ◐ Ausência de informante: I																									

Fonte: Dados do ALCF; Miranda (2023)

Ao aplicar essa questão, prevíamos respostas que indicariam somente as opções “Libras” e “Português”, mas isso representou uma minoria: um informante respondeu que sua língua materna foi a Libras e quatro, que foi o português.

Diferente do esperado, a maior parte dos entrevistados, oito (8), responderam que sua língua materna foi “gestos”.

Verificamos que a única informante que afirmou que a Libras é sua língua materna foi a que respondeu na questão anterior (14) que é filha de pai e mãe surdos, a informante CaGI-CCO-F.

Os quatro informantes que responderam ter o português como língua materna estão situados em diferentes quadrantes nas dimensões, portanto vemos que essa resposta está relacionada a outros contextos para além das dimensões analisadas.

Compreendemos, a partir dos comentários, que a resposta “gestos”, sinalizada por vários informantes, se refere aos sinais caseiros, usados pela família.

Muitos complementaram dizendo que quando crianças não havia uma comunicação efetiva em nenhuma língua e que relacionada à dificuldade da família em administrar os fatores ligados a vivência de se ter um filho surdo essa foi uma alternativa durante a infância, ou que em alguns casos se seguiu até a vida adulta. Essa realidade corrobora com diversos estudos, como o de Fuzellier-Souza (2004), acerca dos sinais caseiros como uma língua de sinais emergente.²⁴

Os informantes CaGI-CCO-M e CbGII-SLO-M, inclusive, mostraram alguns sinais caseiros que suas famílias usavam em suas infâncias, que são diferentes dos sinais em Libras. Exemplificando, CaGI-CCO-M apresentou alguns, como “salada”, “cenoura”, “feijão”, “porco” e “pão”²⁵ e CbGII-SLO-M apresentou outros, como “milho” e “galinha”.²⁶

²⁴Foi possível observar o papel emergente dos sinais caseiros, em relação às respostas dadas pelas informantes CaGI-SMO-F e CbGI-CON-F. Nessa questão, ambas responderam que sua língua materna foi “gestos” (sinais caseiros), entretanto, com a sequência da entrevista elas acabaram afirmando, com convicção, que consideram que sua língua materna foi de fato a Libras, quando ingressaram em um espaço formal de ensino. Pelas suas falas percebemos que para elas os sinais caseiros não são considerados uma língua, mas a Libras sim. É possível ver a afirmativa da informante CaGI-SMO-F à questão 13 “Você se considera uma pessoa bilíngue?” na sessão 5.4 “Autorreconhecimento bilíngue”.

²⁵Link de acesso ao vídeo em Libras dos sinais caseiros para “salada”, “cenoura”, “feijão”, “porco” e “pão” mencionados pelo informante CaGI-CCO-M: <https://drive.google.com/file/d/1-V7INBQHgLCQLbcNI7SreSXPrUwoc8uL/view?usp=sharing> .

²⁶ Link de acesso ao vídeo em Libras dos sinais caseiros para “milho” e “galinha” mencionados pelo informante CbGII-SLO-M: https://drive.google.com/file/d/15uNUYXc6MaSZ-vXxiWgfyk3FUjuX_5vT/view?usp=share_link .

Na questão 3, “Você possui algum familiar surdo usuário de Libras?”, oito (8) informantes disseram ser os únicos surdos na família e cinco (5) ter outros familiares surdos, de acordo com o Quadro 11, na sequência.

Quadro 11 - Questão 3 – Você possui algum familiar surdo usuário de Libras?

Chapecó – SC		Região Oeste – SC	
Masculino		Masculino	
I	●	I	○
●	○	○	●
Feminino		Feminino	
I	●	○	○
●	○	○	○
Legenda:			
Sim: ● Não: ○ Ausência de informante: I			

Fonte: Dados do ALCF; Miranda (2023)

Os informantes que apresentaram resposta positiva, complementaram-na informando quais familiares são surdos, e tivemos as respostas: pai, pais, filho, filhos, irmãos, tios e sobrinho. Pela dimensão diatópica, observamos que há mais pessoas com familiares surdos no ponto Chapecó do que no ponto Região Oeste.

Vemos na sequência a apresentação da questão 7, no Quadro 12, “Nos primeiros anos do Ensino Fundamental (1º a 5º anos/1ª a 4ª séries), você estudou em que tipo de escola? (Escola especial para surdos, escola especial para crianças com deficiência, escola inclusiva/regular, com ou sem intérprete de Libras, com outros colegas surdos ou não, outros)”.

Quadro 12 - Questão 7 – Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, você estudou em que tipo de escola?

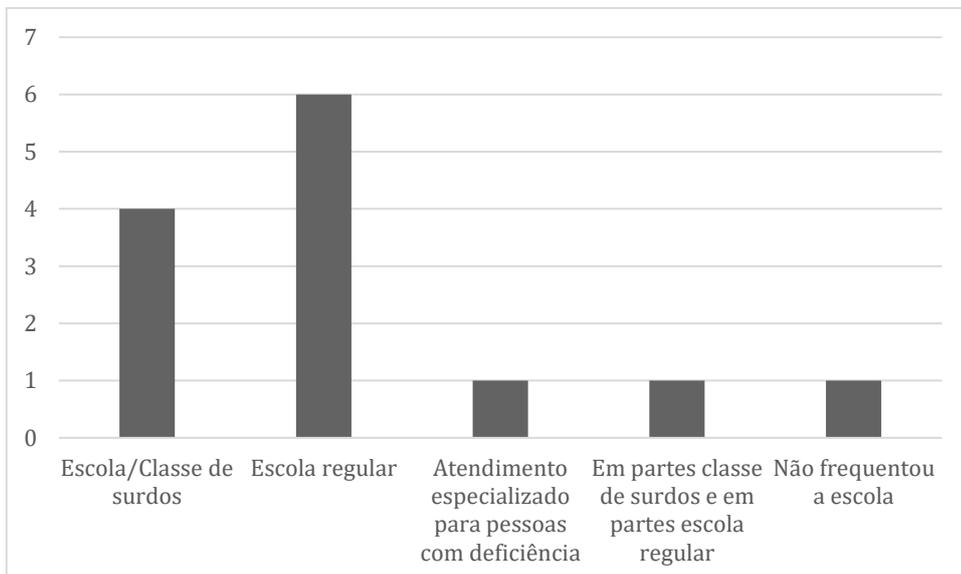
Chapecó – SC		Região Oeste – SC	
Masculino		Masculino	
I	●	I	○
◐	●	◐	○
Feminino		Feminino	
I	●	○	○
◐	○	○	●

Legenda:
 Escola/Classe de surdos: ●
 Escola regular: ○
 Atendimento especializado para pessoas com deficiência: ◐
 Em partes classe de surdos e em partes escola regular: ◑
 Não frequentou a escola: ◒
 Ausência de informante: I

Fonte: Dados do ALCF; Miranda (2023)

No total, temos quatro informantes que estudaram em escola ou classe de surdos nos primeiros anos do Ensino Fundamental, seis que estudaram em escola regular, um que não frequentou a escola, um que estudou em partes em escola regular e em partes em escola de surdos e um que frequentou atendimento especializado para pessoas com deficiência. Conforme observamos no Gráfico 2, abaixo, um maior número de informantes estudou em escola regular nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Gráfico 2 - Questão 7 - Número de informantes e tipos de escolas frequentadas



Fonte: Dados do ALCF; Miranda (2023)

Verificamos que, pela dimensão diatópica, temos mais informantes no ponto Chapecó que estudaram em escola ou classe de surdos do que no ponto Região Oeste. Em relação à dimensão diasssexual, percebemos um contraste entre os informantes de sexo masculino entre os pontos. Enquanto todos os três informantes do sexo masculino do ponto Chapecó estudaram em escola ou classe de surdos em algum momento, os informantes de sexo masculino do ponto Região Oeste estudaram em escola regular e um em atendimento especializado para pessoas com deficiência.

A dimensão diageracional também demonstra algumas diferenças. A maior diversidade de respostas está entre os informantes da geração II, demonstrando que apesar de terem vivenciado a idade escolar em uma época próxima (entre 1970 e 1980) suas realidades são muito diferentes; na geração II não vemos nenhum informante que tenha estudado em escola ou classe de surdos em todos os anos do Ensino Fundamental. Somente na Geração I que surge essa resposta; também vemos que na Geração I há menos diferenças entre as respostas, sendo apenas duas: escola/classe de surdos e escola regular.

O fato de que, dos 5 informantes da Geração II, 4 terem frequentado algum espaço educacional, e de diferentes formatos, pode ser resultado dos movimentos nacionais e internacionais, a partir dos anos 1960, que reivindicavam a integração educacional das pessoas com deficiência (PIECZKOWSKI, 2003), o que, a partir de 1970, tornou-se uma preocupação governamental, através da criação de espaços educacionais diversos, como escolas especiais, instituições públicas e privadas e órgãos municipais, estaduais e federais (ROGALSKI, 2010). A diversidade de formatos revela que as políticas voltadas à educação especial estavam em construção.

A informante CbGII-CCO-F, que afirmou não ter frequentado a escola, conta que, de todos os irmãos, 5 são surdos e 3 ouvintes. Desses, apenas os ouvintes frequentaram a escola, e os surdos não tiveram essa oportunidade; eles eram responsáveis pelo serviço de casa e do campo e os pais não permitiram que fossem para a escola. Ela conta que já mais velha levava crianças para a escola (provavelmente irmãos, primos ou vizinhos menores) e tinha desejo de estar lá, mas não sabia que poderia. Aprendeu a assinar o nome quando começou a trabalhar e atualmente sabe escrever algumas palavras.

O informante CbGII-CCO-M respondeu que em partes estudou em classe de surdos e em partes em escola regular. Ele relata que começou a ir à escola regular com 7 anos na cidade onde nasceu, mas não havia comunicação. Com 9 anos mudou-se para Esteio (RS), junto com mais 5 surdos da região, para estudar em uma escola especial de surdos, em que a abordagem de ensino era o oralismo. Ele conta que o ensino era muito rígido e era proibido usar a língua de sinais.

CbGII-CCO-M: Se falássemos em Libras a professora batia em nossas mãos com a régua. Como eu iria oralizar se eu não sabia fazê-lo? [...] Fazíamos diversos exercícios fonoaudiológicos em sequência [...] Dentro da sala de aula era só oralismo, mas fora de lá conversávamos apenas em língua de sinais. [...] Os mesmos alunos que conversavam em Libras fora da sala, dentro da sala eram obrigados a conversar oralmente [...] (Tradução nossa).

De acordo com a geração do informante (GII), a época do ocorrido está inserida no contexto da história de educação de surdos em que a abordagem de ensino oralista ainda era predominante no país, em que se iniciavam os primeiros estudos sobre a língua de sinais e, portanto, ainda não era considerada uma língua.

Percebemos, também, pelo relato do informante da mesma geração, no ponto Região Oeste, CbGII-SLO-M, uma relação com a história da educação especial. Ele respondeu ter estudado nos primeiros anos em um atendimento especializado para pessoas com deficiência, na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Ele relata que com 10 anos começou a frequentar a APAE. Conta que no início eram atendidas todas as crianças com deficiência no mesmo espaço e mais tarde criou-se uma classe só para surdos, de diferentes idades. Conta que não conseguia acompanhar e que com 16 anos foi para a 5ª série no período noturno e tinha muita dificuldade de compreender; apenas registrava o que o professor escrevia no quadro, e por isso parou de estudar.

Essa transição que o informante vivenciou de ensino especializado para alunos surdos após algum tempo também pode ser uma representação de que estava se iniciando uma nova perspectiva para as pessoas com deficiência e suas diferentes necessidades educacionais.

As duas informantes da Geração II do ponto Região Oeste, CaGII-XRE-F e CbGII-SLO-F, responderam que frequentaram a escola regular durante os primeiros anos do Ensino Fundamental e ambas relataram sobre a educação exigente e o método oralista.

CaGII-XRE-F nasceu com surdez parcial e com 25 anos de idade perdeu totalmente a audição, desse modo, durante os anos escolares frequentou a escola regularmente, sem receber atendimento especializado.

CbGII-SLO-F demonstrou ter tido mais dificuldade. Ela enfatiza que não havia Libras ou contato com outras pessoas surdas. Na escola, ela aprendeu a escrever (copiar) e oralizar. Mais tarde começou a frequentar uma classe de atendimento especializado com outros surdos em concomitância com o ensino regular em que o método era oralista e não havia ensino de Libras.

Relacionando com o contexto histórico, verificamos que os informantes da Geração II ingressaram na educação em um momento de muitas mudanças e aplicações de diferentes abordagens, em um momento que a deficiência auditiva era estudada pelo viés clínico, a língua de sinais ainda era desconsiderada na educação ou apenas usada como um meio para a oralização e as pesquisas sobre as pessoas surdas e a língua de sinais sob os vieses educacional e linguístico ainda estavam dando os primeiros passos.

Na Geração I, quatro informantes responderam ter estudado em escola regular e quatro em escola ou classe de surdos. Os que estudaram em escola regular relatam que não havia presença de intérprete de Libras nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Desses, três complementaram que, em concomitância com a escola, foram encaminhados à algum atendimento especializado.

CbGI-CCO-F disse que iniciou esses atendimentos entre 5 e 6 anos, junto com outros surdos. Ela aprendeu tanto a Libras como também a oralizar em português, por meio de exercícios fonoaudiológicos, e que a professora usava muitos recursos diferentes. Possivelmente a professora aplicava a abordagem da Comunicação Total²⁷. Ela só veio a ter presença de intérprete após a 5ª série.

CaGI-SMO-M conta que começou a frequentar o atendimento especializado no contraturno, com 7 anos, juntamente com um grupo de surdos, onde eram ensinados Libras e português. No ensino regular, em toda a educação básica ele não teve acompanhamento de intérprete de Libras, vindo a ter apenas no ensino superior. Ele, que nasceu com surdez parcial, teve sua audição reduzida com o passar do tempo,

²⁷Conforme descrito na fundamentação teórica, a Comunicação Total foi uma metodologia implantada principalmente entre os anos 1970 e 1990, que utiliza de diversos meios para a comunicação de forma concomitante, como desenho, pintura, mímica, leitura labial, língua de sinais, teatro, escrita, entre outros.

conseguia ouvir com bastante dificuldade e compreendia pouco o que era ensinado, demorando mais no aprendizado.

CaGI-SMO-F relatou que veio um professor de Curitiba (Paraná) para ensinar Libras a um grupo de surdos na associação de surdos, dessa forma ela começou a frequentar esse espaço com idade entre 7 e 8 anos, no contraturno da educação regular. Apesar de conhecer a Libras, não houve presença de intérpretes até a 7ª série.

CbGI-CON-M contou que ingressou na escola com 11 anos, junto com os irmãos que também eram surdos, ele afirma que não havia intérpretes e não participou de espaços de atendimento especializado durante a idade escolar.

De acordo com a realidade do Brasil, quanto às políticas de educação inclusiva e os avanços legais, no contexto em que esses informantes ingressaram na idade escolar (após os anos 1990), observamos um padrão entre a maior parte dos informantes que frequentaram o ensino regular: integração dos estudantes em condições não igualitárias com os demais estudantes, por motivo de falta de professor bilíngue ou intérprete de Libras, mas que buscava-se uma alternativa de ensino de Libras fora de sala de aula ou no contraturno.

Os informantes da Geração I, que responderam ter estudado em escola ou classe de surdos, afirmaram que nesses espaços havia ensino de Libras e português escrito, a Libras era usada como língua de instrução para todas as disciplinas e havia presença de professores surdos e intérpretes. Os quatro disseram que mais tarde, quando ingressaram na escola regular (alguns a partir da 5ª série e alguns no ensino médio), a turma tinha a presença de intérprete de Libras e continuaram a ter colegas surdos.

Escolas ou classes de surdos, como mencionado pelos informantes, nessa época, passaram por mudanças na metodologia, por efeito do crescimento da legitimidade da Libras. Nessa mesma época, ocorriam os movimentos em relação à abordagem bilíngue e o avanço nos estudos linguísticos em relação à Libras, o que influenciou no fortalecimento de escolas e classes de surdos, que começaram a inserir cada vez mais a metodologia bilíngue, sendo utilizada a Libras como L1 e língua de instrução para ensinar o português como L2 e as demais disciplinas.

É perceptível como as respostas dos informantes se relacionam com o contexto histórico da educação de surdos no Brasil e no mundo, trazido anteriormente.

Finalizando o bloco de histórico linguístico, apresentamos, em seguida, no Quadro 13, a questão 8, da conversa semidirigida: “Como, onde e com que idade aprendeu Libras?”. Para apresentar essa questão, mostraremos um quadro com a cruz inserindo a idade de aprendizado da Libras abaixo de cada símbolo dentro dos quadrantes, e, abaixo do quadro, um gráfico contendo as respostas a respeito da idade.

Quadro 13 - Questão 8 – Como, onde e com que idade aprendeu Libras?

Chapecó – SC		Região Oeste – SC	
Masculino		Masculino	
I	○ 7	I	○ 7
●	○ 6	●	● 9
9	6	22	9
Feminino		Feminino	
I	● 0 ²⁸	○	○
●	○	36	7
18	5	20	4
Legenda: Com a família: ● Comunidade surda – ambiente informal: ● Atendimentos/espços formativos – ambiente formal: ○ Ausência de informante: I			

Fonte: Dados do ALCF; Miranda (2023)

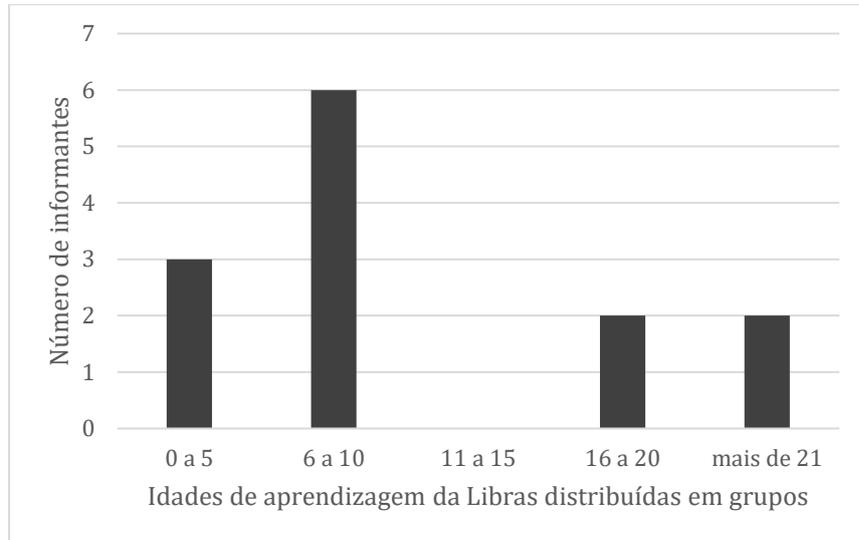
Verificamos que, sobretudo, os informantes da Geração II aprenderam Libras em contato com outros surdos na comunidade surda, em ambiente informal e que a maioria veio a aprender na fase adulta. Os informantes de Geração I, predominantemente, aprenderam Libras em espaços formativos (escola ou cursos) ou em atendimentos especializados e todos demonstram ter aprendido Libras durante a infância. Pela dimensão diatópica, vemos que as idades menores estão mais evidentes no ponto Chapecó e as maiores no ponto Região Oeste.

Abaixo apresentamos o Gráfico 3, que mostra as idades em que os informantes começaram a aprender Libras.

²⁸

Consideramos “0” devido ao fato de a informante ter adquirido a Libras como L1 dos pais.

Gráfico 3: Questão 8 – Idade em que começou a aprender Libras



Fonte: Dados de ALCF; Miranda (2023)

Como é possível observar, três informantes aprenderam a Libras entre 0 e 5 anos, seis informantes entre 6 e 10 anos, dois entre 16 e 20 anos e dois informantes com mais de 21 anos.

A partir do conhecimento breve do histórico linguístico, passamos agora a apresentar e discutir os resultados das questões selecionadas para análise das crenças e atitudes linguísticas.

5.2 CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS

Selecionamos oito questões relacionadas ao tema das crenças e atitudes linguísticas: duas da conversa semidirigida e seis do questionário, conforme o Quadro 14, abaixo.

Quadro 14 - Questões selecionadas para crenças e atitudes linguísticas

Conversa semidirigida:

- 11) Das línguas que você fala, qual você gosta mais?
- 12) A língua que você mais gosta é a língua que você mais usa?

Questionário:

- 23) Em sua vida, você considera que o português é importante?
- 24) Para você, o português/outras línguas orais são importantes para se relacionar com amigos ouvintes?

- 25) Para você, é importante falar e fazer leitura labial para se comunicar na sociedade majoritariamente ouvinte?
- 26) Em sua vida, você considera que a Libras é importante?
- 27) Para você, a Libras/outras línguas de sinais são importantes para se relacionar com amigos surdos?
- 28) Para você, a Libras é importante para mostrar para a sociedade majoritariamente ouvinte sua identidade surda?

Fonte: Dados de ALCF; Miranda (2023)

5.2.1 Língua que mais gosta e língua que mais usa

Acerca da questão 11, “Das línguas que você fala, qual você gosta mais?” (português ou Libras), observamos que a maioria dos informantes disse gostar mais da Libras do que do português. Vejamos, por exemplo, a Figura 7, que mostra uma captura da gravação em que a informante CbGII-CCO-F sinaliza gostar mais de Libras (referenciada à sua esquerda), do que da língua portuguesa (à sua direita).

Figura 7 - CbGII-F-CCO compara sua preferência pelas duas línguas



Fonte: Dados de ALCF; Miranda (2023)

Abaixo, no Quadro 15, apresentamos todos os dados em forma de cruz.

Quadro 15 - Questão 11 – Das línguas que você fala (Libras e português), qual você gosta mais?

Chapecó – SC	Região Oeste – SC																								
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Masculino</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>I</td> <td>●</td> </tr> <tr> <td>●</td> <td>○</td> </tr> <tr> <th colspan="2">Feminino</th> </tr> <tr> <td>I</td> <td>●</td> </tr> <tr> <td>●</td> <td>●</td> </tr> </tbody> </table>	Masculino		I	●	●	○	Feminino		I	●	●	●	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Masculino</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>I</td> <td>◐</td> </tr> <tr> <td>◐</td> <td>●</td> </tr> <tr> <th colspan="2">Feminino</th> </tr> <tr> <td>○</td> <td>◐</td> </tr> <tr> <td>◐</td> <td>●</td> </tr> </tbody> </table>	Masculino		I	◐	◐	●	Feminino		○	◐	◐	●
Masculino																									
I	●																								
●	○																								
Feminino																									
I	●																								
●	●																								
Masculino																									
I	◐																								
◐	●																								
Feminino																									
○	◐																								
◐	●																								
<p>Legenda:</p> <p>Gosta mais de Libras do que de português: ●</p> <p>Gosta mais de português do que de Libras: ○</p> <p>Gosta das duas igualmente: ◐</p> <p>Ausência de informante: I</p>																									

Fonte: Dados de ALCF; Miranda (2023)

Pela dimensão diatópica, verificamos que há maior preferência pela Libras do que a língua portuguesa no ponto Chapecó, mas, no ponto Região Oeste, a maior parte não tem uma preferência acentuada, informando gostar de ambas igualmente. As demais dimensões não apresentam um padrão de resposta, demonstrando que a preferência por uma das línguas não está relacionada com o sexo, a classe ou a geração, mas por outros fatores.

