



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

FABÍOLA GRASIELE ZAPPIELO

**A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NOS CURSOS DE LETRAS-  
LIBRAS DA REGIÃO SUL DO BRASIL:  
PERCEPÇÕES E REFLEXÕES**

Londrina  
2024

FABÍOLA GRASIELE ZAPPIELO

**A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NOS CURSOS  
DE LETRAS-LIBRAS DA REGIÃO SUL DO BRASIL:  
PERCEPÇÕES E REFLEXÕES**

Tese apresentada à Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Joyce Elaine de Almeida

---

Londrina  
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Z35v Zappielo, Fabíola Grasielle.  
A variação linguística nos cursos de Letras-Libras da Região Sul do Brasil: percepções e reflexões / Fabíola Grasielle Zappielo. - Londrina, 2024.  
193 f. : il.

Orientador: Joyce Elaine de Almeida.  
Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2024.  
Inclui bibliografia.

1. Sociolinguística educacional - Tese. 2. Variação linguística da Libras - Tese. 3. Cursos de Letras-Libras - Tese. 4. Universidades Federais da Região Sul - Tese. I. Almeida, Joyce Elaine de. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 8

FABÍOLA GRASIELE ZAPPIELO

**A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NOS CURSOS  
DE LETRAS-LIBRAS DA REGIÃO SUL DO BRASIL:  
PERCEPÇÕES E REFLEXÕES**

Tese apresentada à Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Joyce Elaine de Almeida  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Daniela Prometi  
Universidade de Brasília - UNB

---

Prof.<sup>o</sup> Dr. Flávio Brandão-Silva  
Universidade Estadual de Maringá - UEM

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vandercki de Andrade Aguilera  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiane Cristina Altino  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 27 de março de 2024.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, meu tudo, meu auxílio e minha força, que sustentou todo meu caminho para chegar até aqui.

A São José, o paizinho que intercedeu por essa conquista.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Joyce Elaine Almeida, minha querida orientadora. Um grande alento em todo doutorado. Quanta paciência você teve comigo, me compreendendo nos momentos que você sabe que eu passei. Obrigada por tanto!

Aos professores da banca, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Daniela Prometi, Prof. Dr. Flávio Brandão Silva, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanderci de Andrade Aguilera e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiane Altino, suas contribuições foram muito valiosas!

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da UEL, obrigada pelos ensinamentos, vocês foram cruciais em meu crescimento como doutoranda do programa.

À minha mamãe, minha santa mãezinha! Me ensinou tanto ao longo desses quatro anos de doutorado! Me ensinou a ter fé, perseverança, paciência e dedicação. Esta tese é fruto das suas orações por mim. Você foi minha calma em muitos momentos de tempestade! Obrigada, mamãe!

Ao meu papai, que lá do céu está intercedendo por mim. Papai, esta tese é dedicada a você, que tanto sonhou que eu chegasse aqui aonde cheguei. Saudades!

Aos meus filhos, Maria Eduarda, Maria Vitória e João Gabriel. Vocês são minha vida, tudo é por vocês! Aliás, eu só estou aqui hoje por causa de vocês!

Ao meu marido, Flávio. Chegou de forma inesperada em nossas vidas e foi meu sustento na caminhada. Segurou minha mão e minhas lágrimas tantas vezes. Eu te amo muito! Obrigada por estar aqui.

À tia Leonice, minha tia tão amada. Me motivou ao longo desses quatro anos a não desistir. Me pediu em lágrimas para continuar, para ficar firme que a vitória chegaria! E chegou, tia, obrigada!

Às minhas irmãs, Nana e Paula. Torcemos tanto umas pelas outras, que sei que essa conquista também é de vocês. Amo muito vocês duas.

Às minhas amigas Karianny Gerotto, Patrícia Iagallo e Amanda Barbosa. Durante todo o processo do doutorado foram meu auxílio, minhas conselheiras, não soltaram a minha mão. Obrigada!

Às Universidades que contribuíram com a pesquisa, meu muito obrigada!

A toda a comunidade Surda a que pertenço. Escrevo esta tese com o coração vibrando por dias melhores!

“Diga quem você é, me diga  
Me fale sobre a sua estrada  
Me conte sobre a sua vida...  
... o importante é ser você  
mesmo que seja estranho, seja você!”

(Pitty)

## RESUMO

ZAPPIELO, Fabíola Grasiela. **A Variação linguística nos cursos de Letras-Libras da Região Sul do Brasil: percepções e reflexões.** 2024. Número total de folhas. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

Com o objetivo de verificar se os cursos de Letras-Libras capacitam os estudantes para o exercício de sua função fundamentados nos princípios da Sociolinguística Educacional, esta tese, de caráter exploratório, traz discussões acerca da variação linguística da Libras, tendo em vista Surdos e ouvintes usuários dessa língua. Para cumprir com o objetivo, foram analisados os Projetos Políticos dos Cursos de Letras-Libras de três das universidades federais da Região Sul e, em seguida, questionários foram encaminhados para os docentes dessas universidades e para os alunos da UFSC. Ao final da pesquisa, identificamos que: (i) as três Universidades não abordam a variação linguística da Libras nos objetivos do curso expressos no PPC; (ii) apenas uma delas oferta uma disciplina que se dedica inteiramente ao tema pesquisado e (iii) nenhuma delas desenvolve projetos de pesquisa ou extensão sobre a Sociolinguística Educacional. Sobre os resultados obtidos mediante os Questionários aplicados aos professores, verificamos que esses docentes são comprometidos com o tema, abordando-o ao longo de outras discussões em sala de aula. Com os alunos, houve grande discussão sobre o tema durante a resposta dos questionários, muitos apresentando crenças linguísticas sobre a Libras e seus usuários, refletindo atitudes linguísticas em seus discursos.

**Palavras-chave:** Sociolinguística Educacional; Variação Linguística da Libras; Cursos de Letras-Libras; Universidades Federais da Região Sul.

## ABSTRACT

ZAPPIELO, Fabíola Grasiela. **The Linguistic variation in the Libras Letters courses in the South Region of Brazil:** insights and reflections. 2024. Número total de folhas. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

With the aim of verifying whether Libras Letters courses enable students to exercise their role based on the principles of Educational Sociolinguistics, this thesis, of an exploratory nature, brings discussions about the linguistic variation of Libras, taking into account Deaf and hearing users of this language. To achieve the objective, the Political Projects of the Libras Letters Courses at three of the federal universities in the South Region were analyzed and, then, questionnaires were sent to the professors at these universities and to the students at UFSC. At the end of the research, we identified that the three Universities do not address the linguistic variation of Libras in the course objectives expressed in the PPC; Only one of them offers a subject that is entirely dedicated to the researched topic and none of them offers research or extension projects on Educational Sociolinguistics. We identified in the questionnaires that teachers are committed to the topic, addressing it throughout other classroom discussions. With the students, there was a great discussion on the topic while answering the questionnaires, many presenting linguistic beliefs about Libras and its users, reflecting linguistic attitudes in their speeches.

**Key-words:** Educational Sociolinguistics; Linguistic variation of Libras; Libras Letters courses; Federal Universities in the South Region.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Estrutura das atitudes: quatro visões .....	38
<b>Figura 2:</b> Relação entre crenças e atitudes .....	40
<b>Figura 3:</b> Mapa das línguas de sinais do Brasil .....	60
<b>Figura 4:</b> Print do site do corpus da Libras .....	64
<b>Figura 5:</b> CM de acordo com Ferreira-Brito e Langevin .....	93
<b>Figura 6:</b> CM de acordo com INES.....	94
<b>Figura 7:</b> CM alternada, sinal TELEVISÃO.....	94
<b>Figura 8:</b> CM espelhada, sinal BORBOLETA.....	95
<b>Figura 9:</b> 1 CM, sinal MULHER .....	95
<b>Figura 10:</b> 2 CM diferentes, sinal REFRIGERANTE.....	95
<b>Figura 11:</b> Ponto de articulação.....	96
<b>Figura 12:</b> L cabeça, sinal FRIO.....	97
<b>Figura 13:</b> L tronco, sinal FOME.....	97
<b>Figura 14:</b> L mão, sinal CONHECIMENTO.....	97
<b>Figura 15:</b> L espaço neutro, sinal PODER .....	98
<b>Figura 16:</b> sinal ALTO .....	99
<b>Figura 17:</b> O para cima, sinal SERVIR.....	100
<b>Figura 18:</b> O para baixo, sinal TRABALHAR.....	100
<b>Figura 19:</b> O para fora, sinal TELEVISÃO .....	100
<b>Figura 20:</b> O para dentro, sinal SAUDADE.....	101
<b>Figura 21:</b> O para o lado, sinal ÁGUA .....	101
<b>Figura 22:</b> Flexão de concordância, sinal EU RESPONDER .....	103
<b>Figura 23:</b> Flexão de concordância, sinal RESPONDER PARA MIM.....	104
<b>Figura 24:</b> Flexão de número, sinal ÁRVORE .....	104
<b>Figura 25:</b> Flexão de número, sinal ÁRVORES.....	104
<b>Figura 26:</b> Sinal PADARIA [CASA + PÃO] .....	105
<b>Figura 27:</b> Sinal ESCOLA [CASA + ESTUDAR].....	105
<b>Figura 28:</b> Sinal ZEBRA [CAVALO + LISTRA] .....	106
<b>Figura 29:</b> CL tamanho e forma, PLANO .....	107
<b>Figura 30:</b> CL entidade, PESSOA-PASSANDO-UMA-PELA-OUTRA .....	107
<b>Figura 31:</b> CL manipulação, PINTAR-COM-PINCEL.....	107
<b>Figura 32:</b> CL manipulação, PINTAR-COM-ROLO .....	108

<b>Figura 33:</b> Sinal MORFOLOGIA .....	108
<b>Figura 34:</b> Sinal FLEXÃO .....	109
<b>Figura 35:</b> Sinal DOIS .....	109
<b>Figura 36:</b> Sinal BIMESTRE .....	109
<b>Figura 37:</b> Sinal BILÍNGUE.....	110
<b>Figura 38:</b> Sinal LIBRAS.....	110
<b>Figura 39:</b> Sinal PROFICIÊNCIA-LIBRAS .....	110
<b>Figura 40:</b> Sinal EU .....	111
<b>Figura 41:</b> Sinal EU e AJUDAR .....	112
<b>Figura 42:</b> Sinal BRINCAR .....	112
<b>Figura 43:</b> Sinal ÔNIBUS.....	112
<b>Figura 44:</b> Sinal FARMÁCIA.....	113
<b>Figura 45:</b> Sinal NORMAL .....	113
<b>Figura 46:</b> Sinal CHOCOLATE .....	113
<b>Figura 47:</b> Frequência das variantes de sinais que podem apresentar ou não distensão do polegar por número de sujeitos.....	114
<b>Figura 48:</b> Variação regional da língua de sinais australiana - AUSLAN.....	114
<b>Figura 49:</b> Sinal ÁFRICA .....	115
<b>Figura 50:</b> Sinal MAÇÃ.....	115
<b>Figura 51:</b> Caneta (Região Norte do Brasil) .....	116
<b>Figura 52:</b> Caneta (Região Sul do Brasil).....	116
<b>Figura 53:</b> Sinal CONVERSAR.....	116
<b>Figura 54:</b> Sinal BATER-PAPO .....	117
<b>Figura 55:</b> Sinal REAL.....	117
<b>Figura 56:</b> Sinal VERDADE .....	118
<b>Figura 57:</b> Iconografia dos sinais.....	121
<b>Figura 58:</b> Dicionário Capovilla e Raphael .....	122
<b>Figura 59:</b> Sinal CAÇA em 1875 .....	122
<b>Figura 60:</b> Sinal ÁGUA em 1875 .....	123
<b>Figura 61:</b> Sinal ÁGUA em 1875 .....	123
<b>Figura 62:</b> Sinal ÁGUA atualmente .....	123
<b>Figura 63:</b> Sinal GARFO em 1875.....	124
<b>Figura 64:</b> Sinal GARFO em Capovilla e Raphael.....	124
<b>Figura 65:</b> Sinal ESCREVER em 1875.....	125

<b>Figura 66:</b> Sinal ESCREVER em Capovilla e Raphael.....	125
<b>Figura 67:</b> Nuvem de palavras .....	141
<b>Figura 68:</b> Print da tela do site da UFSC apresentando o sinal SOCIOLINGUÍSTICA .....	141
<b>Figura 69:</b> Print da tela do site da UFSC apresentando a descrição do sinal SOCIOLINGUÍSTICA .....	142
<b>Figura 70:</b> Sinal antigo: ÍNDIO.....	161
<b>Figura 71:</b> Sinal atual: INDÍGENA .....	161
<b>Figura 72:</b> Sinal de PEIXE (vivo).....	165
<b>Figura 73:</b> Sinal de PEIXE (alimento).....	165

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> A carga horária da disciplina é suficiente? .....	150
<b>Gráfico 2:</b> Há uma norma padrão da língua brasileira de sinais?.....	152
<b>Gráfico 3:</b> Sinais antigos deveriam ser substituídos por novos? .....	153
<b>Gráfico 4:</b> Em sua opinião, há uma língua de sinais padrão no território brasileiro? .....	156
<b>Gráfico 5:</b> Em sua opinião, a língua de sinais utilizada em alguma região brasileira é melhor que das outras regiões no território brasileiro? .....	159
<b>Gráfico 6:</b> Você utiliza sinais antigos mesmo que já tenham sido criados novos sinais? .....	162
<b>Gráfico 7:</b> Você costuma corrigir quando alguém sinaliza de uma forma diferente da que você aprendeu? .....	163

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Diferentes Termos e Definições para Crenças sobre Aprendizagem de Línguas, segundo Barcelos (2004).....	34
<b>Quadro 2:</b> Tipos de estudo e técnicas de coleta de dados.....	42
<b>Quadro 3:</b> Mitologia do preconceito linguístico .....	52
<b>Quadro 4:</b> Informações das pesquisas contidas em cada estado .....	65
<b>Quadro 5:</b> Congressos organizados pelas associações dos Surdos após o Congresso de Milão .....	80
<b>Quadro 6:</b> Comparação da concepção de linguagem da LDB nº 5.692/71 e da Lei da Libras nº 10.436/02 .....	87
<b>Quadro 7:</b> Teses e dissertações no catálogo da Capes .....	88
<b>Quadro 8:</b> Regiões das locações.....	96
<b>Quadro 9:</b> Categorias do parâmetro movimento na língua de sinais brasileira .....	98
<b>Quadro 10:</b> Expressões não-manuais da Libras.....	101
<b>Quadro 11:</b> Morfologia simultânea e morfologia sequencial .....	103
<b>Quadro 12:</b> Questões encaminhadas aos docentes dos cursos de Letras-Libras de 3 das Universidades Federais da Região Sul. ....	131
<b>Quadro 13:</b> Questões encaminhadas aos alunos do curso de Letras-Libras da UFSC. ....	133
<b>Quadro 14:</b> Conteúdo programático e referências bibliográficas expressos no plano de ensino da disciplina Estudos Linguísticos IV do curso de Letras-Libras da UFSC .....	143
<b>Quadro 15:</b> Elementos do plano de ensino da disciplina Estudos Linguísticos IV: língua e sociedade .....	144
<b>Quadro 16:</b> Bibliografia sugerida no plano de ensino da disciplina Estudos Linguísticos IV: língua e sociedade da Universidade 3 .....	145
<b>Quadro 17:</b> Participantes professores .....	146
<b>Quadro 18:</b> Informações sobre os participantes alunos .....	155
<b>Quadro 19:</b> Respostas sim e não da questão 1: .....	157
<b>Quadro 20:</b> Respostas à questão 8.....	164
<b>Quadro 21:</b> Respostas à questão 10.....	166

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASL	American Sign Language
AUSLAN	Australian Sign Language
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CL	Classificadores
CM	Configuração de Mão
CNE/CES	Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior
dB	decibéis
EAD	Educação a Distância
ENM	Expressões Não-Manuais
Hz	Hertz
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INDL	Inventário Nacional da Diversidade Linguística
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
L	Locação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
M	Movimento
NDE	Núcleo Docente Estruturante
Or	Orientação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacional
PPC	Projeto Político de Curso
PR	Paraná
RS	Rio Grande do Sul
SC	Santa Catarina
SP	São Paulo
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

# SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>22</b>
<b>2</b>	<b>SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL</b> .....	<b>26</b>
2.1	Crenças e Atitudes linguísticas .....	32
2.2	Preconceito linguístico .....	46
<b>3</b>	<b>A COMUNIDADE SURDA BRASILEIRA: DIFERENTES FORMAS DE COMUNICAÇÃO</b> .....	<b>55</b>
3.1	Outras línguas de sinais .....	58
3.1.1	Línguas de Sinais Emergentes .....	58
3.2	A documentação da libras .....	62
3.3	Diferentes graus de surdez: diferentes formas de comunicação .....	68
<b>4.</b>	<b>A REALIDADE LINGUÍSTICA DA LIBRAS</b> .....	<b>88</b>
4.1	Mudança Linguística da Libras .....	118
<b>5.</b>	<b>OS CAMINHOS DA PESQUISA</b> .....	<b>127</b>
5.1	Local da pesquisa .....	128
5.2	Documentos pesquisados .....	130
5.3	Os questionários .....	131
<b>6.</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>135</b>
6.1	Análise dos Documentos.....	135
6.2	Análise dos questionários dos professores .....	146
6.3	Análise dos questionários dos alunos .....	155
6.4	Considerações sobre as análises.....	168
<b>7.</b>	<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>170</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>174</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais, doravante Libras, é uma língua reconhecida pela Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, e conceituada, pela mesma Lei, como uma

[...] forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas Surdas do Brasil (Brasil, 2002).

Ao observarmos a história da educação do Surdo, constatamos a dificuldade de aceitação das línguas de sinais como forma de comunicação. Após a proibição da utilização das línguas de sinais no ensino nas instituições escolares com as deliberações do Congresso Internacional de Surdo-Mudez no ano de 1880, apenas na década de 1960, Wilian Stokoe, linguista norte-americano, desenvolveu pesquisas na área e comprovou que as línguas de sinais são uma língua e apresentam todos os critérios linguísticos tal qual as línguas orais. Desde então, o número de estudiosos que se dedicaram ao estudo das línguas de sinais aumentou.

No Brasil, a promulgação da Lei nº 10.436/2002 é considerada uma conquista para a comunidade Surda brasileira, tendo em vista que, a partir dela, políticas públicas foram organizadas para cumprir com as suas orientações. Uma das deliberações da Lei da Libras, assim chamada pela comunidade Surda, foi a obrigatoriedade da Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professores e fonoaudiologia. Com isso, as instituições de ensino superior precisaram se organizar para incluir em seu quadro de docentes o professor de Libras.

Esse profissional, de acordo com o Decreto 5.626/2005, que regulamenta a Lei da Libras, deve ter formação em curso de graduação, licenciatura plena em Letras-Libras ou Letras-Libras/ Língua Portuguesa como segunda língua (BRASIL, 2005). Assim, professores Surdos e ouvintes, ao buscarem essa formação para atuar no ensino da Libras, possibilitaram o acesso de Surdos no ensino superior, bem como sua valorização nesse meio.

O primeiro curso de graduação em Letras-Libras foi instituído na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC no ano de 2006. Em seguida, outras instituições

também ofertaram o curso, possibilitando essa formação para um maior número de pessoas.

O curso de Letras-Libras deve formar profissionais que, por sua vez, irão formar pessoas que sejam capazes de compreender a língua brasileira de sinais, como também, seu uso nas diversas situações do dia a dia. Além disso, de acordo com as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, objeto do Parecer CNE/CES 492/2001, deve desenvolver competências e habilidades que favoreçam, além do domínio da língua, também a reflexão e visão crítica sobre tudo o que se refere à língua estudada (BRASIL, 2001, p. 30).

Dessa forma, é nítida a necessidade e urgência em adquirir conhecimentos relativos a tudo o que se refere à língua brasileira de sinais e, se estamos falando do seu uso nas diversas situações do dia a dia, a variação linguística é um tema essencial a ser estudado, debatido e socializado nas salas de aula que compõem o curso de Letras-Libras.

Tendo em vista essas reflexões, aliadas à prática docente e aos objetivos visados, elaboramos a seguinte hipótese: há uma lacuna na organização estrutural dos cursos de Letras-Libras em relação aos estudos da Sociolinguística Educacional.

Com base nisso, temos os seguintes questionamentos:

- a) Os cursos de Letras-Libras estão fundamentados nos princípios da Sociolinguística Educacional?
- b) Os cursos de Letras-Libras formam profissionais numa perspectiva variacionista?

Por essa razão, a presente tese objetiva verificar se os cursos de Letras-Libras capacitam os estudantes para o exercício de sua função fundamentados nos princípios da Sociolinguística Educacional.

Para alcançar o objetivo citado, organizamos os objetivos específicos da seguinte maneira:

- a) Conhecer os conceitos relativos à Sociolinguística Educacional;
- b) Identificar os diferentes falares da comunidade Surda brasileira;
- c) Conhecer o que as pesquisas atuais versam sobre a Sociolinguística da Libras;
- d) Verificar se os documentos que fundamentam os cursos de Letras Libras de três das Universidades Federais da Região Sul ofertam uma formação fundamentada na Sociolinguística Educacional.

e) Analisar o que docentes e estudantes de cursos de Letras Libras pensam sobre a variação linguística.

Assim, apresentamos esta tese com a seguinte estrutura: no primeiro capítulo consta esta introdução como uma abertura ao dar uma visão geral do presente trabalho.

O segundo capítulo traz conceitos relacionados à Sociolinguística Educacional, a pedagogia culturalmente sensível<sup>1</sup> e crenças, atitudes e preconceito linguístico relativos aos estudos sociolinguísticos das línguas orais.

No terceiro capítulo, abordamos os diferentes falares que a comunidade Surda apresenta, bem como a importância da documentação da Libras como forma de registro de sua diversidade linguística, sua valorização, conhecimento e reconhecimento de seu povo usuário. Julgamos necessário registrar uma visita à história da oralidade relacionada ao povo Surdo como forma de identificar o quanto o movimento pela oralidade, partindo dos ouvintes, foi crucial para o que vemos como um atraso no processo de reconhecimento da Libras como língua de toda comunidade Surda. Além disso, nesse mesmo capítulo, a história da Libras é apresentada, trazendo discussões e fatos importantes que representam grandes conquistas à comunidade Surda brasileira.

Tendo em vista o objetivo que esta tese propõe: verificar se os cursos de Letras-Libras capacitam os estudantes para o exercício de sua função fundamentados nos princípios da Sociolinguística Educacional, trazemos no quarto capítulo o Estado da Arte sobre a realidade Sociolinguística da Libras. Observamos a escassez de estudos relacionados à área, reflexo da imposição da oralidade por tanto tempo ao povo Surdo, conforme tratado no capítulo segundo.

Na sequência, procedemos aos caminhos da pesquisa, em que a metodologia é apresentada, bem como a análise do corpus investigado: (i) os Projetos Pedagógicos dos cursos de Letras-Libras de três das Universidades Federais da Região Sul, inclusive os planos de ensino e seus elementos: ementa, objetivos, conteúdo programático e a bibliografia proposta; (ii) as respostas dos questionários encaminhados aos docentes de três das Universidades Federais da Região Sul e (iii) as respostas dos questionários encaminhados aos estudantes da UFSC. A escolha apenas pela UFSC dá-se pelo fato de esta ser a primeira universidade a ofertar o

---

<sup>1</sup> Pedagogia culturalmente sensível refere-se ao conceito avançado por Frederick Ericksn (1987) originalmente “A culturally responsive pedagogy”.

curso de Letras-Libras, primeiramente à distância no ano de 2004 e presencial no ano de 2006.

Finalmente, apresentamos a conclusão, momento em que as perguntas desta tese serão respondidas tendo como base todo o percurso da pesquisa.

## 2 SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL

Dentre as ciências sociais, a Sociolinguística passou a se preocupar com a Educação como objeto de análise e reflexão na década de 1970, conforme nos aponta Bortoni-Ricardo (2005, p. 113). Isso foi possível a partir da publicação do trabalho pioneiro de Labov (1972b) *The logic of nonstandard english*, que passou a ser, conforme a autora, “um símbolo do comprometimento” aos estudos da Educação na Sociolinguística.

Não obstante, a heterogeneidade linguística na sala de aula já vinha sendo discutida e passou a ser fortalecida nos anos 1930 na América Latina, conforme cita Bortoni-Ricardo (2005, p. 113). A autora enfatiza a sala de aula como meio indispensável para a promoção da Sociolinguística, tendo em vista este ambiente como local e espaço de aprendizagem da Língua Portuguesa. Assim, a autora afirma que “a Sociolinguística é uma ciência que nasceu preocupada com o desempenho escolar de crianças oriundas de grupos sociais ou étnicos de menor poder econômico e cultura predominantemente oral” (Bortoni-Ricardo, 2021, p. 157).

Com isso, para o seu desenvolvimento, a Sociolinguística é pautada em três princípios: o relativismo cultural, a heterogeneidade linguística inerente e sistemática e a relação dialética entre a forma e função linguísticas.

Como herança da antropologia cultural, o relativismo cultural advoga que, “nenhuma língua ou variedade de língua, em uso em comunidades de fala, deveria ser considerada inferior ou subdesenvolvida, não obstante o nível da tecnologia ocidental que aquela comunidade tenha alcançado” (Bortoni-Ricardo, 2021, p. 157), assim, vemos claramente o princípio da “igualdade essencial e equivalência funcional entre as línguas” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 114).

As comunidades de prática utilizam a língua falada em diversas situações e suas necessidades comunicativas são preenchidas. Mesmo se num processo histórico houver uma nova necessidade comunicativa, a mudança linguística acontece a fim de dar condições de ajuste a novos eventos de fala. Portanto, não há possibilidade de uma língua ou variedade de língua ser inferior a outra. Temos, dessa forma, o relativismo cultural como uma premissa que vem confrontar todo e qualquer preconceito que se relacione às línguas ou variedades de línguas, bem como seus falantes.

No que concerne à heterogeneidade linguística inerente e sistemática, há um

rompimento com o postulado de Saussure (1857-1913), que defende um sistema linguístico homogêneo, a esse respeito, importa pontuar que

A linguística estruturalista esteia-se nos princípios avançados pelo linguista suíço Ferdinand de Saussure (1857-1913), principalmente na dicotomia língua e fala. A língua é concebida como sistema abstrato, homogêneo, partilhado pela comunidade de falantes. A fala, em oposição à língua, é concreta e consiste na realização efetiva da língua. ((Bortoni-Ricardo, 2005, p. 114)

É visível a homogeneidade linguística para a linguística estruturalista, tendo em vista, em especial, a afirmação de que a fala é a “realização efetiva da língua”, com isso, exclui-se toda diversidade linguística existente. Em 1968, como forma de criticar esse conceito de língua proposto por Saussure, os autores Weinreich, Labov e Herzog publicaram a obra *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Sua crítica em relação à teoria saussuriana pautava-se no pressuposto de que não havia relação entre língua e sociedade, bem como a homogeneidade seria fator condicionante para que fosse possível uma análise linguística. Assim, Weinreich, Labov e Herzog confrontam a teoria saussuriana ao afirmar que “desvios do sistema homogêneo não são erros ou extravagâncias a serem atribuídas ao desempenho (ou performance), mas estão codificadas e são parte de uma descrição realista da competência da comunidade de fala” (Weinreich, Labov e Herzog, 1968, p. 121).

Isto posto, para a premissa da heterogeneidade linguística inerente e sistemática que a Sociolinguística defende, a variação não é um “fenômeno excepcional, resultante de mistura ou contato dialetal”, mas sim como “inerente à língua de qualquer comunidade de fala”. A esse respeito, Labov (1972a) afirma, nas palavras de Bortoni-Ricardo (2005, p. 114), que “a heterogeneidade não só era a situação normal, mas o resultado natural de fatores linguísticos e sociais básicos que condicionam a variação de forma sistemática”.

Por fim, a terceira premissa que diz respeito à relação dialética entre a forma e função linguísticas traz à discussão o uso efetivo da língua. Nesse sentido, Bortoni-Ricardo afirma que

O conceito de comunidade de fala, até então postulado arbitrariamente, passou a ser objeto de estudos que procuram entender tanto sua estrutura complexa, que compreende, mesmo nas

sociedades monolíngües, uma gama de variedades sociais, regionais e funcionais, quanto o sistema de normas culturais que rege a comunicação no grupo. (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 115)

A partir dessas afirmações, podemos afirmar que não é possível discutir a relação que se estabelece entre língua e sociedade sem abordar e dar destaque à Sociolinguística Educacional. A esse respeito, Bortoni-Ricardo (2005, p. 116) cita um período histórico de grande contribuição para um olhar atento à educação.