Em Chapecó, apenas o informante CbGI-CCO-M disse gostar mais de português do que Libras. Considerando o histórico linguístico do informante, essa resposta foi diferente do esperado. Vejamos abaixo a tradução e transcrição da conversa semidirigida dessa questão feita ao informante.

CbGI-CCO-M: Gosto mais da língua portuguesa, porque necessita saber mais, tem muitas palavras diferentes, parece ser mais profunda. Por exemplo, eu como surdo brasileiro me comparo com surdos de outros estados ou cidades, como Rio de Janeiro ou São Paulo, entre outros. Vejo que eles são superiores, que sabem mais sinais, sinais diferentes, até parece que nossas línguas de sinais são diferentes. Eles têm um português mais profundo e superior ao meu e é por isso que sabem mais sinais em Libras. A Libras é a mesma, mas usam mais sinais, que eu não conheço; isso me instiga a pesquisar e estudar mais português; por isso eu prefiro a língua portuguesa. [...] Não significa estar em um nível elevado, mas sim poder pesquisar, aprender, receber informações, saber e evoluir aprendendo com os surdos e com a inclusão. [...] Sabendo a língua portuguesa e a Libras é possível se comunicar com qualquer pessoa em qualquer lugar. (tradução nossa)²⁹

²⁹Link de acesso ao vídeo em Libras: https://drive.google.com/file/d/1VTNbWQL-enOzIT6qB2p8LoyB2Sc2dMG5/view?usp=share_link .

De acordo com o informante, a sua preferência pela língua portuguesa está relacionada com a influência que ela tem sobre sua língua materna, a Libras, que é uma língua brasileira e que está em constante contato com a língua portuguesa, sofrendo grande influência desta.

A afirmação do informante pode estar ligada com a realidade de como ocorre a convenção de novos sinais (léxicos) na Libras. Possivelmente a criação e convenção de novos sinais ocorrem com mais frequência em grandes centros, onde há maior número de surdos, e que o contato se estabelece mais rapidamente. Com o advento da *internet*, a troca de novos sinais têm ocorrido com mais facilidade, mas ainda a maior troca ocorre no encontro surdo-surdo em virtude de eventos e encontros que possibilitem esse contato. Ao que parece, é vivenciando esses momentos de encontro surdo-surdo que o informante observou as diferenças na língua.

De acordo com sua percepção, os surdos de outros estados têm mais conhecimento de sinais em Libras e que o motivo para isso é que eles sabem mais português e por isso conhecem mais sinais. Em outras palavras, compreendemos que, para ele, saber mais léxicos em português oportuniza conhecer mais léxicos em língua de sinais.

Além disso, o informante também pode estar se referindo ao uso da datilologia, visto que para usá-la ou compreendê-la, é necessário conhecimento em português.

Também observamos que a preferência pela língua portuguesa se justifica pela ligação com seu status social de língua majoritária, de modo que, como ele mesmo afirma, se ele tiver mais fluência na língua portuguesa poderá “se comunicar com qualquer pessoa, em qualquer lugar”. Ao que parece, essa crença se refere a um componente puramente afetivo, que, de acordo com Lambert (1967), está firmada à valoração e juízos de valor, nesse caso estipulados pelo próprio informante.

Nas respostas nos outros municípios Região Oeste, houve mais opções apresentadas. Observamos um padrão de respostas entre os informantes do mesmo quadrante, ainda que de sexos diferentes. Observamos que tanto os dois informantes masculino e feminino CbGII quanto os dois informantes masculino e feminino CaGI afirmam gostar igualmente da língua portuguesa e da Libras; já os dois informantes masculino e feminino CbGI informaram preferir a Libras do que a língua portuguesa.

Vemos um destaque para a preferência à língua portuguesa pela informante CaGII-XRE-F. Como verificado em seu histórico linguístico, podemos observar a relação de afeto que a informante tem com a língua. Ela também afirmou ser

professora de português para surdos na instituição em que trabalha, o que enfatiza ainda mais o valor que a língua pode ter para ela.

Discorremos na sequência sobre a questão 12, “A língua que você mais gosta é a língua que você mais usa no dia a dia?”

Essa questão tinha como foco relacioná-la com a questão anterior, para verificar se a língua que o informante mais gosta (questão 11) é a língua que ele mais usa diariamente. Essa questão teve igualmente diversas respostas. Vejamos o Quadro 16.

Quadro 16 - Questão 12 – A língua que você mais gosta é a língua que você mais usa no dia a dia?

Chapecó – SC	Região Oeste – SC																								
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Masculino</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>I</td> <td>●</td> </tr> <tr> <td>●</td> <td>◐</td> </tr> <tr> <th colspan="2">Feminino</th> </tr> <tr> <td>I</td> <td>○</td> </tr> <tr> <td>●</td> <td>◐</td> </tr> </tbody> </table>	Masculino		I	●	●	◐	Feminino		I	○	●	◐	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Masculino</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>I</td> <td>◐</td> </tr> <tr> <td>◐</td> <td>●</td> </tr> <tr> <th colspan="2">Feminino</th> </tr> <tr> <td>●</td> <td>●</td> </tr> <tr> <td>◐</td> <td>○</td> </tr> </tbody> </table>	Masculino		I	◐	◐	●	Feminino		●	●	◐	○
Masculino																									
I	●																								
●	◐																								
Feminino																									
I	○																								
●	◐																								
Masculino																									
I	◐																								
◐	●																								
Feminino																									
●	●																								
◐	○																								
Legenda: Usa mais Libras do que português no dia a dia: ● Usa mais português do que Libras no dia a dia: ○ Usa as duas línguas no dia a dia: ◐ Ausência de informante: I																									
Fonte: Dados de ALCF; Miranda (2023)																									

Verificamos que, em alguns casos, a mesma língua de preferência é usada no dia a dia; em outros casos a língua mais usada no dia a dia não é a língua de preferência e em outros ainda, não demonstraram preferência por nenhuma em especial, sinalizando gostar das duas, também se trata de indivíduos que usam as duas línguas igualmente em seu dia a dia.

Tanto o informante masculino quanto o feminino CbGII de Chapecó afirmaram gostar mais da Libras, na questão 11, e na questão 12 disseram usá-la mais no dia a dia. No ponto Chapecó, isso também se confirmou com o informante CaGI-CCO-M. Os demais informantes divergiram entre a preferência e uso.

Um dado que chamou a atenção foi da informante CaGI-CCO-F. Ela afirmou na questão 11 gostar mais de Libras que português e nessa questão disse usar mais o português. Não era o esperado essa resposta, tendo em vista que, de acordo com

seu histórico linguístico, ela é filha de pais surdos e teve a Libras como primeira língua; além disso diariamente ela trabalha em uma instituição cuja primeira língua falada é Libras. Ela explicou que usa mais a língua portuguesa em seu dia a dia pelo grande número de mensagens de texto, *e-mails* e conversas via português escrito pelos quais se comunica no decorrer do dia, tendo em vista sua profissão.

No ponto Região Oeste, também vimos semelhanças de respostas entre os informantes masculino e feminino CbGII. Ambos disseram gostar das duas línguas igualmente na questão 11, e na questão 12 que usam as duas línguas no dia a dia. O informante CbGI-CON-M respondeu que gosta mais de Libras (questão 11), como também que a usa diariamente, já a CbGI-CON-F-, que também disse gostar mais da Libras na questão anterior, afirmou usar mais o português em função do trabalho e maior contato com pessoas ouvintes no dia a dia.

Destacamos a resposta da informante CaGI-SMO-F, que teve um formato de respostas diferente dos demais. Na questão 11, ela disse gostar de ambas as línguas, e, na questão 12, que usa mais a Libras no dia a dia. Dos informantes que disseram gostar de ambas as línguas na questão 11, essa foi a única que expressou na questão 12 usar mais a Libras que o português. Segundo ela, isso é porque ela fala em Libras com a mãe (residem somente as duas na mesma casa) e que no trabalho usa mais a Libras por ser professora de Libras e por atualmente trabalhar em uma instituição que usa mais a Libras.

A informante CaGII-XRE-F também apresentou uma resposta que merece evidência. Na questão 11, observamos ela indicar que gosta mais do português e, na questão 12, que usa mais a Libras. Isso é devido ao fato dela morar sozinha e trabalhar em uma instituição que atende surdos e que, portanto, se comunica mais em Libras do que em língua portuguesa; mesmo que seja professora de português, ela usa a Libras como língua de instrução.

Observando as dimensões analisadas, além do caso das CbGII tanto no ponto Chapecó quanto no ponto Região Oeste, apenas as informantes do sexo feminino, classe alta na Região Oeste, responderam de igual modo. Assim como a questão de preferência, as línguas de uso não seguem um padrão de resposta, o que significa que nesses resultados vemos que o uso de uma língua em detrimento da outra não é definido pela classe social, sexo ou pelo ponto pesquisado, mas por questões específicas de cada informante.

5.2.2 Escalas de importância: Português e Libras

Além das questões da conversa semidirigida, para analisar as crenças e atitudes linguísticas, selecionamos seis questões do questionário fechado, que são relacionadas a esse tema. Em todas elas, os informantes deveriam manifestar a resposta por meio de escala de importância, sendo: 0 = não tem importância; 1 = tem pouca importância; 2 = tem importância; 3 = tem muita importância; e 4 = tem importância extrema.

Três questões dizem respeito à importância do português e três à importância da Libras. Abaixo, informamos novamente as questões.

- 23) Em sua vida, você considera que o português é importante?
- 24) Para você, o português/outras línguas orais são importantes para se relacionar com amigos ouvintes?
- 25) Para você, é importante falar e fazer leitura labial para se comunicar na sociedade majoritariamente ouvinte?
- 26) Em sua vida, você considera que a Libras é importante?
- 27) Para você, a Libras/outras línguas de sinais são importantes para se relacionar com amigos surdos?
- 28) Para você, a Libras é importante para mostrar para a sociedade majoritariamente ouvinte sua identidade surda?

Com os resultados da questão 23, “Em sua vida, você considera que o português é importante?”, observamos que a maior parte dos informantes de Chapecó diz que o português tem muita importância (escala 3), e todos são de Geração I, sendo que apenas um disse que tem importância e um acha ser pouco importante. No ponto Chapecó, nenhum informante disse que o português não tem nenhuma importância ou que tem importância extrema.

No ponto Região Oeste, identificamos três informantes que atribuíram importância extrema ao português, dois que disseram ser importante, um que acha de pouca importância e um que considera de muita importância, conforme vemos no Quadro 17, a seguir.

Quadro 17 - Questão 23 – Em sua vida, você considera o português importante?

Chapecó – SC	Região Oeste – SC																								
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Masculino</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>I</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>2</td> </tr> <tr> <th colspan="2">Feminino</th> </tr> <tr> <td>I</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>2</td> </tr> </tbody> </table>	Masculino		I	3	1	2	Feminino		I	2	1	2	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Masculino</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>I</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>2</td> </tr> <tr> <th colspan="2">Feminino</th> </tr> <tr> <td>4</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>2</td> </tr> </tbody> </table>	Masculino		I	4	1	2	Feminino		4	4	1	2
Masculino																									
I	3																								
1	2																								
Feminino																									
I	2																								
1	2																								
Masculino																									
I	4																								
1	2																								
Feminino																									
4	4																								
1	2																								
<p>Legenda: 0: ○ 1: ◐ 2: ◑ 3: ◒ 4: ◓ Ausência de informante: I</p> <p>Fonte: Dados de ALCF; Miranda (2023)</p>																									

Ao observar os dois pontos, podemos verificar que as escalas de maior importância para o português (números 3 e 4) estão na Geração I, e predominantemente na Classe alta, enquanto que a Geração II e Classe baixa informou uma escala de importância menor (números 1 e 2).

Possivelmente a importância representada ao português pela Classe alta, se deva à necessidade do uso da língua portuguesa durante a educação superior de forma mais frequente e complexa, diferentemente do que ocorre com os informantes de Classe baixa.

Na questão 24, “Para você, o português/outras línguas orais são importantes para se relacionar com amigos ouvintes?”, vemos uma grande variedade nas respostas, ainda que em algumas dimensões vemos semelhanças.

Tanto o informante de Classe alta e Geração I de sexo masculino do ponto Chapecó, quanto do ponto Região Oeste, consideram o português/outras línguas orais de importância extrema (escala 4) para se relacionar com amigos ouvintes. Todas as informantes do sexo feminino de Classe baixa informaram que isso se trata de uma questão importante (escala 2). Como podemos observar no quadro, a escala 2 foi mais escolhida pelas informantes de sexo feminino e não há ocorrência de manifestação de nenhuma importância (escala 0).

Quadro 18 - Questão 24 – Para você, o português/outras línguas orais são importantes para se relacionar com amigos ouvintes?

Chapecó – SC	Região Oeste – SC																								
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Masculino</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>I</td> <td>●</td> </tr> <tr> <td>○</td> <td>◐</td> </tr> <tr> <th colspan="2">Feminino</th> </tr> <tr> <td>I</td> <td>◐</td> </tr> <tr> <td>◐</td> <td>◐</td> </tr> </tbody> </table>	Masculino		I	●	○	◐	Feminino		I	◐	◐	◐	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Masculino</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>I</td> <td>●</td> </tr> <tr> <td>◐</td> <td>◐</td> </tr> <tr> <th colspan="2">Feminino</th> </tr> <tr> <td>●</td> <td>◐</td> </tr> <tr> <td>◐</td> <td>◐</td> </tr> </tbody> </table>	Masculino		I	●	◐	◐	Feminino		●	◐	◐	◐
Masculino																									
I	●																								
○	◐																								
Feminino																									
I	◐																								
◐	◐																								
Masculino																									
I	●																								
◐	◐																								
Feminino																									
●	◐																								
◐	◐																								
<p>Legenda: 0: ○ 1: ◐ 2: ◑ 3: ◒ 4: ● Ausência de informante: I</p>																									

Fonte: Dados de ALCF; Miranda (2023)

Ao fazer a pergunta para a informante CaGII-XRE-F, ela respondeu:

CaGII-XRE-F: *Para mim, né?*

Pesquisadora: *Sim, para você.*

CaGII-XRE-F: *Eu já vi no trabalho muitos surdos que entendem que o português não é importante e que a Libras é mais importante, mas para mim é importante o português, eu gosto mais, entendo melhor. [...] Eu sou acostumada, desde criança, é minha primeira língua³⁰ (tradução nossa)*

A informante justifica a máxima importância (escala 4) dada ao português devido ao afeto que tem pela língua materna. Ao perguntar “para mim, né?”, fica claro que poderia haver diferença na resposta se estivesse respondendo em nome dos surdos com os quais ela tem contato no trabalho (como ela mencionou). Mas quando foi confirmada que a resposta era pessoal, ela pôde expressar sua própria opinião a respeito. Mesmo fazendo parte de uma comunidade surda, que, segundo ela, teria um determinado posicionamento, ela respondeu à questão a partir de sua individualidade.

O informante CaGI-SMO-M complementou a resposta, cuja escala atribuída também foi 4:

CaGI-SMO-M: *[O português é importante] também para os surdos, para ambos, porque, como eu sou professor de Libras na escola, eu quero estimular os alunos a aprenderem português junto com a Libras [...] porque no futuro eles vão precisar saber português para receber as muitas informações.³¹ (tradução nossa)*

De acordo com o que o informante salienta, o português e/ou outras línguas orais têm importância não só para a sua comunicação com ouvintes, mas também

³⁰Link de acesso ao vídeo em Libras: https://drive.google.com/file/d/1GOS44RpB9UJmYyL-fgIQgVX9fw2Dz6u5/view?usp=share_link .

³¹Link de acesso ao vídeo em Libras:

<https://drive.google.com/file/d/1nEzZSSJs1DH2Nx6nCIHvEBLAbn14Bc3/view?usp=sharing> .

para a comunicação com os surdos. Fica claro que o valor atribuído por ele está relacionado à sua profissão de educador e com a preocupação com o futuro dos seus estudantes. A valoração do português é observada na “necessidade” de usá-lo no futuro, o que reafirma o status que a língua portuguesa tem como língua majoritária no país.

Na pergunta 25, “Para você, é importante falar e fazer leitura labial para se comunicar na sociedade majoritariamente ouvinte?”, foi a única em que identificamos a escala “0”, definida como “não tem importância”. No ponto Chapecó, dos 6 informantes, 5 disseram não ser importante. Vemos o quadro abaixo.

Quadro 19 - Questão 25 – Para você, é importante falar e fazer leitura labial para se comunicar na sociedade majoritariamente ouvinte?

Chapecó – SC	Região Oeste – SC																								
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Masculino</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>I</td> <td>○</td> </tr> <tr> <td>○</td> <td>○</td> </tr> <tr> <th colspan="2">Feminino</th> </tr> <tr> <td>I</td> <td>○</td> </tr> <tr> <td>○</td> <td>●</td> </tr> </tbody> </table>	Masculino		I	○	○	○	Feminino		I	○	○	●	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Masculino</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>I</td> <td>◐</td> </tr> <tr> <td>○</td> <td>○</td> </tr> <tr> <th colspan="2">Feminino</th> </tr> <tr> <td>●</td> <td>◐</td> </tr> <tr> <td>◐</td> <td>○</td> </tr> </tbody> </table>	Masculino		I	◐	○	○	Feminino		●	◐	◐	○
Masculino																									
I	○																								
○	○																								
Feminino																									
I	○																								
○	●																								
Masculino																									
I	◐																								
○	○																								
Feminino																									
●	◐																								
◐	○																								
Legenda: 0: ○ 1: ◐ 2: ◑ 3: ◒ 4: ● Ausência de informante: I																									
Fonte: Dados de ALCF; Miranda (2023)																									

A informante CaGI-CCO-F complementa sua resposta:

CaGI-CCO-F Oralizar não, escrever sim – português é importante na forma escrita, não oralizada. (Tradução nossa)

A única informante de Chapecó que respondeu que fazer leitura labial para se comunicar na sociedade majoritariamente ouvinte tem “importância máxima” (4) foi a CbGI-CCO-F. Segundo ela,

CbGI-CCO-F: A maioria das pessoas falam em língua portuguesa [...] Os amigos falam em português [...] (Tradução nossa)

Vemos uma grande divergência na dimensão diastrática entre as informantes do sexo feminino no ponto Chapecó. Enquanto a informante de Classe alta afirma que a oralização não tem nenhuma importância, pois pode utilizar o recurso da escrita, a informante de Classe baixa não mencionou haver uma alternativa para se comunicar com os amigos, a não ser pela oralização.

Essa diferença possivelmente está associada ao histórico linguístico de cada uma, que possui uma construção muito diferente. A CaGI-CCO-F, por exemplo, tem a Libras como língua materna, seus pais são surdos e ela estudou em classe de surdos nos primeiros anos da escola, em que a Libras era a língua de instrução. A CbGI-CCO-F tem o português como primeira língua, é a única surda da família, estudou até o 5º ano em escola inclusiva sem intérprete de Libras, vindo a aprender Libras na associação de surdos da cidade em que morava.

Pela dimensão diatópica, ao relacionarmos Chapecó com Região Oeste, verificamos que no ponto Chapecó a maioria dos surdos da amostra não demonstram importância para o uso da oralização ou da leitura labial, enquanto que no ponto Região Oeste a escala de importância é diversificada em 3 níveis, variando entre “não tem importância” (0), “tem importância” (2) e “tem importância extrema” (4).

No ponto Região Oeste, os informantes CbGII-SLO-M, CbGI-CON-M e CbGI-CON-F afirmam não ser importante (escala 0). Vemos que os informantes CaGI-SMO-M e CaGI-SMO-F consideram importante (escala 2), e que a única informante a usar a escala 4 (tem importância extrema) nessa questão foi a CaGII-XRE-F. Ela justifica:

CaGII-XRE-F: *Sim, importante. Para mim sim, escala 4. A maioria é ouvinte, né?!³² (tradução nossa)*

Durante toda a entrevista, a informante oralizou e sinalizou de forma simultânea, sendo possível verificar uma presumível ocorrência de *code-blending*, o fenômeno da sobreposição de línguas, característico do bilinguismo bimodal. Ainda, em alguns momentos, usou só a oralidade. Portanto, em concordância com seu histórico linguístico, que indica que ela perdeu a audição no decorrer dos anos e que tem o português como L1, foi perceptível durante toda entrevista a importância que ela atribui ao uso da oralidade, e essa resposta confirma isso.

Assim como ela, os informantes CbGII-SLO-F e CbGI-SMO-M traçaram o mesmo perfil: durante toda a entrevista usaram a Libras e o português de forma sobreposta. Podemos verificar que, ainda que não questionada a justificativa da escolha (assim como as demais questões do questionário), os três informantes trouxeram justificativas e/ou fizeram comentários a respeito.

³²Link de acesso ao vídeo em Libras:

https://drive.google.com/file/d/1nmmHhbUBcH8OWlpVZ0EqzUVf6JCHrdUB/view?usp=share_link

A informante CbGII-SLO-F, que considera que a oralização e a leitura labial “têm importância” (escala 2), complementa assim sua resposta:

CbGII-SLO-F: *Eu oralizo, tenho surdez parcial. Gosto tanto dos surdos como dos ouvintes, os dois igualmente, normal.*³³(tradução nossa)

Como podemos ver, a informante reforça a resposta da questão 11, na qual ela informou gostar tanto de Libras quanto de português, salientando que para ela a oralização e leitura labial teriam a mesma importância que a Libras.

O informante CaGI-SMO-M, na questão 25, destacou a importância do português também na comunicação com surdos, e nessa questão ele atribuiu a escala “2” à importância de falar e fazer leitura labial, sendo o único homem a escolher essa opção. Mas ele expressou também o desejo de não só os surdos aprenderem português, mas também de os ouvintes aprenderem Libras.