No final da década de 1960, um grupo de sociolinguistas, como Kenneth Goodman, William Labov, Ralph Fasold, Joan Baratz, Roger Shuy, Walter Wolfram e William Stewart *inter alia*, reunidos no Center for Applied Linguistics, em Washington D.C. e em universidades americanas, esposava a tese de que a interferência dialetal era a principal fonte de fracasso da criança na escola (cf. Baratz e Shuy, 1969). Segundo esses pesquisadores, aprender a ler num sistema de escrita que reflete um dialeto desconhecido, no caso o inglês-padrão, é uma tarefa duplamente difícil. Propunham, então, uma abordagem bidialetal em que fossem elaboradas cartilhas e materiais de alfabetização no dialeto negro, identificado naquela época como Black English Vernacular (BEV) e hoje mais referido como African-American Vernacular (AAV), que gradualmente seriam substituídos por material redigido em inglês-padrão. Na versão mais radical da tese, Stewart (1969) propõe que os textos escolares fossem redigidos no dialeto e que a ortografia empregada fosse ajustada à pronúncia deste.

Bortoni-Ricardo (2005, p. 117) ainda afirma que vemos um debate em relação a um desempenho escolar insatisfatório de crianças falantes de dialetos, neste debate, Labov (1969) defendia que entre professores e alunos há uma ignorância mútua e recíproca, tendo em vista que os professores ignoram as regras do inglês não-padrão, bem como, os alunos do inglês-padrão. A proposta de Labov é que “se faça distinção entre erros de leitura, que são simples problemas de decodificação, e erros que decorrem da influência do sistema fonológico abstrato do dialeto”. (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 117).

Como consequência dessas reflexões, o início dos anos 1970 foi marcado por contribuições no que diz respeito a pesquisas e propostas para uma educação bidialetal, inclusive com produção de material didático escrito no dialeto. A preocupação com o baixo desempenho escolar continuou ao longo dos anos e hipóteses sobre a situação foram surgindo, como a hipótese do *déficit* genético, relacionada a crianças naturais de grupos sociais minoritários, e a do *déficit* cultural,

relativa ao “ambiente cultural em que elas eram criadas, considerado cognitivamente pouco estimulante” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 117). Estas hipóteses levaram a crer numa deficiência das crianças pobres. Então, a Sociolinguística se ocupou em negar o termo ‘deficiência’ com “evidências obtidas em estudos empíricos sobre a linguagem e o repertório linguístico-cultural de crianças e adolescentes em diversas comunidades de fala” (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 117).

Sendo assim, a Sociolinguística Educacional se encarrega de apreender e apresentar reflexões e propostas acerca dessas dificuldades encontradas em sala de aula entre professores e alunos sobre as diferenças nos modos de falar e de compreender o que o outro diz, conforme afirma Bortoni-Ricardo (2021, p. 158) “denominei Sociolinguística Educacional o esforço de aplicação de resultados das pesquisas sociolinguísticas na solução de problemas educacionais e em propostas de trabalho pedagógico mais efetiva”.

Apesar de esses esforços serem totalmente comprometidos com a solução dos problemas educacionais, é lamentável que profissionais da área da educação tenham feito leituras sem atenção, compreendendo conceitos e orientações de forma equivocada, fazendo surgir outros problemas educacionais como a crença de que não se pode corrigir ou intervir nos “erros gramaticais”<sup>2</sup> dos alunos.

Os linguistas diziam: as variantes não padrão presentes na língua não são erros, mas, sim, diferenças, mais produtivas na modalidade oral da língua e em estilos não monitorados. A escola conclui erroneamente que, não sendo essas variantes erros, não deveriam ser corrigidas sob pena de se criar insegurança linguística nos alunos. (Bortoni-Ricardo, 2021, p. 158).

Assim, com essa crença, deixa-se de lado conceitos importantíssimos da Sociolinguística, citados por Bortoni-Ricardo (2021, p. 158)

1. Qualquer enunciado linguístico tem de ser adequado ao contexto em que é produzido, considerando-se o local, o tema da conversa e, principalmente, as expectativas do interlocutor. É sempre bom lembrar que o interlocutor é contexto para o falante;
2. Há diferenças intrínsecas entre a modalidade oral e escrita da língua no que concerne à formalidade;
3. O conceito de aceitabilidade, proposto por (Goodenough (1957), tem de ser levado em conta [...] Esse antropólogo associava cultura

---

<sup>2</sup> Ao longo do texto a palavra *erro* estará entre aspas pois na sociolinguística não concebemos os *erros* mas, sim, as *diferenças* tendo em vista as variedades que a língua apresenta.

aos modelos que as pessoas têm em mente para perceber, relacionar e interpretar o que as cerca. No Brasil, a gramática herdada de Portugal e descrita nos compêndios escolares é socialmente muito valorizada e está arraigada na mente dos brasileiros, condicionando suas interpretações.

Ao ignorar esses conceitos e acreditar na não intervenção dos “erros” dos alunos, há insegurança por parte dos professores por não saberem o que fazer diante da situação, se corrigem ou não, se falam sobre o assunto com o aluno ou não. Em pesquisas realizadas por Bortoni-Ricardo, foram identificados alguns padrões nas atitudes dos professores quando se deparavam, em sala de aula, com os “erros” de seus alunos:

- o professor identifica “erros de leitura”, isto é, erros na decodificação do material que está sendo lido, mas não faz distinção entre diferenças dialetais e erros de decodificação na leitura, tratando-os todos da mesma forma;
- o professor não percebe uso de regras não padrão. Isto se dá por duas razões: ou o professor não está atento, ou o professor não identifica naquela regra uma transgressão porque ele próprio a tem em seu repertório. A regra é, pois, “invisível” para ele;
- o professor percebe o uso de regras não padrão e prefere não intervir para não constranger o aluno;
- o professor percebe o uso de regras não padrão, não intervém, e apresenta, logo em seguida, o modelo da variante padrão. (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 38)

Na primeira observação posta pela autora, o “erro de leitura” corrigido pelos professores, pode ser que seja concebido natural em sala de aula, tendo em vista que é um ambiente de aprendizagem de leitura. No entanto, durante a leitura, se o aluno ler algumas palavras conforme ele as fala em seu processo de oralidade, não há correção, conforme excerto da pesquisa apresentada pela autora:

A (aluno/a lendo): \_ A onça resolveu atraí-la a sua furna fazendo *corrê* notícia de que tinha morrido e deitando-se no chão da caverna fingiu-se de cadáver. Todos ós bichos *vinheru olhá* a defunta *contentíssamos*.

P (professor/a): \_ Contentíssimos. Ó, psi, depois de “contentíssimos” tem ponto, tá? Todos os animais, né, *vinheru olhá* a defunta contentíssimos. (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 39, grifo nosso)

Podemos observar em *contentíssamos* que houve correção para *contentíssimos*, enquanto em *corrê*, *ós*, *vinheru*, *olhá* não houve correção, mas, sim,

repetição visto que não são erros, mas diferenças dialetais na oralidade tanto dos alunos quanto da professora, é o que se confirma na segunda observação posta pela autora ao afirmar que a regra não padrão é “invisível” para ela.

A terceira observação da autora aponta para o fato de a correção não ser feita como forma de evitar o constrangimento do aluno. Mais uma vez vemos a crença de que não se deve corrigir ou intervir nos “erros” dos alunos. Esta é uma crença que julgamos atrapalhar o movimento pela Sociolinguística Educacional, visto que compreendemos que as variedades devem ser respeitadas, mas não negligenciadas, a norma-padrão ainda deve ser vista como uma norma a ser seguida e ensinada nas escolas, mas não como nos mostra a quarta observação apontada pela autora: o professor não intervém, mas apresenta a norma-padrão. É importante que professores compreendam que, o aluno precisa conhecer a norma-padrão e, de modo igual, as normas utilizadas pelos falantes em suas diversas comunidades de prática. Uma maneira de fazer isso acontecer é se adequar a uma pedagogia culturalmente sensível, conforme conceitua Erickson:

A pedagogia culturalmente sensível é um tipo de esforço especial feito pela escola que pode reduzir a falta de comunicação entre professores e alunos, promover a confiança e prevenir a gênese de conflitos que move rapidamente além do mal-entendido intercultural, que se transformam em lutas amargas de sentimentos negativos sobre a troca de identidade entre alguns alunos e seus professores. (Erickson, 1978, p. 355, tradução nossa<sup>3</sup>)

Como bem esclarece o autor, a pedagogia culturalmente sensível não é solução para todos os problemas educacionais, no entanto, sendo bem empregada e aproveitada, em especial nos anos iniciais, pode “ser vista como parte de uma solução total que também inclui transformar a sociedade em geral em que a escolaridade ocorre” (Erickson, 1978, p. 355, tradução nossa<sup>4</sup>)

É nos termos da pedagogia culturalmente sensível que se deve dar maior atenção às intervenções em sala de aula a respeito das produções linguísticas dos alunos, não as omitindo, mas as ajustando sempre de maneira respeitosa,

---

<sup>3</sup> Culturally responsive pedagogy is one kind of special effort by the school that can reduce miscommunication by teachers and students, foster trust, and prevent the genesis of conflict that moves rapidly beyond intercultural misunderstanding to bitter struggles of negative identity exchange between some students and their teachers.

<sup>4</sup> Be seen as part of a total solution that also includes work to transform the general society within which schooling takes place.

compreendendo as variedades utilizadas pelos alunos e orientando-os sobre o respeito que se deve ter, sobretudo, nas relações linguísticas entre seus pares.

A propósito, Bortoni-Ricardo alerta que diante de situações de uso de uma regra não padrão pelo aluno, na perspectiva da pedagogia culturalmente sensível, o professor pode se valer de uma estratégia composta por dois componentes “a *identificação* da diferença e a *conscientização* da diferença” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 42, grifo da autora). Sobre a identificação da diferença, o professor precisa estar atento à regra padrão, em especial quando esta se torna invisível tendo em vista seu próprio modo de falar que coincide com o dos alunos por viverem na mesma localidade e participarem das mesmas comunidades de prática. Ao identificá-las, cabe ao professor promover a conscientização dessa diferença, reafirmamos, tomando cuidado quanto ao respeito às “características culturais e psicológicas do aluno” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 42). Sem esse devido respeito, é possível que se provoque a insegurança linguística ou, ainda, a falta de interesse por parte do aluno.

Dito isso, um minucioso trabalho é essencial na formação do professor para que se compreendam as melhores formas de abordagem em sala de aula para que uma pedagogia culturalmente sensível seja colocada em prática e se consiga fazer esse trabalho de conscientização com os alunos. Nesse sentido, é imprescindível que o conhecimento sobre crenças e atitudes venha à tona e professores apreendam-no como forma de sensibilização sobre atitudes que as crenças linguísticas podem despertar no sujeito e como o preconceito linguístico se faz presente nessas situações.

Portanto, estudos da Sociolinguística (Morales, 1993; Fernández, 1998) apontam para as crenças e atitudes linguísticas como um fator essencial para o entendimento acerca de como um sujeito compreende as diferentes formas do falar e como as recebe, manifestando preconceito ou prestígio, aceitação ou rejeição, julgando certo ou errado.

Para compreender melhor esse assunto, apresentamos os conceitos de crenças, de atitudes e de preconceito linguístico.

## 2.1 CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS

Crenças estão presentes em nosso dia a dia nas diversas situações que nos rodeiam assim como nas interações linguísticas, isso é fato. Dessa forma, julgamos

importante compreender sua etimologia, que é construída do latim, *credentia*, análoga ao verbo *credere*, traduzindo: crer, acreditar. Portanto, ter uma crença é acreditar. Ao analisar três dicionários (Houaiss 2009; Ferreira, 2008; Michaelis, 1998) todos apresentam, de início, a definição “ato ou efeito de crer”, outras definições são fé religiosa, convicção íntima, convicção profunda, opinião manifesta com fé e grande segurança. Em específico no dicionário Houaiss (2009), uma definição nos chama a atenção “disposição subjetiva a considerar algo certo ou verdadeiro, por força do hábito ou das impressões sensíveis”, ou seja, estando convicto de algo ou alguém, há, da mesma forma, a convicção de que aquilo ou aquela pessoa é verdadeira.

Para investigar as crenças, áreas da ciência humana como Psicologia, Antropologia, Filosofia, Sociologia, Educação, dentre outras, se debruçaram sobre a temática, a fim de compreender o comportamento humano. Isso acontece pelo fato, justamente como diz a etimologia da palavra, de o ser humano acreditar em algo sempre, buscar uma resposta, uma razão para determinado fato ou situação que seja recorrente e o cerca. Dessa forma, construindo essa crença, tem-se algo ou alguém como verdadeiro.

É relevante destacar a área da Psicologia Social, que iniciou as discussões acerca das atitudes na década de 1960. Nela, podemos citar Krüger (1986), psicólogo social brasileiro e grande estudioso das crenças, que as define como “proposições que, na sua formulação mais simples, afirmam ou negam uma relação entre dois aspectos concretos ou abstratos ou entre um objeto e um possível atributo deste” (1986, p. 32). De acordo com o autor, as crenças podem ser organizadas em sistemas ou conjuntos que são organizados logicamente influenciando atitudes sociais.

Ademais, as crenças na área da Psicologia Social, assim como na Sociolinguística, estão, na maioria das vezes, acompanhadas dos estudos sobre as atitudes, sendo as crenças um dos agentes que constituem as atitudes humanas. Sobre isso, Lambert e Lambert (1975) afirmam que as crenças, unidas ao pensamento, sentimentos (emoções) e às tendências para reagir, são componentes essenciais para a formação das atitudes (1975, p. 78).

Da mesma forma, é pertinente analisar o conceito de crenças linguísticas no que se refere à aprendizagem de línguas em pesquisas realizadas no Brasil na área de Linguística Aplicada. Nesse sentido, Barcelos (2004, p. 130-132) organizou um

quadro com termos e definições para melhor compreensão. Embora não seja nosso objetivo o aprofundamento das definições de crenças na área da Linguística Aplicada o quadro é posto apenas como forma de entendimento que as crenças são objeto de estudo em outras áreas além da Sociolinguística.

**Quadro 1:** Diferentes Termos e Definições para Crenças sobre Aprendizagem de Línguas, segundo Barcelos (2004).

TERMOS	DEFINIÇÕES
Representações dos aprendizes (Holec, 1987)	“Suposições dos aprendizes sobre seus papéis e funções dos professores e dos materiais de ensino” (p.152).
Filosofia de aprendizagem de línguas dos aprendizes (Abraham & Vann, 1987)	“Crenças sobre como a linguagem opera, e conseqüentemente, como ela é aprendida” (p. 95).
Conhecimento metacognitivo (Wenden, 1986)	“Conhecimento estável, declarável, embora às vezes incorreto, que os aprendizes adquiriram sobre a língua, a aprendizagem, e o processo de aprendizagem de línguas, também conhecido como conhecimento ou conceitos sobre aprendizagem de línguas...” (p. 163)
Crenças (Wenden, 1986)	“Opiniões que são baseadas em experiências e opiniões de pessoas que respeitamos e que influenciam a maneira como eles [os alunos] agem.” (p. 5)
Crenças culturais (Gardner, 1988)	“Expectativas na mente dos professores, pais, e alunos referentes a toda tarefa de aquisição de uma segunda língua” (p. 110).
Representações (Riley, 1989, 1994)	“Idéias populares sobre a natureza, estrutura e uso da língua, relação entre linguagem e pensamento, linguagem e inteligência, linguagem e aprendizagem e assim por diante” (1994, p. 8).
Teorias folclórico-linguísticas de aprendizagem (Miller & Ginsberg, 1995)	“Idéias que alunos têm sobre língua e aprendizagem de línguas” (p. 294).
Cultura de aprender línguas (Barcelos, 1995)	“Conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível sócio –econômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes” (p. 40).
Cultura de aprender (Cortazzi & Jin, 1996)	“Os aspectos culturais sobre ensino e aprendizagem; o que as pessoas acreditam sobre atividades e processos ‘normais’ e ‘bons’ de aprendizagem, onde tais crenças têm origem cultural” (p. 230).
Cultura de aprendizagem (Riley, 1997)	“Um conjunto de representações, crenças e valores relacionados à aprendizagem que influencia diretamente o comportamento de aprendizagem dos alunos” (p.122).

Benson & Lor (1999)	Concepções: “referem-se ao que o aprendiz acredita que são os objetos e processos de aprendizagem”; Crenças “referem-se ao que o aprendiz acredita ser verdadeiro sobre esses objetos e processos, dada uma certa concepção do que eles são” (p. 464).
---------------------	---

Fonte: Barcelos (2004, p. 130-132)

Em suas discussões, Barcelos (2004) assevera que as definições de crenças nos levam a concebê-las por sua “natureza da linguagem e ao ensino/aprendizagem de línguas ” (p. 132) e, da mesma forma, ao seu estatuto cultural e social, afirmando que as crenças não apresentam “somente um conceito cognitivo, mas também social, porque nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (p. 132).

Em relação à Sociolinguística, afirmamos que ela se faz presente em nossas reflexões sobre as crenças, partindo do pressuposto de que as afirmações que se têm como verdadeiras no que se refere às variedades linguísticas revelam suas atitudes e, conseqüentemente, suas crenças sobre determinada norma linguística.

No que diz respeito aos estudos das crenças na área da Sociolinguística, temos Labov como precursor do tema a partir de seu estudo realizado com falantes de Nova York sobre a estratificação social do (r) nas lojas de departamentos na cidade de Nova York. Para Barber (1957, p. 1-3), nas palavras de Labov, a “estratificação social é definida como o produto da diferenciação social e da avaliação social”, no entanto, segundo Labov

O uso deste termo não implica qualquer tipo específico de classe ou casta, mas simplesmente que os mecanismos usuais da sociedade produziram diferenças sistemáticas entre certas instituições ou pessoas, e que essas formas diferenciadas foram hierarquizadas em status ou prestígio por acordo geral. (Labov, 1972, p. 65)

Para esse estudo, Labov propõe uma hipótese geral de que “se dois subgrupos quaisquer de falantes nova-iorquinos estão dispostos numa escala de estratificação social, logo estarão dispostos na mesma ordem por seu uso diferenciado do (r)” (1972, p. 65). Labov constatou, portanto, que a variação do som do (r) influenciou nos julgamentos, anteriormente concebidos por meio de suas crenças relacionadas às classes sociais dos falantes entrevistados. A partir disso, o

autor conceitua crenças como verdades culturais que determinado grupo social impõe sobre os indivíduos desse grupo.

As pesquisas pioneiras de Labov sobre a Sociolinguística foram o impulso para outras pesquisas que trouxeram, e ainda trazem, grandes contribuições para a área. Portanto, como embasamento teórico para as crenças na Sociolinguística, apresentando-a como um componente atitudinal, trazemos Morales (1993) e Fernández (1998), a fim de buscar as raízes dos estudos sobre o tema.

Na Sociolinguística, falar sobre crenças sem mencionar as atitudes é tarefa difícil, visto que é a partir de uma crença linguística que, inevitavelmente, uma atitude, positiva ou negativa, será revelada.

Os primeiros estudos sobre atitudes não se iniciaram com a Sociolinguística, pois, de acordo com Fernández (1998, p. 179)

O peso das atitudes sobre a realidade social tem sido suficientemente valorizado por disciplinas como a sociologia e a psicologia há muitas décadas; o peso das atitudes sobre a realidade linguística já tem começado a receber a atenção que merece, mas ainda são muitos os aspectos que se desconhecem sobre sua natureza e suas repercussões sociolinguísticas. (tradução nossa).<sup>5</sup>

Ao afirmar que “ainda são muitos os aspectos que se desconhecem sobre sua natureza e suas repercussões sociolinguísticas”, podemos refletir sobre a palavra *atitude*. Em uma busca pelo dicionário, atitude é conceituada como um comportamento, postura, conduta, modo de agir, maneira de portar-se (Houaiss 2009; Ferreira, 2008; Michaelis, 1998).

Ademais, a palavra *atitude* é utilizada pelos falantes da língua portuguesa em variados contextos, expressando diversos sentidos. Na área religiosa, prega-se sempre que os cristãos devem ter uma *atitude* cristã; ao se tratar de um posicionamento político, cobra-se uma *atitude* política; em se tratando das minorias, como étnicas, sexual e de gênero, deficientes, dentre outras minorias sociais, há movimentos contra as *atitudes* preconceituosas. Outras atitudes podem ser observadas na vivência do dia a dia em sociedade, como *atitude* sustentável; *atitude*

---

<sup>5</sup> El peso de las actitudes sobre la realidad social há sido suficientemente valorado por disciplinas como la sociología o la psicología desde hace muchas décadas; el peso de las actitudes sobre la realidad lingüística ya há comenzado a recibir la atención que merece, pero aún son muchos los aspectos que se desconocen acerca de su naturaleza y sus repercusiones sociolinguísticas.

positiva ou negativa diante de um fato; *atitude* agressiva; ter *atitude* em um relacionamento e, por fim, a *atitude* linguística. Nesta tese, daremos foco à última.

Os estudos sobre atitudes tiveram como precursora a Psicologia Social, sendo “uma preocupação importante dos psicólogos sociais, no decorrer dos anos, pois se trata de um complexo fenômeno psicológico que se reveste de um tremendo significado social” (Lambert; Lambert, 1966, p. 77). Os autores ainda pontuam que

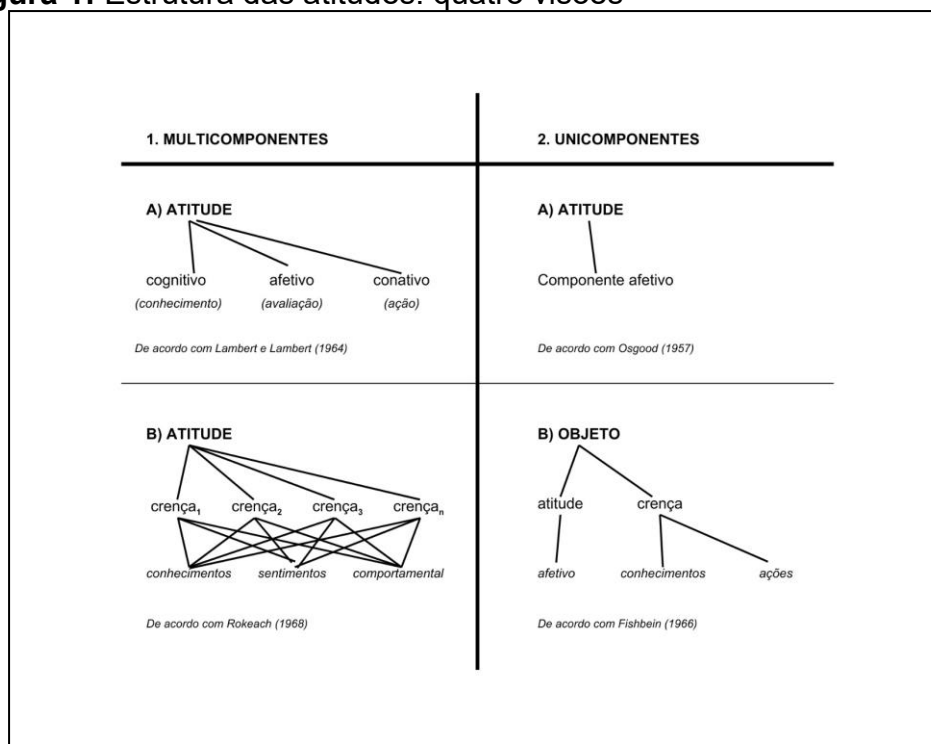
Atitude é uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação a pessoas, grupos, questões sociais ou, mais genericamente, a qualquer acontecimento ocorrido em nosso meio circundante. Seus componentes essenciais são os pensamentos e as crenças, os sentimentos (ou emoções) e as tendências para reagir (Lambert; Lambert, 1972, p. 78).

Ainda de acordo com os psicólogos sociais Lambert e Lambert, temos atitude como um fator fundamental para nosso posicionamento em relação a maneiras que julgamos e percebemos o outro, elas “ajudam a determinar os grupos com que nos associamos, as profissões que finalmente escolhemos e até as filosofias das quais vivemos” (p. 83).

Estas afirmações, de natureza psicossociológica, vão ao encontro da concepção mentalista sobre atitude assumida por Lambert (1964), bem como por Rokeach (1968). Além desta, há outra concepção sobre atitude, a behaviorista, defendida por Fisher (1966).

Tendo em vista as concepções mentalista e behaviorista, Agheysi e Fishman (1970, p. 140) organizaram um esquema apresentando os componentes das atitudes, como forma de resumir as teorias dos autores que veremos. Esse esquema é posto a seguir na figura 1 traduzida para o português:

**Figura 1: Estrutura das atitudes: quatro visões**



Fonte: Agheyisi, Fishman (1970, p. 140)

Analisando o posicionamento de Lambert (1964), Morales (1993, p. 233) afirma que

Dentro do primeiro esquema, vários autores consideram que a atitude é composta por três componentes: o cognitivo, que inclui as percepções, crenças e estereótipos presentes no indivíduo; e o afetivo refere-se a emoções e sentimentos; e comportamental, que é descrito como a tendência de agir e reagir de determinada forma em relação ao objeto. (tradução nossa).<sup>6</sup>

Da mesma forma, Fernández (1998, p.183) explica o posicionamento de Lambert, dizendo que

A atitude está formada por três elementos - a crença, a avaliação e o comportamento - e todos eles se situam em um mesmo nível: a atitude linguística de um indivíduo é o resultado da soma de suas crenças e conhecimentos, seus afetos e, finalmente, sua tendência a

<sup>6</sup> Dentro del primer esquema son varios los autores que consideran que la actitud está formada por três componentes: el cognoscitivo, en el que incluyen las percepciones, las creencias y los estereotipos presentes en el individuo; el afectivo, referido a emociones y sentimientos, y el de comportamiento, que se describe como la tendencia a actuar y a reaccionar de cierta manera com respecto a objecto.

se comportar de uma determinada forma diante de uma língua ou uma situação linguística. (tradução nossa).<sup>7</sup>

Como vemos na figura 1, Rokeach (1968) defende atitude como um conjunto de crenças. Fernandez (1998, p. 183) pontua que, para Rokeach, “A atitude depende fundamentalmente de sua crença sobre um objeto sociolinguístico. (tradução nossa)”<sup>8</sup>. Complementar a isso, Morales (1993, p. 233) afirma que “O modelo apresentado por Rokeach baseia-se no fato de que a atitude é composta por um sistema de crenças, e que cada uma delas possui esses três componentes. (tradução nossa)”<sup>9</sup>, os componentes citados pelo autor referem-se aos mesmos citados por Lambert, a saber, cognitivo, afetivo e conativo. Assim, na representação de Rokeach é possível afirmar que, “Por existirem vários tipos de crenças, a integração diversa que ocorre entre elas dará origem a atitudes específicas”<sup>10</sup> (Morales, 1993, p. 233, tradução nossa).

Ao lado direito da figura, onde há conceitos de atitude unicomponente, Osgood (1957) defende a existência de apenas um componente, o afetivo. Este único componente não fazia relação, necessariamente, com o comportamento pois, diante de um objeto, é possível apresentar determinado sentimento que seja positivo ou negativo, no entanto, o sujeito poderá ou não ter uma (re)ação levando em conta esses sentimentos.

A respeito da teoria de Fishbein (1966), há uma distinção entre atitude e crença. De acordo com Agheyisi e Fishman (1970, p. 139), os autores o citam afirmando que atitude compreende apenas um componente, o afetivo, enquanto a crença contém os componentes conhecimento e ação.

Apesar das diferenças apresentadas nas teorias, Agheyisi e Fishman (1970, p. 139) reiteram que

Existem alguns aspectos da definição de atitude em que parece haver algum consenso: praticamente todo mundo concorda que as

---

<sup>7</sup> La actitud está formada por tres elementos – la creencia, la valoración y la conducta – y todos ellos se sitúan en un mismo nivel: la actitud lingüística de un individuo es la resultante de sumar sus creencias y conocimientos, sus afectos y, finalmente, su tendencia a comportarse de una forma determinada ante una lengua o una situación sociolingüística

<sup>8</sup> la actitud depende fundamentalmente de lo que se cree acerca de un objeto sociolingüístico.

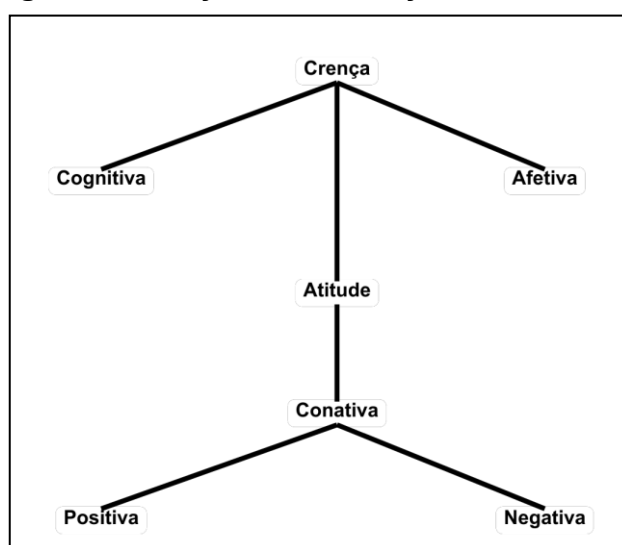
<sup>9</sup> el modelo que presenta Rokeach parte de la base de que la actitud se compone de un sistema de creencias y que cada una de ellas tiene esos tres componentes.

<sup>10</sup> Al existir diversos tipos de creencias, la diversa integración que se produzca entre ellas dará lugar a actitudes específicas.

atitudes são aprendidas da experiência anterior, e que não são momentâneos, mas relativamente 'duradouros'. Muitos teóricos também concordam que as atitudes trazem alguns aspectos positivos em relação à ação ou comportamento, seja como sendo 'predisposição para comportamento' ou como sendo um aspecto especial do próprio comportamento. Há, no entanto, a sugestão de que 'nem todos os componentes de uma atitude implicam comportamento'. (tradução nossa).<sup>11</sup>

Tendo em vista a análise dos modelos apresentados, Morales (1993, p. 235) representa a relação entre crenças e atitudes na figura 2:

**Figura 2:** Relação entre crenças e atitudes



Fonte: Morales (1993, p. 235, tradução nossa).

Verificamos que, para o autor, a atitude está representada por apenas uma característica: a conativa, o que contrapõe os modelos tradicionais, com exceção de Fishbein que, com pouca equivalência a Morales, separou o conceito de crença do conceito de atitude. A respeito de seu modelo, Morales afirma que as atitudes podem ser positivas ou negativas, a depender de sua aceitação ou rejeição e, sobre as atitudes neutras, há a concepção da ausência de atitude, sendo, em suas palavras, “impossível de imaginar”. Sobre isso, Fernández (1998, p. 185)

<sup>11</sup> There are some aspects of attitude definition in which there appears to be some consensus: practically everybody agrees that attitudes are learned from previous experience, and that they are not momentary but relatively 'enduring'. Many theorists also agree that attitudes bear some positive relation to action or behavior, either as being 'predisposition to behavior' or as being a special aspect of behavior itself. There is, however, the suggestion that 'not all components of an attitude imply behavior'

complementa que “Nem todas as crenças levam ao aparecimento de atitudes, mas a maioria delas as produz. (tradução nossa)”.<sup>12</sup>

Morales (1993, p. 235) explica:

As crenças podem ser constituídas por uma suposta cognição e um membro afetivo. Embora nem todas as crenças produzam atitudes (pense, por exemplo, nas etimologias populares), a maioria delas envolve uma tomada de posição: se se acredita que o fenômeno x é rural, ou seja, traz sinais de rusticidade, deselegância, etc. Se tende a produzir uma atitude negativa em relação a ele, geralmente é rejeitado. Como tal rejeição afeta o desempenho linguístico dos falantes é um fato, especialmente quando produz estilos cuidadosos nos quais sua consciência linguística participa de forma muito ativa. (tradução nossa).<sup>13</sup>

Corroborando com o modelo de Morales, Fernández (1998, p. 185), chama atenção sobre o tema insegurança linguística, afirmando que “quando o uso não concorda com a atitude de aceitação ou rejeição, surge o fenômeno denominado insegurança linguística. (tradução nossa)”<sup>14</sup>. A insegurança linguística é uma crença que pode ser revelada, por exemplo, quando um falante não gosta da maneira como ele fala, acreditando que há outras maneiras mais bonitas de falar, que Labov (2008) chamaria de “autodepreciação linguística”.

Analisamos os modelos apresentados como forma de obtermos uma perspectiva teórica acerca da concepção da estrutura das crenças e atitudes por autores que datam da década de final de 1950 e ao longo de 1960, trazendo, em seguida, Morales (1993) e Fernández (1998) para nossa reflexão. Como bem lembram Agheyisi e Fishman (1970, p. 141), “a maioria dos estudos relacionados com atitudes linguísticas dificilmente tocam em questões teóricas relativas à natureza dos objetos ou conceitos aos quais pertencem, mas, em vez disso, tentam lidar diretamente com questões de descrição e análise”. Assim, podemos analisar o quadro 2 organizado por Agheyisi e Fishman, com tradução nossa, revelando os tipos de estudos e as técnicas de coleta de dados, bem como os estudiosos que os

---

<sup>12</sup> No todas las creencias llevan a la aparición de actitudes, pero que la mayoría de ellas sí las producen.

<sup>13</sup> Las creencias sí pueden estar integradas por una supuesta cognición y por un integrante afectivo. Aunque no todas las creencias producen actitudes (piénsese, por ejemplo, en las etimologías populares), en su mayoría conllevan una toma de posición: si se cree que el fenómeno x es rural, es decir, lleva signos de rusticidad, inelegancia, etc. se suele producir una actitud negativa hacia él, se suele rechazar. Que tal rechazo afecta a la actuación lingüística del hablante es un hecho, sobre todo cuando produce estilos cuidadosos en los que participa muy activamente su conciencia lingüística.

<sup>14</sup> Cuando el uso no concuerda con la actitud de aceptación o de rechazo, aparece el fenómeno denominado inseguridad lingüística.

utilizaram, como forma de compreender esse período histórico de tamanha importância para o estudo das atitudes na área da linguagem.

**Quadro 2:** Tipos de estudo e técnicas de coleta de dados

		TÉCNICA DE COLETA DE DADOS							
		QUESTIONÁRIO	ENTREVISTAS	MEDIDAS ESCALONADAS E PONDERADAS	PARES FALSOS	AUTOBIOGRAFIA	OBSERVAÇÃO	ESTUDO DE CASO	OUTROS
<b>TIPOS DE ESTUDO</b>	CLÁSSICA/ PADRÃO/ OFICIAL vs. MODERNA/ NÃO PADRÃO/ VERNÁCULA		Nader (1962) Gumperz (1964)						Mc David Jr. (1948) (registro de campo)
	CRIOULA, PIDGINS E LINGUAGEM COMERCIAL	Samarin (1966)	Samarin (1966)						Spitzer (1966) (documentos)
	SIGNIFICADO SOCIAL DAS VARIEDADES LINGÜÍSTICAS	Lambert et al (1960) Herman (1961) Anisfeld et al (1962) Anisfeld and Lambert (1964) Lambert et al (1965) Heise (1966) Lambert et al (1966) Fishman (1968) Kiple (1968) Webster, Kramer (1968) Tucker (1969) Tucker, Lambert (1969) Silverman (1969)	Herman (1961) Nader (1962) Gumperz (1964) Labov (1966)	Lambert et al (1960) Anisfeld et al (1962) Anisfeld, Lambert (1964) Lambert (1964) Lambert et al (1965) Lambert et al (1966) Fishman (1968) Silverman (1969) Tucker (1969) Tucker, Lambert (1969)	Lambert et al (1960) Anisfeld et al (1962) Anisfeld et al (1962) Anisfeld, Lambert (1964) Lambert et al (1965) Lambert et al (1966) Tucker (1969) Webster, Kramer (1968) Silverman (1969) Tucker (1969) Tucker, Lambert (1969)	Herman (1961) Hunt (1966)			Kiple (1968) (imagem espelhada) Herman (1961) (material de pesquisa)
	DIFERENÇAS DE DIALETO E INTELIGIBILIDADE MÚTUA	Haugen (1966)							Wolff (1959) (teste)
	ESCOLHA E USO DO IDIOMA	Barker (1947) Herman (1961) Rubin (1963) Fishman (1968) Greenfield, Fishman (1968)	Herman (1961) Johnston (1967)	Fertig, Fishman (1968) Fishman (1968)		Herman (1961) Hunt (1966)	Barker (1947)	Barker (1947)	
	APRENDIZAGEM DE SEGUNDA LÍNGUA	Lambert, Gardner (1959) Lambert et al (1963)	Ervin-Tripp (1967)	Lambert, Gardner (1959) Lambert et al (1963) Ervin-Tripp (1967)					
	MANUTENÇÃO LINGÜÍSTICA E PLANEJAMENTO LINGÜÍSTICO	Fishman et al (1966) Fishman (1968)	Hesbacher, Fishman (1965) Johnston (1967)	Fishman (1968)					Fishman et al (1966) (material com arquivos, documentos, relatórios)

Fonte: Agheyisi e Fishman (1970, p. 142-143)

No quadro 2, na coluna da direita, há os tipos de estudos relevantes para a área das atitudes linguísticas. Na primeira linha, constam as técnicas de coleta de dados. Assim, vemos que os tipos de estudos que se mostram mais importantes para os pesquisadores da década de 1960 são sobre *O significado social das variedades linguísticas*, em que foram identificadas 40 pesquisas, e *Escolha e uso do idioma*, com 13 pesquisas. Além disso, esses dois tipos de estudos foram os que mais se diversificaram na escolha das técnicas de coleta de dados. Nesta época de

grande avanço para a área da pesquisa sobre atitudes linguísticas, em especial na década de 1960 que podemos observar um número significativo de pesquisas, a técnica *questionário*, ainda muito aplicada hoje, foi a mais utilizada entre os pesquisadores, totalizando 23 pesquisas. Em segundo lugar, a técnica *entrevistas* totaliza 12 pesquisas. Uma técnica que merece destaque é a *matched guise*, que, apesar de não ter sido a mais utilizada na época, ganhou bastante evidência diante dos resultados, em especial com o estudo de Lambert *et al* em 1960, como mostra o quadro 2.

Utilizando a técnica *matched guise*, traduzida como falsos pares, Lambert (1967) realizou o estudo em uma comunidade franco-britânica de Montreal, mais especificamente no Colégio Anglo-Canadense e no Colégio Franco-Canadense, que consistia em fazer com que um grupo de estudantes ouvissem gravações de falantes bilíngues das línguas francesa e inglesa daquela comunidade. As gravações eram feitas por meio de textos lidos por esses leitores bilíngues ora em francês, ora em inglês. Os ouvintes deveriam, ao ouvir, avaliar a fala em pontos como boa aparência, inteligência, caráter, bondade, simpatia, dentre outros. Como o objetivo era verificar a qual das línguas era atribuído maior ou menor valor de prestígio, os ouvintes, ao ouvirem as 10 gravações, acreditavam que as vozes pertenciam a 10 pessoas distintas, no entanto, eram apenas 5 pessoas e, cada uma delas lia um texto em francês e o mesmo texto em inglês, por isso o nome falsos pares. Assim, foi possível observar qual atitude os ouvintes conservavam em relação às duas línguas.

Em relação a esse trabalho pioneiro de Lambert, Labov (2008, p. 176) expõe que

O princípio essencial que emerge do trabalho de Lambert é o de que existe um conjunto uniforme de atitudes frente à linguagem que são compartilhadas por quase todos os membros da comunidade de fala, seja no uso de uma forma estigmatizada ou prestigiada da língua em questão. Essas atitudes não emergem de forma sistemática se a pessoa for questionada diretamente sobre os dialetos; mas se ela fizer dois conjuntos de julgamentos de personalidade sobre o mesmo falante usando duas formas diferentes de língua, e se não perceber que é o mesmo falante, suas avaliações subjetivas da língua emergirão como diferenças nas duas pontuações.

A partir desse estudo, que Labov afirma ser um “instrumento básico agora amplamente utilizado para o estudo de relações subjetivas à linguagem” (2008, p. 176), outros linguistas além de Labov (2008), como Gómez Molina (1998), Moreno

Fernández (1998), López Morales (1993), passaram a incluir em seus estudos as crenças e atitudes. Vemos, dessa forma, o interesse por parte da linguística, com particular atenção aos Sociolinguistas, no aprofundamento de estudos nessa área, tendo em vista que, assim, poderá ser verificado o valor dado a determinada variedade de língua ou a seus falantes.

Para Fernández (1998, p. 179) “a atitude linguística é uma manifestação da atitude social dos indivíduos [...]”<sup>15</sup> (tradução nossa) tratando da língua em específico, bem como, de seu uso na sociedade, incluindo as variedades linguísticas. Ou seja, diante de determinados modos de falar, o sujeito apresentará um valor sobre o uso da língua em cada situação. Além disso, o autor acrescenta que é por meio da língua que acontece a transmissão das normas e das marcas culturais de um grupo. Posto isso, trazemos o conceito de identidade para a discussão, tendo em vista que língua e identidade estão relacionadas na medida que as atitudes se manifestam diante do uso da língua pelos sujeitos, bem como diante de seus usuários (Fernández, 1998, p. 180).

Sobre identidade, Aguilera (2008, p. 106) afirma que

Um traço definidor da identidade do grupo (etnia, povo) é a variedade lingüística assumida e, desse modo, qualquer atitude em relação aos grupos com determinada identidade pode, na realidade, ser uma reação às variedades usadas por esse grupo ou aos indivíduos usuários dessa variedade, uma vez que normas e marcas culturais dos falantes se transmitem ou se sedimentam por meio da língua, atualizada na fala de cada indivíduo.

A autora ainda complementa que “na maioria das vezes, ao caracterizar um grupo ao qual não pertence, a tendência é o usuário fazê-lo de forma subjetiva, procurando preservar o sentimento de comunidade partilhado e classificando o outro como diferente”. Reafirmamos a correlação entre língua e identidade, uma vez que o uso da língua favorece a construção identitária de um grupo, como afirma Fernández (1998, p. 180)

Uma variedade linguística pode ser interpretada, portanto, como uma característica que define a identidade, daí que a atitude em relação aos grupos com uma determinada identidade são, em parte, atitudes em relação às variedades linguísticas usadas nesses grupos e em relação aos usuários de tais variedades. (tradução nossa).<sup>16</sup>

<sup>15</sup> La actitud lingüística es una manifestación de la actitud social de los individuos.

<sup>16</sup> Una variedad lingüística puede ser interpretada, por tanto, como un rasgo definidor de la identidad, de ahí que las actitudes hacia los grupos con una identidad determinada sean en parte

No que diz respeito às crenças e atitudes no contexto educacional, temos como precursor Santos (1976) que, em seus estudos iniciais, aplicou testes em alunos do Ensino Fundamental da rede pública. Cyranka (2007, p. 36) afirma que os resultados da pesquisa de Santos demonstram “que os alunos provenientes das classes pobres passam a estigmatizar a variação lingüística de seus pais, em contraposição aos da classe alta”. De acordo com Santos (1976, p. 9)

[...] a escola funcionou como fator de integração entre os educandos quanto às atitudes em relação às variantes julgadas (e dentro dos contextos em que foram julgadas), sem haver um apagamento da estratificação social entre eles. É possível que, com o aumento da idade e da instrução, os adolescentes do estrato social de mais prestígio venham a se aproximar das atitudes dos pais. Mas é certo que os jovens do ES-1[estrato pobre] não se aproximarão dos padrões de atitudes dos seus responsáveis.

Observamos que cabia à escola a conscientização dos alunos sobre as suas variedades, trabalhando na perspectiva da pedagogia culturalmente sensível. Em 1996, o autor retoma sua pesquisa, ampliando seu estudo e, como resultado, afirma que a escola exerce grande influência sobre o desenvolvimento de crenças e atitudes no aluno, “de modo a torná-lo capaz de perceber o valor social de certas variantes” (Cyranka, 2007, p. 40).

É importante que professores de Língua Portuguesa repensem sobre suas estratégias metodológicas, recebam formação sobre o estudo de crenças e atitudes a fim de proporcionar ao aluno uma reflexão sobre a língua em uso.

[...] crenças e atitudes aparecem interrelacionadas, e isto, como já tem sido demonstrado, de forma sensível e dinâmica: a mudança em uma parte do sistema acarreta mudança em outra parte. Várias pesquisas produziram evidências de que a atitude de um indivíduo pode ser mudada se forem mudadas suas crenças sobre o objeto (SANTOS, 1996, p. 15)

Reafirmamos a importância da escola nesse processo como tempo e espaço de reflexões sobre a língua em uso e suas crenças, por parte de alunos e

professores, a fim de que, por meio dessas reflexões, surjam “gatilhos promotores de problemas, dúvidas ou perguntas que geram uma consciência da crença existente e seu possível questionamento no dizer e no fazer” (Barcelos, 2006, p. 26). Assim, crenças positivas serão estimuladas a fim de que atitudes positivas diante da língua em uso sejam formadas. Dessa forma, a escola será promotora da formação de alunos que compreendam as variedades linguísticas como fenômenos naturais da língua em uso, diminuindo, assim, o preconceito linguístico, tema a ser tratado na próxima seção.

## 2.2 PRECONCEITO LINGUÍSTICO

Como forma de chegar a uma reflexão acerca do preconceito linguístico, trazemos para a discussão um ponto importante abordado por Soares (1986), o fracasso escolar. A autora apresenta que, ao longo dos debates sobre a origem do fracasso escolar, algumas ideologias foram consideradas a fim de chegar a uma conclusão e explicação: a ideologia do dom, a ideologia da deficiência cultural e a ideologia das diferenças culturais.

Na *ideologia do dom*, as diferenças sociais teriam sua origem em diferenças de aptidão, de inteligência: a posição dos indivíduos na hierarquia social estaria determinada por suas características sociais (Soares, 1986, p. 12).

Em relação à *ideologia da deficiência cultural*, as classes dominantes, por gozarem de melhores condições de vida, têm privilégios que “permitem o desenvolvimento, desde a primeira infância, de características – hábitos, atitudes, conhecimentos, habilidades, interesses – que lhes dão a possibilidade de ter sucesso na escola” (Soares, 1986, p. 13). De outro modo, as classes dominadas, por não possuírem os mesmos privilégios, teriam como consequência o fracasso escolar. Os defensores dessa explicação, sem observar as falhas presentes na desigualdade social, apontam a deficiência cultural apenas. Tal qual na *ideologia do dom*, colocam a ‘culpa’ no aluno pois “ele seria portador de desvantagens intelectuais (dom, aptidão, inteligência); segundo a *ideologia da deficiência cultural*, ele seria portador de déficits socioculturais” (Soares, 1986, p. 13) que acarretam deficiências afetivas, cognitivas e linguísticas.

Em contraponto, na *ideologia das diferenças culturais*, não é aceitável afirmar que existe uma deficiência cultural, pois os grupos sociais não têm uma carência

cultural, muito menos uma deficiência. Pelo contrário, o que temos é uma diversidade cultural, diferentes culturas convivendo em classes sociais distintas, no entanto, “todas igualmente estruturadas, coerentes, complexas. Qualquer hierarquização de culturas seria cientificamente incorreta” (Soares, 1986, p. 14)

Para a autora,

A escola, como instituição a serviço da sociedade capitalista, assume e valoriza a cultura das classes dominantes; assim, o aluno proveniente das classes dominadas nela encontra padrões culturais que não são os seus e que são apresentados como “certos”, enquanto os seus próprios padrões são ou ignorados como inexistentes, ou desprezados como “errados”. Seu comportamento é avaliado em relação a um “modelo”, que é o comportamento das classes dominantes; os testes e provas a que é submetido são culturalmente preconceituosos, construídos a partir de pressupostos etnocêntricos, que supõem familiaridade com conceitos e informações próprios do universo cultural das classes dominantes. (Soares, 1986, p. 15)

Nessa perspectiva, a responsabilidade do fracasso escolar não recai mais sobre o aluno, mas sobre a escola ao fazer com que o aluno sofra uma marginalização cultural. Não mais como uma deficiência cultural ou intelectual, o fracasso escolar acontece devido à escola priorizar uma cultura que se diz dominante em detrimento à diversidade cultural existente no ambiente escolar. (Soares, 1986, p. 16)

A base para os estudos da *ideologia das diferenças culturais* é a Sociolinguística. A linguagem está presente nesses estudos, tendo em vista sua importância nos estudos culturais pois, conforme afirma Soares (1986, p. 16) “a linguagem é, ao mesmo tempo, o principal *produto* da cultura, e é o principal *instrumento* para sua transmissão” (grifo da autora).

Por isso, o tratamento linguístico nas escolas é tão estigmatizado, gerando o preconceito linguístico, quando nos referimos ao uso da língua em suas variedades não padrão.

O uso, pelos alunos provenientes das camadas populares, de variantes linguísticas social e escolar estigmatizadas provoca preconceitos linguísticos e leva a dificuldades de aprendizagem, já que a escola usa e quer ver usada a variante-padrão socialmente prestigiada. (Soares, 1986, p. 17)

Quando falamos em preconceito, de maneira geral, é possível observar que há, na sociedade, várias formas de combate a diversas formas de preconceito. Em diferentes contextos, como o religioso, étnico, racial, de gênero, socioeconômico, entre outros, podem ocorrer manifestações de preconceito, eles simplesmente acontecem, sem nenhum embasamento, argumento convincente ou justificativa. Na vivência do dia a dia, observamos que, nas palavras de Bagno (2011, p. 23) “são apenas o resultado da ignorância, da intolerância ou da manipulação ideológica”. No entanto, o próprio autor afirma que a luta contra esses preconceitos não alcança o preconceito linguístico sendo este tão comum e pouco discutido na sociedade.

O autor cita que, na verdade, em detrimento ao combate, há a motivação para que o preconceito linguístico seja cada vez mais difundido e alimentado quando é proposto o ensino do que é considerado certo ou errado falar ou, ainda, o que é apresentado nos materiais didáticos utilizados nas instituições escolares, bem como a valorização da gramática normativa (Bagno, 2007, p. 23).

Essa insistência em acreditar no certo e errado, desvalorizando a cultura popular, o jeito de falar da população brasileira, que é heterogênea, é resultado de crenças linguísticas, como citado anteriormente, sem fundamento sobre a realidade linguística do povo brasileiro. Infelizmente, observa-se que as crenças linguísticas sobre o que é certo e errado perpetuam-se em nossa cultura, como se a norma-padrão fosse a única norma existente, sendo soberana em nossas escolhas linguísticas.

Afinal, o que é a norma-padrão? Uma das crenças que se espalham pela sociedade é a de que norma padrão e norma culta são sinônimos. Esta afirmação está equivocada e precisa ser desmistificada. Mattos e Silva (2004), autoridade na área de estudos sobre o português brasileiro, extraiu do poema *Aula de português*, de Carlos Drummond de Andrade, o título de uma de suas obras, referência da área: *O português são dois*. No poema, Drummond chama a atenção para o português que se aprende no dia a dia, em casa e o português que se aprende na escola, apontando o primeiro como tão simples de adquirir e, o segundo, com regras tão complicadas de entender, citando, até mesmo, Carlos Góis, nas palavras de Mattos e Silva, um “gramático mineiro, estabelecido desde a primeira metade deste século como um dos normativistas mais respeitados do Brasil”, conforme segue:

Aula de português

A linguagem  
na ponta da língua,  
tão fácil de falar  
e de entender.

A linguagem  
na superfície estrelada de letras,  
sabe lá o que ela quer dizer?

Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,  
e vai desmatando  
o amazonas de minha ignorância.  
Figuras de gramáticas, esquipáticas,  
atropelam-me, aturdem-me, sequestram-me.

Já não sei a língua em que comia,  
em que pedia para ir lá fora,  
em que levava e dava pontapé,  
a língua, breve língua entrecortada  
do namoro com a prima.

O português são dois; o outro, mistério. (Andrade, 1999, p. 86)

Assim, Mattos e Silva apresenta as duas vertentes do português, a(s) norma(s) culta(s) e a norma-padrão, acrescentando, ainda, outra realidade do português brasileiro: a(s) norma(s) vernácula(s), dizendo que, na verdade, o *português são três*, “No caso brasileiro, sociolinguistas e professores de português têm adotado a interpretação tripartida da realidade linguística brasileira: norma-padrão, norma(s) culta(s), norma(s) vernácula(s)” (2004, p. 118). Complementar a isso, Lucchesi (2006, p. 86) define esta polarização adotando os termos norma-padrão, norma culta e norma popular, ao invés de norma vernácula, ressaltando “que essa distinção é pertinente tanto para a atual configuração estrutural da

realidade lingüística do país quanto para o processo sociolingüístico da sua formação histórica”.

Assim, é possível afirmar que a realidade linguística do Brasil é composta não apenas pela norma padrão, tão valorizada nos livros didáticos e no ensino de língua portuguesa nas escolas, mas sim por normas que enriquecem a variedade linguística brasileira.

Com essa polarização, fica claro que há distinção entre norma-padrão e norma culta, como já citado brevemente. A esse respeito, Faraco (2002, p. 38) esclarece o conceito de norma linguística como o uso que determinado grupo social faz de uma forma de língua.

Assim, numa sociedade diversificada e estratificada como a brasileira, haverá inúmeras normas linguísticas, como, por exemplo, a norma característica de comunidades rurais tradicionais, aquela de comunidades rurais de determinada ascendência étnica, a norma característica de grupos juvenis urbanos, a(s) norma(s) característica(s) de populações das periferias urbanas, a norma informal da classe média urbana e assim por diante (Faraco, 2002, p. 38).

Portanto, sem regras prescritivas da gramática, as normas linguísticas possuem regras próprias determinadas a partir de seu uso.

Ao contrário, a norma-padrão, artificial e abstrata, corresponde a regras impostas e relaciona-se à homogeneidade linguística conforme explica Faraco (2002, p. 42):

A norma-padrão, enquanto realidade léxico-gramatical, é um fenômeno relativamente abstrato: há, em sua codificação, um processo de relativo apagamento de marcas dialetais muito salientes. É por aí que a norma-padrão se torna uma referência supra-regional e transtemporal.

O autor complementa que norma-padrão é um fenômeno linguístico que se relaciona à padronização linguística consequente de movimentos socioculturais e políticos. Além disso, reitera que não há possibilidade de a norma padrão superar a diversidade linguística tendo em vista que, para isso, seria necessário que a sociedade e a cultura fossem homogeneizadas, algo que, para o autor, é indesejável e impossível. Não obstante, complementa que “o padrão terá sempre, por coações sociais, um certo efeito unificador sobre as demais normas, não estando, porém, isento de receber influências dessas mesmas normas”. (2002, p. 42)

Em contrapartida, norma culta, diferentemente de norma-padrão, é a norma utilizada pela “[...] parcela da população que mais direta e intensamente lida com a cultura escrita” (Faraco, 2002, p. 39). Portanto, a norma culta é, de acordo com o autor, utilizada “para designar os fatos de língua que este grupo social mais diretamente afeito às atividades de escrita usa correntemente em situações formais de fala e na escrita”.

Identificamos nas diversas comunidades de fala (Labov, 1972) diferentes normas linguísticas, cada qual com seu valor, sendo impossível de afirmar qual norma é superior e qual é inferior, pois todas são formas de comunicação que atendem às necessidades da comunidade em que estão inseridas. Essas normas linguísticas são variedades detentoras de valor social.

Tendo valor social, não há motivo para a existência do preconceito linguístico. Contudo, ele existe e circula livremente pela sociedade atingindo grupos sociais e assumindo várias formas que, reafirmamos, se iniciam com crenças linguísticas difundidas de geração em geração sobre o que é certo ou errado, resultando em atitudes linguísticas construídas por ideologia linguística e preconceito linguístico. Ressaltamos que o termo *ideologia linguística* pode ser concebido como as “concepções que participantes e observadores compreendem entre as variedades linguísticas e mapeiam essa compreensão em pessoas, eventos e atividades que são significativos para eles.<sup>17</sup>” (Irvine; Gal, 2000, p. 35, tradução nossa).

Bagno (2011), didaticamente, elaborou a “mitologia do preconceito linguístico”, expondo os mitos, chamados nesta tese como crenças, que assombram a compreensão da heterogeneidade linguística brasileira. Num total de oito mitos, o autor os apresenta e os desmistifica, situando o leitor diante de afirmações que, muitas vezes, fazemos de nós mesmos como usuários da língua portuguesa, bem como, diante do outro com quem interagimos quer seja em nossas comunidades de fala, ou nas escolas, ou na leitura de textos que circulam socialmente, ou nos meios televisivos, ou nas redes sociais, ou em outros contextos.

Para melhor compreensão, a mitologia do preconceito linguístico será apresentada no Quadro 3, elaborado com base em Bagno (2011).

---

<sup>17</sup> The ideas with which participants and observers frame their understanding of linguistic varieties and map those understandings onto people, events, and activities that are significant to them.