CaGI-SMO-M: [...] *Não só os surdos oralizar. Eu quero também que os ouvintes aprendam a ter empatia com a Libras. Porque, por exemplo, algumas pessoas não sabem Libras e dizem “desculpa, você precisa oralizar” ou “você precisa escrever em português.”*³⁴ (tradução nossa)

Se nas questões 23, 24 e 25 a ênfase foi dada à língua portuguesa, as questões 26, 27 e 28 tiveram a Libras como foco. Na questão 27, “Em sua vida, você considera a Libras importante?”, a maioria dos informantes atribuiu importância de escala 4.

Ao total, dos treze informantes, dez conferiram à Libras “importância extrema”, um, “muita importância” (escala 3), e dois apenas “importância” (escala 2), como indicado no Quadro 20, na sequência.

Quadro 20 – Questão 26 – Em sua vida, você considera a Libras importante?

Chapecó – SC	Região Oeste – SC																								
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Masculino</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>I</td> <td>●</td> </tr> <tr> <td>●</td> <td>●</td> </tr> <tr> <th colspan="2">Feminino</th> </tr> <tr> <td>I</td> <td>●</td> </tr> <tr> <td>●</td> <td>●</td> </tr> </tbody> </table>	Masculino		I	●	●	●	Feminino		I	●	●	●	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Masculino</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>I</td> <td>●</td> </tr> <tr> <td>◐</td> <td>◐</td> </tr> <tr> <th colspan="2">Feminino</th> </tr> <tr> <td>●</td> <td>●</td> </tr> <tr> <td>◐</td> <td>●</td> </tr> </tbody> </table>	Masculino		I	●	◐	◐	Feminino		●	●	◐	●
Masculino																									
I	●																								
●	●																								
Feminino																									
I	●																								
●	●																								
Masculino																									
I	●																								
◐	◐																								
Feminino																									
●	●																								
◐	●																								
Legenda: 0: ○ 1: ◐ 2: ◑ 3: ◒ 4: ● Ausência de informante: I																									

Fonte: Dados de ALCF; Miranda (2023)

³³Link de acesso ao vídeo em Libras:

https://drive.google.com/file/d/1nHTPTcR6LCHsUFma3Yo9xZAJnnSu7VpD/view?usp=share_link .

³⁴Link de acesso ao vídeo em Libras: https://drive.google.com/file/d/1km_JXe_OTxv6mA42VfPR8XiH7iDK7Vn-/view?usp=share_link .

Os comentários que alguns informantes fizeram sobre a resposta estão relacionados com o afeto pela língua e à cultura surda. Vejamos abaixo.

CbGII-CCO-F: *Eu gosto muito, amo a Libras.*

CaGII-XRE-F: *Para a pessoa surda é muito, muito importante.*

CbGI-COM-F: *Porque a Libras faz parte da cultura surda, é importantíssima.*
(tradução nossa)

Podemos considerar que para todos os informantes a Libras tem algum grau de importância. Pela dimensão diatópica, o ponto Chapecó teve totalidade na escolha de “importância extrema”, enquanto o ponto Região Oeste indicou mais variações dentro das escalas. As variações identificadas se encontram todas na Classe baixa e no ponto Região Oeste, entre os sexos masculino e feminino, nas respostas de CbGII-SLO-M, CbGI-CON-M e CbGI-SLO-F.

Apesar de não serem negativas, as respostas que não apontaram para a importância extrema da Libras têm alguma razão, podendo estar relacionadas com alguns aspectos do histórico linguístico desses informantes, se tratando, por exemplo, de idade que aprendeu Libras e/ou o tipo de escola estudada.

Na questão 27, “Para você, a Libras/outras línguas de sinais são importantes para se relacionar com amigos surdos?”, observamos maior adesão às escalas 2, 3 e 4. No ponto Chapecó, os 3 informantes do sexo masculino atribuíram escala 3 (muita importância) e do sexo feminino, as 3 atribuíram escala 4 (importância extrema).

No ponto Região Oeste a importância extrema foi manifestada no sexo masculino da Classe alta e Classe baixa da Geração I e no sexo feminino na Classe alta das gerações I e II. A outra opção selecionada foi a de “importância” (escala 2); essa escala foi atribuída pelo sexo masculino, de Classe baixa e Geração II e feminino de Classe baixa, gerações I e II. Apresentamos abaixo as respostas informadas.

Quadro 21 – Questão 27 – Para você, a Libras/outras línguas de sinais são importantes para se relacionar com amigos surdos?

Chapecó – SC	Região Oeste – SC																								
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Masculino</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>I</td> <td>●</td> </tr> <tr> <td>●</td> <td>●</td> </tr> <tr> <th colspan="2">Feminino</th> </tr> <tr> <td>I</td> <td>●</td> </tr> <tr> <td>●</td> <td>●</td> </tr> </tbody> </table>	Masculino		I	●	●	●	Feminino		I	●	●	●	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Masculino</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>I</td> <td>●</td> </tr> <tr> <td>●</td> <td>●</td> </tr> <tr> <th colspan="2">Feminino</th> </tr> <tr> <td>●</td> <td>●</td> </tr> <tr> <td>●</td> <td>●</td> </tr> </tbody> </table>	Masculino		I	●	●	●	Feminino		●	●	●	●
Masculino																									
I	●																								
●	●																								
Feminino																									
I	●																								
●	●																								
Masculino																									
I	●																								
●	●																								
Feminino																									
●	●																								
●	●																								
Legenda: 0: ○ 1: ◐ 2: ◑ 3: ◒ 4: ● Ausência de informante																									

Fonte: Dados de ALCF; Miranda (2023)

A informante CaGII-XRE-F complementa que, pessoalmente, a Libras tem uma importância para além da comunicação com os amigos, mas também para sua atuação profissional.

CaGII-XRE-F: *“Também, para se comunicar com os alunos e para minha profissão. Eu sou professora de surdos, por isso é importante também”*
(Tradução nossa)

A última pergunta sobre crenças e atitudes linguísticas foi a 28: “Para você, a Libras é importante para mostrar à sociedade majoritariamente ouvinte sua identidade surda?”.

O termo “identidade surda” aqui empregado é baseado na concepção trazida por Perlin (1998, 2001, 2003) que designa que a língua de sinais é consolidada como a língua de um povo e de uma comunidade, que possui uma cultura própria.

Verificamos que todas as respostas dão alguma importância para o tema, mas a escala 4 (importância extrema) foi recorrente em ambos os pontos pesquisados. No ponto Chapecó, de seis informantes, três atribuíram muita importância (escala 3) e três, importância extrema (escala 4). O ponto Região Oeste se destaca nessa opção, pois de sete informantes, cinco atribuíram importância extrema e dois indicaram escala 2 (importância), como podemos verificar no Quadro 22, na sequência.

Quadro 22 – Questão 28 – Para você, a Libras é importante para mostrar para a sociedade majoritariamente ouvinte sua identidade surda?

Chapecó – SC	Região Oeste – SC																								
<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Masculino</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>I</td> <td>●</td> </tr> <tr> <td>●</td> <td>●</td> </tr> <tr> <th colspan="2">Feminino</th> </tr> <tr> <td>I</td> <td>●</td> </tr> <tr> <td>●</td> <td>●</td> </tr> </tbody> </table>	Masculino		I	●	●	●	Feminino		I	●	●	●	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Masculino</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>I</td> <td>●</td> </tr> <tr> <td>●</td> <td>●</td> </tr> <tr> <th colspan="2">Feminino</th> </tr> <tr> <td>●</td> <td>●</td> </tr> <tr> <td>●</td> <td>●</td> </tr> </tbody> </table>	Masculino		I	●	●	●	Feminino		●	●	●	●
Masculino																									
I	●																								
●	●																								
Feminino																									
I	●																								
●	●																								
Masculino																									
I	●																								
●	●																								
Feminino																									
●	●																								
●	●																								
Legenda: 0: ○ 1: ◐ 2: ◑ 3: ◒ 4: ● Ausência de informante: I																									
Fonte: Dados de ALCF; Miranda (2023)																									

No ponto Região Oeste todos os informantes de Geração I atribuíram máxima importância, como podemos ratificar a partir dos comentários realizados pelos informantes masculino e feminino de Classe baixa dessa Geração, que destacam o valor da identidade surda, conforme transcrito abaixo.

CbGI-CON-F: *“É muito importante, pois é preciso conhecer os surdos e sua cultura.”*³⁵

CbGI-CON-M: *“Sim, claro, isso é o mais importante. O surdo precisa mostrar-se, se dedicar, manifestar-se, para desenvolver a comunidade no futuro. O surdo não é ignorante, é capaz de discursar, de fazer escolhas por si mesmo, de ter ideias, de criar estratégias. Mostrando sua cultura e sua história, a comunidade surda será respeitada, poderá compreender as palavras e explicá-las, entre outras coisas. É necessário ter mais percepção, ‘abrir o pensamento’ sobre sua importância para o futuro, para que os surdos possam tomar decisões na troca com os pares da comunidade e serem livres para isso por possuírem uma cultura. Existe uma história traçada a ser ensinada aos filhos, tanto através da Libras como do português que é parte de sua história. E inseridos na comunidade, eles adquirirão, então, a língua de sinais e irão se desenvolver.”*³⁶(tradução nossa)

Com base nos estudos de Aguilera (2008) e Corbari e Sella (2013), que asseguram que as crenças e atitudes são fundamentais para a identidade do falante, observamos em todas as respostas e comentários realizados que as identidades dos informantes ficam evidentes e são fundamentais para formação de suas crenças e atitudes linguísticas.

Podemos perceber, por exemplo, a partir dos dados em relação à informante CbGII-SLO-F, que em todas as questões de crenças e atitudes ela manteve uma postura linear. Vemos nas questões 11 e 12 que ela afirma não preferir nenhuma língua entre português e Libras e que usa as duas línguas; e nas questões 24 a 29, em que usamos as escalas de importância, observamos ela atribuir a mesmo valor, “tem importância” (escala 2), para todas as questões realizadas, tanto sobre o português como a Libras.

Ao responder à pergunta 28, mais uma vez optando pela escala 2, ela comenta:

CbGII-SLO-F: *Para mim, eu gosto tanto do surdo como do ouvinte. Se por exemplo uma mulher ouvinte quiser falar algo para uma pessoa surda, eu digo à ouvinte “Calma, ele é surdo, o que você quer [dizer]?”. [...]. Falo para o surdo em Libras: “Olha, ela quer [...]” então eu explico os detalhes. [...]. Ajudo tanto o surdo como o ouvinte”.*³⁷ (tradução nossa)

Para a informante não é necessário que a comunidade surda mostre sua identidade para a comunidade ouvinte, pois ela está inserida nas duas comunidades.

³⁵Link de acesso ao vídeo em Libras:

https://drive.google.com/file/d/1TBNTSdr2NAG59K07rgwmlQfZeG1s2k5z/view?usp=share_link .

³⁶Link de acesso ao vídeo em Libras:

https://drive.google.com/file/d/1e23krP77KKR39vQjuQXxtOvoq_tlhG_/view?usp=share_link .

³⁷Link de acesso ao vídeo em Libras:

https://drive.google.com/file/d/1zsefzR0UfvyUC3ocCvIVv2aGqZk2XN0u/view?usp=share_link .

Durante toda a entrevista foram verificados diversos aspectos de que sua identidade transita entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte, que de acordo com Perlin (2001), se trata da identidade surda de transição.

Ao compararmos os resultados acerca da importância do português e os resultados sobre a importância da Libras, vemos que para essa última, de maneira geral, as escolhas das opções de maior escala (3 e 4) têm mais frequência do que a primeira, tanto no ponto Chapecó quanto no ponto Região Oeste. No entanto, podemos ver que pela dimensão diatópica, Chapecó demonstra mais ênfase à importância da Libras do que do português.

5.3 FUNÇÕES DE USO DA LÍNGUA

As funções de uso da língua foram verificadas a partir de uma questão da conversa semidirigida (questão 6) e quatro questões do questionário (questões 16, 17, 18 e 19), conforme revemos no quadro 23, abaixo.

Quadro 23 - Questões selecionadas para funções de uso da língua

<p>Conversa semidirigida:</p> <p>6) Que língua(s) costuma falar com cada uma das pessoas/familiar que mora com você? Se for mais que uma língua, na maior parte do tempo alterna entre uma e outra ou mantém uma língua? Mais uma do que outra? Qual?</p> <p>Questionário:</p> <p>15) Que língua(s) costuma falar com seus familiares que não moram com você? (exemplo: pai, mãe, irmão(s), filho(s), avós, tios, primos)</p> <p>16) Com que frequência costuma falar essa língua com esses familiares? (Sempre, muitas vezes, às vezes ou raramente)</p> <p>17) Que língua(s) costuma falar com pessoas de fora do círculo familiar? (Vizinhos, amigos, colegas de trabalho/chefe, colegas de aula/professor, clientes/pacientes/liderados, comércio/serviços, atendimentos médicos, outros)</p> <p>18) Com que frequência usa essa língua com essas pessoas? (Sempre, muitas vezes, às vezes ou raramente).</p>

Fonte: Dados de ALCF; Miranda (2023)

Para análise de dados discorreremos, primeiramente, sobre a questão 6, da conversa semidirigida, em seguida relacionaremos as questões 15 e 16 e na sequência as questões 17 e 18.

5.3.1 As línguas na família

O objetivo da questão 6 era identificar a(s) língua(s) usada(s) em casa, com cada indivíduo, se este é surdo ou ouvinte e como se dá a alternância de línguas na comunicação. Abaixo apresentaremos a Tabela 3, informando a pessoa/familiar de contato, a(s) língua(s) usada(s) e como ocorre o fenômeno da alternância entre as línguas, de acordo com as respostas fornecidas.

Tabela 3 – Língua(s) falada(s) com familiar que reside na mesma casa

Informante	Pessoa/familiar	Língua(s) falada(s)	Na maior parte do tempo alterna entre uma e outra ou mantém uma língua? Usa mais uma do que outra? Qual?
CbGII-CCO-M	Esposa surda	Libras	Mantém a Libras
CbGII-CCO-F	Esposo surdo	Libras	Mantém a Libras
CbGI-CCO-M	Pai ouvinte	Libras e português	Alterna (usa mais português que Libras)
	Mãe ouvinte	Libras e português	Alterna (usa mais Libras que português)
CbGI-CCO-F	Esposo surdo	Libras	Mantém a Libras
	Filha ouvinte	Libras e português oral	Alterna (Libras e português)
CaGI-CCO-M	Esposa surda	Libras	Mantém a Libras
CaGI-CCO-F	Esposo surdo	Libras	Mantém a Libras
CbGII-SLO-M	Esposa surda	Libras	Mantém a Libras
CbGII-SLO-F	Esposo surdo	Libras	Mantém a Libras
CaGII-XRE-F	Mora sozinha	--	--
CbGI-COM-M	Esposa surda	Libras	Mantém a Libras
	Filho surdo	Libras	Mantém a Libras
	Filha surda	Libras	Mantém a Libras
CbGI-COM-F	Esposo surdo	Libras e português	Alterna (usa mais Libras que português)
CaGI-SMO-M	Amigo surdo	Libras	Alterna (Libras e português)
CaGI-SMO-F	Mãe ouvinte	Libras	Mantém a Libras

Fonte: Dados de ALCF; Miranda (2023)

Com base nas respostas da questão 6, veremos abaixo duas representações: a primeira mostra a realidade dos lares quanto à residência de pessoas surdas e

ouvintes, considerando também o informante; e a segunda mostra as línguas usadas pelo informante com as pessoas/familiares do lar e a predominância frente a possíveis alternâncias. Para isso, dividimos a questão 6 em parte A e parte B, cujos resultados se encontram nos Quadros 24 e 25, abaixo.

Quadro 24 - Questão 6 parte A – Predominância de surdos e ouvintes no lar

Chapecó – SC		Região Oeste – SC	
Masculino		Masculino	
I	●	I	●
●	◐	●	●
Feminino		Feminino	
I	●	I	◐
●	◐	●	●

Legenda:
 Apenas surdos: ●
 Mesmo número de surdos e ouvintes: ◐
 Mais surdos que ouvintes: ◑
 Mais ouvintes que surdos: ◒
 Ausência de informante ou não se aplica: I

Fonte: Dados de ALCF; Miranda (2023)

Quadro 25 - Questão 6 parte B – Línguas usadas pelo informante com as pessoas/familiares do lar e a predominância frente a possíveis alternâncias

Chapecó - SC		Região Oeste - SC	
Masculino		Masculino	
I	●	I	◐
●	◐	●	●
Feminino		Feminino	
I	●	I	●
●	◐	●	◑

Legenda:
 Libras: ●
 Português: ○
 Equivalência entre Libras e português: ◐
 Mais Libras do que português: ◑
 Mais português do que Libras: ◒
 Ausência de informantes ou não se aplica: I

Fonte: Dados de ALCF; Miranda (2023)

Observamos que, dos treze (13) informantes, nove (9) afirmaram morar apenas com familiares surdos, três (3) moram com ouvinte(s) e uma (1) não se aplicou à questão por morar sozinha (CaGII-XRE-F). Chama a atenção o relato da informante CaGI-SMO-F, que faz parte dos três casos cuja família tem surdos e ouvintes.

Diferente dos demais, ela disse que sua mãe (ouvinte) se comunica somente em Libras com ela.

Dos nove (9) que compõem o lar apenas com pessoas surdas, sete (7) afirmaram usar somente a Libras para comunicação, os dois demais afirmaram também usar o português.

O informante CaGI-SMO-M disse que, apesar de usar Libras na maior parte do tempo, também fala em português e Libras de forma simultânea com o amigo, residente na mesma casa.

CaGI-SMO-M: Falamos as duas línguas. Ele fala pouco e eu oralizo mais. Ele prefere a oralização e a sinalização junto para conseguir ler os lábios, para, por exemplo, quando houver uma palavra que ele não conhece em português, com a Libras junto ele compreende. [...] É sempre assim: oralização com língua de sinais, já se tornou um costume oralizar e sinalizar ao mesmo tempo.³⁸ (Tradução nossa)

A partir de seu relato, evidenciamos uma possível presença do *code-blending*, fenômeno do bilinguismo em que duas línguas de modalidades diferentes são usadas simultaneamente.

A informante CbGI-CON-F disse usar também o português, ainda que com menor frequência do que a Libras.

CbGI-CON-F: Meu marido e eu moramos juntos aqui há algum tempo. Ele tem surdez parcial e oraliza bem [...]. Às vezes quando ele oraliza eu entendo, às vezes ele não entende a Libras; antes ele não sabia Libras e oralizava mais. Eu entendo e vamos interagindo assim: ele me ajuda a oralizar e eu o ajudo a sinalizar. Assim vamos compartilhando, de modo que agora conseguimos dialogar. [...] Falamos mais em Libras, mas depende da compreensão; se fica difícil, às vezes escrevemos [...], às vezes conversamos por mensagem de texto no celular [...]. Por videochamada é melhor, conversamos assim também. [...] Usamos menos o português e mais Libras.³⁹ (Tradução nossa)

Dos três informantes, cujo lar é composto tanto de surdos quanto de ouvintes, o uso da língua é variado.

No ponto Chapecó, tanto o informante CbGI-CCO-M quanto a informante CbGI-CCO-F moram em uma casa em que residem surdos e ouvintes.

³⁸Link de acesso ao vídeo em Libras:

https://drive.google.com/file/d/1mgQGFvueO1H1VandEXseiFJayPzgJydf/view?usp=share_link

³⁹Link de acesso ao vídeo em Libras:

https://drive.google.com/file/d/1zqOyL6SVpZzyv8AAPxl8E1eWGBvbcldy/view?usp=share_link

O informante CbGI-CCO-M mora com os pais que são ouvintes e, de acordo com o relato, de forma geral, o uso das línguas é equivalente, mas cada um se comunica de uma forma peculiar com o filho, conforme ele descreve:

CbGI-CCO-M: Ele [pai] usa a língua portuguesa mais simples, tanto formal como informal. Ele sabe que, como eu sou surdo, uso Libras, então ele faz um pouco de sinais e um pouco de gestos; pelo contato ele conhece alguns sinais; se ele sabe, ele usa, mas às vezes é difícil. Antigamente, quando eu era pequeno, com idade entre 7 e 9 anos, era difícil, não conseguíamos nos comunicar, então ele usava a linguagem através do desenho e imagens; por exemplo, desenhava uma casa, a família (pai, mãe e irmão), carro, entre outros...Ele sabe desenhar. Ele também escrevia um pouco em português. [...] Quando ele sinaliza, ele fala em português junto, é sempre dessa forma. Minha mãe sinaliza semelhante a mim; ela entende Libras e assim como meu pai, quando sinaliza, ela oraliza junto. Mas a sinalização deles é diferente, [...] minha mãe sabe interpretar, porque ela fez curso de Libras anteriormente, ela interpreta e eu entendo; não é perfeito, formal, é mais informal, mas eu entendo bem. Já meu pai sinaliza menos. Meu pai sabe menos e minha mãe sabe mais, pois ela frequentou o curso de Libras e meu pai não. Meu pai pensa que não precisa, pois já está preparado por saber falar por meio dos gestos com a oralização e está tudo bem. Minha mãe precisa saber tudo sobre Libras e português, precisa ter mais contato, são diferentes⁴⁰. (Tradução nossa)

Verificamos que, conforme dito pelo informante, a forma como ele se comunica com o pai e com a mãe é diferente e que isso precede do posicionamento diferente dos pais sobre a necessidade ou não de aprender a Libras, mas que pelo relato percebemos que ambos buscaram uma forma de estabelecer a comunicação com o filho.

Essa forma de aquisição bilíngue, em que o filho se comunica em línguas diferentes com cada um dos pais, se assemelha ao tipo de aquisição bilíngue na infância definido por Romaine (1995) como “Tipo 1: Uma pessoa – uma língua”. Conforme conceituado pela autora, nesse tipo de aquisição bilíngue: (i) os pais têm línguas nativas diferentes e cada um tem um grau de competência da língua do outro, (ii) cada um dos pais fala sua própria língua com o filho desde o nascimento e (iii) a comunidade usa a língua de um dos pais como língua dominante.

Um pouco diferente do conceituado por Romaine (1995), os pais desse informante falam em português, mas, ao se referir à comunicação com o filho, a mãe teria mais competência em Libras e o pai em português. Também, pelo relato, é possível perceber que a forma que a família encontrou para se comunicar com o filho foi sendo construída de acordo com o crescimento dele, e não necessariamente desde

⁴⁰Link de acesso ao vídeo em Libras:

https://drive.google.com/file/d/1kDeSlxSdc4UCr_i9HBw3CyamqPnm91ak/view?usp=share_link .

o nascimento. A terceira afirmação se aproxima muito da realidade: de fato a comunidade em geral usa uma língua dominante utilizada por um dos pais: a língua portuguesa; nesse caso, usada pelo pai.

A informante CbGI-CCO-F mora com o esposo que é surdo e com a filha que é ouvinte. Ela afirma que fala só em Libras com o esposo e que com a filha fala tanto em Libras quanto em português.

No ponto Região Oeste, apenas uma informante mora com uma pessoa ouvinte, CaGI-SMO-F, que mora com a mãe que é ouvinte. Ela disse que a mãe sabe Libras e que essa é a língua de comunicação entre elas.

CaGI-SMO-F: Somos acostumadas com a comunicação. Por exemplo, minha mãe sabe traduzir o que está passando na televisão, como as notícias diversas, ela me ajuda [...] em Libras. Às vezes ela faz algum sinal errado, o que é bem normal⁴¹ (tradução nossa).

Passamos em seguida a analisar as respostas das questões 15, “Que língua(s) costuma falar com seus familiares que não moram com você, quando for o caso?” (pai, mãe, irmão(s), filho(s), avós, tios e primos)” e 16, “Com que frequência costuma falar essa língua com esses familiares?”.

O informante deveria responder qual(is) língua(s) usa com a pessoa de contato indicada e selecionar uma das frequências de uso para cada uma das categorias: “sempre”, “muitas vezes”, “às vezes” e “raramente”.

A respeito dos graus de parentesco “pai”, “mãe” e “irmãos”, temos dados mais específicos relacionados a cada indivíduo na maior parte das vezes, já com as demais pessoas de contato, os dados são mais abrangentes.

Uma situação que se repetiu nessas questões foi a afirmação de uso de gestos ou sinais caseiros, por isso foi incluído na apresentação dos dados. O informante CbGII-SLO-M, que aprendeu a Libras com 22 anos, disse que a família toda é acostumada a usar gestos com ele. Segundo ele, quando seus pais eram vivos, o contato com a mãe era maior do que com o pai, de modo que a partir de sinais caseiros ele, muitas vezes, se comunicava com o pai através da mediação da mãe, que transmitia ao pai o que ele dizia e vice e versa.

O informante também disse que, atualmente, quando ele está em um ambiente com surdos e com seus familiares ouvintes, e se os dois grupos querem comunicar-

⁴¹Link de acesso ao vídeo em Libras: https://drive.google.com/file/d/17U_r4T_f9-T_JB5ULf9nBh9IJZxYAQGQ/view?usp=share_link.

se, ele auxilia na mediação da comunicação, traduzindo os sinais da Libras para os sinais caseiros, assim como dos sinais caseiros para a Libras.

Abaixo veremos o Quadro 26, com a primeira parte da representação das questões 15 e 16, que apresenta as pessoas de contato: pai, mãe, irmão(s) e filho(s). Na coluna da esquerda, temos a pessoa de contato e à direita, as apresentações em cruz com as respostas conforme indicado na legenda e a frequência de uso mencionada pelo informante embaixo de cada resposta.

Considerando que o informante não necessariamente respondeu a todas as categorias, o uso do símbolo “I”, além de representar a ausência de informante, também representa que a resposta não se aplica ao informante, como por exemplo aos informantes cujo familiares em questão moram na mesma casa (já explicitado na questão 6), quando já são falecidos, ou o informante não possui aquela situação de contato.

Quadro 26 - Questões 15 e 16 - Línguas faladas com familiares que não moram com o informante: pai, mãe, irmão(s) e filho(s) e frequência

Familiars	15) “Que língua(s) costuma falar com seus familiares que não moram com você, quando for o caso?” 16) “Com que frequência costuma falar essa língua com esses familiares?” Legenda:																											
	Libras: ●	Português: ○	Português/ Libras: ◐	Principalmente gestos: ●	Informante não encontrado ou não se aplica: I																							
	Chapecó - SC		Região Oeste - SC																									
Pai	<table border="1"> <tr><th colspan="2">Masculino</th></tr> <tr> <td>I</td> <td>● às vezes</td> </tr> <tr> <td>I</td> <td>I</td> </tr> <tr><th colspan="2">Feminino</th></tr> <tr> <td>I</td> <td>● sempre</td> </tr> <tr> <td>I</td> <td>I</td> </tr> </table>		Masculino		I	● às vezes	I	I	Feminino		I	● sempre	I	I	<table border="1"> <tr><th colspan="2">Masculino</th></tr> <tr> <td>I</td> <td>○ muitas vezes</td> </tr> <tr> <td>I</td> <td>I</td> </tr> <tr><th colspan="2">Feminino</th></tr> <tr> <td>○ às vezes</td> <td>I</td> </tr> <tr> <td>I</td> <td>○ às vezes</td> </tr> </table>		Masculino		I	○ muitas vezes	I	I	Feminino		○ às vezes	I	I	○ às vezes
	Masculino																											
I	● às vezes																											
I	I																											
Feminino																												
I	● sempre																											
I	I																											
Masculino																												
I	○ muitas vezes																											
I	I																											
Feminino																												
○ às vezes	I																											
I	○ às vezes																											
Mãe	<table border="1"> <tr><th colspan="2">Masculino</th></tr> <tr> <td>I</td> <td>● muitas vezes</td> </tr> <tr> <td>I</td> <td>I</td> </tr> <tr><th colspan="2">Feminino</th></tr> <tr> <td>I</td> <td>● sempre</td> </tr> <tr> <td>I</td> <td>○ raramente</td> </tr> </table>		Masculino		I	● muitas vezes	I	I	Feminino		I	● sempre	I	○ raramente	<table border="1"> <tr><th colspan="2">Masculino</th></tr> <tr> <td>I</td> <td>○ muitas vezes</td> </tr> <tr> <td>I</td> <td>● sempre</td> </tr> <tr><th colspan="2">Feminino</th></tr> <tr> <td>I</td> <td>I</td> </tr> <tr> <td>○ sempre</td> <td>● sempre</td> </tr> </table>		Masculino		I	○ muitas vezes	I	● sempre	Feminino		I	I	○ sempre	● sempre
	Masculino																											
I	● muitas vezes																											
I	I																											
Feminino																												
I	● sempre																											
I	○ raramente																											
Masculino																												
I	○ muitas vezes																											
I	● sempre																											
Feminino																												
I	I																											
○ sempre	● sempre																											

Irmão(s)		Masculino			Masculino	
		I	○ às vezes		I	○ muitas vezes
		○ às vezes	● sempre		● sempre	● sempre
		Feminino			Feminino	
		I	I		○ às vezes	● muitas vezes
		● sempre	○ às vezes		○ muitas vezes	○ sempre
Filho(s)		Masculino			Masculino	
		I	I		I	I
		● sempre	I		I	I
		Feminino			Feminino	
		I	I		I	I
		● sempre	I		I	I
Legenda:						
Libras: ●	Português: ○	Português / Libras: ●	Principalmente gestos: ●	Ausência de informante ou não se aplica: I		

Fonte: Dados de ALCF; Miranda (2023)

Ao observarmos a situação de contato “pai”, que não mora com o informante, vemos que, no ponto Chapecó, o CaGI-CCO-M respondeu que a comunicação com o pai se dá principalmente por gestos, e a informante CaGI-CCO-F, por Libras. Já no ponto Região Oeste, todos os informantes afirmaram se comunicar com o pai através do português. Apesar de não ser o caso atual do informante CbGI-CON-M, pois o pai já é falecido, ele compartilhou que chegou a usar Libras com o pai, sendo que o pai ficou surdo durante a vida. O informante conta que, antes de ficar surdo, o pai usava gestos com ele, mas, quando o pai perdeu a audição, ele foi substituindo esses gestos pelos sinais da Libras, ainda que predominassem os gestos na maior parte do tempo.

Comparando Chapecó com Região Oeste, pela dimensão diatópica, na situação de contato “mãe” que “não mora com o informante”, a comunicação em Libras também é mais evidenciada no ponto Chapecó, do que no ponto Região Oeste, que possui mais diferenças, sendo que duas pessoas se comunicam em português, uma pessoa informou usar gestos e uma que usa tanto Libras quanto português.

Apenas uma informante disse se comunicar em Libras, tanto com o pai quanto com a mãe, que não moram com ela (CaGI-CCO-F), cujos pais são surdos.

Em relação à comunicação com os irmãos, é possível observar que não há nenhum destaque quanto à dimensão diatópica, mas sim nas dimensões diageracional e diassexual. Pela dimensão diageracional, observamos que dos cinco (5) da Geração II que responderam, apenas uma disse usar tanto português quanto a Libras – CbGII-CCO-F, e os demais apenas português ou gestos. Essa informação justifica-se pelo fato dessa informante fazer parte de uma família em que, dos oito (8) irmãos, cinco (5) são surdos.

Observando essa mesma situação de contato na Geração I, vemos que há mais casos de uso da Libras para se comunicar, assim como o uso igual de Libras e português.

Vemos respostas semelhantes entre as informantes de Geração I e sexo feminino, apesar das classes sociais distintas. As informantes CbGI-CCO-F e CaGI-SMO-F, na comunicação com irmãos, afirmaram usar Libras e português. A primeira disse que tem uma irmã ouvinte que se comunica com ela em Libras desde a fase da infância e a segunda também tem uma irmã que sabe Libras e se comunica com ela de forma básica.

No caso dos informantes de Geração I, de sexo masculino e Classe baixa, temos também a mesma resposta em relação aos irmãos: comunicação em Libras.

O informante CbGI-CCO-M afirmou que tanto o irmão mais velho quanto a cunhada, de fora do lar, mas de uma grande proximidade familiar, são fluentes em Libras e que a cunhada se interessou em conhecer Libras ao ter contato com ele, e atualmente ela trabalha como intérprete de Libras.

O informante CbGI-CON-M, que tem irmãos surdos, afirmou que tanto os irmãos ouvintes quanto os surdos se comunicam em Libras com ele e salientou que os familiares o respeitam por ser surdo e o seu direito de usar Libras.

A respeito dos filhos, apenas os informantes CbGII-CCO-M e CbGII-CCO-F afirmaram falar em Libras com a filha (que não mora mais com eles⁴²). Importante destacar que esses informantes são um casal e sua filha é surda.

⁴²A filha é adulta. Os demais informantes que têm filhos moram na mesma residência e são crianças, como é o caso da CbGI-CCO-F e CbGI-CON-M.

Vemos, na sequência, o Quadro 27, contendo os resultados acerca dos seguintes familiares: avós, tios e primos, referente à segunda parte das questões 15 e 16.

Quadro 27 - Questões 15 e 16 - Línguas faladas com familiares que não moram com o informante: avós, tios e primos e frequência

Familiare s	15) “Que língua(s) costuma falar com seus familiares que não moram com você, quando for o caso?” 16) “Com que frequência costuma falar essa língua com esses familiares?” Legenda:																									
	Libras: ●	Português: ○																								
	Português/ Libras: ◐	Principalmente gestos: ●																								
	Informante não encontrado ou não se aplica:																									
	Chapecó - SC	Região Oeste - SC																								
Avós	<table border="1" style="margin: auto;"> <tr><th colspan="2">Masculino</th></tr> <tr><td> </td><td>○ raramente</td></tr> <tr><td> </td><td>◐ muitas vezes</td></tr> <tr><th colspan="2">Feminino</th></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> </table>	Masculino			○ raramente		◐ muitas vezes	Feminino						<table border="1" style="margin: auto;"> <tr><th colspan="2">Masculino</th></tr> <tr><td> </td><td>○ raramente</td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><th colspan="2">Feminino</th></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td>○ às vezes</td></tr> </table>	Masculino			○ raramente			Feminino					○ às vezes
Masculino																										
	○ raramente																									
	◐ muitas vezes																									
Feminino																										
Masculino																										
	○ raramente																									
Feminino																										
	○ às vezes																									
Tios	<table border="1" style="margin: auto;"> <tr><th colspan="2">Masculino</th></tr> <tr><td> </td><td>◐ às vezes</td></tr> <tr><td> </td><td>◐ raramente</td></tr> <tr><th colspan="2">Feminino</th></tr> <tr><td> </td><td>◐ às vezes</td></tr> <tr><td> </td><td>○ às vezes</td></tr> </table>	Masculino			◐ às vezes		◐ raramente	Feminino			◐ às vezes		○ às vezes	<table border="1" style="margin: auto;"> <tr><th colspan="2">Masculino</th></tr> <tr><td> </td><td>○ raramente</td></tr> <tr><td>◐ às vezes</td><td>◐ raramente</td></tr> <tr><th colspan="2">Feminino</th></tr> <tr><td>○ às vezes</td><td>◐ raramente</td></tr> <tr><td> </td><td>◐ às vezes</td></tr> </table>	Masculino			○ raramente	◐ às vezes	◐ raramente	Feminino		○ às vezes	◐ raramente		◐ às vezes
Masculino																										
	◐ às vezes																									
	◐ raramente																									
Feminino																										
	◐ às vezes																									
	○ às vezes																									
Masculino																										
	○ raramente																									
◐ às vezes	◐ raramente																									
Feminino																										
○ às vezes	◐ raramente																									
	◐ às vezes																									
Primos	<table border="1" style="margin: auto;"> <tr><th colspan="2">Masculino</th></tr> <tr><td> </td><td>◐ às vezes</td></tr> <tr><td> </td><td>◐ às vezes</td></tr> <tr><th colspan="2">Feminino</th></tr> <tr><td> </td><td>● raramente</td></tr> <tr><td> </td><td>○ às vezes</td></tr> </table>	Masculino			◐ às vezes		◐ às vezes	Feminino			● raramente		○ às vezes	<table border="1" style="margin: auto;"> <tr><th colspan="2">Masculino</th></tr> <tr><td> </td><td>○ raramente</td></tr> <tr><td>◐ às vezes</td><td>◐ raramente</td></tr> <tr><th colspan="2">Feminino</th></tr> <tr><td>○ às vezes</td><td>◐ raramente</td></tr> <tr><td> </td><td>○ às vezes</td></tr> </table>	Masculino			○ raramente	◐ às vezes	◐ raramente	Feminino		○ às vezes	◐ raramente		○ às vezes
Masculino																										
	◐ às vezes																									
	◐ às vezes																									
Feminino																										
	● raramente																									
	○ às vezes																									
Masculino																										
	○ raramente																									
◐ às vezes	◐ raramente																									
Feminino																										
○ às vezes	◐ raramente																									
	○ às vezes																									
Legenda:																										
Libras: ●	Português: ○	Português / Libras: ◐	Principalmente gestos: ●	Ausência de informante ou não se aplica:																						

Fonte: Dados de ALCF; Miranda (2023)

Sobre os quatro casos em que se aplica a situação de contato “avós”, verificamos que nenhum usa Libras. O informante CaGI-CCO-M, por exemplo, disse que só consegue se comunicar com a avó, se houver ajuda da mãe para mediar, e a informante CaGI-SMO-F não se aplicou nessa questão, pois afirmou não conseguir estabelecer nenhum tipo de comunicação com os avós.

Em relação à língua usada para falar com os “tios”, comparando os dados pela dimensão diageracional, vemos que os únicos dois informantes de Geração II, que se aplicam a essa situação (CbGII-SLO-M e CaGII-XRE-F), usam gestos ou o português.

Já, no caso da Geração I, em que todos os oito informantes apresentam o dado, vemos que: dois informantes falam com gestos, dois informantes falam em português e quatro falam em português/Libras com os tios. Ainda que nenhum dos informantes tenha afirmado falar somente em Libras nessa situação de contato, vemos que, em conjunto com o português, é entre a Geração I que a Libras é selecionada, o que pressupõe um início de inserção da língua de sinais na família a partir da geração mais jovem.

A situação de contato “primos” é semelhante com a anterior ao que se refere às dimensões diatópica e diageracional. De forma geral, não é possível ver muitas diferenças entre os pontos.

Tendo em vista à dimensão diageracional, chama a atenção que, assim como a situação de contato “tios”, na situação de contato “primos”, dois informantes da Geração II afirmaram usar gestos e português. Olhando para a geração I, há uma semelhança na questão quantitativa entre os dois pontos pesquisados, pois em ambos os pontos há um informante que respondeu usar Libras e português, um informante que disse usar gestos e um informante que afirmou usar o português. A única diferença é que uma informante do ponto Chapecó, CaGI-CCO-F, afirmou usar Libras com os primos, enquanto que no ponto Região Oeste temos mais uma ocorrência de uso do português.

Nessa questão, a informante CbGI-CON-F, que diz que se comunica em português com toda família, comenta que duas pessoas da família, sua mãe e sua tia, demonstram interesse em se comunicar com ela em Libras. Como podemos ver, além das opções “Libras” e “Português/Libras” terem sido selecionadas somente pela Geração I, nos comentários feitos pelos informantes, a Geração I apresenta mais situações de contato na família em que a Libras é usada do que a Geração II, o que

comprova que no decorrer do tempo e, gradualmente, a Libras tem tido mais adesão pelos familiares de surdos.

Tendo apresentado os dados de uso das línguas pelos familiares que não moram com o informante, vemos em seguida os dados sobre as questões 17 e 18, que relacionam as situações de contato fora do círculo familiar.

5.3.2 As línguas em situações de contato fora do círculo familiar

Nas questões 17, “Que língua(s) costuma falar com pessoas de fora do círculo familiar, quando for o caso” e 18, “Com que frequência usa essa língua com essas pessoas?”, foi utilizado o mesmo formato de apresentação dos resultados que nas questões 15 e 16. Nem todas as opções se aplicam para todos os informantes, por isso, trazemos primeiramente o Quadro 28, que mostra as pessoas/situações de contato em que todos os informantes manifestaram respostas, que foram três: “vizinhos”, “amigos” e “comércio/serviços/atendimentos em geral”.

Quadro 28 - Questões 17 e 18 - Línguas faladas em situações de contato fora do círculo familiar escolhidas por todos os informantes e frequência

Pessoas/ situações de contato	17) “Que língua(s) costuma falar com pessoas de fora do círculo familiar, quando for o caso?” 18) “Com que frequência costuma falar essa língua com essas pessoas?”				
	Legenda:				
	Libras: ●	Português: ○	Português/ Libras: ◐	Principalmente gestos: ◑	Ausência de informante ou dado: I
	Chapecó - SC			Região Oeste - SC	
Vizinhos	Masculino			Masculino	
	I	○ às vezes		I	○ às vezes
	○ às vezes	◑ raramente		◑ às vezes	◑ às vezes
	Feminino			Feminino	
	I	◑ às vezes		○ às vezes	◑ às vezes
	● às vezes	○ às vezes		○ às vezes	○ às vezes

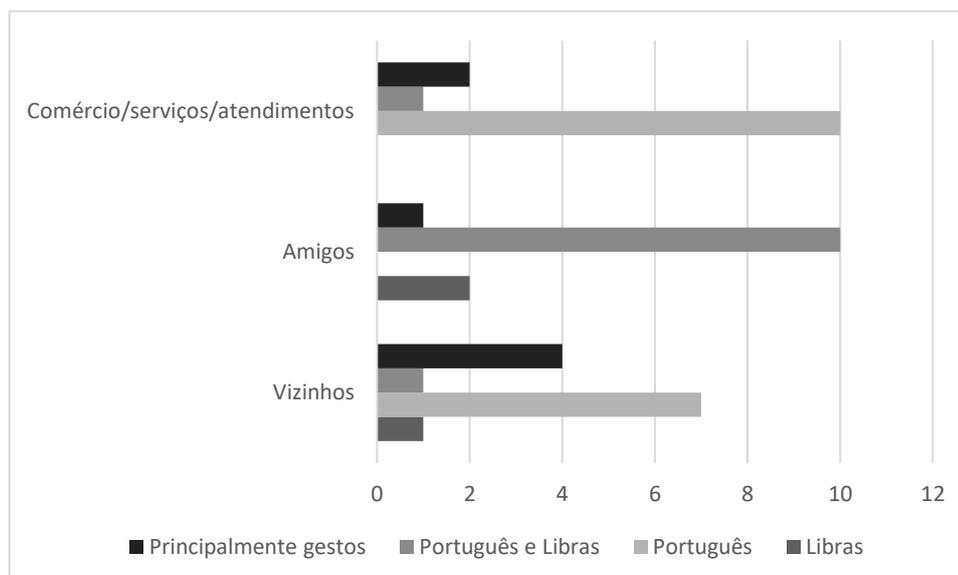
Amigos	Masculino		Masculino	
	I	● sempre	I	● às vezes
	● Muitas vezes	● sempre	● Sempre	● sempre
	Feminino		Feminino	
	I	● sempre	● muitas vezes	● sempre
	● Muitas vezes	● I	● muitas vezes	● sempre
Comércio/ serviços/aten dimentos em geral	Masculino		Masculino	
	I	● às vezes	I	○ sempre
	○ sempre	○ Muitas vezes	● sempre	○ Muitas vezes
	Feminino		Feminino	
	I	○ sempre	○ sempre	○ sempre
	● sempre	○ sempre	○ sempre	○ sempre
Legenda:				
Libras: ●	Português: ○	Português/Libras: ●	Principalmente gestos: ●	Ausência de informante ou dado: I

Fonte: Dados de ALCF; Miranda (2023)

Para uma visão quantitativa referente à questão 17 (Que língua(s) costuma falar com pessoas de fora do círculo familiar, quando for o caso?), apresentamos também os dados em forma de gráfico, conforme Gráfico 4, abaixo⁴³.

Gráfico 4 - Questão 17 - “Que língua(s) costuma falar com pessoas de fora do círculo familiar, quando for o caso?”

⁴³ O gráfico apresenta os dados de forma geral, sem focalizar nas dimensões analisadas pela metodologia.



Fonte: Dados de ALCF; Miranda (2023)

No contato comércio/serviços/atendimentos, observamos que dois (2) informantes usam principalmente gestos, um (1) Libras e português, dez (10) informantes comunicam-se somente em português e nenhum disse comunicar-se somente em Libras. Alguns informantes exemplificaram que nos atendimentos no comércio o uso do português oral se torna mais fácil, porém, quando se trata de atendimentos médicos ou bancários, existe maior dificuldade na comunicação, e destacaram a necessidade do fornecimento do serviço de interpretação em Libras nesses locais. Os informantes CbGI-CCO-M e CbGII-CCO-M afirmaram usar o português escrito na maioria dos contatos desse âmbito.

No contato com amigos, vemos que um (1) usa gestos, dez (10) falam em português/Libras, dois (2) apenas Libras, e nenhum informante disse usar apenas o português. A maior parte disse que a comunicação com os amigos ouvintes se dá por português e com os surdos por Libras, por esse motivo a opção “português/Libras” se destacou aqui. Os dois informantes CbGII-CCO-M e CaGI-SMO-F, que afirmaram usar apenas Libras, disseram que seu círculo de amigos é formado apenas por surdos.