**Quadro 3: Mitologia do preconceito linguístico**

MITO/CRENÇA	DESMISTIFICAÇÃO
1. O português do Brasil apresenta uma unidade surpreendente.	Como língua humana, o português brasileiro é uma língua heterogênea, portanto, apresenta variação em todos os seus níveis estruturais e em todos os seus níveis de uso social.
2. Brasileiro não sabe português/ Só em Portugal se fala bem Português	Há diferença entre o português brasileiro e o português de Portugal, essa diferença faz com que muitos pensem que o brasileiro não sabe português, muito pelo contrário, sabe sim. Nossa língua é chamada de portuguesa por conta da colonização de Portugal. Não obstante, é possível afirmar que as diversas normas linguísticas em uso no Brasil se diferenciam e se distanciam cada vez mais da gramática da língua falada em Portugal.
3. Português é muito difícil	Tendo em vista o ensino de língua portuguesa no Brasil que tem como base a norma padrão da língua, fica óbvio que a maioria da população brasileira irá continuar a afirmar esse mito, tendo-o como verdadeiro. Aprender uma língua que foge da realidade linguística utilizada pelas diversas comunidades de prática é frustrante e desgastante, algo sem sentido. Podemos afirmar que, havendo a mudança do ensino da língua, tendo como foco a língua que realmente usamos, esse mito poderá cair por terra.
4. As pessoas sem instrução falam tudo errado	<p>Por ocasião de o ensino de língua portuguesa ser embasado na norma padrão, há um estereótipo sobre as pessoas que utilizam as mais diversas normas linguísticas no Brasil, portanto, quem não usa a norma padrão em sua fala, sofre o preconceito linguístico. Segue um exemplo de acordo com Bagno,</p> <p>Na visão preconceituosa dos fenômenos da língua, a transformação de L em R nos encontros consonantais como em <i>Cráudia</i>, <i>chicrete</i>, <i>praca</i>, <i>broco</i>, <i>pranta</i> é tremendamente estigmatizada e às vezes é considerada até como um sinal do “atraso mental” das pessoas que falam assim. Analisando cientificamente a questão, é possível observar que houve um fenômeno fonético que contribuiu para a formação da própria norma-padrão da língua portuguesa, transformando o L em R nesse processo de origem, como em <b>branco</b>, de origem germânico: <b>blank</b>, ou <b>cravo</b>, de origem latina: <b>clavu</b>. Portanto, se seguíssemos a ideia de conceber erro de quem fala <i>Cráudia</i> ou <i>pranta</i>, seríamos forçados a admitir que toda a população da província romana da Lusitânia também tinha esse mesmo problema na época em que a língua portuguesa estava se formando. (2011, p. 56-57)</p>
5. O lugar onde melhor se fala português no Brasil é o Maranhão	Não há em todo o território brasileiro uma variedade linguística que seja melhor ou mais correta que as outras. No entanto, este mito existe pelo fato de no Maranhão, assim como outras áreas do Norte brasileiro, ainda se fazer uso regularmente do pronome <i>tu</i> , conjugando-o da forma clássica como <i>tu bebes</i> , <i>tu andas</i> .
6. O certo é falar assim porque se escreve assim	A variação linguística está presente em todo território brasileiro, portanto, o falar diferente está em todos os lugares. Apesar disso, as escolas brasileiras cobram dos alunos a fala tal qual a escrita, obrigando-os a falarem de maneira homogênea. Se esta obrigação fosse correta, estaríamos regredindo no que se diz respeito ao entendimento sobre a

	heterogeneidade da língua, aceitando que a língua é homogênea.
7. É preciso saber gramática para falar e escrever bem	O objetivo da gramática é estabelecer padrões e regras sobre a língua portuguesa e foi escrita de forma subordinada à língua. No entanto, Bagno (2011, p. 80) afirma que a gramática, hoje, “passou a ser um instrumento de poder e de controle social, de exclusão cultural” e, por esse motivo, tem-se a gramática como “uma espécie de fonte mística invisível da qual emana a língua bonita, correta e pura”, assim, os papéis se inverteram, a língua é subordinada à gramática. Acredita-se, então, que o dito ou escrito de forma diferente à gramática, está “errado”
8. O domínio da norma-padrão é um instrumento de ascensão social	Se este mito fosse algo verdadeiro, seria possível afirmar que os professores de língua portuguesa estão no mais alto nível de ascensão social ou, ainda, que um sujeito com nível de escolaridade baixa mas com um grande patrimônio construído, como um dono de terras, por exemplo, não poderia ter ascensão social. É importante destacar que o domínio da norma-padrão não fará com que um sujeito com baixa renda consiga sua ascensão social de forma mágica, resolvendo todos os seus problemas sociais e garantindo todos os direitos, como educação, saúde, bens culturais rapidamente. Para que isso aconteça, é necessário que a sociedade seja transformada como um todo, respeitando as diferenças e buscando a igualdade social.

Fonte: A própria autora tendo como base Bagno (2011, p. 26-92).

O Quadro 3 permite uma visão sobre crenças que levam a população a construir preconceitos linguísticos sobre a língua portuguesa e o usuário dessa língua.

A maior crítica que o autor faz em relação à desconstrução desses mitos apresentados é sobre a gramática normativa que impera nos bancos escolares. Para ele, a saída seria a escrita de uma gramática que representasse a “língua urbana de prestígio simples (mas não simplista), claros e precisos, com um objetivo declaradamente didático-pedagógico, que sirva de ferramenta útil e prática para professores, alunos e falantes em geral”, descrevendo e explicando a língua que é falada realmente pelas “classes mais letradas” (p. 140). Caso contrário, seremos escravos de uma gramática normativa tradicional que dita as regras e é chamada, de forma equivocada, de norma culta.

Enquanto essa gramática não chega, é importante que aconteça uma mudança de atitude. O primeiro passo para isso, seria alcançar o ensino de língua portuguesa, fazendo com que os professores reflitam sobre esse ensino, buscando a não reprodução da ideologia linguística, do preconceito linguístico e do que se encontra nas gramáticas normativas tradicionais, mas a valorização das ricas variedades linguísticas que circulam nas salas de aula das escolas brasileiras.

Vimos neste capítulo conceitos importantes sobre a Sociolinguística Educacional, apontando para a pedagogia culturalmente sensível como o caminho ideal para o trabalho com as variedades linguísticas em sala de aula. Adotando essa pedagogia, o professor estará cuidando para que se minimize o preconceito linguístico.

Antes de iniciar as discussões sobre estudos Sociolinguísticos da Libras, é importante retratar a comunidade Surda brasileira e seus diferentes falares. Para isso, apresentamos no próximo capítulo estudos relacionados à Libras, a outras línguas de sinais utilizadas no Brasil e aos diferentes falares que as pessoas Surdas brasileiras utilizam em sua comunicação.

### 3 A COMUNIDADE SURDA BRASILEIRA: DIFERENTES FORMAS DE COMUNICAÇÃO

No capítulo anterior nos debruçamos sobre conceitos e particularidades da Sociolinguística Educacional, discutindo, também, crenças e atitudes linguísticas, embasando-nos em referenciais que tratam da língua oral, como forma de introduzir o que se diz respeito à língua brasileira de sinais.

Neste capítulo, contextualizamos o que diz respeito à comunidade Surda brasileira e suas diferentes formas de comunicação, propondo uma visão ampla acerca da Libras em uso e da realidade Sociolinguística da Libras no capítulo em sequência.

Estima-se que a população brasileira seja de pouco mais de 203 milhões, de acordo com o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, de 2022 (BRASIL, 2023). O mesmo censo também estima que, deste número da população, cerca de 10 milhões<sup>18</sup> são pessoas que possuem algum grau de deficiência auditiva.

Após a promulgação da Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Libras como língua da comunidade Surda brasileira, o Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005 é expedido como forma de regulamentar a referida Lei. Esse Decreto, antes de detalhar sobre diversos aspectos que conferem a inclusão da pessoa Surda na sociedade brasileira, além de especificar acerca da educação bilíngue e formação e atendimento ao Surdo na educação brasileira, mostra, de forma simplificada, o conceito de pessoa Surda e deficiência auditiva em seu Art. 2º, assim explicitado:

Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.(BRASIL, 2005)

---

<sup>18</sup> Até a publicação desta tese, o IBGE de 2022 ainda não havia finalizado sua pesquisa na área da Pesquisa Nacional da Saúde, portanto, os dados da quantidade de pessoas com deficiência auditiva no Brasil datam do censo de 2019.

Reafirmamos que a apresentação desses conceitos se mostra de forma simplificada, tendo em vista que se declarar pessoa Surda ou deficiente auditiva depende de fatores além dos que são postos anteriormente. Para compreender melhor, é necessário abordar o tema identidade Surda.

Conforme citado, milhões de brasileiros apresentam algum grau de deficiência auditiva, no entanto, vimos, também, que não são todos chamados Surdos. Para ser considerado Surdo, o sujeito passa por um processo de autoconhecimento profundo, autoaceitação e compreensão de sua diferença cultural. Observemos que a Lei refere-se à diferença cultural e não à deficiência. O ato de se ver como um sujeito que utiliza artefatos (visuais) em seu dia a dia que o faz diferente dos demais e, mesmo diferente o faz se sentir pertencente à sociedade, desperta no sujeito o entendimento de sua capacidade de empoderamento<sup>19</sup>.

Esse empoderamento o leva a pensar em sua Surdez e seu posicionamento na sociedade, desenvolvendo uma percepção crítica em relação aos seus direitos e de toda pessoa Surda, o fazendo lutar pela garantia deles e, conseqüentemente, pela transformação como a sociedade o vê. Nesse sentido, há o entendimento de que a identidade Surda foi desenvolvida e, como consequência, desenvolve-se um Surdo político que usa a língua de sinais como forma de expressão, que divulga sua língua e sua cultura para o conhecimento de todos.

No entanto, dentre tantas pessoas no Brasil com algum grau de deficiência auditiva, é evidente que não são todos que apresentam a mesma identidade, a mesma forma de concepção de sua deficiência. Esta concepção é adquirida a depender do contato que essa pessoa tem com a comunidade Surda<sup>20</sup>, se seus pais são Surdos ou ouvintes, da motivação que há na família acerca da Surdez, dentre outros aspectos que serão discutidos mais adiante.

Antes disso, é necessário que haja a compreensão sobre os graus da deficiência auditiva. Esses graus são aferidos por audiograma, utilizando a unidade de medida Hertz (Hz) nas frequências de 500 Hz, 1000 Hz, 2000 Hz e 3000 Hz, com isso é possível aferir o nível de som que o ser humano é capaz de ouvir apontando

---

<sup>19</sup> Assumimos na pesquisa o empoderamento numa perspectiva freiriana (Freire, Shor, 1986), focada em uma questão social e contrária apenas ao individualismo, no sentido de que é necessário que haja o empoderamento individual, desde que seja exercitada a percepção crítica como forma de transformação social.

<sup>20</sup> A comunidade Surda é composta por Surdos e ouvintes “[...] que participam e compartilham interesses comuns em uma determinada localização”. (STROBEL, 2018, p. 38)

até quantos decibéis (dB) vai essa capacidade. Caso o sujeito não ouça de 26 a 40dB, é diagnosticado com uma deficiência de grau leve; de 41 a 70dB, grau moderado; de 71 a 90dB, grau severo; e maior que 91dB grau profundo. As políticas públicas e legislação vigente na área da educação especial e Surdez, garantem o direito da pessoa Surda que é diagnosticada com uma Surdez de grau moderado a profundo, para o grau leve não há garantia de políticas que assegurem os direitos expressos na legislação brasileira.

No Brasil, faz-se necessário um debate abrangente a respeito desse critério, a fim de efetivar os direitos sociais instituídos para as PcD auditiva. Sugere-se ao MS, por meio da Comissão Nacional de Incorporação de Tecnologias no SUS (CONITEC) e da Coordenação Geral de Saúde da Pessoa com Deficiência, a elaboração de diretrizes para a classificação do grau da deficiência auditiva, visando a revisão da norma legal que hoje constitui obstáculo à proteção social de parte das pessoas com essa deficiência. (MELO, VIEIRA, 2022, p. 9)

Ademais, há outro fator que diferencia o conceito de Surdez e deficiência auditiva. Nesse sentido, há na bibliografia a adoção de duas perspectivas<sup>21</sup>. (i) a socioantropológica, que concebe o Surdo como um sujeito histórico-cultural, e (ii) a clínico-terapêutica, que busca a normalização e a cura da Surdez, utilizando o termo deficiente auditivo. Nesta pesquisa, adotamos a perspectiva socioantropológica e utilizamos o termo Surdo para nos referirmos ao sujeito com Surdez, tendo em vista o posicionamento tomado da Surdez como uma diferença cultural e não como deficiência.

Temos até aqui o Surdo separado em três grandes grupos: (i) um que os diferencia pelo grau da Surdez; (ii) outro pela sua identidade e (iii) outro que os diferencia pela perspectiva analisada. Afirmamos que o fato de os diferenciar pelo grau de Surdez pode estar relacionado a questões burocráticas em que há a necessidade de apresentação do laudo que comprove a Surdez, como emissão de documentos, inscrição em processos seletivos ou matrícula em instituições escolares.

Em relação à identidade do sujeito e perspectiva utilizada, afirmamos que estão relacionadas pois, se concebermos o Surdo numa perspectiva socioantropológica, estamos, ao mesmo tempo, assumindo que o desenvolvimento

---

<sup>21</sup> As duas perspectivas serão abordadas mais à frente de forma detalhada.

de uma identidade é fundamental para a compreensão sobre qual sujeito é este com quem estamos em contato dentro da comunidade Surda.

Vivemos em um país com uma grande extensão territorial, sendo classificado, de acordo com o IBGE (2023), como o quinto maior país do mundo. Diante dessa grandeza, é inquestionável que a grande comunidade Surda brasileira apresente diferentes formas de comunicação. Essas diferentes formas de comunicação acontecem por dois motivos: devido à variação linguística da Libras e por existir outras línguas de sinais no Brasil diferentes da Libras. Em relação às outras línguas de sinais existentes no Brasil, nos amparamos nos estudos de Silva (2021), Godoy (2020), Quadros (2019), Damasceno (2017), Vilhalva (2012). Temos a Libras como língua de sinais nacional, pois é utilizada em todo o território brasileiro.

### 3.1 OUTRAS LÍNGUAS DE SINAIS

As outras línguas de sinais presentes no Brasil são chamadas por Quadros (2019, p. 39) de línguas de sinais locais que “[...] variam entre desligadas (isoladas), rurais e de vilas (incluindo as línguas de sinais indígenas, também locais e isoladas)”. Essas línguas de sinais locais já foram, também, línguas emergentes, isso se dá pelo fato de que todo ser humano necessita da comunicação, por esse motivo, Surdos que vivem distantes de grandes centros onde já exista uma língua de sinais ou, ainda, isolados, surge uma língua de sinais emergente.

#### 3.1.1 Línguas de Sinais Emergentes

As línguas de sinais emergentes são desenvolvidas por Surdos, sejam eles adultos ou crianças, que não têm contato com nenhuma comunidade Surda. Por meio de sua experiência visual, procuram desenvolver uma forma de comunicação em um ambiente de maioria ouvinte. Um exemplo clássico de uma língua emergente é a língua de sinais utilizada na ilha de Martha's Vineyard, Estado de Massachusetts (EUA), mesmo local da consagrada pesquisa de Labov (2008)<sup>22</sup>. Apesar disso, uma

---

<sup>22</sup> Preocupado com as relações entre língua e sociedade, no sentido de compreender as variações linguísticas, William Labov realizou uma pesquisa, em 1963, para sua dissertação de Mestrado, na Ilha de Martha's Vineyard, em que investigou o inglês falado. Por meio da sociolinguística e Teoria da Variação, Labov buscou a compreensão geral do mecanismo da mudança linguística. Para melhor compreensão, ler Padrões Sociolinguísticos (LABOV, 2008).

pesquisa não tem relação com a outra. Na década de 1970, Nora Groce fez uma pesquisa, enquanto estudante do programa de pós-graduação da Brown University, com os moradores Surdos mais antigos da ilha de Martha's. O primeiro Surdo morador da ilha foi Jonathan Lambert (1694), um dos primeiros colonos que vieram do sul da Inglaterra, Lambert, apesar de se casar com uma ouvinte, seus filhos nasceram Surdos, assim como os filhos de seus filhos, repetindo os genes da Surdez nas gerações seguintes até 200 anos depois. Com a incidência de pessoas Surdas em Vineyard, por ser uma comunidade endogâmica no início de sua colonização, uma língua de sinais foi desenvolvida como forma de comunicação. De acordo com Groce (2020, p. 9),

A maior concentração ocorreu numa aldeia na parte ocidental da ilha onde, pela minha análise, numa população de 500 habitantes, um em cada 25 indivíduos era surdos. Ainda assim, a distribuição não era uniforme, pois numa área da aldeia, durante esse período, uma em cada quatro pessoas nascia surda.<sup>23</sup> (tradução nossa)

Em Chilmark, na ilha alta, uma língua de sinais própria foi desenvolvida, por volta do século XVIII e, anos mais tarde, com influência da língua de sinais americana, ASL, a Martha's Vineyard Sign Language, MVSL, foi formada. Desse período até o início do século XX, a maior parte da população da ilha, Surdos e ouvintes, utilizavam a língua de sinais em sua comunicação. Com o passar do tempo, a população da ilha passou a migrar para os grandes centros do continente, e outros moradores e veranistas, por se tratar de um ponto turístico, vieram para Vineyard, fazendo com que o número de ilhéus Surdos diminuísse. Com isso, Groce (2020, p. 12) afirma que não havia interesse da população mais jovem no aprendizado da MVSL, bem como a população mais velha muito raramente precisava se comunicar utilizando sua língua de sinais. A autora afirma que, atualmente, são poucas as pessoas que falam a MVSL fluentemente. Relata, ainda, que as famílias mais antigas utilizam em sua comunicação oral, quase que automaticamente, alguns sinais da MVSL em sua fala.

Assim, fica óbvio nos registros de Groce (2020) resquícios de uma língua que, em um momento da história, era considerada uma língua emergente, tornou-se uma

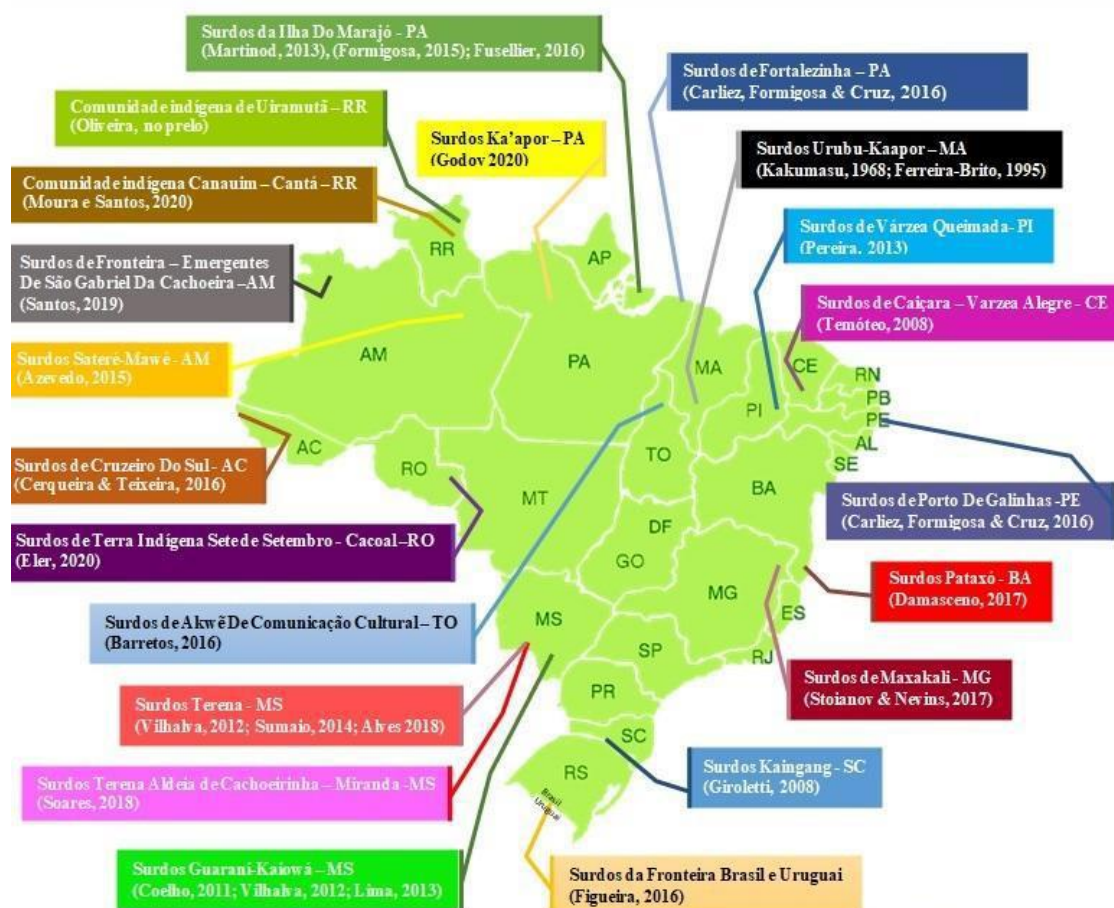
---

<sup>23</sup> The greatest concentration occurred in one village on the western part of the island where, by my analysis, within a population of 500, one in every twenty-five individuals was deaf. And even there the distribution was not uniform, for in one area of the village during this time period, one out of every four persons was born deaf.

língua local da ilha de Martha's Vineyard e, hoje, é uma língua praticamente extinta, por não haver registros. Quadros (2019, p. 41) faz um alerta sobre a documentação de uma língua, como forma de mantê-la viva, em movimento e registrar sua diversidade linguística. Além disso, há uma valorização maior da língua quando ela passa a ser conhecida e seu povo compreendido.

Por essa razão, linguistas (Silva, 2021; Godoy, 2020; Quadros, 2019; Damasceno, 2017; Vilhalva, 2012) vêm documentando as línguas de sinais locais do Brasil por meio de inventários, favorecendo seu registro e divulgação. Recentemente, Damasceno (2017) publicou um mapeamento das línguas de sinais indígenas no Brasil, em seguida, Silva (2020) complementou o mapa com as línguas emergentes e locais do nosso país, conforme apresentado na Figura 3:

**Figura 3:** Mapa das línguas de sinais do Brasil



Fonte: Silva (2021, p. 108)

A Libras não é representada no mapa da Figura 3 pois é utilizada em todo o território brasileiro, sendo a Língua de Sinais majoritária do país.

Além da língua portuguesa, são faladas, no Brasil, cerca de 250 línguas, de acordo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, doravante IPHAN, sendo línguas maternas, de imigração, de sinais e indígenas. Dessas, podemos observar no mapa da Figura 3 que, nos estudos de Silva (2020) e de Damasceno (2017), há, além da Libras, outras 21 línguas de sinais. As línguas de sinais são classificadas por Quadros e Leite (2013, p. 17) como línguas de sinais nacionais, nativas e originais, outros autores (Figueira, 2016; Araújo, Bentes, 2020; Baalbaki, 2021) acrescentam, ainda, as línguas de sinais de fronteira.

[...] as línguas de sinais nacionais, que desfrutam de algum reconhecimento e/ou políticas linguísticas que as colocam como língua oficial da comunidade surda de seus respectivos países; as línguas de sinais nativas, faladas em pequenas comunidades pouco ou nada urbanizadas, em geral distantes dos grandes centros, que apresentam grande incidência de surdez; e as línguas de sinais originais, que também eram faladas por pequenas comunidades de surdos previamente à instituição de uma língua de sinais nacional no país. (Quadros, Leite, 2013, p. 17)

Importante destacar que, de acordo com os autores, muitas línguas de sinais nacionais existentes hoje no mundo “[...] são produto de um processo histórico de crioulização entre uma língua de sinais estrangeira, instituída na educação de Surdos nacional, e as línguas de sinais originais que já eram parte do repertório dos educandos Surdos do país previamente a essa instituição.”

No que se refere às línguas de sinais de fronteira, Figueira (2016, p. 14) chama a atenção para o ser Surdo *na*/da fronteira, destacando o *na* fronteira como um termo geopolítico, para os Surdos que vivem neste lugar e o *da* fronteira para se referir às questões culturais, as produções, experiências e tudo o que se refere à comunidade Surda daquele lugar.

Como se observa no mapa da Figura 3, as línguas originais são, relativamente, línguas de aldeias, num total de treze; as línguas nativas são as línguas de comunidades isoladas, ditas rurais, de vila e locais, totalizando seis; e as línguas de fronteira, num total de duas. Todas as línguas expostas no mapa (Figura 3) foram identificadas e descritas pelos autores em destaque. Reafirmamos a necessidade da documentação das línguas de sinais como forma de reconhecê-las como legítima, bem como de concebê-las como um bem inerente de determinada localidade capaz de revelar a riqueza e a diversidade da cultura brasileira.

A língua de sinais nacional brasileira, a Libras, falada em todo território brasileiro, é alvo de estudos (Quadros et al, 2018; Neves, Quadros, 2018; Quadros, 2016) que colaboram com a sua documentação e, conseqüentemente, a sua preservação. Para melhor compreender, abrimos um espaço para discutir o assunto, como forma de dar conhecimento à importância da documentação da Libras e as publicações existentes até o momento da escrita deste trabalho sobre o assunto.

### 3.2 A DOCUMENTAÇÃO DA LIBRAS

Durante muito tempo, a Libras, assim como todas as línguas de sinais ao redor do mundo, foi vista como uma forma de comunicação simples e restrita, representada por gestos que as pessoas surdas faziam (Quadros, Karnopp, 2004, p. 35). No entanto, há pesquisas que comprovam que a Libras é uma língua (Zappiello, 2019; Quadros, 2019; Quadros, Karnopp, 2004), pesquisas assim, favorecem a difusão e valorização da Libras.

Temos na Lei 10.436/2002, o reconhecimento da Libras como língua, no entanto, apenas esse reconhecimento não basta. É preciso ir mais além com pesquisas, estudos e a divulgação da Libras como um patrimônio linguístico brasileiro, para que cada vez mais pessoas a conheçam e, conseqüentemente, a reconheçam.

Ter a Libras como um Patrimônio Linguístico Brasileiro é o objetivo do Inventário Nacional da Libras, que propõe “[...]um conjunto de ações que procuram descrever diferentes dimensões da Libras, incluindo, por exemplo, seus usos, variedades, nomeações, falantes de referência, produções científicas e culturais na língua, entre outras informações fundamentais para a sua caracterização” (Quadros et al, 2018, p. 10).

O Inventário Nacional da Libras é uma proposta desenvolvida a partir do Inventário de Libras da região Metropolitana da Grande Florianópolis (UFSC), tendo como pesquisadores responsáveis Ronice Müller de Quadros e Tarcísio de Arantes Leite, também é parte da Política da Diversidade Linguística, no contexto do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL) e, de acordo com o IPHAN atua como instrumento oficial de identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas faladas por diferentes grupos formadores da sociedade

brasileira (Portal do IPHAN <http://portal.iphan.gov.br/> consultado em 12 de outubro de 2020).

As produções do Inventário Nacional da Libras encontram-se no site Corpus de Libras da Universidade federal de Santa Catarina (UFSC), no endereço <http://corpuslibras.ufsc.br/publicacoes>., cujos objetivos são:

- i) disponibilizar um corpus da libras empiricamente abrangente e teórica/metodologicamente bem fundamentado, de forma gratuita e online, a outros pesquisadores da libras e a profissionais que atuam com pessoas surdas e que desejem utilizá-lo para fins variados;
- ii) oferecer diretrizes para a constituição de corpus de libras em futuras pesquisas, particularmente no que tange ao registro, a documentação e a recuperação de dados para fins de análise linguística.
- iii) disseminar à comunidade acadêmica as alternativas tecnológicas de que hoje dispomos para fundamentar empiricamente as pesquisas com libras de uma maneira consistente; e
- iv) realizar um importante registro linguístico, histórico e cultural da vida das pessoas surdas, contribuindo para o processo de inclusão social na sociedade brasileira (Quadros et al)<sup>24</sup>.

Com a promulgação da Lei da Libras, as pesquisas sobre a língua se intensificaram, no entanto, é necessário seu registro fundamentado para que pesquisadores possam utilizá-lo favorecendo sua promoção e divulgação. Para tanto, o Corpus de Libras compreende três projetos: (i) o Inventário de Libras, que atua como forma de documentar a Libras; (ii) as Produções Acadêmicas, que diz respeito a textos produzidos em Libras nas diversas atividades acadêmicas, como trabalhos de conclusão de curso, disciplinas de pós-graduação, palestras, dentre outros; e (iii) a Antologia de Poesias e Histórias em Libras, que são as produções de poetas e contadores de histórias em Libras.

É necessário que a diversidade linguística existente em nosso país seja conhecida pela população brasileira, pois, de acordo com o IPHAN

[...] Esse patrimônio cultural é desconhecido por grande parte da população brasileira, que se acostumou a ver o Brasil como um país monolíngue. O resultado da mobilização que envolveu setores da sociedade civil e governamentais interessados em mudar esse cenário é o Decreto nº 7.387, de 9 de dezembro de 2010, que instituiu o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL) como instrumento oficial de identificação, documentação,

---

<sup>24</sup> Retirado de <http://corpuslibras.ufsc.br/publicacoes> em out/2020.

reconhecimento e valorização das línguas faladas pelos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira.

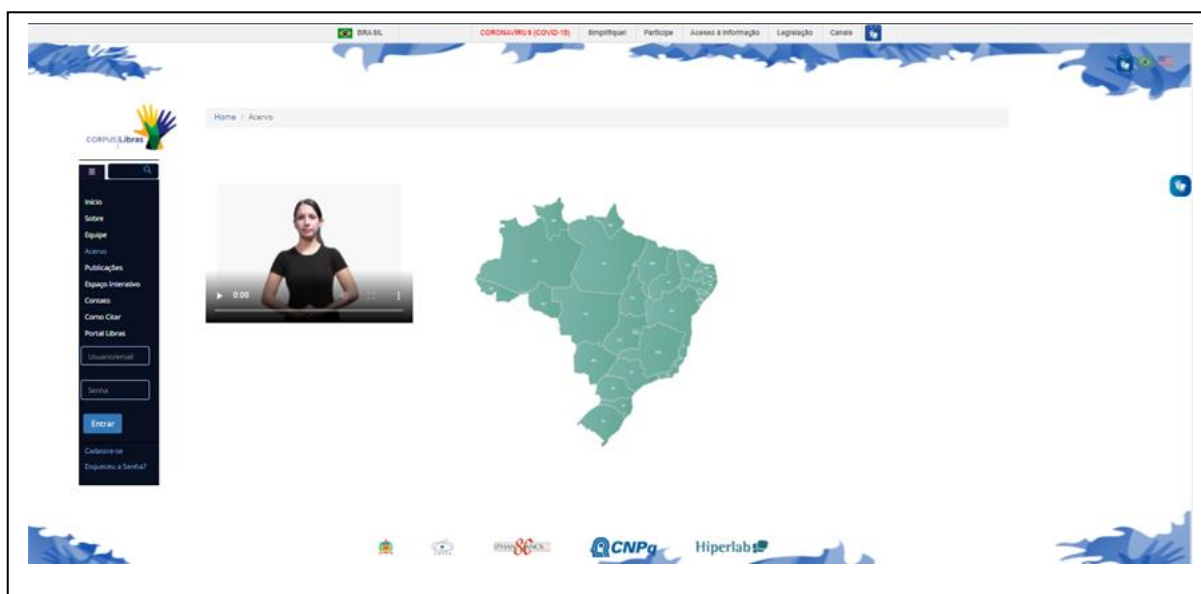
Conforme já comentamos, foi a partir do INDL que o Inventário Nacional da Libras surgiu, na Região metropolitana da Grande Florianópolis (UFSC) dando origem a pesquisas relacionadas à documentação da Libras.

Como resultado de buscas das produções científicas sobre o tema, verificamos no site Corpus da Libras, que as publicações constam de artigos, livros e palestras publicadas no site em forma de vídeo com sinalização em Libras. São 16 artigos publicados do ano de 2014 a 2022 (Quadros, 2014, 2016, 2019, 2020; Quadros e Silva, 2017; Quadros et al, 2017a, 2017b, 2018a, 2018b; Neves e Quadros, 2018; Souza e Quadros, 2021a, 2021b; Quadros e Rathmann, 2021; Stumpf e Quadros, 2022; Quadros, Krusser, Saito, 2022; Ludwig, Quadros e Santos, 2022). No corpus da Libras também consta um livro publicado de Quadros et al (2019), além das 17 palestras sinalizadas em Libras.

Cada uma das publicações citadas está disponível para consulta no site Corpus da Libras, artigos e livro no formato PDF e as palestras em vídeo, na Língua de Sinais.

Em seguida, será apresentado o acervo que o site Corpus da Libras nos disponibiliza para acesso, em um quadro para melhor visualização. O acervo é posto no site e de acordo com a Figura 4:

**Figura 4:** Print do site do corpus da Libras



Fonte: site Corpus da Libras <http://corpuslibras.ufsc.br/dados> Acesso em 15 de outubro de 2020

Para acessar as informações, basta clicar no Estado que se quer pesquisar. Pelo fato de alguns Estados brasileiros não terem pesquisa registrada, elaboramos o Quadro 4 com as informações a que tivemos acesso.

**Quadro 4:** Informações das pesquisas contidas em cada estado

ACERVO				
<b>RIO GRANDE DO SUL</b>	Prolibras	1	2005	Prova Prática de Proficiência em Ensino de Libras
		2	2006	Prova Prática de Proficiência em Ensino de Libras
		1	2007	Prova Prática de Proficiência em Ensino de Libras
		1	2009	Prova Prática de Proficiência em Ensino de Libras
	Antologia de Poesias	7	2006	Poema – Literatura Surda
<b>SANTA CATARINA</b>	Libras Acadêmico	16	2008	Trabalhos de Conclusão de Curso
		1	2015	Teste Ramon
		1	2017	Inventário Nacional de Libras – Grande Florianópolis (Parte II)
		1	2019	Surdo Referência - Apresentação
	Exame Prolibras (UFSC)	2	2006	Introdução para tradução em Libras
		13	2006	Libras – Nível Médio
		2	2006	Introdução para tradução em português
		9	2006	Português - Nível Médio
		12	2006	Libras – Nível Superior
		10	2006	Português – Nível Superior
		7	2007	Libras - Nível Médio
		9	2007	Português - Nível Médio
		8	2007	Libras – Nível Superior
		8	2007	Português – Nível Superior

		9	2008	Português - Nível Médio
		6	2008	Libras – Nível Superior
		5	2008	Português – Nível Superior
		8	2009	Libras – Nível Superior
		11	2009	Português – Nível Superior
		9	2009	Português - Nível Médio
		6	2009	Libras - Nível Médio
	Prolibras Santa Catarina	3	2006	Prova Prática de Proficiência em Ensino de Libras
	Antologia de Poesias	1	2014	Poema - V&V - Facebook
		1	2014	Poema - Negativo - Facebook
		1	2014	Poema – Respectiva - Facebook
1		2014	Poema – haiku - Facebook	
Inventário da Libras	566	2014 – 2017	Entrevistas	
Surdos de Referência	120	2017 – 2019	Inventário Nacional de Libras – Surdos de Referência	
<b>SÃO PAULO</b>	Prolibras SP	1	2006	Prova Prática em Proficiência em Interpretação/Tradução
		1	2007	Prova Prática em Proficiência em Interpretação/Tradução
	Antologia de Poesias SP	1	2010	Poema - Youtube
		1	2011	Poema - Youtube
		2	2013	Poema - Youtube
<b>RIO DE JANEIRO</b>	Prolibras RJ	2	2006	Prova Prática em Proficiência em Interpretação/Tradução
	Antologia de Poesias RJ	1	2010	Poema
		3	2011	Poema
		1	2012	Poema
		1	2013	Poema
		7	2014	Poema

		4	2015	Poema
<b>MINAS GERAIS</b>	Antologia de Poesias MG	1	2008	Poema
<b>BAHIA</b>	Libras Acadêmico	1	2018	Trabalho de Conclusão de Curso
<b>SERGIPE</b>	Prolibras SE	1	2007	Prova Prática de Proficiência em Ensino de Libras
<b>ALAGOAS</b>	Inventário de Maceió	191	2018	Entrevistas
<b>RIO GRANDE DO NORTE</b>	Prolibras RN	1	2006	Prova Prática de Proficiência em Ensino de Libras
<b>PIAUI</b>	Prolibras PI	1	2006	Prova Prática em Proficiência em Interpretação/Tradução
<b>GOIÁS</b>	Prolibras GO	3	2005 - 2006	Prova Prática de Proficiência em Ensino de Libras
		1	2006	Prova Prática em Proficiência em Interpretação/Tradução
<b>ACRE</b>	Toponímia dos sinais acreanos	44	2018 - 2019	Descrição dos Sinais

Fonte: Quadro organizado pela autora com base nas informações contidas no site Corpus da Libras.

Na categoria acervo, todos os itens elencados estão dispostos no site do Corpus da Libras em vídeos por meio da Libras. Entre publicações e acervo, o site do Corpus da Libras totaliza 1.148 itens.

Diante desse material, observamos que as pesquisas iniciadas pela UFSC foram fundamentais para que o Brasil se mobilizasse em busca da documentação da Libras. Reconhecemos, porém, a necessidade de difundir ainda mais a Libras e estimular novas pesquisas para, assim, chegar ao objetivo já citado anteriormente do INDL e, reafirmado aqui, identificar, documentar, reconhecer e valorizar “[...] as línguas faladas pelos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”. Alcançando esse objetivo, chegaremos ao que pede a Lei da Libras, a sua difusão em todo território brasileiro.

No que se refere à Libras, é importante destacar que, antes de falar sobre as suas variações, é necessário levar em consideração as diferentes formas de comunicação que o Surdo utiliza em sua comunicação. Para compreender essas diferenças, na seção 3.3 discutimos os diversos fatores que levam a pessoa Surda a

desenvolver uma ou outra forma de comunicação. Veremos, a seguir, quais são esses fatores e como acontece a comunicação considerando cada um deles.

### 3.3 DIFERENTES GRAUS DE SURDEZ: DIFERENTES FORMAS DE COMUNICAÇÃO

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146 de 6 de julho de 2015, define comunicação no inciso V Art.3º como

forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, **as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras)**, a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações. (grifo nosso)

Ao citar a comunicação de uma pessoa Surda, é provável que a Libras seja a primeira opção. No entanto, nesta seção, vamos observar que esta não é a única forma de comunicação que o Surdo utiliza. Temos a Libras reconhecida por lei como a língua nacional da comunidade Surda brasileira, entretanto, é preciso destacar que surdos com diferentes graus de Surdez, diferentes identidades construídas ou filhos Surdos de pais ouvintes podem utilizar diferentes formas de comunicação, como a língua de sinais, a oralidade ou gestos caseiros.

Os graus da Surdez, aferidos por audiograma, conforme citado anteriormente, classificados em leve, moderado, severo e profundo, podem indicar, grosso modo, a forma de comunicação utilizada pelo sujeito, tendo em vista que uma deficiência leve e moderada, é possível que, tendo resíduo auditivo, se utilize da oralidade em sua comunicação. Em relação ao grau severo e profundo, é provável que as formas de comunicação sejam a língua de sinais, a oralidade ou os gestos caseiros.

Vivemos em um país majoritariamente composto por ouvintes. Por esse motivo, as pessoas Surdas se esforçam para se comunicar com os ouvintes no dia a dia, por meio da oralidade. Para os Surdos com pouco ou nenhum resíduo auditivo, a aprendizagem da oralidade não acontece de forma natural, sendo necessário o acompanhamento com um profissional fonoaudiólogo. Deixamos claro que não há,

porém, obrigatoriedade dessa aprendizagem. O Decreto 5.626/05, em seu Art.16, deixa claro que

A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, **resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade.** (Brasil, 2005) (grifo nosso)

Para abordar o tema oralidade, faz-se necessária uma breve visita à história do Surdo, tendo em vista as lutas e movimentos Surdos para chegar ao momento vivido hoje. Para isso, faremos uma linha do tempo, passando da Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea, focando no valor atribuído à oralidade em cada um desses momentos históricos.

Na Idade Antiga (4.000 a.C. a 476 d.C.), autores como Strobel (2009), Carvalho (2007; 2012), Honora (2015), dentre outros, afirmam que, devido à ausência da fala, os Surdos eram eliminados, marginalizados ou escravizados em sociedades como Roma e Pérsia.

Aristóteles (384-322 a.C.), filósofo da Grécia Antiga considerado um dos pensadores mais influentes da história da civilização ocidental, acreditava que estar desprovido do sentido da audição e, conseqüentemente, da fala, atribuía ao Surdo a incapacidade de desenvolvimento da razão, tendo em vista que cabia à linguagem a responsabilidade da produção da razão, bem como a que dá a condição de humano ao indivíduo. Assim, tendo em vista a crença de que, além da Surdez, a mudez era natural da pessoa Surda, a teoria aristotélica pregou que o Surdo, por ser mudo, era incapaz de desenvolver o pensamento e, portanto, não poderia ser considerado humano.

Como Aristóteles era uma autoridade em diversos assuntos, considerado um polímata da Grécia Antiga, não houve por séculos quem contrariasse sua teoria. Portanto, considerar o Surdo, além de mudo, alguém desprovido de razão, trouxe conseqüências que se alastram ainda na atualidade ao nos depararmos com as atitudes de diversas pessoas que se encontram ou convivem com o Surdo nas escolas ou no mercado de trabalho, com crenças que os colocam em posição de inferioridade em relação aos ouvintes.

Em virtude da valorização que era dada à oralidade, na Idade Média (séc. V ao séc. XV), período que o Surdo era negligenciado e marginalizado, a Igreja Católica, com sua supremacia e, certamente, influenciada pela teoria aristotélica, privava as pessoas Surdas de receberem os seus sacramentos, julgando-os incapazes de confessar seus pecados por meio da oralidade e de receber a Palavra de Deus por meio da audição, impossibilitados, portanto, de alcançar a salvação. (Strobel, 2009) Da mesma forma, aos Surdos era negado o direito de receber a herança familiar devido ao não desenvolvimento da fala.

Importante destacar que Santo Agostinho (354-430 d.C.), de acordo com Zappiello (2019, p. 27), “[...] afirmava que os Surdos poderiam se comunicar por meio dos gestos e essa comunicação poderia ser válida para a salvação de sua alma, devendo ser aceita pela Igreja católica.”. Apesar disso, a busca pela oralidade do Surdo persistia entre os membros da Igreja, tendo em vista a crença de esta ser a única maneira de alcançar a salvação, em especial, por meio da confissão. Isto posto, em 700 a.C. o Arcebispo de York, John Beverey, ensinou um Surdo a falar, é o que nos aponta Carvalho (2012, p. 2).

Na Idade Moderna (1453-1789), ainda no seio da Igreja Católica, a preocupação de ensinar o Surdo a falar fez com que surgisse o primeiro educador de Surdos na Espanha, o monge beneditino Pedro Ponce de León (1510-1584) do mosteiro de São Salvador de Oña na província de Burgos, que educou dois irmãos Surdos da família Velasco, Fernando e Pedro. Além de conhecimentos escolares, ensinou-os a falar e utilizava como método a datilologia, a escrita e a oralização. Por terem aprendido a falar, Strobel (2009, p. 19) afirma que “[...] Francisco conquistou o direito de receber a herança como marquês de Berlanger e Pedro se tornou padre com a permissão do Papa”.

Com a supervalorização da oralidade, educadores de várias localidades foram até o monastério para conhecer o método de León. Apesar do sucesso que obteve com seu método, o monge beneditino não registrou nenhuma obra com seus feitos.

Anos mais tarde, em 1584, Juan Pablo Bonet (1579-1629), um educador aragonês, ensinou outro Surdo da mesma família que León havia ensinado, Luis Velasco. Além da datilologia e sinais, o educador utilizava a oralização como forma de chegar ao objetivo maior da educação dos Surdos naquela época. Com a publicação da primeira obra sobre a educação dos Surdos “Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos”, publicado em 1620, sua fama se espalhou

pela Europa e, mais uma vez, o monastério foi visitado por educadores de toda a Europa para conhecer o seu método.

Ainda na Espanha, Jacob Rodrigues Pereire (1715-1780), um educador de Surdos que, apesar de usar gestos, defendia a oralização, se interessou precocemente sobre a educação dos Surdos, de acordo com La Rochelle (1882, p. 4), e obteve sucesso na oralização, sendo reconhecido por intelectuais da época. Desse modo, passou a ser referência quando o assunto era o método oral.

Na Alemanha, Samuel Heinicke (1729-1790) foi quem ganhou o título de “Pai do Método Alemão”, cujo método consistia apenas no uso do oralismo: a língua de sinais ou qualquer outra forma de comunicação gestual não era utilizada. Heinicke publicou a obra “Observações sobre os mudos e sobre as palavras”, fundou a primeira escola que tinha como método o oralismo puro e foi de grande influência para a área.

A Revolução Francesa (1789) marca o início da Idade Contemporânea que segue até os dias atuais. Um personagem muito influente no que diz respeito à oralidade, foi Alexander Graham Bell (1847-1922), o inventor do telefone se dedicou aos estudos sobre acústica e mecânica da fala e dando continuidade ao trabalho do pai, Alexander Melville Bell, ao utilizar seu método da “Fala visível”. O método consistia em ensinar os Surdos a falar por meio da reprodução dos movimentos articulatorios visualizando as imagens dos lábios, garganta, língua, dente e palato (Strobel, 2009, p. 21). Graham Bell fundou uma escola para Surdos e teve como aluna Mabel Gardner Hubbard, que veio a ser sua esposa anos mais tarde. Ao contrair a doença escarlatina por volta de seus cinco anos de idade, Mabel adquiriu Surdez e foi umas das primeiras crianças Surdas a aprender a falar. Graham Bell era contra a cultura Surda e tudo o que a ela pertencia. Acreditava que a língua de sinais prejudicaria a aprendizagem da fala, por essa razão, não a utilizava em sua prática.

Um fato de grande peso para a comunidade Surda no mundo todo foi o Congresso Internacional de Surdo-Mudez, ocorrido em Milão, na Itália, entre os dias 06 e 11 de setembro de 1880. O Congresso foi um marco negativo na história do Surdo tendo em vista a deliberação pela metodologia oralista em todas as escolas do mundo.

Anterior a esse Congresso, outros dois foram cruciais para as decisões em Milão, o Congresso Universal para o Melhoramento do Destino dos Cegos e dos

Surdos-Mudos, em Paris, de 23 a 30 de setembro de 1878 e o 1º Congresso Nacional para o Melhoramento do Destino dos Surdos-Mudos, em Lyon, de 22 a 24 de setembro de 1879. Em Paris, além das discussões e votações sobre os cegos, os Surdos-Mudos foram alvo de debate e deliberações acerca de temas relacionados à educação e sua vida social e familiar. Um dos temas que nos chama a atenção é sobre “métodos e procedimentos, sua unificação” e “Quais são as causas que, até agora, impediram a obtenção de resultados satisfatórios na educação dos surdos-mudos?” (France, 1878, p. 445).

Nas discussões, havia a defesa pela língua de sinais mas era a minoria. Devido ao histórico da necessidade de oralização que vimos até agora, os defensores desse método insistiam na necessidade desse método como única forma de tornar o Surdo um sujeito humano que pudesse estar incluso na sociedade.

Através da fala, os mudos voltarão a ser homens como nós. Isso não é difícil usando os métodos já inventados. O que é necessário é trazer os surdos e mudos para a sociedade, para criar homens sociáveis. As escolas primárias são a porta de entrada para a educação; Esta porta deve ser mais aberta para aqueles que estão preocupados com a educação. (France, 1878, p. 418)

Dentre as causas apresentadas como empecilho para que o Surdo alcançasse o objetivo da aprendizagem estão: turma numerosa, tempo insuficiente, falta de capacitação docente e o método utilizado. O mais discutido no Congresso foi em relação ao método. Houve quem afirmasse que o uso dos sinais poderia ser utilizado, no entanto, defendiam a não mudez, ratificando a necessidade da aprendizagem da fala, exaltando o método fônico ou articulado, pontuando-o como o método natural. Bouvier, defensor desse método afirma “O surdo-mudo só retorna completamente à sociedade ao ser ensinado a se expressar oralmente e a ler a fala pelo movimento labial” (France, 1878, p. 450).

Diante disso, foi deliberado que o método a ser utilizado seria articulatorio, entretanto, o uso da mímica natural poderia ser preservado, levando em consideração que este seria um recurso utilizado na comunicação entre professor e aluno. (La Rochelle, 1878, p. 275).

Sobre o Congresso em Lyon, Rodrigues e Vieira-Machado (2019, p. 11) afirmam que o pensamento de Jacques Hugentobler (1844-1924) predominava nas discussões enquanto defendia o método da articulação. Ainda assim, houve

oposição solicitando que a mímica permanecesse e que o método misto fosse eleito. Com isso, deliberou-se pela permanência nas decisões do Congresso Universal, em Paris. Não obstante, representantes franceses, defensores do método articulatório, decidem pela organização do próximo congresso ser sediado em Milão, anteriormente definido no Congresso em Paris pela cidade de Côme, na Itália. A mudança pela sede se dá pelo fato de haver em Milão dois institutos em que a metodologia utilizada era o oralismo.

Diante dessas discussões, notamos que, de acordo com Rodrigues e Vieira-Machado (2022, p. 23)

O Congresso de Milão (1880) não foi consenso e a tomada dessa consciência pode trazer outra narrativa com relação às discussões preconizadas nesse espaço, pois foi preciso toda uma articulação política dos interessados pelo método oral puro para que o congresso não ocorresse em Côme, como definido em Paris (1878), mas sim em Milão onde poderiam contornar diversos percalços e votarem, enfim, pelo método oral puro o que era de total interesse de um grupo.

Ainda hoje, as narrativas sobre a história do Surdo nos levam ao Congresso Internacional de Surdo-Mudez, em Milão, como o vilão, os autores citados afirmam que este é apenas um recorte histórico e que esta visão equivocada acontece devido à falta de acesso aos documentos apresentados nesta tese e nos trabalhos dos autores<sup>25</sup>. Estes documentos nos conduzem ao conhecimento sobre discussões anteriores ao Congresso, que proibiu o uso da língua de sinais nos ambientes escolares, bem como relatórios publicados não conhecidos no Brasil acerca dos debates e deliberações do Congresso de Milão.

Em 1883 aconteceu o 3º Congresso Internacional para o melhoramento do destino dos Surdo-mudos, em Bruxelas. A educação do Surdo foi tema de discussão no congresso e uma das temáticas referia-se à falta de professores capacitados para o ensino do método oral para o Surdo e em que momento poderiam usar o método misto. Rodrigues (2018, p. 104) afirma que, apesar de haver o questionamento sobre os métodos, o “Congresso de Bruxelas não reverá a decisão tomada em Milão”.

Organizados por educadores ouvintes, os congressos internacionais até agora citados, Paris (1878), Milão (1880) e Bruxelas (1883), conduzem a discussões

---

<sup>25</sup> Sugerimos a leitura dos artigos publicados pelos autores como forma de reflexão sobre esta visita histórica.

acirradas sobre o oralismo ser a metodologia ideal, tendo em vista a inserção do Surdo na sociedade. No entanto, o que a história apresentada no Brasil não mostra devido à não acessibilidade dos documentos, é que, após o Congresso de Bruxelas, associações de Surdos organizaram outros congressos, de Paris (1889), de Chicago (1893), de Genebra (1896), de Dijon (1898) e de Paris (1900), neste último houve a seção dos ouvintes e a dos Surdos. (Rodrigues, 2018, p. 105)

O autor pontua que na seção dos ouvintes, apesar de se discutir e refletir acerca do método misto, as decisões do Congresso de Milão permaneceram.

Ainda como forma de resistência à língua de sinais, na década de 1960 houve a decisão pelo uso do método misto, intitulado comunicação total. Este método consiste em utilizar qualquer meio de comunicação como a fala, símbolos, gestos caseiros, língua de sinais. Capovilla (2000, p. 6) afirma que “a comunicação total advoga o uso de um ou mais desses sistemas juntamente com a língua falada, com o objetivo básico de abrir canais de comunicação adicionais. É mais uma filosofia que se opõe ao oralismo estrito do que propriamente um método”. Esse método foi aceito devido a estudos do linguista norte americano Wilian Stokoe (1960) em seu instituto de pesquisas linguísticas na Universidade Gallaudet, em Washington. Apesar de trazer a língua de sinais para as práticas escolares, o método citado contribuiu para um problema na linguagem chamado bimodalismo (Perlin; Strobel, 2008), em que são usadas duas línguas ao mesmo tempo na comunicação. Isso é um fato negativo, tendo em vista que a língua oral e a língua de sinais utilizada são línguas independentes e, quando postas juntas no discurso, o que sobressai é a estrutura da língua oral sobre a língua de sinais.

Nos anos que se seguem, apesar de as políticas públicas e linguísticas voltadas para a área da educação trazerem o bilinguismo como metodologia educacional, as políticas e documentos oficiais da área da saúde ainda permanecem na supervalorização da oralidade, seguindo a concepção clínico-terapêutica como perspectiva na atuação frente ao Surdo.

A concepção clínico-terapêutica de acordo com Soleman e Bousquat (2021, p. 3) é “pautada na medicina e na habilitação ou reabilitação do aparelho auditivo, aprendizagem das habilidades auditivas e o desenvolvimento de uma linguagem auditivo-oral com vistas à comunicação por meio da oralidade e da fala”. Nessa perspectiva, a língua de sinais não é aceita por não ser concebida verdadeiramente como uma língua, mas sim como um impedimento para a aprendizagem da fala.

Assim, concebida como uma deficiência, a pessoa Surda ocupa uma posição de inferioridade em relação aos ouvintes. Para que esta situação seja revertida, é necessária a busca pela normalização por meio da habilitação ou reabilitação auditiva e o treinamento da fala.

No que diz respeito às políticas e aos documentos oficiais da área da saúde, Soleman e Bousquat (2021) realizaram uma pesquisa sobre a concepção de Surdez. Em uma linha do tempo de 1994 a 2014, as autoras mostram que as políticas foram voltadas para a habilitação e reabilitação auditiva por meio de aparelho de amplificação sonora individual - AASI, cirurgia de implante coclear, cirurgia de prótese auditiva ancorada no osso. Portanto, a concepção clínico-terapêutica está nítida nesses documentos, mesmo que não explicitamente.

Assumimos que políticas desse porte cumprem um papel de assistência às pessoas com Surdez ou deficiência auditiva, no entanto, há que se considerar os graus de Surdez e a variedade de identidades Surdas dessa população. Por essa razão, pensar o Surdo em suas particularidades linguísticas e culturais é essencial para os serviços de saúde. Observando o trabalho das pesquisadoras, não há políticas que deem atenção à língua de sinais, mesmo o Decreto 5.626/05 alertando sobre a integralidade do atendimento entre saúde e educação.

Nessa visita histórica, vimos o quanto a oralidade foi imposta ao longo dos anos para as pessoas Surdas, independentemente do grau de Surdez ou opção. Apenas na década de 1990 o respeito à singularidade linguística começou a ser despertado por meio do bilinguismo. Como forma de compreensão desse processo, faremos, igualmente, uma visita à história das línguas de sinais, dando mais atenção à língua brasileira de sinais, adotando as bases da Sociolinguística Histórica em nossas reflexões.

Apesar de, na Idade Média, Santo Agostinho alegar que a comunicação gestual poderia ser aceita como forma de comunicação dos Surdos, não há registros de um método puro sobre a língua de sinais nesse período. Apenas, como já vimos, métodos mistos utilizados com a finalidade de desenvolver a oralidade nos Surdos.

Somente na Idade Moderna temos registro de um professor de Surdos utilizar como método a língua de sinais, conhecido como o “Pai dos Surdos”, o abade Charles Michel de L’Epée (1712-1789), francês, dedicou-se ao ensino dos Surdos por meio da filantropia. Iniciou em Paris com duas irmãs, gêmeas, Surdas e aos poucos foi expandindo acolhendo Surdos carentes em sua casa, ensinando-os por

meio de sinais, quando fundou uma escola de Surdos. Em 1771 foi fundado o Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, visando à formação de Surdos e professores de Surdos. Publicou a obra “A verdadeira maneira de instruir os surdos-mudos” em que apresentava o alfabeto manual e a língua de sinais francesa com as suas regras sintáticas. Lutou pelos direitos dos Surdos, em especial no que diz respeito ao Surdo ser capaz de receber a educação sem o uso da oralidade. (Strobel, 2009; Carvalho, 2012)

Apesar de ser aclamado entre o povo Surdo e sua comunidade pelos grandes feitos na luta pelos direitos e reconhecimento linguístico, a língua de sinais utilizada e ensinada por L’Epée “não se desvinculava da língua francesa, mas ao contrário estava plenamente ligada a ela” (Benarab, Oliveira, 2007, p. 1). Esta afirmação nos leva a pensar na hipótese de um contínuo contato/pidgin/crioulo, tendo em vista que, de acordo com DeGraff (1999, p. 5), uma língua crioula “se desenvolve à medida que um pidgin adquire falantes nativos e/ou se torna o idioma principal [...]”<sup>26</sup> (tradução nossa). Dessa forma, com a língua oral francesa e a língua de sinais falada pela comunidade Surda, temos a língua de contato emergencial, sem normas. Com o trabalho de L’Epée, suponhamos o surgimento de uma língua pidgin, que não representa a língua materna de nenhum dos grupos mas que possibilita uma comunicação efetiva entre eles. Finalmente, a língua crioula, que se difere das línguas de contato inicial, e caracteriza a língua materna de crianças que a adquirem no ambiente doméstico naturalmente. (Sankoff; Laberge, 1974)

Reafirmamos o trabalho exemplar de L’Epée na educação das pessoas Surdas e na fundação de não apenas uma mas, de acordo com Strobel (2009), 21 escolas até a data de sua morte em toda a Europa. Do Instituto de Paris professores Surdos se formaram como Laurent Clerc (1785-1869) e Ernest Huet (1820/1822-1882) que colaboraram na fundação de escolas nos Estados Unidos e no Brasil, respectivamente, conforme expomos a seguir.

Clerc, o “Apóstolo dos Surdos da América”, acompanhou Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851) para a fundação de uma escola para Surdos nos Estados Unidos. Este fato teve grande relevância para a história da língua de sinais, tendo em vista que, em 1864, contando com o apoio do Governo e do então presidente Abraham Lincoln, foi fundada a Universidade Gallaudet, por Edward Miner Gallaudet

---

<sup>26</sup> Develops as a pidgin acquires native speakers and/or becomes the primary language.

(1837-1917), a única universidade bilíngue para Surdos do mundo e um sonho de Thomas Hopkins Gallaudet que não pôde concretizá-lo a tempo, mas que foi realizado por seu filho Edward.