No contato com vizinhos temos a ocorrência das quatro opções, sendo quatro (4) principalmente gestos, um (1) português/Libras, sete (7) português e um (1) Libras. Como podemos observar, o português se destaca e o uso predominante de gestos é evidente nesse tipo de contato.

Para os treze (13) informantes, o português é a língua mais usada para se comunicar em comércio/serviços/atendimentos e com os vizinhos, já no contato com

amigos, vimos que nenhum informante disse usar apenas o português, um contraste que reafirma a transição que a pessoa surda realiza entre as línguas e culturas por meio de suas relações diárias.

Na sequência, mostramos o Quadro 29, que apresenta os demais dados das questões 17 e 18, cujas pessoas/situações de contato não se aplicaram a todos os informantes, sendo estas “colegas de trabalho/chefe”, “colegas de aula/professor” e “clientes/pacientes/liderados/alunos”.

Quadro 29 - Questões 17 e 18 - Línguas faladas em situações de contato fora do círculo familiar escolhidas por alguns informantes e frequência

Pessoas/ situações de contato	17)“Que língua(s) costuma falar com pessoas de fora do círculo familiar, quando for o caso?”				
	18) “Com que frequência costuma falar essa língua com essas pessoas?”				
	Legenda:				
	Libras: ●	Português: ○	Português/ Libras: ◐	Principalmente gestos: ◑	Ausência de informante ou não se aplica:
	Chapecó - SC		Região Oeste - SC		
Colegas de trabalho/ chefe	Masculino		Masculino		
		● sempre		◐ sempre	
	○ às vezes	◐ sempre		◐ sempre	
	Feminino		Feminino		
		● sempre	◐	● sempre	
		◐ sempre		◐ sempre	
Colegas de aula/ professor	Masculino		Masculino		
				○ sempre	
	Feminino		Feminino		
			◐	● sempre	

Cientes/ liderados/ alunos	Masculino		Masculino		
	I	● sempre	I	○ sempre	
	I	I	I	◐ sempre	
	Feminino		Feminino		
	I	○ raramente	◐ Sempre	● sempre	
	I	○ sempre	I	● às vezes	
	Legenda:				
	Libras: ●	Português: ○	Português/Libras: ◐	Principalmente gestos: ●	Ausência de informante ou não se aplica: I

Fonte: Dados do ALCF; Miranda (2023)

Dez (10) informantes responderam sobre a situação de contato “Colegas de trabalho/chefe”. Três (3) afirmaram usar Libras, um (1) informante disse usar somente português, e seis (6) indicaram o uso do português e da Libras.

Nessa opção, não verificamos diferenças evidentes nas dimensões diassexual, diatópica e diastrática, mas sim, na dimensão diageracional. Dos dez (10) informantes respondentes, oito (8) pertencem à Geração I e dois à Geração II.

Na Geração II, o informante CbGII-CCO-M, que afirmou comunicar-se apenas em português, destacou usar o português escrito e a informante CaGII-XRE-F, que indicou a opção português/Libras, trabalha em uma instituição que atende educandos surdos e ouvintes, por isso usa as duas línguas.

Dos oito (8) informantes da Geração I que responderam à questão, três (3) falaram usar somente Libras, cinco afirmaram usar português/Libras e nenhum disse usar somente português. Os 3 primeiros comentaram que trabalham em uma instituição que atende educandos surdos e a maior parte dos funcionários fala em Libras.

Um comentário semelhante foi proferido por três - CbGI-CCO-M, CbGI-CCO-F, CbGI-CON-F- dos cinco informantes que afirmaram usar português/Libras com o chefe e colegas de trabalho é que os colegas ouvintes estão aprendendo Libras pelo contato com eles.⁴⁴

Apesar do número de informantes que respondeu à opção “Colegas de

⁴⁴Link de acesso à sequência de vídeos em Libras, em que os três informantes proferem comentários semelhantes sobre o aprendizado de Libras dos colegas de trabalho: https://drive.google.com/file/d/1mKtQ0MYEKU_Pjogcqe7iuRIHFTpRGZ/view?usp=share_link.

trabalho/chefe” ser maioria da Geração I, esse último comentário chama a atenção, pois nenhum dos informantes da Geração II fez comentários semelhantes. Podemos observar que entre a Geração I a Libras tem maior evidência, e isso pode ser parte do resultado da legislação e da legitimação da Libras como língua, conquistas ocorridas sobretudo nos últimos 30 anos.

A situação de contato “Colegas de aula/professor” foi selecionada por apenas três informantes, todos de Classe alta e do ponto Região Oeste, sendo CaGI-SMO-M, CaGII-XRE-F e CaGI-SMO-F. Eles afirmaram estar no momento realizando curso de especialização na área de Libras e trouxeram respostas variadas em relação ao uso da língua.

A opção “clientes/liderados/alunos” obteve oito respostas bem diversificadas, três no ponto Chapecó e cinco no ponto Região Oeste, por três homens e cinco mulheres e uma opção respondida principalmente pela Geração I – sete da Geração I e um da Geração II.

Algo que chamou a atenção foi a diferença nas respostas Das células “Feminino” na Geração I, nos dois pontos pesquisados. No ponto Chapecó, vemos que as duas informantes afirmaram usar português e no ponto Região Oeste as duas usam Libras. Pelos comentários junto às respostas, vimos que isso se deve aos contextos diferentes de trabalho. Por exemplo, a informante CaGI-CCO-F disse que usa predominantemente o português escrito para se comunicar com os clientes externos e CbGI-CON-F explicou que em seu trabalho ela faz atendimento somente aos clientes que também são surdos, por isso nessa situação de contato a Libras é a língua usada.

CaGI-CCO-F: *Eu escrevo. Sou surda, como vou fazer?! Posso pegar um papel e entregar ao cliente para ele escrever o que deseja, eu leio e assim vamos nos comunicando pela escrita.*⁴⁵

CbGI-CON-F: *[Eu atendo] somente surdos. Quando a pessoa surda se aproxima, alguém me ajuda, informa o valor do produto e eu sinalizo para ele. [...] Funcionários ouvintes atendem clientes ouvintes, e eu, surda, atendo os surdos.*⁴⁶ (tradução nossa)

Nesses dados vemos que a escolha das línguas somente Libras assim como português/Libras são mais frequentes que no quadro anterior. Outra diferença é que, aqui, não vemos ocorrência de “principalmente gestos” em nenhuma das respostas.

⁴⁵Link de acesso ao vídeo em Libras:

https://drive.google.com/file/d/1K1qXPotjRORpba9IntKBszj3ID8aHAYk/view?usp=share_link .

⁴⁶Link de acesso ao vídeo em Libras: https://drive.google.com/file/d/1O_f7l18vUg2MIMg-0vuxKxQliVAj3Z4A/view?usp=share_link .

De forma geral, no tema “funções de uso da língua”, observamos que, entre as 4 dimensões analisadas, as dimensões diageracional e diastrática são as que apresentam maior discrepância entre os grupos, tendo destaque, principalmente, nos comentários dos informantes.

Em seguida, faremos a descrição do último grande tema, que prevê a análise a respeito do autorreconhecimento bilíngue.

5.4 AUTORRECONHECIMENTO BILÍNGUE

As questões definidas para análise em relação ao autorreconhecimento bilíngue foram a questão 13 da conversa semidirigida e as questões 19, 20, 21 e 22 do questionário. As perguntas realizadas permitem uma autoavaliação de proficiência linguística e a partir das respostas e comentários podemos observar como ocorre o autorreconhecimento bilíngue. Apresentamos as questões no Quadro 30, abaixo.

Quadro 30 - Questões selecionadas para autorreconhecimento bilíngue

Conversa semidirigida:	
13)	Você se considera uma pessoa bilíngue? (Em que medida acha que sabe/conhece/é proficiente em mais de uma língua?)
Questionário:	
19)	Selecione as opções que melhor definem sua relação com a Libras.
a)	Produz/Sinaliza
b)	Compreende a sinalização
c)	Escreve em escrita de sinais
d)	Lê escrita de sinais
20)	Selecione as opções que melhor representam o que você entende quando alguém fala em Libras:
a)	Leituras
b)	Conversas do cotidiano
c)	Explicações técnicas
d)	Conselhos
e)	Narrativas
f)	Palestras/sermões
g)	Piadas/imitações
h)	Xingamentos
i)	Orações
21)	Selecione as opções que melhor definem sua relação com a língua portuguesa:
a)	Produz/Fala
b)	Compreende por meio da leitura labial

- c) Compreende por meio da audição (resquício auditivo)
- d) Escreve
- e) Lê
- f) Usa datilologia (produz e compreende)

22) Selecione as opções que melhor representam o que você entende quando alguém fala em português e sob qual circunstância (resquício auditivo ou pela leitura labial):

Situação de entendimento	Resquício auditivo	Leitura labial
a) Leituras		
b) Conversas do cotidiano		
c) Explicações técnicas		
d) Conselhos		
e) Narrativas		
f) Palestras/sermões		
g) Piadas/imitações		
h) Xingamentos		
i) Orações		

Fonte: Dados de ALCF; Miranda (2023)

Ao aplicar a questão 13, “Você se considera uma pessoa bilíngue?”, alguns dos informantes demonstraram não conhecer o léxico “bilíngue”, sendo necessário usar sinônimos e em alguns momentos exemplificar a questão. Isso ocorreu sobretudo entre os informantes de Geração II de Classe baixa.

Quadro 31 - Questão 13 - Você se considera uma pessoa bilíngue?

Chapecó - SC	Região Oeste - SC
Masculino	Masculino
I ●	I ●
● ●	● ●
Feminino	Feminino
I ●	● ●
● ●	● ●
Legenda:	
Sim: ● Não: ○ Ausência de informante: I	

Fonte: Dados do ALCF; Miranda (2023)

Chama a atenção o fato de todos os informantes responderem positivamente a essa questão. Reconhecemos que questões de autoavaliação linguística têm diversas limitações, como afirmado por Baker (2006). Segundo ele, a respeito da autoavaliação em proficiência, uma das limitações seria a “resposta complacente”, que é a tendência de um informante em responder “sim” ao invés de “não”.

Esse foi um caso em que todos responderam “sim”. Mesmo ponderando a afirmação de Baker (2006), podemos observar que as respostas não estão

fundamentadas apenas na afirmação positiva, mas, agregados às respostas, alguns comentários foram realizados de forma diversa, demonstrando que existem diferentes razões para a escolha da resposta positiva.

Os informantes CbGI-CCO-F e CbGI-CCO-M justificaram que se consideram bilíngues por usarem as duas línguas – português e Libras. Da mesma forma, CbGII-CCO-M explicou que se considera bilíngue, porque usa as duas línguas, e também detalhou sobre o domínio,

CbGII-CCO-M: [...] Se é um amigo ouvinte de muitos anos conseguimos nos entender pela oralização, mas diante de uma pessoa ouvinte em um primeiro encontro tenho dificuldade. Agora, se for um surdo conhecido há muitos anos ou mesmo um amigo novo surdo, me comunico facilmente em Libras.
(Tradução nossa)

A informante CbGII-CCO-F, ao responder “sim”, ressaltou que sabe mais Libras que português, semelhante ao comentário de CbGI-CON-F, que complementou a resposta positiva afirmando que sente ser mais fluente em Libras do que em português. A informante CaGI-SMO-F disse que considera a Libras como L1 e o português como L2.

Através dos comentários agregados às respostas, podemos perceber que o termo “bilíngue” pode ter diferentes conceitos para cada um dos informantes e que cada um observou o fenômeno sob perspectivas diferentes, a partir do comportamento individual, reforçando as teorias de Mackey (1972), Grosjean (1997, 2008) e Baker (2006), a respeito da ocorrência de diversos fatores atrelados ao bilinguismo de um indivíduo, como o princípio da complementaridade, de Grosjean (1998), citados na subseção 2.2 “Bilinguismo/plurilinguismo”.

Passemos agora a analisar as questões 19, 20, 21 e 22 do questionário. Para a apresentação dos resultados dessas questões, organizamos um quadro para cada questão e em cada um dividimos as opções por linhas.

O objetivo da aplicação dessas questões não foi qualificar o nível de proficiência em cada habilidade, tipo textual, ou a frequência de uso em cada uma delas, mas sim a presença ou ausência de produção e compreensão das línguas portuguesa e Libras sob as circunstâncias apresentadas.

Cada questão continha algumas opções para selecionar e os informantes foram orientados, a cada opção dada, responderem com “sim” ou “não”, mesmo assim em muitos momentos foram proferidas as respostas: “nunca”, “sempre”, “às vezes”, “nada”, “pouco” ou “muito”, geralmente com alguma explicação atrelada a aspectos

não analisados pela questão. Salienciamos que, para análise, desconsideramos os termos que indicam a frequência ou o nível e os transformamos em “sim” e “não”. Se a resposta apresentasse a possibilidade de presença (como em “pouco”, “às vezes”, “muito” ou “sempre”), compreendemos como resposta positiva e impossibilidade como negativa (como em “nunca” e “nada”).

As questões 19 e 21 apresentam algumas habilidades em Libras e português, baseadas nos estudos de Grosjean (2008), que identifica as línguas, habilidades e modalidades envolvidas no bilinguismo do surdo, conforme apresentado na subseção “2.5 BILINGUISTO E BICULTURALISMO DOS SURDOS”.

Como observado, as habilidades do bilinguismo da pessoa surda diferem das quatro habilidades básicas comumente usadas nas línguas orais. Para identificar as habilidades em Libras, observadas na questão 19 “Selecione as opções que melhor definem sua relação com a Libras”, podemos construir um paralelo entre as quatro habilidades nas línguas orais e línguas de sinais a partir da Tabela 4, abaixo.

Tabela 4 – Paralelo entre habilidades nas línguas orais e línguas de sinais

Línguas orais	Línguas de sinais
Fala	Produz/Sinaliza
Ouve	Compreende a sinalização
Escreve	Escreve em escrita de sinais
Lê	Lê escrita de sinais

Fonte: Dados de ALCF; Miranda (2023)

Ao sinalizar a questão 19, nas opções “escreve em escrita de sinais” e “lê escrita de sinais”, foi feito o sinal do sistema de escrita *SignWriting*⁴⁷ como exemplo por ser um dos mais conhecidos. No Quadro 32, apresentamos os resultados.

⁴⁷*SignWriting* é um dos sistemas de escrita de sinais. Foi criado em 1974 pela americana Valerie Sutton. Desde então o sistema tem sido modificado e aperfeiçoado. No Brasil, a escrita de sinais começou a receber atenção a partir de 1996 (STUMPF, 2000).

Quadro 32 - Questão 19 - Selecione as opções que melhor definem sua relação com a Libras

Habilidades em Libras	Chapecó - SC	Região Oeste - SC																								
a) Produz/Sinaliza	<table border="1"> <tr><td colspan="2">Masculino</td></tr> <tr><td>I</td><td>●</td></tr> <tr><td>●</td><td>●</td></tr> <tr><td colspan="2">Feminino</td></tr> <tr><td>I</td><td>●</td></tr> <tr><td>●</td><td>●</td></tr> </table>	Masculino		I	●	●	●	Feminino		I	●	●	●	<table border="1"> <tr><td colspan="2">Masculino</td></tr> <tr><td>I</td><td>●</td></tr> <tr><td>●</td><td>●</td></tr> <tr><td colspan="2">Feminino</td></tr> <tr><td>●</td><td>●</td></tr> <tr><td>●</td><td>●</td></tr> </table>	Masculino		I	●	●	●	Feminino		●	●	●	●
Masculino																										
I	●																									
●	●																									
Feminino																										
I	●																									
●	●																									
Masculino																										
I	●																									
●	●																									
Feminino																										
●	●																									
●	●																									
b) Compreende a sinalização	<table border="1"> <tr><td colspan="2">Masculino</td></tr> <tr><td>I</td><td>●</td></tr> <tr><td>●</td><td>●</td></tr> <tr><td colspan="2">Feminino</td></tr> <tr><td>I</td><td>●</td></tr> <tr><td>●</td><td>●</td></tr> </table>	Masculino		I	●	●	●	Feminino		I	●	●	●	<table border="1"> <tr><td colspan="2">Masculino</td></tr> <tr><td>I</td><td>●</td></tr> <tr><td>●</td><td>●</td></tr> <tr><td colspan="2">Feminino</td></tr> <tr><td>●</td><td>●</td></tr> <tr><td>●</td><td>●</td></tr> </table>	Masculino		I	●	●	●	Feminino		●	●	●	●
Masculino																										
I	●																									
●	●																									
Feminino																										
I	●																									
●	●																									
Masculino																										
I	●																									
●	●																									
Feminino																										
●	●																									
●	●																									
c) Escreve em escrita de sinais	<table border="1"> <tr><td colspan="2">Masculino</td></tr> <tr><td>I</td><td>●</td></tr> <tr><td>○</td><td>●</td></tr> <tr><td colspan="2">Feminino</td></tr> <tr><td>I</td><td>●</td></tr> <tr><td>○</td><td>○</td></tr> </table>	Masculino		I	●	○	●	Feminino		I	●	○	○	<table border="1"> <tr><td colspan="2">Masculino</td></tr> <tr><td>I</td><td>○</td></tr> <tr><td>○</td><td>○</td></tr> <tr><td colspan="2">Feminino</td></tr> <tr><td>●</td><td>○</td></tr> <tr><td>○</td><td>○</td></tr> </table>	Masculino		I	○	○	○	Feminino		●	○	○	○
Masculino																										
I	●																									
○	●																									
Feminino																										
I	●																									
○	○																									
Masculino																										
I	○																									
○	○																									
Feminino																										
●	○																									
○	○																									
d) Lê escrita de sinais	<table border="1"> <tr><td colspan="2">Masculino</td></tr> <tr><td>I</td><td>●</td></tr> <tr><td>○</td><td>●</td></tr> <tr><td colspan="2">Feminino</td></tr> <tr><td>I</td><td>●</td></tr> <tr><td>○</td><td>○</td></tr> </table>	Masculino		I	●	○	●	Feminino		I	●	○	○	<table border="1"> <tr><td colspan="2">Masculino</td></tr> <tr><td>I</td><td>●</td></tr> <tr><td>○</td><td>○</td></tr> <tr><td colspan="2">Feminino</td></tr> <tr><td>●</td><td>○</td></tr> <tr><td>●</td><td>●</td></tr> </table>	Masculino		I	●	○	○	Feminino		●	○	●	●
Masculino																										
I	●																									
○	●																									
Feminino																										
I	●																									
○	○																									
Masculino																										
I	●																									
○	○																									
Feminino																										
●	○																									
●	●																									
Legenda: Sim: ● Não: ○ Ausência de informante: I																										

Fonte: Dados de ALCF; Miranda (2023)

Todos selecionaram as opções “a” e “b”, e nas opções “c” e “d” houve maior distinção. Verificamos que a habilidade descrita na opção “c”, “Escreve em escrita de sinais”, foi mais evidente no ponto Chapecó do que no ponto Região Oeste, sendo três em Chapecó e um na Região Oeste. Essa evidência em Chapecó pode estar relacionada ao histórico linguístico dos informantes, trazido anteriormente. Os três informantes que disseram saber escrever em escrita de sinais (CbGI-CCO-M, CaGI-CCO-M e CaGI-CCO-F) estudaram em escola/classe de surdos nos primeiros anos do Ensino Fundamental na cidade de Chapecó, onde provavelmente tiveram o primeiro contato; e, de fato, CaGI-CCO-M e CaGI-CCO-F comentaram ter aprendido o sistema *SignWriting* nesse ambiente⁴⁸.

⁴⁸O processo de alfabetização na educação bilíngue língua de sinais/língua oral, em que a língua de sinais é a

Ao todo, quatro informantes afirmaram ter essa habilidade; três da Geração I e uma da Geração II. CaGII-XRE-F não trouxe detalhes sobre o aprendizado da escrita, mas supomos que ela teve mais acesso à escrita do que os demais informantes da Geração II, considerando-se, do mesmo modo, seu histórico linguístico, em que ela veio aprender a Libras depois de adulta e pelo fato de ser professora de português como segunda língua.

A habilidade “Lê escrita de sinais” apontada, na opção “d”, teve mais respostas positivas que a anterior, totalizando sete informantes que selecionaram a opção e seis que não selecionaram. Os informantes compreendem mais a leitura da escrita de sinais do que sabem escrever nesse sistema.

Em relação à dimensão diasssexual, vemos que o sexo feminino demonstra ter mais essa habilidade do que o sexo masculino e que a dimensão diageracional apresenta grande divergência, sendo que, dos sete (7) que selecionaram a opção “lê escrita de sinais”, cinco são da Geração I e dois da Geração II.

Essa realidade pode estar associada ao fato de os sistemas de escrita de sinais começaram a ser difundidos no Brasil sobretudo somente a partir dos anos 1996 (STUMPF, 2000), sendo assim a Geração mais jovem possivelmente teve maior acesso a esses sistemas do que a Geração mais velha.

Analisaremos na sequência a questão 20, “Selecione as opções que melhor representam o que você entende quando alguém fala em Libras”. Nessa questão foram apresentados alguns contextos de uso da língua, de diferentes estilos textuais e de diferentes níveis de complexidade e variedade lexical, sendo que o informante deveria responder se compreendia ou não cada uma das opções. Abaixo o Quadro 33, com os resultados.

língua de instrução, pode ser diferente do processo de alfabetização presente na escola regular. Alguns autores como Quadros (1997), Silva (2001) e Stumpf (2004, 2005) discutem sobre o processo de escrita do estudante surdo, considerando a aquisição da língua de sinais, em que a alfabetização deve ser desenvolvida mediante a interação de uma escrita condizente com a construção do seu pensamento e de sua linguagem natural. Portanto é importante que sua escrita represente a fala, que nesse caso é uma fala visual-espacial, a Língua Brasileira de Sinais (QUADROS, 1997; STUMPF, 2005).