A Universidade Gallaudet, com sede em Washington, é uma instituição privada que já formou cerca de 23 mil alunos desde sua fundação, “A Universidade Gallaudet tem sido o motor educacional, político, social e econômico da comunidade surda e de sinais em escala nacional e global há mais de 150 anos.” (Gallaudet, 2023) O site da universidade apresenta a sua importância para a comunidade Surda em geral, exaltando a fundação, o fundador e os feitos da instituição ao longo dos anos.

Gallaudet logo se tornou um farol para a aprendizagem visual, linguagem visual, justiça social e plenos direitos para indivíduos Surdos e com deficiência auditiva. Desde então, a Gallaudet cresceu e se tornou uma universidade que vai além dos sonhos mais loucos do nosso fundador. Mostramos o valor dos indivíduos Surdos em todos os espectros. Uma experiência educativa para qual convidamos você a descobrir e abraçar sua identidade única em um ambiente onde você pode ser plenamente você mesmo! (Gallaudet, 2023, tradução nossa)<sup>27</sup>

Willian Stokoe (1919-2000), linguista norte-americano, iniciou seu legado na Universidade Gallaudet em 1955 e trouxe grandes contribuições para o reconhecimento do status linguístico da língua de sinais realizando pesquisas sobre a American Sign Language - ASL. Suas pesquisas são base para os estudos linguísticos das línguas de sinais de uma forma geral. Estudos de Strobel (2009), Quadros e Karnopp (2004), Quadros (2019) afirmam que o autor comprovou que a língua de sinais apresenta todos os requisitos de uma língua autêntica. Por ser uma língua de modalidade visual-espacial, havia a confusão sobre seu léxico ser apenas composto por sinais icônicos, que demonstram relação entre o significado de um signo linguístico e seu referente, comprovando a inferioridade da língua de sinais, tendo em vista que Saussure (1916) evidenciava a arbitrariedade do signo e Hockett (1992, p. 11-20), Lyons (1981, p. 30-5) e Lobato (1986, p. 41-7) a integram como

---

<sup>27</sup> Gallaudet soon became a beacon for visual learning, visual language, social justice, and full rights for deaf and hard of hearing individuals. Since then, Gallaudet has grown to become a university that is beyond our founder’s wildest dreams. We showcase the value of deaf individuals across all spectrums. An educational experience where we invite you to discover and embrace your unique identity in an environment where you can fully be yourself!

uma das propriedades das línguas naturais. Com as pesquisas de Stokoe, a língua de sinais conquista a posição de língua, composta, também, pela arbitrariedade.

Apesar de haver registro da história sobre o Surdo na Europa e Estados Unidos desde a Idade Média, no Brasil os registros datam da fundação do Imperial Instituto de Surdo-Mudo, em 1856, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, com sede no Rio de Janeiro. Para a fundação desse instituto, o professor Ernest Huet deve ser lembrado. Ex-aluno do Instituto de Paris com formação de professor de Surdos na mesma instituição, Huet fundou uma escola para Surdos em Bourges, na França, por volta de 1848. Como forma de caridade aos Surdos brasileiros por não haver nenhuma escola que lhes desse educação, Ribeiro (1942, p. 4) reitera que “O Sr. E. Huet trouxe uma carta do ministro da Instrução Pública da França, Sr. Droyn de Lhys, ao cavalheiro de Saint George, ministro desse país junto ao Governo do Brasil.” Assim, D. Pedro II soube da intenção de Huet e colocou-se à sua disposição para dar o apoio necessário solicitando ao “Marquês de Abrantes incumbisse ao Dr. Manoel Pacheco da Silva, então Reitor do Imperial Colégio de Pedro II, facilitar a Huet os meios de abrir a sua escola.” (Ribeiro, 1942, p. 5). Devido à falta de confiança dos pais, apenas dois alunos se matricularam no instituto e o trabalho de Huet teve início. Com o passar do tempo, a situação foi mudando, a confiança foi sendo adquirida e outras matrículas surgiram.

Há poucos registros dessa época. Na verdade, encontramos alguns registros apenas no site do próprio INES. Neste site, há um acervo histórico muito valioso sobre a evolução da educação dos Surdos, embora sem registros significativos sobre a evolução da Libras. Acreditamos que isso aconteceu devido a um fato histórico, bastante relevante e marcante, de forma negativa, para a educação dos Surdos, o Congresso Internacional de Surdo-Mudez. Com as votações a favor do oralismo como metodologia educacional, as escolas para Surdos não poderiam usar a língua de sinais, quer seja como mediação na instrução ou, de forma geral, nos ambientes escolares.

As deliberações do Congresso de Milão duraram cerca de um século: alguns autores afirmam que, nas escolas para Surdos no Brasil, professores Surdos foram destituídos de seu cargo, a Libras não poderia ser utilizada e estas escolas passaram a ser usadas como centro de treinamento da fala, assim, os métodos mudaram o foco de educacional para terapêutico (Strobel, 2018; Silva, 2006;

Gesser, 2012). Essas informações demonstram que os estudos sobre a Libras tiveram uma pausa, ocasionando um atraso em seu desenvolvimento.

No entanto, há um documento da série histórica do INES que nos leva a crer que, nesse Instituto, a língua de sinais circulava livremente. De acordo com Rocha (2018, p. 75), a partir do Decreto nº 9.198 de 1911, Art. 09, todas as disciplinas deveriam adotar o método oral puro, no instituto havia uma disciplina intitulada Linguagem Articulada e Leitura sobre os Lábios, que ensina a fazer a leitura labial e a oralização, e outra com o nome Linguagem Escrita, que trata da aprendizagem da leitura e escrita da língua portuguesa. Apesar disso, o Decreto nº 9.198/1911 regulamenta o método oral puro em todas as disciplinas, não apenas nestas duas. Rocha (2018), após três anos de instituição do método oral puro, não houve resultados satisfatórios, havendo a necessidade de o então diretor Custódio Martins enviar um relatório ao governo “[...] insistindo na proposta de adaptar os métodos de ensino, tornando-os mais adequados às várias aptidões e capacidades dos alunos” (Rocha, 2018, p. 75). Ao dizer das aptidões e capacidades dos alunos, ela se refere às deliberações do próprio instituto sobre a divisão dos alunos em dois grupos, de um lado, os alunos com Surdez congênita, os que teriam mais dificuldade de se apropriar da língua portuguesa na modalidade oral e, de outro, aqueles com Surdez adquirida, estes, supostamente aprenderiam a língua oral facilmente.

O que chama a atenção é que a autora citada, diretora do INES na gestão 2010-2014, afirma que

essa breve experiência com o método oral puro estava limitada à disciplina de Linguagem Articulada. Podemos afirmar que todas as outras atividades eram realizadas através da língua de sinais e da escrita. Esse destaque se faz necessário para que possamos compreender o número significativo de ofícios recebidos de entidades públicas e privadas, nas primeiras décadas do século XX, solicitando funcionários intérpretes do Instituto para mediar a comunicação entre surdos e ouvintes. Encontramos até uma solicitação de interpretação de um enlace matrimonial, cuja noiva era surda. (Rocha, 2018, p. 75)

Esta afirmação deixa uma incógnita que não poderá ser respondida nesta tese: Afinal, a língua de sinais era permitida ou não nos ambientes escolares do INES? Há um trecho do texto de Rocha (2018, p. 74) que cita a divergência de opiniões entre professores do instituto em relação ao melhor método utilizado na educação de seus alunos.

O professor Silvado era mais alinhado ao método combinado ou escola francesa, e o professor Saul Borges era mais alinhado ao método oral ou escola alemã. Os dois mantiveram discreta e elegante discordância, fazendo discípulos como o professor Geraldo Cavalcanti e o professor Jorge Mário Barreto, que também foram referências para inúmeros profissionais atuantes na área da educação de surdos.

Por essa razão, vemos que no instituto havia o interesse e a militância por ambos os métodos, supondo que a língua de sinais estava presente nos ambientes escolares do INES.

Conforme citado na história da oralidade, após as deliberações do Congresso de Milão pelo método oral puro, movimentos Surdos aconteceram como forma de não cessarem as discussões levantadas nos congressos de Paris (1889), de Chicago (1893), de Genebra (1896), de Dijon (1898). Para melhor visualização, elaboramos o Quadro 5 com as informações sobre cada um desses congressos.

**Quadro 5:** Congressos organizados pelas associações dos Surdos após o Congresso de Milão

CONGRESSO	DATA	DISCUSSÕES E RESOLUÇÕES
Congresso de Paris	10 a 18 de julho de 1889	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexões sobre a inclusão do Surdo na sociedade, no mercado de trabalho;</li> <li>• Surdo e o contexto familiar;</li> <li>• Surdo e as leis do país;</li> <li>• A língua de sinais como metodologia educacional, mesmo se a oralidade não puder ser descartada.</li> </ul>
Congresso de Chicago	18 a 23 de julho de 1893	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Questões de ordem social, como casamento entre Surdos, relatórios das associações de Surdos ao redor do mundo e sua situação social de forma geral;</li> <li>• Industrialização e profissionalização do Surdo;</li> <li>• Método educacional e escolarização do Surdo;</li> <li>• Reflexão sobre o próprio povo Surdo ter autonomia nas decisões que se referem ao seu povo.</li> </ul>
Congresso de Genebra	19 e 21 de agosto de 1896	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensino por meio de método misto;</li> <li>• Ensino de desenho industrial;</li> <li>• Ensino de geometria elementar e descritiva;</li> <li>• Reintegração de professores Surdos nas escolas;</li> <li>• Criação de uma comissão para as resoluções serem cobradas e a responsabilidade de organização de próximos congressos;</li> <li>• Instalação de um colégio nacional para Surdos em cada país para que os melhores alunos sejam encaminhados para estudos superiores;</li> <li>• Direção da educação moral dos Surdos por meio de</li> </ul>

		sinais, sendo ensinada por um professor Surdo
Congresso de Dijon	27 a 29 de outubro de 1898	• Qual método deveria ser utilizado: oral, mímica ou misto;

Fonte: Quadro elaborado pela autora tendo como base as informações de Rodrigues (2018, p. 103-110)

O Congresso de Paris, que aconteceu entre os dias 06 e 08 de agosto de 1900, contou com a seção dos ouvintes e a dos Surdos, separadamente. A seção dos Surdos apresentava o desejo de haver um momento de diálogo com os ouvintes por meio de uma plenária comum. Conforme Rodrigues (2018, p. 132) na seção dos ouvintes, Gallaudet havia posto em discussão essa possibilidade, no entanto, sem direito a voto, seu pedido foi negado.

Nesse congresso houve a apresentação de trabalhos que discutiam assuntos diversos, sobretudo, relacionados à educação do Surdo. Dessas apresentações, 26 foram da França, uma da Alemanha, três dos Estados Unidos, uma da Itália, duas da Dinamarca e uma da Suécia.

Rodrigues (2018) esclarece:

Notamos que houve uma abundância de trabalhos, manifestando uma resposta bastante organizada ao programa proposto pelo comitê do congresso, principalmente, por parte dos surdos franceses. Os trabalhos versam sobre questões metodológicas, com claras críticas ao método oralista; mas transpõem essa discussão para a reflexão em torno do ensino, particularmente, o profissionalizante; passando pela temática religiosa, familiar, social e do trabalho, explicitando a compreensão do surdo como um sujeito no mundo com direitos a serem respeitados. Em relação à questão profissional, os temas acenam para uma forte preparação do aluno surdo para assumir o trabalho e assegurar sua autonomia. (Rodrigues, 2018, p. 132)

Ao final das apresentações e discussões, foram organizadas resoluções para que os Surdos pudessem votar, Rodrigues (2018, p. 137) cita que “Foram elencadas 20 proposições e destas apenas uma, a de número quatro e que versava sobre a continuidade do método oral, foi rejeitada.”, as outras versavam sobre assuntos como o método misto estar presente nas escolas em detrimento do método oral; o profissionalismo do Surdo; a contratação de professores Surdos; reconhecimento do Surdo como cidadão assim como os ouvintes.

Uma resolução que nos chama a atenção é a 18ª que diz respeito a uma possível universalização das línguas de sinais. Neste momento histórico, a língua de sinais não era reconhecida como língua, conforme vemos que, ao longo dos textos dos congressos, ao se referir à língua de sinais, o termo utilizado é mímica. O congresso sugere uma catalogação dos sinais que os países mais utilizavam para, posteriormente, uma comissão internacional padronizar a língua, além da criação de um alfabeto manual internacional. Essa resolução foi aprovada com a seguinte redação traduzida do texto do Congresso de Paris por Rodrigues (2018)

Considerando a imensa utilidade que representa uma uniformidade generalizada da linguagem mímica em todos os países do mundo, uniformidade que gradualmente levaria à adoção de uma linguagem única e universal, o Congresso propõe às Associações locais de surdos-mudos as seguintes medidas:

1º Dentro de cada Associação, um Comitê Especial será responsável pela elaboração de uma coleção de sinais usados por seus membros; esta coleção incluiria, em primeiro lugar, a reprodução gráfica dos sinais;

2º Cada país enviará ao próximo Congresso Internacional de surdos-mudos um ou mais representantes muito conscientes de diferentes sistemas de linguagem utilizados em seus respectivos países e a quem caberia indagar em que medida os governantes estarão dispostos a subsidiar uma Comissão Internacional Geral para o estudo posterior da questão;

3º Caberia a esta Comissão Internacional que se encontraria, quer conjuntamente em cada um dos congressos internacionais de surdos-mudos, quer separadamente, introduzir gradualmente e sucessivamente, uma uniformidade cada vez maior entre os sistemas nacionais para a adoção dos sinais mais característicos de cada idioma. Estes sinais adotados e aprovados pela Comissão seriam então comunicados pelo processo cinematográfico para todas as associações locais;

4 ° Ademais a Comissão se encarregaria de preparar manuais da linguagem universal assim adotada.

5 ° A esta mesma Comissão poderia, ser mais tarde, confiada a tarefa de elaborar um alfabeto internacional para o uso dos surdos-mudos. (Rodrigues, 2018, p. 148)

Reafirmamos o interesse pela valorização e proteção da língua de sinais, além do desejo de manifestação da comunidade Surda sobre o ouvintismo imposto naquele momento histórico. A luta pela autonomia do Surdo e o respeito pela sua língua esteve presente durante toda a história, no entanto, vemos esses momentos apagados, não divulgados. Apenas a supremacia da comunidade ouvinte é divulgada e isso representa uma inferiorização do povo Surdo colocando-o numa posição de vítima da sociedade.

Diante de todas essas discussões, verificamos que isso não aconteceu. Apesar de o ouvinte ser maioria na sociedade e sua “voz” ter mais peso nas decisões, o povo Surdo não deixou de lutar, embora o reflexo e a consequência de sua luta e movimentos terem caminhado a passos lentos. Como já citado anteriormente, os estudos linguísticos tiveram grande destaque na Universidade Gallaudet com as pesquisas de Stokoe (1960).

No Brasil, o reconhecimento da Libras como língua se deu com a promulgação da Lei nº 10.436, apenas no ano de 2002. Sobre este reconhecimento, para nossa reflexão, é importante destacar o que a Lei:

Art. 1º É reconhecida como **meio legal de comunicação e expressão** a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. **Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão**, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (Brasil, 2002, grifo nosso)

Vemos expressa na Lei, a concepção que se tem como linguagem. O texto da Lei data do ano de 2002, neste período, a concepção de linguagem adotada pelos documentos oficiais que norteiam o trabalho com a língua, a sociointeracionista, apontam para uma concepção diferente da adotada na presente legislação. Ao visitar a história, nos deparamos com três concepções de linguagem que fundamentam e organizam os estudos sobre ela, a primeira é a concepção da linguagem como expressão do pensamento, a segunda, como instrumento de comunicação e a terceira, a sociointeracionista.

A linguagem enquanto expressão do pensamento prevalece até por volta do final da década de 1960, com a preocupação em formar falantes de uma língua ideal. Para Bakhtin (2006, p. 72), nessa perspectiva, a língua é concebida

enquanto produto acabado (“ergon”), enquanto sistema estável (léxico, gramática e fonética), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto a ser usado.

Nesse sentido, a gramática normativa é foco no ensino da língua, dando ênfase ao ensinar a fala segundo a norma padrão, em detrimento da escrita. Nas palavras de Travaglia (1996),

as pessoas não se expressam por bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece (Travaglia, 1996, p. 21).

Nessa lógica, afirmamos que não há espaço para estudos da variação linguística, “uma vez que isso implicaria “variações” de pensamento, algo incabível nesse contexto. Existiria, pois, uma forma “correta” da linguagem que equivaleria à forma “correta” do pensamento (Britto, 1991, p. 40-41, *apud* Fuza *et al*, 2011, p. 481).

Trazemos para a discussão algo já posto neste texto quando falamos sobre a história da oralidade. Vimos que o filósofo Aristóteles aborda esta concepção de linguagem ao afirmar que a língua é expressão do pensamento e que, se ao Surdo não é possível utilizar a língua, significa que ele não desenvolve o pensamento, não podendo ser considerado humano. Tendo em vista a durabilidade de tempo sobre a concepção de linguagem adotada, justifica, da mesma forma, a durabilidade de tempo sobre a concepção de entendimento em relação ao Surdo ser impossível de desenvolver o pensamento, ser incapaz de raciocinar ou de ser ensinado.

Parece-nos coincidência, mas, justamente na década de 1960, Stokoe comprovou por meio de seus estudos linguísticos que as línguas de sinais podem ser consideradas línguas, como as orais, por possuírem os aspectos linguísticos inerentes a elas e não possuírem apenas signos icônicos, mas arbitrários também. Acompanhando, portanto, os estudos sobre a linguagem da época.

Na concepção da linguagem como instrumento de comunicação, Bakhtin (2006, p. 92) cita que a língua é entendida como um sistema imutável, com suas regras e convenções. Influenciada pelos estudos de Ferdinand de Saussure (1857-1913), esta concepção, apesar de reconhecer a língua como social, coloca-a presa dentro desse sistema fechado, ela é apenas um código passível de fazer com que aconteça a transmissão de uma mensagem a um receptor. Nesse viés, Travaglia (2001, p. 22) faz uma crítica pois, assim, temos “[...] uma visão monológica e

imane da língua, que a estuda segundo uma perspectiva formalista – que limita esse estudo ao funcionamento interno da língua – e que a separa do homem no seu contexto social”.

Para Saussure (1995, p. 17), a fala não é objeto de estudo da linguística por ser individual, o foco está na escrita com o objetivo de analisar a língua e seu interior. Para o linguista, a língua é “[...] um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos”. Desse modo, a comunicação é estabelecida tendo em vista a combinação de um conjunto de signos.

Ademais, em 11 de agosto de 1971, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, a LDB, nº 5.692, esta lei, revogada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 em 20 de dezembro de 1996, deixava expressa a concepção de linguagem adotada para o ensino da língua portuguesa em seu Art. 4º, parágrafo 3º, “No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira” (Brasil, 1971). A LDB tem por finalidade direcionar todo o sistema de educação no Brasil, apresentando diretrizes e princípios para a sua organização, dessa forma, observamos que o sistema educacional no período de vigência da referida lei direcionava o trabalho da língua tendo em vista a concepção de linguagem apresentada nos documentos oficiais.

Por fim, na concepção sociointeracionista, a linguagem tem como foco a interação, apontando a língua como dialógica e interacional. Diferentemente da concepção anterior que tinha a língua como imutável, um sistema estável, esta concepção tem como premissa que

[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo **fenômeno social da interação verbal**, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (Bakhtin, 2006, p. 125, grifo nosso).

Assim, tendo em vista a realidade fundamental da linguagem como um “fenômeno social da interação verbal”, vemos a língua em sua prática social que se

concretiza em diferentes gêneros do discurso e em diferentes vozes sociais (Faraco, 2009, p. 120).

Documentos oficiais nos direcionam para o trabalho da/na/com a língua nesta perspectiva, como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) que adota o diálogo com outros documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), além de se atentar às pesquisas e transformações relacionadas à linguagem atuais, assumindo a “perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem” (p. 69). Da mesma forma os PCN que concebe a linguagem como “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil, 1998, p. 20).

Tendo em vista estas afirmações, não há como fugir da reflexão e discussão sobre a Lei da Libras assumir em seu texto uma concepção ultrapassada de linguagem, vejamos novamente: “reconhecida como meio legal de comunicação e expressão” (Brasil, 2002).

Compreendemos a lei como uma vitória para a comunidade Surda ao reconhecer a Libras como língua, pois vimos a luta dessa comunidade expressa neste texto ao retomar a história da oralidade e da língua de sinais, observando a negligência da comunidade ouvinte em relação: a delegar aos ouvintes as decisões relacionadas ao Surdo; a colocar a oralidade como metodologia única em um momento da história e, em seguida, como principal em detrimento à língua de sinais; a subestimar o Surdo acreditando em sua incapacidade.

No entanto, é fato que a lei, promulgada em 2002, deveria ter observado os documentos oficiais, bem como os estudos e pesquisas sobre a linguagem, adotando em seu texto a concepção utilizada na época, que é a mesma concebida atualmente, a sociointeracionista.

Concebemos, mais uma vez, uma negligência por parte do poder público, colocando em segundo plano os estudos linguísticos sobre a Libras, não lhe dando o valor devido. Comparemos o texto da Lei da Libras, de 2002, com o texto da LDB, de 1971:

**Quadro 6:** Comparação da concepção de linguagem da LDB nº 5.692/71 e da Lei da Libras nº 10.436/02

	<b>LDB nº 5.692</b>	<b>Lei da Libras nº 10.436</b>
<b>DATA DA PROMULGAÇÃO</b>	11 de agosto de 1971	24 de abril de 2002
<b>TEXTO DA LEI</b>	No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como <b>instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira.</b>	Art. 1º É reconhecida como <b>meio legal de comunicação e expressão</b> a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a <b>forma de comunicação e expressão</b> , em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, <b>oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.</b>

Fonte: quadro elaborado pela autora tendo como base as Leis 5.692/71 e 10.436/2002.

Podemos observar que os dois textos conversam, afirmando a mesma concepção de linguagem destinada a uma comunidade em específico, de um lado a cultura brasileira, de outro, comunidades Surdas brasileiras. Com isso, surgem alguns questionamentos: A Libras é uma língua imutável? É homogênea? Está presa dentro de um sistema fechado? A transmissão de ideias e fatos expressa no texto da Lei da Libras está posta tendo em vista os elementos da comunicação: emissor, receptor, código, canal, mensagem e contexto de Jakobson (1896-1982)? Seria, então, a Libras uma língua não passível de variação linguística?

Esses questionamentos são respondidos nas próximas seções, em que situamos a Libras na área da Sociolinguística, abordando estudos referentes à área, organizando um estado da arte sobre esses estudos.

#### 4. A REALIDADE LINGUÍSTICA DA LIBRAS

Neste capítulo, trazemos o estado da arte acerca da realidade linguística e sociolinguística da Libras, como forma de compreendermos a Libras como uma língua de modalidade visual-espacial que apresenta variações em diferentes níveis estruturais e de uso social.

Com uma modalidade diferente das línguas orais, a Sociolinguística da Língua Brasileira de Sinais, de modalidade gestual-espacial, será apresentada neste capítulo utilizando-se de conceitos já estabelecidos no capítulo anterior. Os estudos linguísticos que darão suporte aqui serão de Quadros e Karnopp (2004), Quadros (2019), Farias Nascimento (2013), Ferreira-Brito (1995; 1990; 1984), Lillo-Martin (1991), Stokoe (1960), sobre os estudos na área da Sociolinguística no Brasil, teremos Xavier (2006; 2014), Xavier e Barbosa (2014; 2017), em seus estudos, Xavier e Barbosa (2014) apontam Battison, Markowicz e Woodward (1975), Hoopes (1988) e Lucas, Bayley e Valli (2001) como pesquisadores que desenvolveram estudos na área da variação fonológica da *American Sign Language - ASL*. Apenas com essas referências apresentadas observamos o quão limitados são os estudos Sociolinguísticos sobre a Libras, havendo a necessidade de maior divulgação para motivação de novas pesquisas.

Em uma busca no catálogo de Teses e Dissertações da Capes, obtivemos os seguintes resultados: com o termo *Sociolinguística língua de sinais*, foram encontradas dez dissertações e cinco teses; com o termo *crenças e atitudes língua de sinais*, uma tese; e com o tema *preconceito linguístico língua de sinais*, duas dissertações.

Cada uma dessas publicações é apresentada no Quadro 7 com título, objetivo da pesquisa, autor e ano de publicação, para melhor visualização.

**Quadro 7:** Teses e dissertações no catálogo da Capes

TERMO PESQUISADO	TÍTULO	OBJETIVO	ANO/NATUREZA	AUTOR
<b>Sociolinguística língua de sinais</b>	Interpretação transemiótica de práticas sociolinguísticas expressas em português escrito por pessoas surdas	Refletir sobre as práticas sociolinguísticas expressas em português escrito pelas pessoas surdas	2020/ tese	Lima, Hildomar José de
	Uma análise estilística	Analisar os aspectos	2012/ tese	DELGADO,

	da língua brasileira de sinais: variações de seu uso no processo interativo	de estilo da Língua Brasileira de Sinais em uso nos municípios de João Pessoa e de Recife, considerando seu aspecto variacionista em um contexto sociolinguístico		Isabelle Cahino
	Contato entre línguas de sinais: um estudo sociolinguístico sobre o codeswitching no contexto fronteiroço brasil-venezuela	Apresentar suas funções, motivações sociopragmáticas e as características tipológicas, a partir de uma abordagem sociointeracionista, junto à comunidade de fala surda imigrante	2019/ dissertação	CRUZ, Alessandra Pedroza da
	Contato linguístico da modalidade espaço-visual: língua brasileira de sinais e língua de sinais boliviana na fronteira	Analisar a influência da Libras e da Língua de Sinais Boliviana na comunicação dos surdos que moram na região de fronteira em Corumbá estado Mato Grosso do Sul no Brasil (BRA) e nas cidades de Puerto Suárez e Porto Quijarro na Bolívia (BOL)	2020/ dissertação	MIRANDA, Joao Paulo Romero
	Varição fonológica da língua de sinais: um estudo sociolinguístico de comunidades surdas da Paraíba	Descrever a variação fonológica da Libras realizada por comunidades surdas do Estado da Paraíba	2013/ tese	ANDRADE, Wagner Teobaldo Lopes de
	Narrativas em silêncio: descrição e análise sociolinguística da língua de sinais de Fortalezinha-PA	Realizar a descrição e análise sociolinguística da língua de sinais emergente utilizada por uma micro comunidade de surdos que vive na Vila de Fortalezinha localizada no arquipélago de Maiandeuá, município de Maracanã, estado do Pará	2021/ tese	CHAGAS, Anne Carolina Pamplona
	Glossário visual bilíngue na educação de Surdos: estudo sociolinguístico na Língua Brasileira de Sinais	Constituir um glossário, com vocabulário proveniente de inventário de sinais	2016/ dissertação	MOTA, Carina da Silva
	A variação querológica e lexical da Libras: estudo comparativo sobre aspectos extralinguísticos em Fortaleza e Maceió	Analisar as variações querológica, lexical e regional ocorridas em 14 sinais retirados do corpora linguístico do Inventário Nacional da Língua Brasileira de	2023/ tese	MACHADO, Vanessa Lima Vidal

		Sinais (INDL)		
	Varição fonológica e lexical em Libras	Descrever e analisar variações linguísticas na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), utilizada por Surdos maceioenses, guiando-se por pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva da Sociolinguística laboviana.	2020/ dissertação	SILVA, Alan David Sousa
	Varição linguística da Libras no contexto da educação de Surdos.	Analisar como ocorre a difusão da Língua brasileira de sinais nos ambientes escolares, e se alunos do ensino fundamental apresentam variações linguísticas em seus discursos	2011/ dissertação	PEREIRA, Karina Ávila
	Educação de Surdos no Contexto Amazônico Um estudo da variação linguística na Libras	Analisar as ocorrências linguísticas, encontradas no corpus selecionado, usadas por surdos, especificamente aquelas referentes ao aspecto semântico-lexical	2008/ dissertação	LIMA, Katia do Socorro Carvalho
	Análise da variação lexical dos topônimos em Libras no sertão paraibano	Analisar, sob a ótica da sociolinguística e dos estudos onomásticos, a variação lexical inseridas nos topônimos do sertão paraibano	2020/ dissertação	LEAL, Jessica Girlaine Guimaraes
	Diversidade linguístico-cultural da língua de sinais do Ceará: um estudo lexicológico das variações da Libras na comunidade de surdos do Sítio Caiçara	Não encontrado	2008/ dissertação	TEMOTEO, Janice Gonçalves
	A mudança lexical na Libras: um estudo comparativo de sinais registrados em 1994, 2006 e 2018	Analisar as mudanças lexicais dos sinais na Libras, buscando identificarmos traços de motivações (quando possível) por detrás dos signos	2019, dissertação	SILVA, Leandro Viana
	Análise de novas unidades lexicais sinalizadas no âmbito do curso Letras Libras da Universidade Federal do Tocantins	Compreender o processo de criação de novas Unidades Lexicais Sinalizadas (ULS) da Língua Brasileira de Sinais (Libras).	2020/ dissertação	NUNES, Ester Fernandes
<b>Crenças e</b>	A formação do	Investigar as	2010/	SILVA,

<b>atitudes línguas de sinais</b>	professor de alunos Surdos: concepções, dificuldades e perspectivas	concepções pedagógicas de professores de alunos Surdos, a visão que têm desses alunos no que diz respeito às suas especificidades linguísticas.	dissertação	Rosana Cipriano Jacinto da
<b>Preconceito linguístico língua de sinais</b>	Grito Silenciado: Conceitualizações de Violência na Comunidade Surda de Fortaleza	investigar os recursos linguísticos utilizados por sujeitos surdos de Fortaleza, por meio da Libras, para comunicar e conceitualizar o fenômeno violência.	2011/ dissertação	OLIVEIRA, Nilton Câmara de
	Preconceito e discriminação em histórias sinalizadas Surdas em Juazeiro do Norte – CE	Analisar a condição do surdo, como sujeito social, que em suas diversas interações cotidianas, inevitavelmente prescinde da comunicação com ouvintes, que raramente dominam a Libras, a partir de relatos de história de vida de surdos em Juazeiro do Norte.	2020/ dissertação	OLIVEIRA, Mardonio dos Santos Aguiar de

Fonte: A própria autora com base nas informações do site da Capes.