Quadro 33 – Questão 20 - Selecione as opções que melhor representam o que você entende quando alguém fala em Libras

Contextos de uso da Libras	Legenda: Sim: ● Não: ○ Ausência de informante: I																									
	Chapecó - SC	Região Oeste - SC																								
a) Leituras	<table border="1"> <tr><td colspan="2">Masculino</td></tr> <tr><td>I</td><td>●</td></tr> <tr><td>●</td><td>●</td></tr> <tr><td colspan="2">Feminino</td></tr> <tr><td>I</td><td>●</td></tr> <tr><td>●</td><td>●</td></tr> </table>	Masculino		I	●	●	●	Feminino		I	●	●	●	<table border="1"> <tr><td colspan="2">Masculino</td></tr> <tr><td>I</td><td>●</td></tr> <tr><td>●</td><td>●</td></tr> <tr><td colspan="2">Feminino</td></tr> <tr><td>●</td><td>●</td></tr> <tr><td>●</td><td>●</td></tr> </table>	Masculino		I	●	●	●	Feminino		●	●	●	●
Masculino																										
I	●																									
●	●																									
Feminino																										
I	●																									
●	●																									
Masculino																										
I	●																									
●	●																									
Feminino																										
●	●																									
●	●																									
b) Conversas do cotidiano	<table border="1"> <tr><td colspan="2">Masculino</td></tr> <tr><td>I</td><td>●</td></tr> <tr><td>●</td><td>●</td></tr> <tr><td colspan="2">Feminino</td></tr> <tr><td>I</td><td>●</td></tr> <tr><td>●</td><td>●</td></tr> </table>	Masculino		I	●	●	●	Feminino		I	●	●	●	<table border="1"> <tr><td colspan="2">Masculino</td></tr> <tr><td>I</td><td>●</td></tr> <tr><td>●</td><td>●</td></tr> <tr><td colspan="2">Feminino</td></tr> <tr><td>●</td><td>●</td></tr> <tr><td>●</td><td>●</td></tr> </table>	Masculino		I	●	●	●	Feminino		●	●	●	●
Masculino																										
I	●																									
●	●																									
Feminino																										
I	●																									
●	●																									
Masculino																										
I	●																									
●	●																									
Feminino																										
●	●																									
●	●																									
c) Explicações técnicas	<table border="1"> <tr><td colspan="2">Masculino</td></tr> <tr><td>I</td><td>●</td></tr> <tr><td>●</td><td>●</td></tr> <tr><td colspan="2">Feminino</td></tr> <tr><td>I</td><td>●</td></tr> <tr><td>●</td><td>●</td></tr> </table>	Masculino		I	●	●	●	Feminino		I	●	●	●	<table border="1"> <tr><td colspan="2">Masculino</td></tr> <tr><td>I</td><td>●</td></tr> <tr><td>●</td><td>●</td></tr> <tr><td colspan="2">Feminino</td></tr> <tr><td>●</td><td>●</td></tr> <tr><td>●</td><td>●</td></tr> </table>	Masculino		I	●	●	●	Feminino		●	●	●	●
Masculino																										
I	●																									
●	●																									
Feminino																										
I	●																									
●	●																									
Masculino																										
I	●																									
●	●																									
Feminino																										
●	●																									
●	●																									
d) Conselhos	<table border="1"> <tr><td colspan="2">Masculino</td></tr> <tr><td>I</td><td>●</td></tr> <tr><td>●</td><td>●</td></tr> <tr><td colspan="2">Feminino</td></tr> <tr><td>I</td><td>●</td></tr> <tr><td>●</td><td>●</td></tr> </table>	Masculino		I	●	●	●	Feminino		I	●	●	●	<table border="1"> <tr><td colspan="2">Masculino</td></tr> <tr><td>I</td><td>●</td></tr> <tr><td>●</td><td>●</td></tr> <tr><td colspan="2">Feminino</td></tr> <tr><td>●</td><td>●</td></tr> <tr><td>●</td><td>●</td></tr> </table>	Masculino		I	●	●	●	Feminino		●	●	●	●
Masculino																										
I	●																									
●	●																									
Feminino																										
I	●																									
●	●																									
Masculino																										
I	●																									
●	●																									
Feminino																										
●	●																									
●	●																									
e) Narrativas	<table border="1"> <tr><td colspan="2">Masculino</td></tr> <tr><td>I</td><td>●</td></tr> <tr><td>●</td><td>●</td></tr> <tr><td colspan="2">Feminino</td></tr> <tr><td>I</td><td>●</td></tr> <tr><td>●</td><td>●</td></tr> </table>	Masculino		I	●	●	●	Feminino		I	●	●	●	<table border="1"> <tr><td colspan="2">Masculino</td></tr> <tr><td>I</td><td>●</td></tr> <tr><td>●</td><td>●</td></tr> <tr><td colspan="2">Feminino</td></tr> <tr><td>●</td><td>●</td></tr> <tr><td>●</td><td>●</td></tr> </table>	Masculino		I	●	●	●	Feminino		●	●	●	●
Masculino																										
I	●																									
●	●																									
Feminino																										
I	●																									
●	●																									
Masculino																										
I	●																									
●	●																									
Feminino																										
●	●																									
●	●																									
f) Palestras/sermões	<table border="1"> <tr><td colspan="2">Masculino</td></tr> <tr><td>I</td><td>●</td></tr> <tr><td>●</td><td>●</td></tr> <tr><td colspan="2">Feminino</td></tr> <tr><td>I</td><td>●</td></tr> <tr><td>●</td><td>●</td></tr> </table>	Masculino		I	●	●	●	Feminino		I	●	●	●	<table border="1"> <tr><td colspan="2">Masculino</td></tr> <tr><td>I</td><td>●</td></tr> <tr><td>●</td><td>●</td></tr> <tr><td colspan="2">Feminino</td></tr> <tr><td>●</td><td>●</td></tr> <tr><td>●</td><td>●</td></tr> </table>	Masculino		I	●	●	●	Feminino		●	●	●	●
Masculino																										
I	●																									
●	●																									
Feminino																										
I	●																									
●	●																									
Masculino																										
I	●																									
●	●																									
Feminino																										
●	●																									
●	●																									
g) Piadas/imitações	<table border="1"> <tr><td colspan="2">Masculino</td></tr> <tr><td>I</td><td>●</td></tr> <tr><td>●</td><td>●</td></tr> <tr><td colspan="2">Feminino</td></tr> <tr><td>I</td><td>●</td></tr> <tr><td>●</td><td>●</td></tr> </table>	Masculino		I	●	●	●	Feminino		I	●	●	●	<table border="1"> <tr><td colspan="2">Masculino</td></tr> <tr><td>I</td><td>●</td></tr> <tr><td>●</td><td>●</td></tr> <tr><td colspan="2">Feminino</td></tr> <tr><td>●</td><td>●</td></tr> <tr><td>●</td><td>●</td></tr> </table>	Masculino		I	●	●	●	Feminino		●	●	●	●
Masculino																										
I	●																									
●	●																									
Feminino																										
I	●																									
●	●																									
Masculino																										
I	●																									
●	●																									
Feminino																										
●	●																									
●	●																									

h) Xingamentos	<table border="1" style="margin: auto;"> <tr><td colspan="2" style="text-align: center;">Masculino</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">I</td><td style="text-align: center;">●</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">●</td><td style="text-align: center;">●</td></tr> <tr><td colspan="2" style="text-align: center;">Feminino</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">I</td><td style="text-align: center;">●</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">●</td><td style="text-align: center;">●</td></tr> </table>	Masculino		I	●	●	●	Feminino		I	●	●	●	<table border="1" style="margin: auto;"> <tr><td colspan="2" style="text-align: center;">Masculino</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">I</td><td style="text-align: center;">●</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">●</td><td style="text-align: center;">●</td></tr> <tr><td colspan="2" style="text-align: center;">Feminino</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">●</td><td style="text-align: center;">●</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">●</td><td style="text-align: center;">●</td></tr> </table>	Masculino		I	●	●	●	Feminino		●	●	●	●
Masculino																										
I	●																									
●	●																									
Feminino																										
I	●																									
●	●																									
Masculino																										
I	●																									
●	●																									
Feminino																										
●	●																									
●	●																									
i) Orações	<table border="1" style="margin: auto;"> <tr><td colspan="2" style="text-align: center;">Masculino</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">I</td><td style="text-align: center;">●</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">●</td><td style="text-align: center;">●</td></tr> <tr><td colspan="2" style="text-align: center;">Feminino</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">I</td><td style="text-align: center;">●</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">●</td><td style="text-align: center;">●</td></tr> </table>	Masculino		I	●	●	●	Feminino		I	●	●	●	<table border="1" style="margin: auto;"> <tr><td colspan="2" style="text-align: center;">Masculino</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">I</td><td style="text-align: center;">●</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">●</td><td style="text-align: center;">●</td></tr> <tr><td colspan="2" style="text-align: center;">Feminino</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">●</td><td style="text-align: center;">●</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">●</td><td style="text-align: center;">●</td></tr> </table>	Masculino		I	●	●	●	Feminino		●	●	●	●
Masculino																										
I	●																									
●	●																									
Feminino																										
I	●																									
●	●																									
Masculino																										
I	●																									
●	●																									
Feminino																										
●	●																									
●	●																									
Legenda: Sim: ● Não: ○ Ausência de informante: I																										
Fonte: Dados de ALCF; Miranda (2023)																										

Como observado, todos os informantes responderam positivamente a todas as opções de contextos de uso da Libras, o que demonstra domínio da língua. Alguns relataram que, em determinados contextos/estilos, ainda que compreendam, é possível se deparar com léxicos novos ou variações linguísticas, como por exemplo no contexto de palestras ou orações, que muitas vezes possuem um vocabulário específico e que exigem maior conhecimento sobre o vocabulário.

Tendo aplicado as questões a respeito das habilidades, produção e compreensão da Libras, na sequência, aplicamos as questões 21 e 22, sobre a língua portuguesa, com o mesmo foco: habilidades (questão 21) e compreensão do português através da leitura labial e resquício auditivo (questão 22).

A questão 21 buscou considerar as habilidades do português a partir da oralidade/audição, da escrita, da leitura e da datilologia, sendo a questão, “21) Selecione as opções que melhor definem sua relação com o português”. Veremos no Quadro 34 os resultados.

Quadro 34 – Questão 21 - Selecione as opções que melhor definem sua relação com a língua portuguesa

Habilidades em português	Chapecó - SC	Região Oeste - SC																								
a) Produz/Fala	<table border="1"> <tr><td colspan="2">Masculino</td></tr> <tr><td>I</td><td>○</td></tr> <tr><td>●</td><td>○</td></tr> <tr><td colspan="2">Feminino</td></tr> <tr><td>I</td><td>●</td></tr> <tr><td>○</td><td>●</td></tr> </table>	Masculino		I	○	●	○	Feminino		I	●	○	●	<table border="1"> <tr><td colspan="2">Masculino</td></tr> <tr><td>I</td><td>●</td></tr> <tr><td>○</td><td>○</td></tr> <tr><td colspan="2">Feminino</td></tr> <tr><td>●</td><td>●</td></tr> <tr><td>●</td><td>●</td></tr> </table>	Masculino		I	●	○	○	Feminino		●	●	●	●
Masculino																										
I	○																									
●	○																									
Feminino																										
I	●																									
○	●																									
Masculino																										
I	●																									
○	○																									
Feminino																										
●	●																									
●	●																									
b) Compreende por meio da leitura labial	<table border="1"> <tr><td colspan="2">Masculino</td></tr> <tr><td>I</td><td>●</td></tr> <tr><td>●</td><td>●</td></tr> <tr><td colspan="2">Feminino</td></tr> <tr><td>I</td><td>●</td></tr> <tr><td>○</td><td>●</td></tr> </table>	Masculino		I	●	●	●	Feminino		I	●	○	●	<table border="1"> <tr><td colspan="2">Masculino</td></tr> <tr><td>I</td><td>●</td></tr> <tr><td>●</td><td>●</td></tr> <tr><td colspan="2">Feminino</td></tr> <tr><td>●</td><td>●</td></tr> <tr><td>●</td><td>●</td></tr> </table>	Masculino		I	●	●	●	Feminino		●	●	●	●
Masculino																										
I	●																									
●	●																									
Feminino																										
I	●																									
○	●																									
Masculino																										
I	●																									
●	●																									
Feminino																										
●	●																									
●	●																									
c) Compreende por meio da audição (resquício auditivo)	<table border="1"> <tr><td colspan="2">Masculino</td></tr> <tr><td>I</td><td>○</td></tr> <tr><td>○</td><td>○</td></tr> <tr><td colspan="2">Feminino</td></tr> <tr><td>I</td><td>○</td></tr> <tr><td>○</td><td>●</td></tr> </table>	Masculino		I	○	○	○	Feminino		I	○	○	●	<table border="1"> <tr><td colspan="2">Masculino</td></tr> <tr><td>I</td><td>●</td></tr> <tr><td>○</td><td>○</td></tr> <tr><td colspan="2">Feminino</td></tr> <tr><td>○</td><td>○</td></tr> <tr><td>○</td><td>○</td></tr> </table>	Masculino		I	●	○	○	Feminino		○	○	○	○
Masculino																										
I	○																									
○	○																									
Feminino																										
I	○																									
○	●																									
Masculino																										
I	●																									
○	○																									
Feminino																										
○	○																									
○	○																									
d) Escreve	<table border="1"> <tr><td colspan="2">Masculino</td></tr> <tr><td>I</td><td>●</td></tr> <tr><td>●</td><td>●</td></tr> <tr><td colspan="2">Feminino</td></tr> <tr><td>I</td><td>●</td></tr> <tr><td>○</td><td>●</td></tr> </table>	Masculino		I	●	●	●	Feminino		I	●	○	●	<table border="1"> <tr><td colspan="2">Masculino</td></tr> <tr><td>I</td><td>●</td></tr> <tr><td>●</td><td>●</td></tr> <tr><td colspan="2">Feminino</td></tr> <tr><td>●</td><td>●</td></tr> <tr><td>●</td><td>●</td></tr> </table>	Masculino		I	●	●	●	Feminino		●	●	●	●
Masculino																										
I	●																									
●	●																									
Feminino																										
I	●																									
○	●																									
Masculino																										
I	●																									
●	●																									
Feminino																										
●	●																									
●	●																									
e) Lê	<table border="1"> <tr><td colspan="2">Masculino</td></tr> <tr><td>I</td><td>●</td></tr> <tr><td>●</td><td>●</td></tr> <tr><td colspan="2">Feminino</td></tr> <tr><td>I</td><td>●</td></tr> <tr><td>○</td><td>●</td></tr> </table>	Masculino		I	●	●	●	Feminino		I	●	○	●	<table border="1"> <tr><td colspan="2">Masculino</td></tr> <tr><td>I</td><td>●</td></tr> <tr><td>●</td><td>●</td></tr> <tr><td colspan="2">Feminino</td></tr> <tr><td>●</td><td>●</td></tr> <tr><td>●</td><td>●</td></tr> </table>	Masculino		I	●	●	●	Feminino		●	●	●	●
Masculino																										
I	●																									
●	●																									
Feminino																										
I	●																									
○	●																									
Masculino																										
I	●																									
●	●																									
Feminino																										
●	●																									
●	●																									
f) Usa datilografia (produz e compreende)	<table border="1"> <tr><td colspan="2">Masculino</td></tr> <tr><td>I</td><td>●</td></tr> <tr><td>○</td><td>●</td></tr> <tr><td colspan="2">Feminino</td></tr> <tr><td>I</td><td>●</td></tr> <tr><td>●</td><td>●</td></tr> </table>	Masculino		I	●	○	●	Feminino		I	●	●	●	<table border="1"> <tr><td colspan="2">Masculino</td></tr> <tr><td>I</td><td>●</td></tr> <tr><td>●</td><td>●</td></tr> <tr><td colspan="2">Feminino</td></tr> <tr><td>●</td><td>●</td></tr> <tr><td>○</td><td>●</td></tr> </table>	Masculino		I	●	●	●	Feminino		●	●	○	●
Masculino																										
I	●																									
○	●																									
Feminino																										
I	●																									
●	●																									
Masculino																										
I	●																									
●	●																									
Feminino																										
●	●																									
○	●																									
Legenda: Sim: ● Não: ○ Ausência de informante: I																										

Fonte: Dados de ALCF; Miranda (2023)

Verificamos que há uma grande presença das habilidades da língua portuguesa entre os informantes, sendo que, em todas as opções, a maioria tem relação. Importante ressaltar que em todos os casos há diversos níveis e frequência de uso e

que afirmar a relação não significa alto nível ou frequências constante, mas a presença dessa habilidade. A opção que foi menos selecionada pelos informantes foi a “c”, “Compreende por meio da audição (resquício auditivo)”; apenas dois informantes afirmaram ouvir parcialmente.

Interessante notar que, ainda assim, oito (8) informantes afirmaram produzir/falar em português (opção a) e doze (12) informantes selecionaram a opção “b” “compreende por meio da leitura labial”, o que demonstra um potencial linguístico de compreensão e produção da língua oral por meio da modalidade visual e não auditiva. Os mesmos doze (12) selecionaram as opções “d” e “e”, subsequente: lê e escreve. A respeito do uso da datilologia, na opção “f”, alguns informantes complementaram as respostas explicando as situações de uso, como por exemplo a informante CbGI-CON-F disse que usa principalmente com pessoas ouvintes, para comunicar algo do qual a pessoa ouvinte desconhece o sinal, mas, com outros surdos, dificilmente usa, predominando o uso dos sinais.

Na questão 22, “Selecione as opções que melhor representam o que você entende quando alguém fala em português e sob qual circunstância (resquício auditivo ou pela leitura labial)”, apresentamos os mesmos contextos de uso da língua trazidos na questão 20, mas agora evidenciando a compreensão da língua portuguesa na modalidade oral. O Quadro 35 apresenta as respostas

Quadro 35 – Questão 22 - Selecione as opções que melhor representam o que você entende quando alguém fala em português e sob qual circunstância (resquício auditivo ou pela leitura labial)

Contextos de uso do português oral	Legenda: Sim: ● Não: ○ Ausência de informante: I			
	Chapecó - SC		Região Oeste - SC	
a) Leituras	Masculino		Masculino	
	I	○	I	○
	○	○	○	○
	Feminino		Feminino	
	I	○	●	●
	○	●	○	○
b) Conversas do cotidiano	Masculino		Masculino	
	I	○	I	●
	○	○	●	○
	Feminino		Feminino	
	I	○	●	●
	○	●	●	○

c) Explicações técnicas	<table border="1"> <tr><td colspan="2">Masculino</td></tr> <tr><td>I</td><td>○</td></tr> <tr><td>○</td><td>○</td></tr> <tr><td colspan="2">Feminino</td></tr> <tr><td>I</td><td>○</td></tr> <tr><td>○</td><td>●</td></tr> </table>	Masculino		I	○	○	○	Feminino		I	○	○	●	<table border="1"> <tr><td colspan="2">Masculino</td></tr> <tr><td>I</td><td>○</td></tr> <tr><td>○</td><td>○</td></tr> <tr><td colspan="2">Feminino</td></tr> <tr><td>●</td><td>○</td></tr> <tr><td>○</td><td>○</td></tr> </table>	Masculino		I	○	○	○	Feminino		●	○	○	○
Masculino																										
I	○																									
○	○																									
Feminino																										
I	○																									
○	●																									
Masculino																										
I	○																									
○	○																									
Feminino																										
●	○																									
○	○																									
d) Conselhos	<table border="1"> <tr><td colspan="2">Masculino</td></tr> <tr><td>I</td><td>○</td></tr> <tr><td>●</td><td>○</td></tr> <tr><td colspan="2">Feminino</td></tr> <tr><td>I</td><td>○</td></tr> <tr><td>●</td><td>●</td></tr> </table>	Masculino		I	○	●	○	Feminino		I	○	●	●	<table border="1"> <tr><td colspan="2">Masculino</td></tr> <tr><td>I</td><td>●</td></tr> <tr><td>○</td><td>○</td></tr> <tr><td colspan="2">Feminino</td></tr> <tr><td>●</td><td>○</td></tr> <tr><td>●</td><td>○</td></tr> </table>	Masculino		I	●	○	○	Feminino		●	○	●	○
Masculino																										
I	○																									
●	○																									
Feminino																										
I	○																									
●	●																									
Masculino																										
I	●																									
○	○																									
Feminino																										
●	○																									
●	○																									
e) Narrativas	<table border="1"> <tr><td colspan="2">Masculino</td></tr> <tr><td>I</td><td>○</td></tr> <tr><td>●</td><td>○</td></tr> <tr><td colspan="2">Feminino</td></tr> <tr><td>I</td><td>○</td></tr> <tr><td>●</td><td>○</td></tr> </table>	Masculino		I	○	●	○	Feminino		I	○	●	○	<table border="1"> <tr><td colspan="2">Masculino</td></tr> <tr><td>I</td><td>○</td></tr> <tr><td>○</td><td>○</td></tr> <tr><td colspan="2">Feminino</td></tr> <tr><td>●</td><td>○</td></tr> <tr><td>●</td><td>○</td></tr> </table>	Masculino		I	○	○	○	Feminino		●	○	●	○
Masculino																										
I	○																									
●	○																									
Feminino																										
I	○																									
●	○																									
Masculino																										
I	○																									
○	○																									
Feminino																										
●	○																									
●	○																									
f) Palestras/sermões	<table border="1"> <tr><td colspan="2">Masculino</td></tr> <tr><td>I</td><td>○</td></tr> <tr><td>●</td><td>○</td></tr> <tr><td colspan="2">Feminino</td></tr> <tr><td>I</td><td>○</td></tr> <tr><td>○</td><td>○</td></tr> </table>	Masculino		I	○	●	○	Feminino		I	○	○	○	<table border="1"> <tr><td colspan="2">Masculino</td></tr> <tr><td>I</td><td>○</td></tr> <tr><td>○</td><td>○</td></tr> <tr><td colspan="2">Feminino</td></tr> <tr><td>○</td><td>○</td></tr> <tr><td>○</td><td>○</td></tr> </table>	Masculino		I	○	○	○	Feminino		○	○	○	○
Masculino																										
I	○																									
●	○																									
Feminino																										
I	○																									
○	○																									
Masculino																										
I	○																									
○	○																									
Feminino																										
○	○																									
○	○																									
g) Piadas/imitações	<table border="1"> <tr><td colspan="2">Masculino</td></tr> <tr><td>I</td><td>○</td></tr> <tr><td>●</td><td>○</td></tr> <tr><td colspan="2">Feminino</td></tr> <tr><td>I</td><td>○</td></tr> <tr><td>○</td><td>○</td></tr> </table>	Masculino		I	○	●	○	Feminino		I	○	○	○	<table border="1"> <tr><td colspan="2">Masculino</td></tr> <tr><td>I</td><td>●</td></tr> <tr><td>○</td><td>○</td></tr> <tr><td colspan="2">Feminino</td></tr> <tr><td>●</td><td>○</td></tr> <tr><td>●</td><td>○</td></tr> </table>	Masculino		I	●	○	○	Feminino		●	○	●	○
Masculino																										
I	○																									
●	○																									
Feminino																										
I	○																									
○	○																									
Masculino																										
I	●																									
○	○																									
Feminino																										
●	○																									
●	○																									
h) Xingamentos	<table border="1"> <tr><td colspan="2">Masculino</td></tr> <tr><td>I</td><td>○</td></tr> <tr><td>○</td><td>○</td></tr> <tr><td colspan="2">Feminino</td></tr> <tr><td>I</td><td>○</td></tr> <tr><td>●</td><td>○</td></tr> </table>	Masculino		I	○	○	○	Feminino		I	○	●	○	<table border="1"> <tr><td colspan="2">Masculino</td></tr> <tr><td>I</td><td>●</td></tr> <tr><td>○</td><td>○</td></tr> <tr><td colspan="2">Feminino</td></tr> <tr><td>●</td><td>○</td></tr> <tr><td>●</td><td>○</td></tr> </table>	Masculino		I	●	○	○	Feminino		●	○	●	○
Masculino																										
I	○																									
○	○																									
Feminino																										
I	○																									
●	○																									
Masculino																										
I	●																									
○	○																									
Feminino																										
●	○																									
●	○																									
i) Orações	<table border="1"> <tr><td colspan="2">Masculino</td></tr> <tr><td>I</td><td>○</td></tr> <tr><td>○</td><td>○</td></tr> <tr><td colspan="2">Feminino</td></tr> <tr><td>I</td><td>○</td></tr> <tr><td>○</td><td>●</td></tr> </table>	Masculino		I	○	○	○	Feminino		I	○	○	●	<table border="1"> <tr><td colspan="2">Masculino</td></tr> <tr><td>I</td><td>●</td></tr> <tr><td>○</td><td>○</td></tr> <tr><td colspan="2">Feminino</td></tr> <tr><td>●</td><td>○</td></tr> <tr><td>○</td><td>○</td></tr> </table>	Masculino		I	●	○	○	Feminino		●	○	○	○
Masculino																										
I	○																									
○	○																									
Feminino																										
I	○																									
○	●																									
Masculino																										
I	●																									
○	○																									
Feminino																										
●	○																									
○	○																									
<p>Legenda: Sim: ● Não: ○ Ausência de informante: I</p> <p>Fonte: Dados de ALCF; Miranda (2023)</p>																										

Todas as opções tiveram, entre 2 e 4 informantes que as selecionaram. As mais escolhidas foram as opções “b” e “d”, que indicam os contextos “conversas do cotidiano” e “conselhos”, com 6 informantes. A opção “palestras/sermões” foi selecionada por apenas um informante.

Os informantes CbGI-CCO-F e CaGI-SMO-M afirmaram compreender alguns dos contextos apresentados pelo resquício auditivo, ainda assim não compreendem todos os contextos. Observamos que a informante CaGII-XRE-F, apesar de afirmar ter surdez profunda, portanto compreender apenas pela leitura labial, disse compreender praticamente todos os contextos, com exceção do “f”, “Palestras/sermões.

Com esses exemplos, verificamos que a compreensão ou não da língua oral nem sempre está associada ao grau de surdez de um indivíduo surdo, mas pode estar relacionada a outros fatores individuais.

Após apresentarmos e analisarmos cada uma das questões selecionadas, passamos agora a rever alguns dos pontos principais identificados nas conclusões dos resultados.

5.5 CONCLUSÕES DOS RESULTADOS

Com base nos dados apresentados, podemos constatar algumas evidências, por isso, seguindo a sequência da apresentação, veremos em seguida alguns pontos dos resultados gerais da pesquisa em cada questão aplicada, seguindo a sequência da apresentação de cada tema percorrido: histórico linguístico, crenças e atitudes linguísticas, funções de uso da língua e autorreconhecimento bilíngue.

5.5.1 Conclusões a respeito do histórico linguístico

A análise do histórico não fazia parte dos objetivos específicos, mas serviu como base para a compreensão acerca das características analisadas, tendo como hipóteses os estudos trazidos na fundamentação teórica.

A afirmação entre os informantes de que a língua materna não foi a Libras (questão 1) foi uma resposta esperada, assim como a de que a maioria dos pais são ouvintes (questão 14), concordando com as pesquisas de Silva (2018) e Grosjean (2008). Esperava-se que as duas respostas estivessem relacionadas, como de fato

ocorreu: no fato de ter pais ouvintes, a primeira língua seria o português e não a Libras. Com isso, a resposta mais esperada era que a língua materna fosse o “português”, entretanto, diferente do esperado, um apontamento comum entre os informantes foi o de que sua língua materna havia sido os “sinais caseiros” e não o português.

Muitos dos informantes que afirmaram ter algum familiar surdo usuário de Libras (questão 3) não atribuíram necessariamente uma influência direta desses sobre o aprendizado da Libras, por causa do pouco contato.

As respostas sobre o tipo de escola (questão 7) tiveram maior diversidade entre os informantes da Geração II do que entre os da Geração I. A partir dessa questão também constatamos que a maior parte dos informantes estudaram em escola regular sem presença de intérprete de Libras e que a ocorrência de escola ou classe de surdos é evidente entre a Geração I, sendo que na Geração II essa resposta não foi apresentada, a não ser na resposta de CbGII-CCO-M, que afirmou ter estudado em partes em classe de surdos, e, em partes, na escola regular.

Essa realidade está vinculada ao aparato legal conquistado sobretudo nos últimos anos, com a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002) e o Decreto de 2005, nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005).

A idade em que se aprendeu Libras (questão 8) é maior entre os informantes de Geração II e menor entre os informantes da Geração I. Predominantemente, os informantes da Geração II aprenderam Libras pelo contato com outros surdos nos ambientes informais, de forma diferente que os da Geração I, que aprenderam através da escola ou em atendimentos especializados. Também destacamos o acesso mais facilitado para a Geração I ao espaço formal para o aprendizado de Libras, devido às Leis supracitadas e à legitimidade da Libras enquanto língua ocorrida também nos últimos anos, conquistas das quais a Geração II não participou em fase escolar, conforme os resultados apontam.

No geral, o histórico linguístico dos informantes se relaciona com o aparato histórico geral trazido no trabalho e foi importante para embasar as demais questões.

5.5.2 Conclusões a respeito das crenças e atitudes linguísticas

As questões sobre crenças e atitudes linguísticas trouxeram evidências sobre a importância do português e da Libras para o informante, a sua relação com a

oralidade, a leitura labial e a língua de sinais para a comunicação com pessoas surdas e ouvintes e alguns aspectos identitários relacionados.

Constatamos que as crenças e atitudes estão intrinsecamente ligadas à identidade e a partir delas se podem definir características que permitem diferenciar um grupo de outro, como observado por Aguilera (2008) e para uma melhor análise do comportamento linguístico dos falantes, assim como observar as relações sociais entre os diferentes grupos (CORBARI e SELLA, 2013)

A maioria dos informantes afirmou gostar mais da Libras do que do português (questão 11), ainda que essa não seja a língua exclusivamente usada pela maioria dos informantes no dia a dia (questão 12). Aqui podemos aplicar os componentes em relação à atitude, trazidos por Lambert (1967, apud MORENO FERNANDEZ, 1998). Percebemos que o componente afetivo e o componente conativo ocorrem de formas diferentes, pois existe uma valorização da Libras em detrimento do português, entretanto a tendência de conduta é usar o português.

A maior parte atribuiu “muita importância” (escala 3), para o português (questão 23), e “importância”, para o uso do português/línguas orais para se relacionar com amigos ouvintes (questão 24). Por outro lado, a maioria selecionou a opção “nenhuma importância” para a fala e leitura labial para se comunicar na sociedade majoritariamente ouvinte (questão 25).

Todos escolheram algum grau de importância (escalas 2, 3 e 4) para a Libras em sua vida (questão 26), para se relacionar com amigos surdos (questão 27), já para mostrar para a sociedade majoritariamente ouvinte sua identidade surda (questão 28), a maioria atribuiu importância máxima.

5.5.3 Conclusões a respeito das funções de uso das línguas

Os resultados referentes às funções de uso das línguas apresentaram as línguas usadas para comunicação com os familiares dentro e fora de casa e outras situações de contato além do ambiente familiar, assim como a frequência de uso dessas línguas.

Há maior predominância de pessoas surdas no lar dos informantes do que pessoas ouvintes e as respostas mais escolhidas para as línguas usadas dentro do lar (questão 6) foram “Libras” e “Mais Libras do que português”.

Em relação aos familiares mais próximos (questões 15 e 16), que não moram na mesma casa, vimos que o português é a língua mais usada para comunicação com o pai, mãe e irmãos. De acordo com Quadros (2008), a maioria dos pais não sabem Libras, portanto os resultados dessa questão estão de acordo com os estudos já realizado. Os informantes afirmaram que a Libras é mais usada com os filhos (considerando que apenas 2 informantes selecionaram essa opção). Com os demais familiares, no caso dos informantes, cujas opções se aplicaram (questões 15 e 16), vimos que a comunicação com os avós ocorre predominantemente em português, com os tios em português/Libras e com os primos a quantidade de cada opção ficou muito próxima, sendo a mais selecionada, o português.

A respeito das situações de contato fora do ambiente familiar (questões 17 e 18), observamos que a comunicação com os vizinhos se dá majoritariamente em português e que a opção "principalmente gestos" também foi bastante selecionada. No contexto "amigos", a maioria disse usar português/Libras; e em "comércio/serviço/atendimentos em geral", o uso do português é predominante.

Nas situações de contato de menos aplicação pelos informantes (ligadas a trabalho e estudo), vimos que, com "colegas de trabalho/chefe", a opção de língua escolhida foi português/Libras e, em segundo lugar, a Libras; com "colegas de aula/professor", apenas 3 informantes responderam, sendo cada um uma opção diferente: Libras, português e português/Libras; e com "clientes/liderados/alunos", as opções "Libras" e "Português" ficaram equivalentes. Em nenhuma dessas três últimas situações de contato, a opção "principalmente gestos" foi selecionada.

5.5.4 Conclusões a respeito do autorreconhecimento bilíngue

Constatamos que todos os informantes afirmaram se considerar bilíngues, diferente da hipótese, mas cada um que fez comentários trouxe conceitos diferentes do que significa o bilinguismo. Sobre as habilidades na Libras (questão 19), verificamos que todos afirmaram produzir/sinalizar e compreender a sinalização; quando se trata de escrever e ler em escrita de sinais, vimos que, dos treze (13), apenas 3 disseram saber escrever em escrita de sinais e 7 disseram ler, ou seja, uma maioria lê escrita de sinais e uma minoria escreve.

Acerca das habilidades em português (questão 21), vimos que a maioria dos informantes disseram produzir/falar e compreender o português por meio da leitura labial em algum nível e frequência; vimos que uma minoria compreende por meio da audição dado a algum resquício auditivo, apenas dois informantes. A maioria afirmou escrever, ler e usar a datilologia.

Vemos que a escrita em português ocorre entre mais surdos do que a escrita de sinais, ou seja, muitos surdos têm mais domínio da Libras do que do português na produção e compreensão, ainda assim escrevem e leem mais na língua que têm menos domínio, o português, do que na Libras. Isso vai ao encontro, em partes, do estipulado por Grosjean (2007), que verificou que os bilíngues comumente só sabem ler e escrever em uma de suas línguas.

Todos os informantes afirmaram compreender em Libras todas as opções apresentadas em diferentes contextos. Já em português, houve menos ocorrência. As opções mais selecionadas pelos informantes acerca das situações das quais eles mais compreendem em português foram: “conversas do cotidiano” e “conselhos”. Apesar de haver nenhuma opção que não tenha sido selecionada, as demais tiveram adesão de menos de 4 informantes em cada uma. A opção que teve menos informantes que escolheram foi “palestras/sermões”, selecionada por apenas 1 informante.

Com essa breve revisão acerca dos resultados alcançados, podemos extrair algumas conclusões de maneira mais abrangente. Na sequência, apresentamos as considerações finais do trabalho, relacionando-as aos objetivos e suas hipóteses.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo tinha como objetivo descrever a situação linguística no Oeste Catarinense do bilinguismo Libras/português de indivíduos surdos, por isso traçamos quatro objetivos específicos com base nas dimensões sociais da Dialetologia Pluridimensional e quatro categorias para análise, sendo três relacionadas aos objetivos específicos e uma que serviu como base para as demais. A partir disso, podemos concluir, em cada um dos objetivos, relacionados às suas hipóteses, que:

1. Ao verificarmos a **dimensão diasssexual**, acerca das crenças e atitudes linguísticas, observamos que a hipótese de que as mulheres demonstram mais valor ao português do que os homens, foi confirmada, concordando com estudos anteriores acerca da escolha das mulheres pela língua de prestígio, como o de Labov (1972) e mais recentemente de Wolschick (2016). As mulheres atribuíram maiores escalas de importância ao português do que os homens, assim como maior importância da leitura labial para se comunicarem na sociedade majoritariamente ouvinte.

Diferente do previsto, as funções de uso das línguas entre os homens e as mulheres não tiveram diferenças. Referindo-se ao autorreconhecimento bilíngue, acreditávamos que tanto homens quanto mulheres demonstrariam uma impressão negativa acerca de seu próprio bilinguismo de forma equilibrada, entretanto verificamos que as mulheres afirmaram falar mais em português oral do que os homens, e afirmaram compreender melhor quando alguém fala em português do que os homens. Ainda que apenas pela diferença de um informante, mais homens afirmaram escrever e ler do que as mulheres. Diferente do esperado, todos afirmaram se considerar bilíngues.

2. Na **dimensão diageracional**, nossa hipótese era de que a G1 manteria crenças e atitudes mais positivas em relação à Libras em detrimento do português do que a GII. Essa hipótese se confirmou parcialmente, já que, comparando a G1 com a GII, as crenças e atitudes linguísticas se mostraram mais positivas em relação à Libras na G1, entretanto, não somente à Libras, mas a G1 também indicou maior importância ao português do que a GII; ou seja, para a G1, tanto a Libras quanto o português têm muito valor. Já a GII demonstrou valor semelhante para ambas as línguas de forma equilibrada, também sem preferência por uma em específico, isto é, sem salientar importância extrema, como ocorreu com a G1. Conforme supomos, as diferenças dos resultados entre as Gerações I e II pode ser uma evidência entre o percurso histórico

vivenciado pela comunidade surda que enalteceu tanto a inclusão escolar quanto a metodologia da educação bilíngue, principalmente após a década de 1990, através de documentos e leis, como a Lei 12.436 (BRASIL, 2002), o Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), a Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015) e a Lei 14.191 (BRASIL, 2021). Devido ao fato de a GI ter sido contemplada com mais melhorias nos sentidos social e educacional, tendo acesso às duas línguas, ela atribui um valor mais alto tanto à Libras quanto também ao português. Considerando Fishman (1972), que afirma que as crenças e atitudes intervêm diretamente na manutenção ou substituição de uma língua, podemos verificar que o posicionamento da GI em relação à Libras, possivelmente impulsionado por sua legitimação, é um fator determinante para sua manutenção. Assim como, principalmente a partir da GI, a necessidade de conhecer o português pode ser cada vez mais evidenciada pela comunidade surda.

A respeito das funções de uso das línguas, supúnhamos que a GI abrangeria mais possibilidades de uso de diferentes funções tanto da Libras quanto do português e que as funções para a GII seriam mais restritas. De maneira geral, os resultados mostraram que a GII, em diversas situações, recorreu aos gestos e também à Libras, enquanto que a GI ao português ou ao português e Libras de forma equilibrada e que o uso somente da Libras é relatado pela minoria. Essa constatação vai ao encontro de Grosjean (1997; 2008), que afirma que as funções podem se apresentar de formas diferentes em cada indivíduo bilíngue e que existem vários fatores que podem determinar o uso ou não de uma língua. Acreditamos também, a partir disso, que as funções de uso não estão relacionadas apenas à escolha do informante em falar em Libras ou português, mas também aos fatores externos, como por exemplo o fato de nos contextos de uso das línguas os indivíduos relacionados ao informante não saberem Libras.

A respeito do autorreconhecimento bilíngue, a hipótese era de que a GI teria uma impressão mais positiva sobre seu próprio bilinguismo em relação à GII. Observamos que a GI demonstra uma impressão positiva ao seu próprio bilinguismo, ao que se refere à produção em português, uso da datilografia e escrita e leitura da escrita de sinais; todavia, tanto a GI quanto a GII afirmaram se considerar bilíngues, e a GII demonstrou entender o português sob mais circunstâncias que a GI. Isso pode ser devido à necessidade que essa Geração vivenciou de entender o português para se adequar à sociedade e às barreiras comunicacionais enfrentadas, já que os métodos de ensino vigentes durante sua infância preconizavam especialmente à

integração social, que, como salientou Pieczkowski (2003), foi um movimento e uma preocupação governamental a partir de 1960; mas se diferencia das propostas de inclusão criadas após os anos 1990. Portanto, constatamos que os resultados estão de acordo com a hipótese.

3. Com relação à **dimensão diastrática**, acerca das crenças e atitudes linguísticas, a hipótese era que a Ca teria crenças e atitudes mais positivas que a Cb a respeito da Libras. O que observamos é que a Ca se diversifica nos resultados sobre a língua que mais gosta, ficando equilibrada entre Libras e português e que os resultados da Cb mostram que essa classe gosta mais de Libras do que português. Em comparação com a Ca, esta atribuiu escalas maiores de importância ao português, assim como à importância da leitura labial/oralização para comunicação. De acordo com os resultados, refutamos a hipótese, pois diferente do esperado a Ca valoriza mais o português do que a Cb. A justificativa pode ser de que o nível de escolaridade superior exija mais conhecimento do português que o nível de escolaridade básica, e, portanto, possivelmente advindo de um componente cognitivo, conforme Kaufmann (2011).

Nas funções de uso das línguas, a Ca usa mais a Libras no lar do que a Cb. Com pessoas de outros contextos de contato, fora da família, como vizinhos, amigos e comércio/serviços/atendimentos em geral, temos muito mais uso do português do que da Libras, tanto pela Ca quanto pela Cb. O que diferencia os grupos é no contexto “amigos”, em que a Ca usa tanto o português quanto a Libras e a Cb apresenta também o uso de gestos nesse contexto. A Cb também se destaca no uso de gestos para comércio/serviços/atendimentos em geral. Nesse sentido, concordamos com a hipótese prevista sobre as funções, que os surdos da Ca têm uma maior gama de possibilidades de usos das duas línguas do que os surdos da Cb, e apresentam algumas funções iguais e outras diferentes, pelo maior acesso que a Ca tem a informações e discussões, em virtude da escolaridade. Pelo mesmo motivo e concordando com a hipótese, quanto ao autorreconhecimento bilíngue, a autoavaliação demonstrou que a Ca tem mais habilidades em Libras e português do que a Cb, assim como compreende mais situações quando alguém fala em português.

Referente à **dimensão diatópica**, prevíamos o ponto Chapecó tenderia a apresentar crenças e atitudes mais positivas em relação à Libras do ponto Região Oeste, assim como um autorreconhecimento bilíngue mais positivo em relação à Região Oeste. Nos resultados em relação às crenças e atitudes linguísticas,

constatamos que o ponto Chapecó demonstrou mais valor à Libras do que ao português, enquanto que o ponto Região Oeste atribuiu mais valor ao português. Conforme o previsto, pode ser pelo fato de Chapecó ser um município onde ocorre mais contato entre surdos, em razão de sua extensão e número de habitantes de forma geral e habitantes surdos ser maior que o ponto Região Oeste.

Quanto ao autorreconhecimento bilíngue, a diferença está na escrita e leitura da escrita de sinais. Chapecó tem mais predominância na escrita, enquanto a Região Oeste na leitura. O ponto Região Oeste demonstra mais habilidades em português do que o ponto Chapecó. Isso pode ser pela necessidade de comunicação, em que o surdo bilíngue precisa se adaptar à maioria ouvinte e se apropria do “princípio da complementaridade”, proposto por Grosjean (2008), em que os bilíngues usam suas línguas com diferentes propósitos, em diferentes domínios e com diferentes pessoas; nesse caso, o português; sendo assim, podemos afirmar que a hipótese está correta.

Acerca das funções de uso das línguas, prevíamos que fossem diferentes em cada um dos pontos, que o uso da Libras fosse mais evidente no ponto Chapecó e o uso do português mais evidente no ponto Região Oeste. De acordo com os resultados, o número de pessoas que usa mais Libras na família é o mesmo nos dois pontos pesquisados, assim como o uso das línguas nos contextos fora da família, apenas com uma pequena diferença, de que o ponto Região Oeste demonstra mais uso de português e gestos com os vizinhos do que Chapecó. Desta forma essa hipótese não se confirma.

Concluimos que a situação linguística no oeste catarinense, tendo em vista o bilinguismo Libras/Português de indivíduos surdos não pode ser definida apenas sob uma perspectiva, mas que ela está atrelada à diversos fatores, como aos fatores históricos, às crenças e atitudes linguísticas, às funções de uso das línguas e ao autorreconhecimento bilíngue, e como eles discorrem na vida e nas relações desses indivíduos. Sendo assim, confirmamos a realidade do bilinguismo individual de surdos considerando duas línguas de modalidades diferentes.

Essa pesquisa corroborou com as pesquisas aqui trazidas afirmando que o estudo entre os bilíngues leva em conta os domínios de uso, funções e seu repertório linguístico total, e não apenas considera as quatro grandes habilidades, os níveis, o conceito de que o indivíduo para ser bilíngue deve adquirir a segunda língua na primeira infância ou ter o controle nativo das duas línguas.

Principalmente considerando que esse foi um estudo novo no campo da Dialetologia Pluridimensional, foi necessário, entre outras questões, repensar e reajustar os instrumentos e procedimentos de coletas de dados, assim como sua apresentação. Sendo assim, além do que se refere aos resultados, a realização da pesquisa, em si, foi de muito aprendizado, de modo que podemos afirmar que a escolha de desenvolver esse trabalho a partir da Dialetologia Pluridimensional foi fundamental para melhor assertividade na pesquisa e a possibilidade de desenvolver mais estudos voltados à língua de sinais a partir dela.

Acreditamos e avaliamos essa pesquisa como de grande relevância para novos estudos a serem realizados e verificamos a importância de aprofundar mais cada uma das categorias investigadas, assim como identificamos potenciais objetos de pesquisa que surgiram durante a coleta de dados que podem ser desenvolvidos, além dos objetivos desse trabalho.

Esperamos que essa pesquisa possa contribuir para os estudos linguísticos das línguas de sinais, no sentido acadêmico, educacional ou identitário (individual, familiar e social), para estudos do bilinguismo/plurilinguismo, da diversidade linguística e da dialetologia pluridimensional, e com isso promover a valorização da realidade bilíngue/plurilíngue das pessoas surdas, auxiliando em seu processo de consciência linguística e seu reconhecimento identitário junto à comunidade surda, à comunidade escolar e sociedade em geral. Para a comunidade em geral, esperamos contribuir para a compreensão sobre a realidade do bilinguismo Libras-português das pessoas surdas, assim como difundir, valorizar e registrar dados das línguas de sinais e da comunidade surda.