Observamos no quadro 7 o pequeno número de produções na área analisada. Entendemos a urgência e a necessidade em ampliar esses estudos. Por essa razão, é importante que os cursos de Letras-Libras despertem nos estudantes o desejo por novas pesquisas a fim de divulgar e registrar a riqueza da diversidade linguística da Libras.

Apesar de a língua de sinais já ter conquistado seu *status* linguístico na década de 1960 por meio, principalmente, dos estudos pioneiros do linguista norte-americano Willian Stokoe, conforme citado no capítulo que se refere à história da língua de sinais, observamos nos discursos diários que a maioria da população desconhece esse fato. Pesquisadores da área, bem como a comunidade Surda, acreditam ser cansativo sempre repetir esta afirmação, conforme afirma Gesser (2009, p. 9)

O que vemos é que o discurso aparentemente “gasto” faz-se necessário, precisando ser repetido inúmeras vezes para que a constituição social dessa língua minoritária ocorra, ou seja, para chegarmos à legitimação e ao reconhecimento, por parte da

sociedade como um todo, de que a língua de sinais **É** uma língua. Certamente, a marca linguística não é a única questão nas discussões sobre a surdez, mas é a legitimidade da língua que confere ao surdo alguma “libertação” e distanciamento dos moldes e representações até então exclusivamente patológicos. (grifo da autora)

Portanto, ainda que já tenhamos o *status* linguístico adquirido, divulgar a legitimidade da língua é oportuno para aqueles que a desconhecem. Contudo, é fundamental que uma atenção maior seja voltada para os estudos Sociolinguísticos tendo em vista sua escassez. Por essa razão, nesta tese, situamos a Libras nesta área.

Para compreender a Libras em seu uso real, é necessário entender como se dá o processo fonológico e morfológico dessa língua. Para isso, procedemos a uma breve explicação sobre a linguística da Libras para, então, discutir e refletir sobre a variação linguística nos níveis estrutural e social.

Lembramos que uma diferença importante entre as línguas orais e as línguas de sinais é a modalidade: enquanto a primeira é oral-auditiva, a segunda é visual-espacial, pois “[...] a informação linguística é recebida pelos olhos e produzida pelas mãos” (Quadros; Karnopp, 2004, p. 47). Assim, para analisar a produção dos sinais, nos orientamos na estrutura da fonética e da fonologia pautadas “na articulação dos sinais, envolvendo braços, mãos, dedos, tronco e face” (Quadros, 2019, p. 49)

A fonética das línguas de sinais vai se ocupar de todas as unidades de produção e percepção de articuladores manuais e não manuais manifestadas de forma gradiente na sua expressão física. A diferença na modalidade das línguas de sinais implica formas fonéticas visual-manuais completamente distintas das formas acústicas identificadas nas línguas faladas. A fonologia vai dar um passo além: analisar a representação mental dessas formas identificando quais desses elementos são contrastivos, ou seja, quais deles apresentam propriedades distintivas (as unidades consideradas linguisticamente relevantes).

Com isso, é possível pensar na semelhança entre as línguas orais e de sinais enquanto representações mentais no que diz respeito aos estudos na área da fonética e fonologia.

Reafirmamos que Stokoe (1960) propôs os primeiros estudos sobre a fonologia da língua de sinais, dedicando seu estudo sobre a ASL identificando, portanto, os parâmetros linguísticos que, de forma isolada, não carregam

significados: a configuração de mão (CM); a locação da mão (L), ou ponto de articulação e o movimento da mão (M). Um quarto parâmetro foi identificado por outros autores (Battinson, 1974; Bellugi, Klima e Siple, 1975), a orientação da palma da mão (Or). O quinto parâmetro, e não menos importante, presente nas línguas de sinais, são as expressões não-manuais (ENM) discutidas em trabalhos como Ferreira-Brito e Langevin (1995) e Baker (1983).

Além disso, Stokoe propôs uma terminologia específica para a fonologia da língua de sinais, querologia e querema para designar a fonologia e fonema, respectivamente. Entretanto, para esta tese, optamos por permanecer com os termos utilizados tradicionalmente assim como outros linguistas da língua de sinais o fazem (Crasborn, 2012; Sandler e Lillo-Martin, 2006; Sandler, 1989; Battison, 1978).

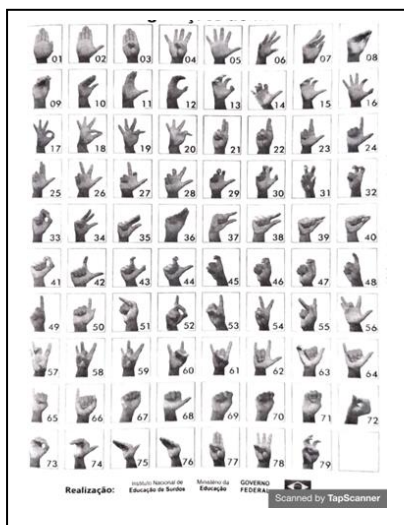
O parâmetro Configuração de Mão (CM) refere-se às características articulatórias dos dedos das mãos. De acordo com Ferreira-Brito e Langevin (1995), a Libras apresenta 46 CMs, enquanto para o Grupo de pesquisa do curso de Libras do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, há 79 CM, conforme Figuras 5 e 6:

**Figura 5:** CM de acordo com Ferreira-Brito e Langevin



Fonte: Ferreira-Brito e Langevin (1995)

**Figura 6:** CM de acordo com INES



Fonte: INES (2023)

Os sinais podem ser produzidos utilizando apenas uma mão e uma configuração de mão, duas mãos com a mesma configuração de mão, que podem ser alternadas ou espelhadas e duas mãos com configurações de mãos diferentes, sendo uma passiva e outra ativa.

As figuras 7 a 10 ilustram alguns sinais produzidos por nós, como acervo pessoal, para esta tese.

**Figura 7:** CM alternada, sinal TELEVISÃO

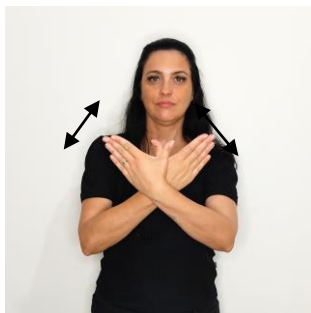


Fonte: Acervo iconográfico elaborado pela autora

Link para acesso:

<https://youtu.be/Lge-a8WA1U8>

**Figura 8:** CM espelhada, sinal BORBOLETA

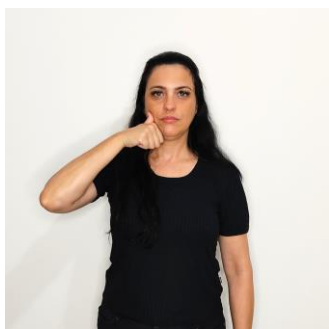


Fonte: Acervo iconográfico elaborado pela autora

Link para acesso:

<https://youtu.be/hSJ7axbB04U>

**Figura 9:** 1 CM, sinal MULHER

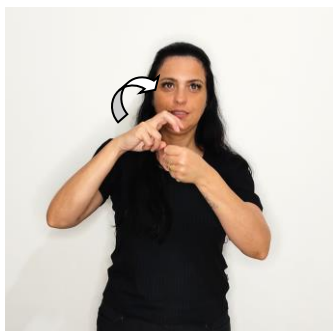


Fonte: Acervo iconográfico elaborado pela autora

Link para acesso:

<https://youtu.be/gqjdjU2LWLQ>

**Figura 10:** 2 CM diferentes, sinal REFRIGERANTE



Fonte: Acervo iconográfico elaborado pela autora

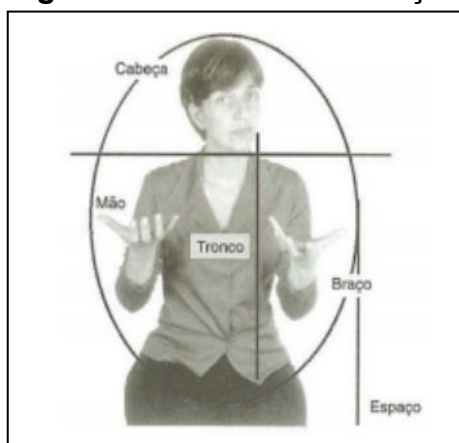
Link para acesso:

<https://youtu.be/b20YMkpti2E>

O segundo parâmetro, locação, relacionado ao lugar no corpo ou espaço onde

os sinais são articulados, apresenta um espaço delimitado, de acordo com a Figura 11, baseada em Battison (1978, p.49).

**Figura 11:** Ponto de articulação



Fonte: Quadros e Karnopp (2004, p. 57)

Dentro desse espaço, as locações, segundo Quadros e Karnopp (2004, p. 58), “[...] dividem-se em quatro regiões principais: cabeça, mão, tronco e espaço neutro”. Dessas regiões, Ferreira-Brito e Langevin (1995) organizaram um quadro para melhor compreensão, apresentado no Quadro 8:

**Quadro 8:** Regiões das locações

CABEÇA	TRONCO	MÃO	ESPAÇO NEUTRO
Topo da cabeça Testa Parte superior do rosto Parte inferior do rosto Orelha Olhos Nariz Boca Bochechas Queixo	Pescoço Ombro Busto Estômago Cintura Braços Braço Antebraço Cotovelo Pulso	Palma Costas das mãos Lado do indicador Lado do dedo mínimo Dedos Ponta dos dedos Dedo mínimo Anular Dedo médio Indicador Polegar	

Fonte: Ferreira-Brito e Langevin (1995)

Para ilustrar, elaboramos as Figuras 12 a 15, para o nosso acervo pessoal, com um exemplo de sinal para cada região das locações:

**Figura 12:** L cabeça, sinal FRIO



Fonte: Acervo iconográfico elaborado pela autora

Link para acesso:

<https://youtu.be/xFXaQwWPU6s>

**Figura 13:** L tronco, sinal FOME

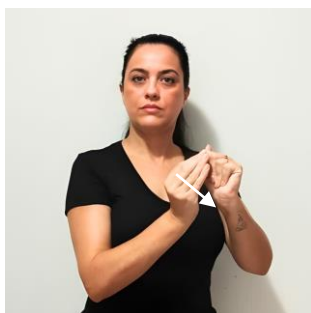


Fonte: Acervo iconográfico elaborado pela autora

Link para acesso:

<https://youtu.be/RiBfxplW96A>

**Figura 14:** L mão, sinal CONHECIMENTO

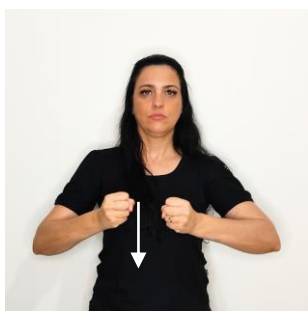


Fonte: Acervo iconográfico elaborado pela autora

Link para acesso:

<https://youtu.be/e2ENmtdBjS0>

**Figura 15:** L espaço neutro, sinal PODER



Fonte: Acervo iconográfico elaborado pela autora

Link para acesso:

<https://youtu.be/E35ubbtwCYU>

Na produção de um sinal, pode ou não haver o parâmetro movimento. Nos sinais em que este parâmetro está presente, Ferreira-Brito (1990 apud Quadros, Karnopp, 2004, p. 55) afirma que

[...] o movimento pode estar nas mãos, pulsos e antebraço; os movimentos direcionais podem ser unidirecionais, bidirecionais ou multidirecionais; a maneira é a categoria que descreve a qualidade, a tensão e a velocidade do movimento; a frequência refere-se ao número de repetições de um movimento.

O parâmetro movimento é complexo e, como visto, envolve formas e direções diferentes a depender do sinal produzido, podendo, portanto, se referirem ao “tipo, direcionalidade, maneira e frequência do movimento”. Para melhor entendimento, Ferreira-Brito (1990) organizou um quadro contendo as categorias do parâmetro movimento na Libras que reproduzimos como Quadro 9:

**Quadro 9:** Categorias do parâmetro movimento na língua de sinais brasileira

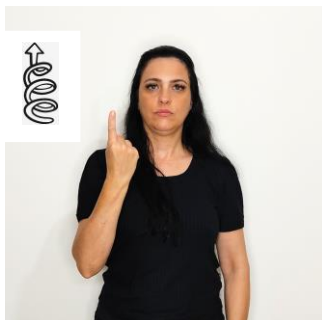
<b>CATEGORIAS DO PARÂMETRO MOVIMENTO NA LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA</b>
<p><b>TIPO:</b>  <i>Contorno ou forma geométrica:</i> retilíneo, helicoidal, circular, semicircular, sinuoso, angular e pontual.  <i>Interação:</i> alternado, de aproximação, de separação, de inserção, cruzado.  <i>Contato:</i> de ligação, de agarrar, de deslizamento, de toque, de esfregar, de riscar, de escovar ou de pincelar.  <i>Torcedura do pulso:</i> rotação, com refreamento.  <i>Dobramento do pulso:</i> para cima, para baixo.  <i>Interno das mãos:</i> abertura, fechamento, curvamento e dobramento (simultâneo/ gradativo)</p>
<b>DIRECIONALIDADE</b>

<p>Direcional</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Unidirecional</i>: para cima, para baixo, para a direita, para a esquerda, para dentro, para fora, para o centro, para a lateral superior esquerda, para a lateral superior direita, para específico ponto referencial.</li> <li>- <i>Bidirecional</i>: para cima e para baixo, para a esquerda e para a direita, para dentro e para fora, para laterais opostas - superior direita e superior esquerda.</li> </ul> <p>Não-direcional</p>
<p>MANEIRA</p> <p>Qualidade, tensão e velocidade</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- contínuo</li> <li>- de retenção</li> <li>- refreado</li> </ul>
<p>FREQUÊNCIA</p> <p>Repetição</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- simples</li> <li>- repetido</li> </ul>

Fonte: Quadros; Karnopp (2004, p. 56)

A Figura 16 traz o exemplo do sinal ALTO que abrange cada categoria do parâmetro movimento, a saber: tipo helicoidal; direcionalidade unidirecional para cima; maneira contínuo; frequência repetido.

**Figura 16:** sinal ALTO



Fonte: Acervo iconográfico elaborado pela autora

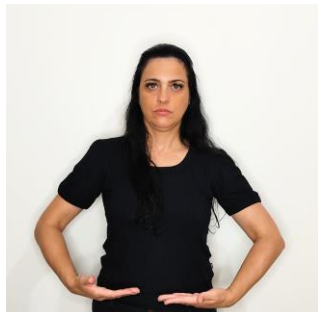
Link para acesso:

<https://youtu.be/SkoPGEuGpc4>

Em relação ao parâmetro orientação da palma da mão, Quadros e Karnopp (2004, p. 59) afirmam que é a “[..] direção para a qual a palma da mão aponta na produção do sinal”, podendo ser “[...] para cima, para baixo, para o corpo, para a

direita ou para a esquerda”. As Figuras 17 a 21, construídas para nosso acervo, servem de exemplos de sinais para cada orientação da palma da mão:

**Figura 17:** O para cima, sinal SERVIR

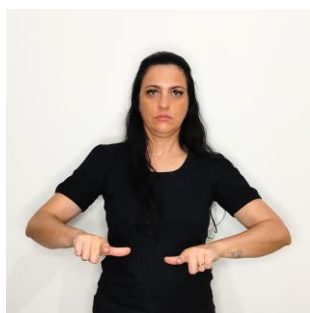


Fonte: Acervo iconográfico elaborado pela autora

Link para acesso:

<https://youtu.be/U4GF7RJM0ik>

**Figura 18:** O para baixo, sinal TRABALHAR

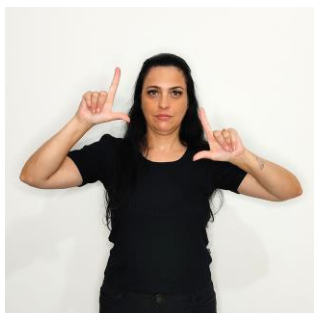


Fonte: Acervo iconográfico elaborado pela autora

Link para acesso:

<https://youtu.be/T6URqqol2QY>

**Figura 19:** O para fora, sinal TELEVISÃO



Fonte: Acervo iconográfico elaborado pela autora

Link para acesso:

<https://youtu.be/Lge-a8WA1U8>

**Figura 20:** O para dentro, sinal SAUDADE



Fonte: Acervo iconográfico elaborado pela autora

Link para acesso:

<https://youtu.be/SkoPGEuGpc4>

**Figura 21:** O para o lado, sinal ÁGUA



Fonte: Acervo iconográfico elaborado pela autora

Link para acesso:

<https://youtu.be/gNFWiilpMEs>

As expressões não-manuais podem se referir como marcadores de construções sintáticas ou, ainda, como forma de diferenciar itens lexicais. Ferreira-Brito e Langevin (1995) apresentam um quadro com expressões não-manuais da Libras, que transcrevemos como Quadro 10:

**Quadro 10:** Expressões não-manuais da Libras

<b>EXPRESSÕES NÃO-MANUAIS DA LIBRAS</b>
---

<p><b>Rosto</b></p> <p><i>Parte superior</i></p> <p>sobrançelas franzidas olhos arregalados lance de olhos sobrançelas levantadas</p> <p><i>Parte inferior</i></p> <p>bochechas infladas bochechas contraídas lábios contraídos e projetados e sobrançelas franzidas correr da língua contra a parte inferior interna da bochecha apenas bochecha direita inflada contração do lábio superior franzir do nariz</p>
<p><b>Cabeça</b></p> <p>balanceamento para frente e para trás (sim) balanceamento para os lados (não) inclinação para frente inclinação para o lado inclinação para trás</p>
<p><b>Rosto e cabeça</b></p> <p>cabeça projetada para a frente, olhos levemente cerrados, sobrançelas franzidas cabeça projetada para trás e olhos arregalados</p>
<p><b>Tronco</b></p> <p>para frente para trás balanceamento alternado dos ombros balanceamento simultâneo dos ombros balanceamento de um único ombro</p>

Fonte: Ferreira-Brito e Langevin (1995)

Este parâmetro é fundamental para a comunicação na Libras pois, além das funções anteriormente descritas, ele é um intensificador no discurso.

No que se refere à morfologia da língua de sinais, temos como referência Aronoff, Meir e Sandler (2005) que citam a estrutura morfológica contendo sequencialidade e simultaneidade, conforme o Quadro 11 com as características organizadas por Quadros (2019, p. 70)

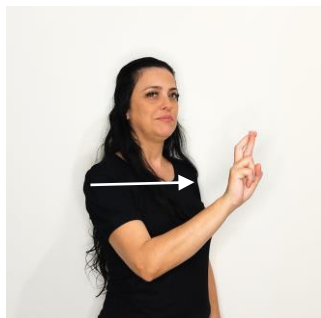
**Quadro 11:** Morfologia simultânea e morfologia sequencial

MORFOLOGIA SIMULTÂNEA	MORFOLOGIA SEQUENCIAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>• morfologia complexa flexional (combinação de vários elementos simultaneamente);</li> <li>• morfemas sobrepostos uns aos outros (produzidos ao mesmo tempo);</li> <li>• construções morfológicas simultâneas são produtivas;</li> <li>• construções morfológicas simultâneas são mais estáveis entre os sinalizantes;</li> <li>• morfologia semanticamente coerente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• morfologia simples afixal (linear);</li> <li>• morfemas concatenados;</li> <li>• construções morfológicas sequenciais de produtividade frequentemente limitada;</li> <li>• construções morfológicas sequenciais variáveis entre os sinalizantes;</li> <li>• variação individual considerável;</li> <li>• morfologia menos semanticamente coerente.</li> </ul>

Fonte: Quadros (2019, p. 70)

A morfologia simultânea flexional, altamente complexa, está presente nos verbos de concordância, na marcação de número em substantivos e nos classificadores.

As figuras de 22 a 25, de nosso acervo pessoal, são apresentadas como exemplos na Libras:

**Figura 22:** Flexão de concordância, sinal EU RESPONDER

Fonte: Acervo iconográfico elaborado pela autora

Link para acesso:

<https://youtu.be/Bt5eBI15UcA>

**Figura 23:** Flexão de concordância, sinal RESPONDER PARA MIM

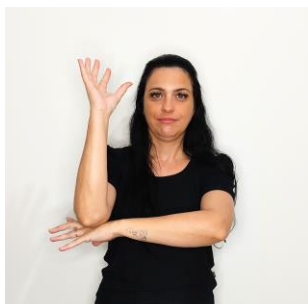


Fonte: Acervo iconográfico elaborado pela autora

Link para acesso:

<https://youtu.be/aslcGBaBTMo>

**Figura 24:** Flexão de número, sinal ÁRVORE



Fonte: Acervo iconográfico elaborado pela autora

Link para acesso:

<https://youtu.be/xm4wM8QxcRY>

**Figura 25:** Flexão de número, sinal ÁRVORES



Fonte: Acervo iconográfico elaborado pela autora

Link para acesso:

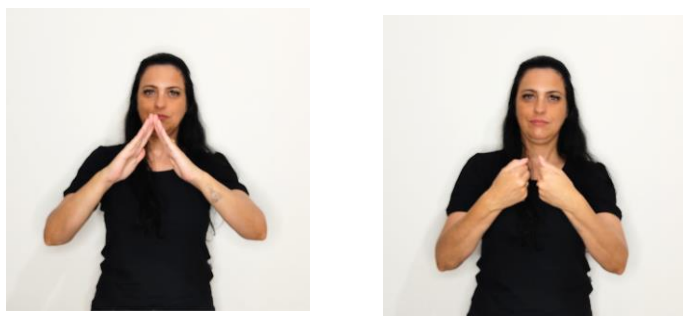
<https://youtu.be/TUnEPUxZts>

De acordo com Quadros (2019, p. 73) “A morfologia simultânea consiste na superposição da estrutura morfológica da unidade canônica locação-movimento-

locação. Assim, um movimento se sobrepõe ao movimento existente determinando a flexão morfológica”. Várias línguas de sinais apresentam esse tipo de flexão.

Com relação à morfologia sequencial, ou derivacional, os processos de gramaticalização das línguas de sinais acontecem, tendo em vista a incorporação de “elementos que se ligam concatenadamente aos sinais como afixos” (Quadros, 2019, p. 73), conforme exemplos, apresentamos as Figuras 26 a 28, de nosso acervo pessoal:

**Figura 26:** Sinal PADARIA [CASA + PÃO]



Fonte: Acervo iconográfico elaborado pela autora

Link para acesso:

[https://youtu.be/\\_Jw-XFQg6JI](https://youtu.be/_Jw-XFQg6JI)

**Figura 27:** Sinal ESCOLA [CASA + ESTUDAR]

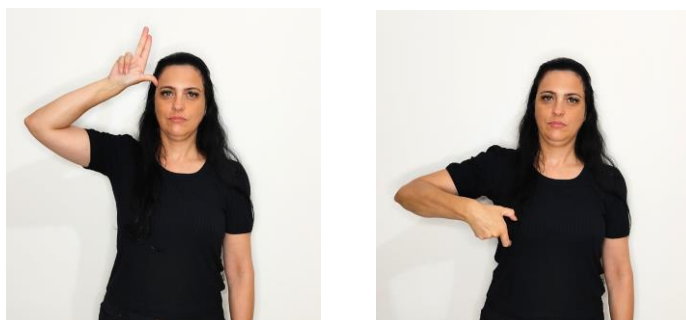


Fonte: Acervo iconográfico elaborado pela autora

Link para acesso:

<https://youtu.be/gRBs2NQ6Cy0>

**Figura 28:** Sinal ZEBRA [CAVALO + LISTRA]



Fonte: Acervo iconográfico elaborado pela autora

Link para acesso:

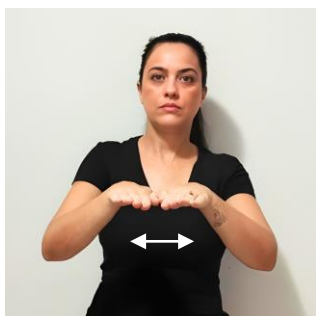
<https://youtu.be/di3CQErIGpc>

Cada um desses sinais na representação das figuras se torna morfemas, sendo derivados de um sinal. Por exemplo o sinal de zebra: apresenta dois morfemas, que são derivados de dois sinais, a saber, CAVALO + LISTRA.

Sobre os classificadores - CL, Quadros pontua que eles “envolvem uma categoria polimorfêmica específica das línguas de sinais”. A autora complementa afirmando que “esse tipo de produção abrange uma combinação de morfemas altamente complexos simultaneamente articulados” (2019, p. 74). Os classificadores podem ser ordenados em tamanho e forma; entidade e manipulação. Sempre com motivação icônica, foge dos processos de gramaticalização pois se utiliza de conceitos gerais sobre o que vai ser dito, sendo constituídos por configurações de mãos indicando classes específicas, os morfemas, “associadas a movimentos e representações motivadas iconicamente” (p. 75).

Exemplos de classificadores de cada tipo:

**Figura 29:** CL tamanho e forma, PLANO

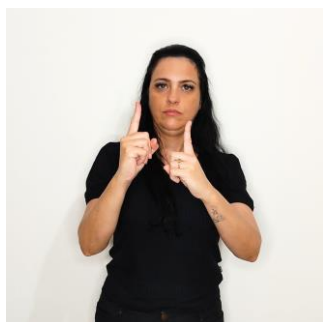


Fonte: Acervo iconográfico elaborado pela autora

Link para acesso:

<https://youtu.be/LtfKA7fMYEE>

**Figura 30:** CL entidade, PESSOA-PASSANDO-UMA-PELA-OUTRA



Fonte: Acervo iconográfico elaborado pela autora

Link para acesso:

<https://youtu.be/m-EY5A53ga4>

**Figura 31:** CL manipulação, PINTAR-COM-PINCEL



Fonte: Acervo iconográfico elaborado pela autora

Link para acesso:

[https://youtu.be/K4Qcu\\_UpADw](https://youtu.be/K4Qcu_UpADw)

**Figura 32:** CL manipulação, PINTAR-COM-ROLO



Fonte: Acervo iconográfico elaborado pela autora

Link para acesso:

<https://youtu.be/gTVZxiYz00g>

Ainda sobre morfologia sequencial, é interessante apresentar o estudo inédito de Farias-Nascimento (2013) que classifica essa morfologia distribuindo os morfemas em presos e livres. Quadros (2019, p. 84) citando-a afirma que “as unidades terminológicas sinalizadas se tornam morfemas base para derivação de novas unidades terminológicas sinalizadas. Por exemplo, do sinal MORFOLOGIA, passa-se a derivar vários outros sinais semanticamente relacionados”. Vejamos exemplos de sinais derivados do morfema estabelecido a partir do sinal MORFOLOGIA:

**Figura 33:** sinal MORFOLOGIA

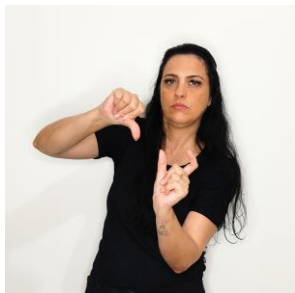


Fonte: Acervo iconográfico elaborado pela autora

Link para acesso:

<https://youtu.be/QKcEUwif7A>

**Figura 34:** sinal FLEXÃO



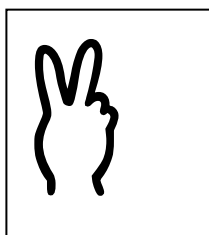
Fonte: Acervo iconográfico elaborado pela autora

Link para acesso:

<https://youtu.be/YV-iHJofPAg>

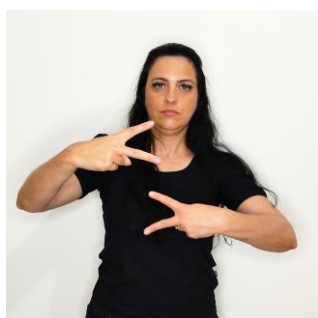
Outro exemplo é o morfema livre DOIS que pode derivar outros sinais:

**Figura 35:** sinal DOIS



Fonte: A própria autora

**Figura 36:** sinal BIMESTRE



Fonte: Acervo iconográfico elaborado pela autora

Link para acesso:

<https://youtu.be/M64lBqZBrgw>

**Figura 37:** sinal BILÍNGUE



Fonte: Acervo iconográfico elaborado pela autora

Link para acesso:

<https://youtu.be/9wFilh4VGEY>

A respeito do morfema preso, foram identificados por Farias-Nascimento (2013) “morfemas que necessariamente precisam estar combinados com morfemas base” como no morfema preso 5 referindo-se a uma língua de sinais:

**Figura 38:** sinal LIBRAS



Fonte: Acervo iconográfico elaborado pela autora

Link para acesso:

[https://youtu.be/-3CIIZC\\_48o](https://youtu.be/-3CIIZC_48o)

**Figura 39:** sinal PROFICIÊNCIA-LIBRAS



Fonte: Acervo iconográfico elaborado pela autora

Link para acesso:

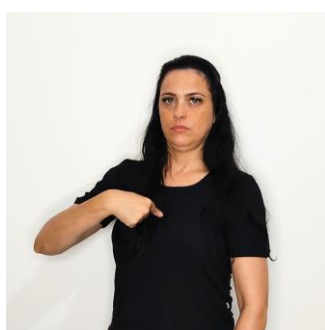
<https://youtu.be/0goZZXcWouc>

Dito isso, temos, agora, uma base sobre os estudos linguísticos da Libras que se referem à fonologia e à morfologia para, então, tratarmos de aspectos sobre sua variação. Reafirmamos que os estudos sobre a Libras na área da Sociolinguística são poucos, portanto, nos limitamos apenas às pesquisas de Xavier (2019, 2014, 2006), Xavier e Barbosa (2014a, 2014b) e Andrade (2013).