REFERÊNCIAS

ADRIANO, Nayara de Almeida. **Sinais caseiros**: uma exploração de aspectos linguísticos. 2010. 100 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

AGUILERA, V. de A. Crenças e atitudes lingüísticas: quem fala a língua brasileira? In: RONCARATI, C.; ABRAÇADO, J. (org.). **Português brasileiro II**: contato lingüístico, heterogeneidade e história. Niterói: Editora Federal Fluminense, 2008. p. 311-333.

ALTENHOFEN, Cléo V. et al. **Os contatos linguísticos e o Brasil**: Dinâmicas pré-históricas, históricas e sócio-políticas. Os contatos linguísticos no Brasil. Editora UFMG, 2011.

ALTENHOFEN, Cléo Vilson; THUN, Harald. As migrações e os contatos linguísticos na geografia linguística do sul do Brasil Bacia da Prata. In: AGUILERA, Vanderci Andrade; ROMANO, Valter Pereira (org.). **A geolinguística no Brasil**: caminhos percorridos, horizontes alcançados. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2016. p. 371-392.

ALTENHOFEN, Cléo V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: Nicolaidese, Christine et al. (orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 93-116.

ALTENHOFEN, Cléo Vilson. Política linguística, mitos e concepções linguísticas em áreas bilíngues de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil. **Revista Internacional de Linguística Iberoamericana**, p. 83-93, 2004.

ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. Crenças e atitudes linguísticas de falantes de PLH. In: RAZKY, Abdelhak; GUSMÃO, Elisângela. **Pesquisas em crenças e atitudes linguísticas**. Araquara: Letraria, 2019. p. 131-152.

ARAÚJO, Paulo Jeferson Pilar; BENTES, Thaisy. LÍNGUAS DE SINAIS DE FRONTEIRAS: o caso da LSV no Brasil. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 7, n. 26, p. 125-135, nov. 2020. Mensal. Universidade Estadual do Tocantins.

BAENINGER, Rosana; DEMÉTRIO, Natália Belmonte; DOMENICONI, Joice. Espaços das Migrações Transnacionais: perfil sociodemográfico de imigrantes da África para o Brasil no século XXI. **Remhu**: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana, Brasília, v. 27, n. 56, p. 35-60, ago. 2019. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1980-85852503880005603>.

BAENINGER, Rosana; DEMÉTRIO, Natália Belmonte; DOMENICONI, Joice de Oliveira Santos. Migrações dirigidas: Estado e migrações venezuelanas no Brasil. **Revista Latinoamericana de Población**, [S.L.], v. 16, p. 1-29, 2022. Asociação Latinoamericana de Población. <http://dx.doi.org/10.31406/relap2022.v16.e202113>.

Disponível em: <https://revistarelap.org/index.php/relap/article/view/307/695>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BAKER, Colin. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. 4 ed. Multilingual Matters, 2006.

BAKER, Colin. Language in Society. In: Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. New York: Multilingual Matters, 2011. cap. 4, p. 66-91

BAALBAKI, Angela; RODRIGUES, Isabel Cristina. MEIO LEGAL DE COMUNICAÇÃO VERSUS LÍNGUA OFICIAL: um debate sobre leis. **Revista Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, n. 27/28, p. 137-150, 2011. Semestral. CRÔNICAS E CONTROVÉRSIAS, Universidade Estadual de Campinas.

BARBOSA, Meire Aparecida. **A INCLUSÃO DO SURDO NO ENSINO REGULAR: A LEGISLAÇÃO**. 2007. 73 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

BERNIERI, Simone Raquel. **Crenças e atitudes linguísticas em relação a línguas minoritárias**: alemão em São Carlos/SC e italiano em Coronel Freitas/SC. 2017. 187 f. Dissertação. (Curso de Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2017. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1765/1/BERNIERI.pdf> Acesso em: abr. 2020.

BRAGA, Ana Lícia Santos. **EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE SURDOS**: o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1907 - 1930). 2018. 190 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 14 abr. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2002. Acesso em 05 jul. 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 09 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. **Diário oficial da União**. Brasília, 3 ago. 2021. Acesso em 16 mai. 2022. Disponível em: <

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>>.

BUSSE, Sanimar; SELLA, Aparecida Feola. Uma Análise das Crenças e Atitudes Linguísticas dos Falantes do Oeste do Paraná. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 1, n. 15, p. 77-93, 2012.

CARDOSO, Mônica. **Plataforma do letramento: O Brasil e suas muitas línguas**. 2016. Disponível em <http://ipol.org.br/tag/linguas-do-brasil/>. Acesso em: 18 abr. 2021

CARDOSO, Suzana A. **Dialetologia** In: Ferrarezi Junior e Mollica (2016). **Sociolinguística, Sociolinguísticas: uma introdução**. p. 13-22. Disponível em: https://www.dropbox.com/s/b0qphe3w2gtl3iz/sociolinguistica_sociolinguistica_leia_um_trecho.pdf?dl=0.

CHAPECÓ. **Lei complementar nº 108, de 23 de outubro de 2000**. Reconhece como meio de comunicação objetiva e de uso corrente a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dispõe sobre sua implantação na rede municipal de ensino para surdos e dá outras providências. Chapecó: Câmara municipal. Disponível em: <http://leismunicipa.is/jgoln>. Acesso em 14 mar. 2022

COELHO, Izete Lehmkuhl et al. **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015. 174 p.

CONCÓRDIA (SC). Prefeitura. 2015. Disponível em: <http://www.concordia.sc.gov.br/#!/tipo/pagina/valor/2>. Acesso em: março 2023.

CORBARI, C. C.; SELLA, A. F. **Crenças e atitudes linguísticas no Sudoeste do Paraná: tendências de reação frente às diferentes línguas e etnias**. Estudos linguísticos. São Paulo, p. 526-539, jan-abr 2013. Disponível em: http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/42/EL-42_vol1_526_539_CC_Corbari_AF_Sella.pdf.

COSERIU, Eugenio. Sentidos y tareas de la dialectología. Asociación de lingüística y filología de la América Latina. **Cuadernos de lingüística**. Instituto de Investigaciones filológicas. Centro de lingüística hispánica. México, primera edición, 1982.

DINIZ, Heloíse Gripp. **A história da língua de sinais dos surdos brasileiros: Um estudo descritivo de mudanças fonológicas e lexicais da Libras**. Editora Arara Azul. Petrópolis, RJ, 2011. 134p.

DORI, Bruno Pace. Disponível em <https://diregional.com.br/diario-do-iguacu/2022-08-25-chapeco-105-anos-a-cidade-que-deu-origem-ao-oeste-catarinense>. Acesso em: março 2023

FELIPE, T. A. Bilinguismo e surdez. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 14, n. 1, 1989. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639105>. Acesso em: 13 maio. 2022.

FERGUSON, C. A. Diglossia. In: FONSECA, S. V.; NEVES, M. F. (Orgs.). **Sociolinguística**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974 [1959] p. 99-118.

FERRAZ, Aderlande Pereira. O panorama linguístico brasileiro: a coexistência de línguas minoritárias com o português. In: **Filologia Linguística Portuguesa**, n. 9, p. 43-73, 2007.

FERREIRA-BRITO, L. 'Similarities and differences in two Brazilian sign languages'. **Sign Language Studies**, 42, 1984. P. 45-56.

FISHMAN, Joshua A. Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. In: **Journal of Social Issues**, v. 23, n. 2, 1967. p. 29-38.

FIGUEIRA, Mariana Pereira Castro. **Comunidade surda na fronteira, experiência "compartida"**. 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Especial, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016.

FLORY, Elizabete Villibor; SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. BILINGUISTO: diferentes definições, diversas implicações. **Intercâmbio**, São Paulo, p. 23-40, 2009. PUC. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/viewFile/3488/2296>. Acesso em: 14 mar. 2021.

FRIZZO, Celina Eliane; KRUG, Marcelo Jacó; HORST, Cristiane. CODE-SWITCHING NA COMUNIDADE KAINGANG DA TERRA INDÍGENA GUARITA. **Interfaces**, Guarapuava-Pr, v. 12, n. 1, p. 232-241, 2021. Quadrimestral.

FUNKLER, Débora Isabel; HORST, Cristiane; KRUG, Marcelo. CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS DE FALANTES ÍTALO BRASILEIROS EM CHAPECÓ-SC. **Web Revista Sociodialeto**, v. 7, n. 20, p. 211-248, nov.-fev. 2017. Disponível em: <http://sociodialeto.com.br/index.php/sociodialeto/article/view/16/17>. Acesso em: 13 jun. 2022.

GESUELI, Zilda Maria. Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. **Educação e Sociedade**. CEDES, vol. 27, n. 94, p. 277-292, jan./abr. Campinas, 2006.

GUEDES, Renato Celestino. O DEBATE ENTRE CARIDADE E ENSINO NO CONGRESSO DE SURDOS DE PARIS DE 1900 E OS SEUS DESDOBRAMENTOS NO BRASIL NO ANO DE 1920. 2019. 138 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais - Cch, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://www.unirio.br/ppgedu/backup/1f4c1produtos/DissertaoPPGEduRenatoCelestinoguedes.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2023.

GOMES, João Carlos; VILHALVA, Shirley. **As línguas de sinais indígenas em contextos interculturais**. Coleção Registros de estudos e pesquisas das línguas de sinais indígenas no Brasil, v. II. Editora CRV. Curitiba, PR, 2021, 110p.

GROSJEAN, Francois. The bilingual individual. **Interpreting: International Journal Of Research And Practice In Interpreting**, [S.L.], v. 2, n. 1-2, p. 163-187, 1 Jan. 1997. John Benjamins Publishing Company. <http://dx.doi.org/10.1075/intp.2.1-2.07gro>.

GROSJEAN, F. **Studying Bilinguals**. New York: Oxford University Press, 2008.

Gumperz, John J. **Discourse strategies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

HARMERS, J e BLANC, M. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HORST, Cristiane. A situação da alfabetização dos falantes de línguas de imigração no contexto brasileiro. **Revista Contingentia**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 73-84, nov. 2009. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/view/11417/6762>. Acesso em: 14 jun. 2022.

HORST, C., & do Nascimento Bertioti, J. (2019). MULTILINGUISMO NA ESCOLA: CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PARA/COM IMIGRANTES REFUGIADOS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE CHAPECÓ. **Muiraquitã: Revista De Letras E Humanidades**, 7(2). <https://doi.org/10.29327/212070.7.2-6>

HORST, Cristiane; KRUG, Marcelo; FORNARA, Ana Elizabeth. ESTRATÉGIAS DE MANUTENÇÃO E REVITALIZAÇÃO LINGUÍSTICA NO OESTE CATARINENSE; **Organon: Revista do Instituto de Letras da UFRGS**, [S.L.], v. 32, n. 62, p. 1-16, 26 jun. 2017. Semestral. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://dx.doi.org/10.22456/2238-8915.72292>. Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/72292/42108>>

HORST, Cristiane; KRUG, Marcelo Jacó. ATLAS DAS LÍNGUAS EM CONTATO NA FRONTEIRA. In: SNICHELOTTO, Cláudia Andrea Rost; LUZ, Mary Neiva Surdi da (org.). **Estudos Linguísticos da/na Fronteira Sul**. Chapecó: Ed. UFFS, 2021. p. 85-101. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/institucional/reitoria/editora-uffs/estudos_linguisticos_da_na_frenteira_sul. Acesso em: 28 mar. 2022.

HORST, Cristiane; KRUG, Marcelo. Desafios de uma educação plurilinguística em um país que se diz monolíngue: um estudo de caso. **Revista Linguagem & Ensino: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras - Universidade Federal de Pelotas**, Pelotas, v. 23, n. 4, p. 1274-1296, out./dez. 2020. Trimestral.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010. Características gerais dos indígenas: resultados do universo - 2010. Rio de Janeiro, IBGE:https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/95/cd_2010_indigenas_universo.pdf

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010. Estatística de gênero. IBGE:

<https://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/index.html?loc=0,0R,0U,4,4R,4U&cat=-1,-2,-3,128&ind=4648>.

KAUFMANN, Goz. Atitudes na Sociolinguística: Aspectos Teóricos e metodológicos. In: MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo V. RASO, Tommaso (Orgs). **Os Contatos Linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2011, p. 121-156.

KING, K.; MACKEY, A. **The bilingual Edge**. Why, When and How to teach your child a second language. New York, NY, 2007. 1ª ed.

LABOV, William. Principles of linguistic change: cognitive and cultural factors (v. III). Malden: Wiley-Blackwell, 2010. p. 197-202.

LIMBERGER, Bernardo Kolling et al. Línguas minoritárias. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 23, n. 4, p. 894-899, out./dez. 2020. Trimestral. Universidade Federal de Pelotas. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/viewFile/19938/12054>. Acesso em: 25 maio 2022.

LÓPEZ MORALES, H. **Sociolingüística**. 3ª ed. Madrid: Gredos, 2004

LÜDI, G. Code-Switching. In: AMMON, U. et al. (Ed). **Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society**. 2. ed. Berlin/New York: De Gruyter, 2004. p. 341-350. v. 1.

MARQUES, Welisson. Concepções de língua e linguagem em Chomsky, Benveniste e Labov. **InterteXto**, [S.l.], v. 4, n. 01, mar. 2012. ISSN 1981-0601.

MACKEY, William F. The description of bilingualism. In: FISHMAN, Joshua A. [ed.]. **Reading in the sociology of language**. 3. ed. The Hague : Mouton, 1972. p. 554-584.

MACSWAN, J. Code Switching and Grammatical Theory. In: BHATIA, T.; RITCHIE, W. C. **The handbook of bilingualism**. Malden: Blackwell Publishing Ltd, 2004. p. 283-311.

MATRAS, Yaron. Contact, convergence, and typology. In: HICKEY, Raymond. **Handbook of language contact**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2013. p. 66-85.

MIRANDA, W. **Comunidade dos surdos: Olhares sobre os contatos culturais**. Porto Alegre, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

MORENO FERNANDEZ, Francisco. **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje**. Barcelona, Ariel, 1998.

MOTA, Jacyra A.; CARDOSO, Suzana Alice. A construção de um Atlas Linguístico do Brasil: o percurso do ALiB. **Signum: Est. Ling.**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 237-256, jul. 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/viewFile/4243/4603>

MYERS-SCOTTON, C. Code-switching. In: COULMAS, F. **The Handbook of Sociolinguistics**. Blackwell, 1998, p. 149-162.

MUYSKEN, Pieter. Code-switching. In: MESTHRIE, Rajend. **The Cambridge Handbook of Sociolinguistics**. Cambridge University Press. 2011, p. 301-314.

NEVES, Bruna Crescêncio. **A criança bilíngue bimodal e os diferentes interlocutores**: Um estudo de caso. João Pessoa, DLCV - Língua, Linguística & Literatura, v. 12, n. 2, p. 157-172, 2016.

OLIVEIRA, J. M. de. **A sociolinguística laboviana**: festejando o cinquentenário e planejando o futuro. Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, SP, v. 58, n. 3, p. 481–501, 2016. DOI: 10.20396/cel.v58i3.8647225. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8647225>. Acesso em: 17 nov. 2020

Oliveira, Gilvan Müller de (2000): Brasileiro fala português: monolingüismo e preconceito lingüístico, in: Silva, Fábio L. da/Moura, Heronides M. de M. (eds.). **O direito à fala**: a questão do preconceito lingüístico. Florianópolis: Insular, 83-92.

PEREIRA, E. L. **Fazendo cena na cidade dos mudos**: surdez, práticas sociais e uso da língua em uma localidade no sertão do Piauí. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013. 380p.

PERLIN, Gládis T.T. **Identidades surdas**. In Skliar Carlos (org.) A Surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

PERLIN, Gladis. As diferentes identidades surdas. **Revista Sentidos**. Palestra proferida durante o Encontro de Instrutores de Língua de Sinais: As Diferentes Identidades Surdas, 2001. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWVpbnxtaW5oYXNwZXNxdWlzYXNvazF8Z3g6M2U0YmMxYzBiMmRjNjM4Yw>. Acesso em: 05 jun. 2022.

PERLIN,, Gladis. **Histórias de vida surda**: identidades em questão. 1998. 51 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. Educar em Revista, Curitiba, n. -2, p. 17-31, 2014. Continuo. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.37011>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/37011/23089>. Acesso em: 16 de maio 2022.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. **O processo de integração/inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais** – deficiência mental em escolas regulares do município de Chapecó-SC. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade de Passo Fundo/RS, 2003.

POPLACK, S. Code-Switching. In: **Sociolinguistics/Soziolinguistik: An International Handbook of the Science of Language and Society**. Volume 1. 1. Teilband. De Gruyter. 2004. p. 589-596.

POPLACK, Shana (1980) "Sometimes I'll start a sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPANOL: Toward a typology of codeswitching", in: *Linguistics* 18, 581-618, 1980.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. ArtMed: Porto Alegre, 2004.

QUADROS, R. M. Aquisição de L1 e L2: o contexto da pessoa surda. In *Anais do Seminário: Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngüe para Surdos*. 21 a 23 de julho de 1997b. p. 70-87.

QUADROS, R.M; CRUZ, C.R. *Língua de sinais: instrumentos de avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

QUADROS, Ronice Müller de. O 'BI' em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulalia et al (org.). **Surdez e Bilinguismo**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008. Cap. 2. p. 27-33.

RADIN, J.C., and CORAZZA, G. Guerra do Contestado. In: *Dicionário histórico-social do Oeste catarinense* [online]. Chapecó: Editora UFFS, 2018, pp. 79-83. ISBN: 978-85-64905-65-8. <https://doi.org/10.7476/9788564905658.0018>.

RAMBO, Arthur Blásio. (Trad.) **Cem anos de germanidade no Rio Grande do Sul - 1824-1924**. São Leopoldo: UNISINOS. 1999.

RASO, Tommaso; MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo V. **Os contatos linguísticos e o Brasil: Dinâmicas pré-históricas, históricas e sociopolíticas**. In: Mello, Heliana; Raso, Tommaso; Altenhofen, Cléo V. (Orgs.). *Os contatos linguísticos no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2011.

ROCHA, Solange. **Instituto Nacional de Educação de Surdos: uma iconografia dos seus 160 anos**. Rio de Janeiro: Mec: Ines, 2018. 190 p. Disponível em: http://repositorio.ines.gov.br/ilustra/bitstream/123456789/920/1/INES_160anos.pdf. Acesso em: 16 maio 2022.

ROGALSKI, S. M. Histórico do surgimento da educação especial. Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai – IDEAU. **REI- Revista de Educação do IDEAU**. Vol. 5 – Nº 12 - Julho - Dezembro 2010.

ROMAINE, Suzanne. **Bilingualism**. 2. ed. Oxford: Basil Blackwell, 1995.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Editora Companhia de Bolso. São Paulo, 2011, 215p.

SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. **Variação e mudança linguística: panorama e**

perspectivas da sociolinguística variacionista no Brasil. Fórum Linguístico, v. 8, n. 2, p. 187-207, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/125118>>

SANTOS, Wasley de Jesus. O ALUNO SURDO EM ESCOLA COMUM DE ENSINO REGULAR:: inclusão bilíngue ou inserção monolíngue?. **Tear**: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, Canoas, v. 2, n. 1, p. 1-14, 2013.

SILVA, Cesar Augusto de Assis. **Cultura surda**: agentes religiosos e a construção de uma identidade. Editora Terceiro Nome. São Paulo, 2012, 245p.

SILVA, Diná Souza; QUADROS, Ronice Muller. Línguas de sinais de comunidades isoladas encontradas no Brasil. **Brazilian Journal Of Development**, Curitiba, v. 5, n. 10, p. 22111-22127, out. 2019. Mensal. Brazilian Journal of Development. <http://dx.doi.org/10.34117/bjdv5n10-342>.

SILVA, Giselli Mara da. QUESTIONÁRIO LINGUÍSTICO PARA SURDOS BILÍNGUES (QLSB): uma proposta para a avaliação de perfis de bilíngues do par libras-português. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, ES, v. 12, n. 23, p. 68-87, 09 jan. 2009. Quadrimestral.

SILVA, M. da P. M. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus, 2001, p.105.

SKLIAR, C. **Um olhar sobre a diferença**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

SOUSA, Aline Nunes; QUADROS, Ronice Müller de. (2012). Uma análise do fenômeno “alternância de línguas” na fala de bilíngues intermodais (Libras e Português). **ReVEL**, v. 10, n. 19.

STELL, Gerald. 14. Code-switching. In: DARQUENNES, Jeroen; SALMONS, Joe; VANDENBUSSCH, Wim (org.). *Language Contact: an international handbook*. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, v. 1., 2019. p. 159-171.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora UFSC, 2016. 146p.

STROBEL, Karin. **História da educação de surdos**. In: FLORIANÓPOLIS. UFSC, 2009.

STUMPF, M. R. . **Manual de Lições sobre o SignWriting de Valerie Sutton**. Tradução e adaptação. 2000.

STUMPF, M. **Aprendizagem De Escrita De Língua De Sinais Pelo Sistema Signwriting**: Línguas De Sinais No Papel E No Computador. Porto Alegre: Ufrgs, 2005. Tese (Doutorado em Informática na Educação), Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, 2005.

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: SIELP – SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO

DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2014, Uberlândia. **Anais do SIELP**. Uberlândia: Instituto de Letras e Lingüística – Ileel, 2014. v. 3. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/535.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2023.

THUN, Harald. A dialetologia pluridimensional no Rio da Prata. In: ZILLES, Ana Maria (Org.). Estudos de variação linguística no Brasil e no Cone Sul. Porto Alegre: **Editora da UFRGS**, 2005.

THUN, Harald. A geolinguística pluridimensional, a história social e a história das línguas. In: AGUILERA, Vanderci de Andrade (org.). **Para uma história do português brasileiro**, volume III: vozes, veredas, voragens. Londrina: EDUEL, 2009. Tomo II, p. 531-558.

THUN, Harald. La geolingüística variacional general (con ejemplos del Atlas lingüístico Diatópico y Diastrático del Uruguay). In: International Congress of Romance Linguistics and Philology (21: Palermo: 1995) Atti... A curia di Giovanni Ruffino.: Niemeyer, 1998, p. 701 - 729, 787-789 v. 5.

THUN, Harald. O velho e o novo na geolinguística, **Cadernos de Tradução**, Porto Alegre, n. 40, jan/jun. 2017. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/cadernosdetraducao/article/viewFile/87208/50004> .

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].

WOLSCHICK, Isaura. Aspectos do bilinguismo alemão-português nas comunidades de Mondaí e São João do Oeste-SC. 2016. 133 fl. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó-SC, 2016.

XANXERÊ. Histórico. Disponível em: <https://xanxere.sc.gov.br/pagina-683/>. Acesso em: março 2023.