Na língua de sinais, a variação fonológica pode ser decorrente de fatores intralinguísticos, como o ambiente fonológico (assimilação) e extralinguísticos, como região, gênero, etnia, idade, sexo, classe social, escolaridade e, na língua de sinais, conforme investigado por Xavier (2019) em sua pesquisa de doutorado, a utilização de apenas uma das mãos na sinalização.

Sobre os fatores intralinguísticos, o autor apresenta como exemplo o sinal EU AJUDAR. O sinal EU, que deveria ser realizado com a configuração de mão em 1, passa a ser realizado com a configuração em B copiando, dessa forma, a configuração do próximo sinal AJUDAR, que é sinalizado em B, conforme as Figuras 40 e 41 do nosso acervo pessoal.

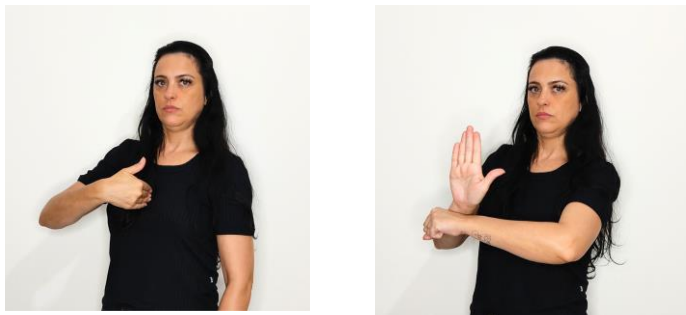
#### **Figura 40:** sinal EU



Fonte: Acervo iconográfico elaborado pela autora

Link para acesso:

[https://youtu.be/fXIYX\\_MpUyY](https://youtu.be/fXIYX_MpUyY)

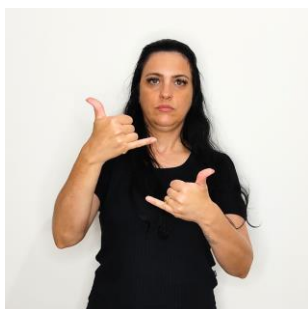
**Figura 41:** sinal EU e AJUDAR

Fonte: Acervo iconográfico elaborado pela autora

Link para acesso:

<https://youtu.be/xxUXQb9qifY>

Quanto aos fatores extralinguísticos, Xavier e Barbosa (2014) identificaram a distensão ou não do polegar na sinalização de BRINCAR, ÔNIBUS, FARMÁCIA, NORMAL, CHOCOLATE, como resultado, organizaram o seguinte gráfico baseado nos sinais representados nas Figuras 42 a 46, do nosso acervo pessoal:

**Figura 42:** sinal BRINCAR

Fonte: Acervo iconográfico elaborado pela autora

Link para acesso:

<https://youtu.be/s6VMPSTw0OI>

**Figura 43:** sinal ÔNIBUS

Fonte: Acervo iconográfico elaborado pela autora

Link para acesso:

<https://youtu.be/ef30dZTUVPk>

**Figura 44:** sinal FARMÁCIA

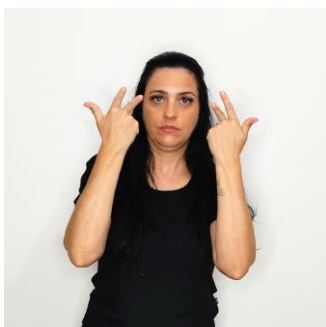


Fonte: Acervo iconográfico elaborado pela autora

Link para acesso:

<https://youtu.be/Lp0GYrUgbyo>

**Figura 45:** sinal NORMAL

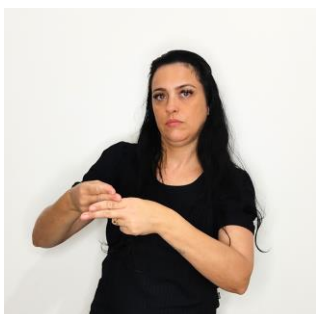


Fonte: Acervo iconográfico elaborado pela autora

Link para acesso:

<https://youtu.be/y5BGmUA8X2g>

**Figura 46:** sinal CHOCOLATE

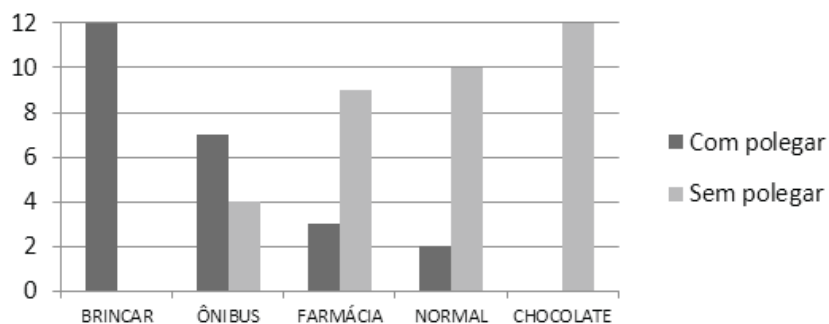


Fonte: Acervo iconográfico elaborado pela autora

Link para acesso:

<https://youtu.be/NOMxRucZeic>

**Figura 47:** Frequência das variantes de sinais que podem apresentar ou não distensão do polegar por número de sujeitos



Fonte: Xavier e Barbosa (2014)

É relevante citar que, da variação fonológica sobre a idade, Andrade (2013, p. 94) afirma que, se tratando de sinais uni ou bimanuais identificados em sua pesquisa, os sinalizantes com maior idade (mais de 20 anos) utilizaram mais os sinais unimanuais que os com menor idade (menos de 20 anos).

Sobre variação lexical, apresentamos como exemplo a pesquisa de Adam (2012), mostrando a variação regional da língua de sinais australiana - AUSLAN de acordo com a Figura 48:

**Figura 48:** Variação regional da língua de sinais australiana - AUSLAN



Fonte: Adam (2012)

Observando a Figura 48, a linha de cima apresenta os sinais das cores utilizadas no norte da Austrália e, a linha de baixo, apresenta os sinais que são utilizados no sul. O mesmo autor nos mostra a variação lexical referente à idade na ASL, conforme a Figura 49:

**Figura 49:** sinal ÁFRICA



Fonte: Adam (2012)

Dando sequência, Adam também exemplifica a variação lexical por sexo na língua de sinais irlandesa, observe o sinal de maçã na Figura 50:

**Figura 50:** sinal MAÇÃ



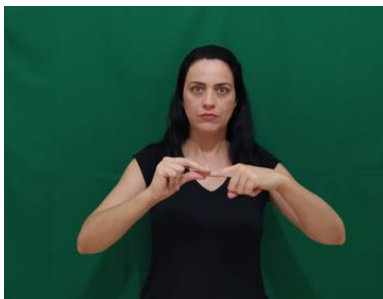
Fonte: Adam (2012)

O autor justifica esta última variação pelo fato de homens e mulheres frequentarem a escola separados por sexo, portanto, sinais diferentes para os grupos diferentes foram surgindo durante sua necessidade de comunicação.

Na Libras, sobre a variação lexical, trazemos os níveis sociais que a movem. Iniciando com a variação regional, a mais conhecida, depende do espaço físico,

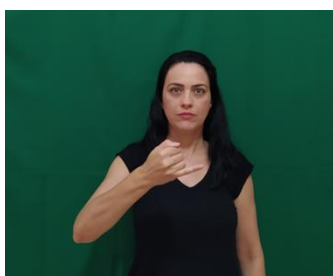
como país, região, estado, município ou até mesmo área urbana e rural. Um exemplo é o sinal de CANETA. A Figura 51 apresenta o sinal utilizado no norte do Brasil e a Figura 52 o sinal utilizado no sul do Brasil:

**Figura 51:** caneta (Região Norte do Brasil)



Fonte: Acervo iconográfico elaborado pela autora

**Figura 52:** caneta (Região Sul do Brasil)



Fonte: Acervo iconográfico elaborado pela autora

A variação, que se refere ao contexto do grupo ou às situações comunicativas que são necessárias em nosso dia a dia, nos faz refletir sobre contextos em que a comunicação mais formal, ou monitorada, se faz necessária. Em outras situações é possível utilizar uma linguagem mais coloquial, informal. Um exemplo é o sinal de CONVERSAR e BATER PAPO.

**Figura 53:** sinal CONVERSAR

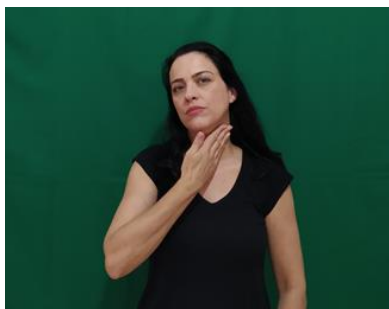


Fonte: Acervo iconográfico elaborado pela autora

Link para acesso:

<https://youtu.be/7qg9WuzxIoU>

**Figura 54:** sinal BATER-PAPO



Fonte: Acervo iconográfico elaborado pela autora

Link para acesso:

<https://youtu.be/Hob5lhqluCc>

Sobre a variação relacionada à classe social, grau de escolaridade, sexo, idade, profissão, contexto social, temos a organização sociocultural e econômica do falante de determinada língua como um fator relevante. Um exemplo é o sinal de REAL, a depender do grau de escolaridade do Surdo ou da idade, o sinal de VERDADE é usado para designar verdade e real:

**Figura 55:** sinal REAL



Fonte: Acervo iconográfico elaborado pela autora

Link para acesso:

[https://youtu.be/0\\_xrgyJuhLs](https://youtu.be/0_xrgyJuhLs)

**Figura 56:** sinal VERDADE



Fonte: Acervo iconográfico elaborado pela

Link para acesso:

<https://youtu.be/-3IOMg4msr8>

Observando as características e os exemplos de sinais para cada tipo de variação linguística, é possível afirmar que a Libras apresenta as mesmas características que a Língua Portuguesa no que se refere às normas linguísticas. Inclusive, quando nos referimos à mudança linguística, é importante citar como acontece nas línguas de sinais.

#### 4.1 MUDANÇA LINGUÍSTICA DA LIBRAS

Em relação à mudança linguística fonológica da língua de sinais, alguns estudos pioneiros são direcionados à ASL (Battison, 1974; Frishberg, 1975 e 1979). Esta mudança acontece quando os parâmetros linguísticos descritos anteriormente sofrem algum tipo de alteração. Diniz (2010, p. 36) apresenta a teoria de Frishberg (1975) que

[...] aborda a mudança histórica na ASL e analisa as restrições que operam diacronicamente na formação de sinais, identificando algumas tendências principais de mudança: a) a simetria em sinais que envolvem duas mãos, b) o deslocamento dos sinais no espaço da sinalização, c) a passagem do conteúdo lexical do corpo para as mãos, e) a transformação de sinais múltiplos em sinais unitários, e f) a preservação morfológica de sinais.

As línguas, de uma forma geral, independentemente de sua modalidade, passam por diversas mudanças vistas sob a perspectiva do tempo e do espaço. As mudanças são decorrentes da evolução histórica, do modo de vida de uma

comunidade, da manifestação cultural de um povo. Assim, podemos classificar a língua como um fato social.

Por ser um fato social, a língua está sempre mudando. Essas mudanças acontecem de forma gradual e lenta, muitas vezes, despercebidas pelos falantes. Com isso, podemos pensar na importância de estudar a história de uma língua, tendo em vista que é nesse percurso, o histórico, que é possível observar as mudanças pelas quais a língua passou.

Embora as línguas mudem, de acordo com Faraco (2005), “[...] continuam organizadas e oferecendo a seus falantes os recursos necessários para a circulação dos significados”. Isso significa que, mesmo que a língua esteja em movimento, é possível haver compreensão pois, ainda de acordo com o autor, a língua não perde “seu caráter sistêmico”.

Ao analisar as línguas numa perspectiva de tradição gramatical e, ainda, aquela que nos é transmitida na escola, vemos apenas uma variedade e a concebemos como única, enquanto as outras variedades são vistas como formas erradas de usar a língua (Faraco, 2005). Conceber as línguas em sua heterogeneidade é compreender que a mudança existe, tendo em vista que toda mudança é uma variação.

É importante reafirmar a necessidade de estudar a história de uma língua para compreender seu processo de mudança, podendo observar o contexto social de dado momento. O estudo da história deve acontecer não apenas como forma de observar os acontecimentos que levaram às mudanças da língua, ou observar a própria mudança da língua, mas sim como uma possibilidade de articulação entre os acontecimentos e o conhecimento da linguística que temos hoje. Assim, com um posicionamento crítico e reflexivo, compreendemos as mudanças pelas quais a língua passa no decorrer do tempo, como foi possível analisar no primeiro capítulo desta tese.

Para compreender um pouco mais sobre a mudança linguística da Libras, trazemos aqui uma breve apresentação de dois dicionários, o primeiro, escrito por Flausino José da Gama (1875), aluno do Imperial Instituto de Surdo-Mudo, hoje nomeado Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Este dicionário é um dos primeiros da Libras. Apresentamos o grupo lexical “alimentos”, comparando com os mesmos sinais da Enciclopédia da Língua de Sinais Brasileira de autoria de Capovilla e Raphael (2011).

No ano de 1875, um ex-aluno do INES, Flausino José da Gama publicou a *Iconografia dos Sinais dos Surdos-Mudos* com o objetivo de “Vulgarizar a Linguagem dos Sinais, meio predilecto dos surdos-mudos para a manifestação dos seus sentimentos” (GAMA, 1875, p. 12). Rocha (2018, p. 47) afirma que esta obra é uma “[...] cópia fiel da obra de P. Pélissier, professor Surdo francês, do ano de 1856.” No ano da publicação desta *Iconografia*, o diretor do Instituto, Tobias Leite, manifestou grande entusiasmo com a publicação:

A instrução progrediu satisfactoriamente no ultimo anno. Concorreu para isso não só a maior prática, que vão tendo os Professores, mas o terem tido os alumnos como Repetidor de suas lições o ex-alumno Flausino José da Gama, que manifestou as melhores condições para o professorado.

A nomeação desse Repetidor não foi só a satisfação de uma das mais vitaes necessidades do Instituto, foi também um acto fecundo de bons resultados para os alumnos, que animaram-se e regozijaram-se com as lições de um companheiro de infortúnio, e para o publico, que, vendo um surdo-mudo educado n’este Instituto exercer as funcções de Professor, tem a maior prova de proficuidade do ensino. (Relatório de gestão, 1871)

A *iconografia* apresenta o alfabeto manual e as seguintes categorias de sinais:

Alimentos, objectos de mesa; Bebidas e objectos de mesa; Objectos para escrever; Objectos da aula; Individualidade e profissões; Animaes; Passaros, Peixes e Insectos; Adjectivos; Adjectivos (qualidades moraes); Pronomes e os 3 tempos absolutos do indicativo; Verbos; Adverbios; Preposições; Preposições e conjuncções; Interjeições e interrogações. (Gama, 1875)

O segundo dicionário analisado é o *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira* (Capovilla, Raphael, 2011). De acordo com Faulstich (2006, p. 1)

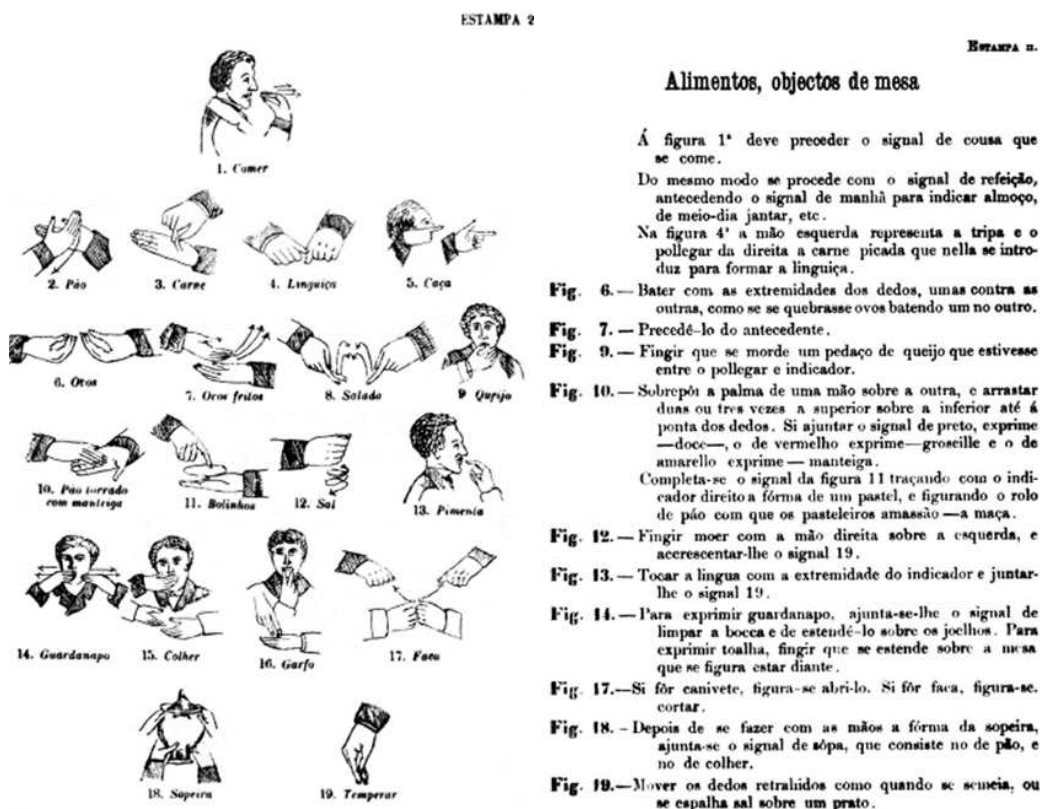
O *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua e Sinais Brasileira* é uma obra complexa porque procura dar conta não só da proposta lexicográfica em três línguas , português, inglês e Libras, mas também de uma série de textos com diretrizes relativas à educação e surdez e à tecnologia em surdez, constituindo-se, portanto, com um misto de dicionário e de manual descritivo-explicativo.

A obra foi escrita por ouvintes e teve a colaboração de profissionais Surdos com sua experiência na língua. Esse processo foi organizado por etapas:

- Busca de consenso sobre a forma precisa de sinais;
- Produção de ilustrações e descrições quirêmicas;
- Registro em *signwriting*;
- Elaboração de definições semânticas;
- Indicação de classificação gramatical;
- Inclusão de exemplos de uso funcional para cada um dos sinais e
- Validação de cada detalhe de cada sinal. (Faulstich, 2006, p. 1)

Por ser uma língua de modalidade visual-espacial, as unidades lexicais são apresentadas por meio de figuras, sendo uma página com as figuras e outra com a descrição do sinal, conforme Figura 57:

**Figura 57:** Iconografia dos sinais



Fonte: Gama (1875, p. 12 – 13)

Na enciclopédia de Capovilla e Raphael (2011) os sinais são organizados por ordem alfabética, sem classificação por categoria. Para ilustrar, apresentamos a Figura 58:



Da mesma forma, o sinal ÁGUA era de natureza icônica, representando a ação de retirar água do poço, conforme segue.

**Figura 60:** sinal ÁGUA em 1875



Fonte: Gama (1875, p.16)

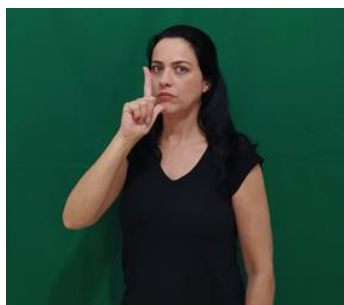
Junto a este sinal, no mesmo dicionário, aparece o sinal de água que é bem próximo do sinal que utilizamos hoje. Vejamos a comparação mediante as Figuras 61 e 62:

**Figura 61:** sinal ÁGUA em 1875



Fonte: Gama (1875, p.16)

**Figura 62:** sinal ÁGUA atualmente



Fonte: Acervo iconográfico elaborado pela autora

Link para acesso:

<https://youtu.be/gNFwiilpMEs>

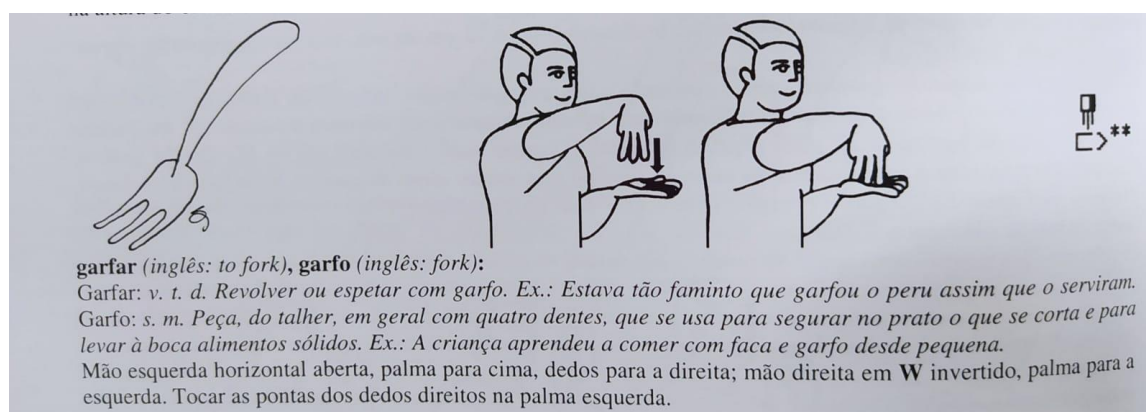
A mudança no sinal ÁGUA se apresenta nos parâmetros CM, M, L e Or. Na iconografia, a CM é a número 48 do Grupo de pesquisa do curso de Libras do Instituto Nacional de Educação de Surdos, o M é direcional para dentro, a L é à frente da boca e a Or é à frente do corpo. No livro ilustrado, a CM é a 24, o M é direcional para o lado, a L é no queixo e a Or é para o lado.

**Figura 63:** sinal GARFO em 1875



Fonte: Gama (1875, p. 14)

**Figura 64:** sinal GARFO em Capovilla e Raphael



Fonte: Capovilla, Raphael, 2011)

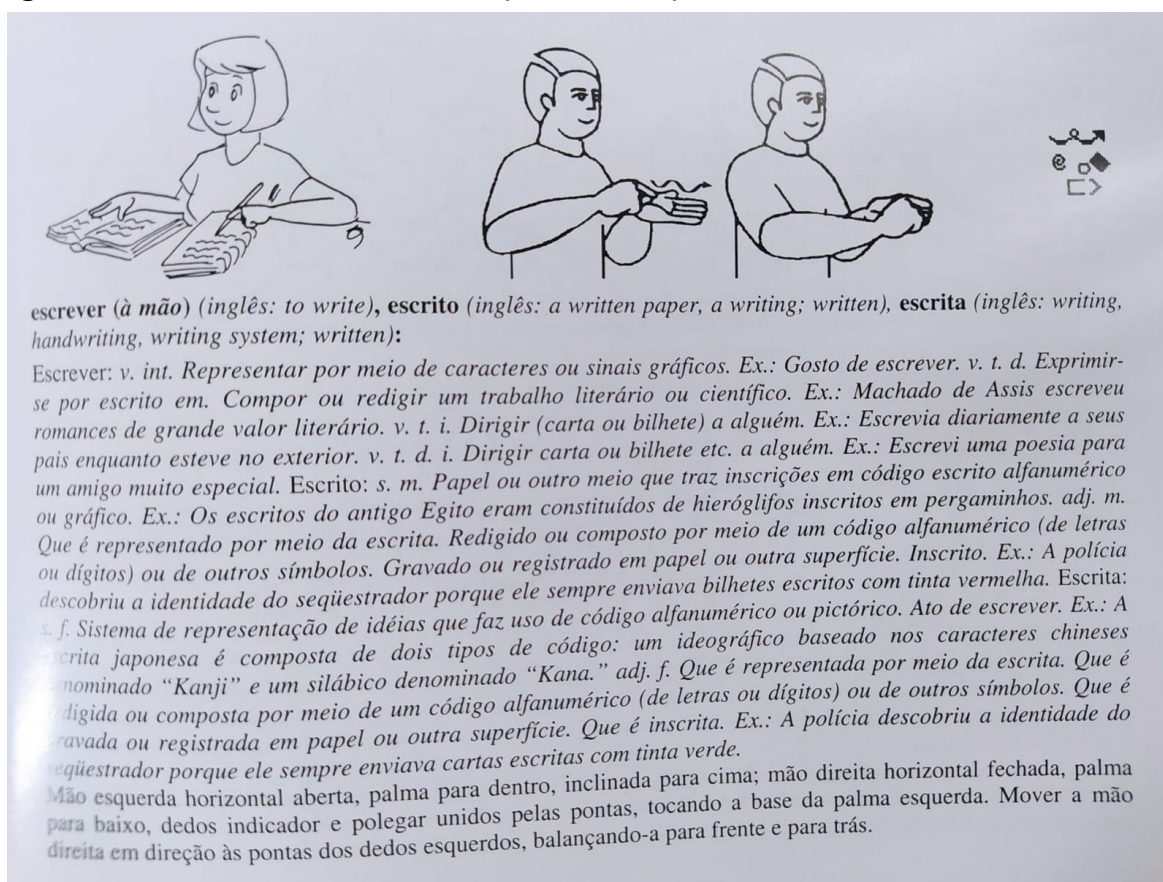
No sinal GARFO, a mudança fonológica está na CM e M. Na iconografia, a CM é em N e o M segue da mão até a boca. No dicionário enciclopédico trilingue, a CM é em W e o M é o esfregar na palma da mão.

**Figura 65:** sinal ESCREVER em 1875



Fonte: Gama (1875, p.18)

**Figura 66:** sinal ESCREVER em Capovilla e Raphael



Fonte: Capovilla, Raphael, 2011)

O sinal ESCREVER apresenta uma mudança no parâmetro CM e L. No sinal da iconografia, a CM é a de número 35 e a L é à frente do corpo. No dicionário enciclopédico trilingue a CM é a de número 39 e a L é na palma da mão de apoio.

Com isso, é possível observar que a língua, numa perspectiva histórica, apresenta mudanças no que diz respeito à fonologia. Mattos e Silva (2008, p. 41) afirma que

De todos os tipos de mudanças as mais estudadas foram as fônicas com os neogramáticos do século XIX, cujo texto teórico básico é o de Hermann Paul, *Prinzipien der Sprachgeschichte*, publicado em 1880. Os conceitos básicos dessa teoria são as leis fonéticas e a analogia. Estabeleceram-se leis fonéticas como as de Verner, precedida da lei de Grimm. Sem dúvida, o postulado das leis fonéticas estabeleceu um rigor nos estudos históricos. O primeiro teórico da analogia foi Wilhelm Scherer. Seria a analogia a única razão para impedir as leis fonéticas.

A autora complementa com uma citação de Mattoso Camara Jr que “A mente humana, associando formas distintas por seus significados ou semelhanças de sons, foi vista como capaz de interferir no desenvolvimento natural de sons, contrariando a esmagadora força de uma lei fonética.” (1990 [1975], p. 76 apud Mattos e Silva, 2008, p. 42).

Essas afirmações também se aplicam à Libras, tendo em vista o status de língua reconhecido, substituindo a característica dos sons pela visualidade do Surdo, presente na língua de sinais e expressa nos sinais por meio das mãos e corpo.

Após analisar as particularidades que se referem aos estudos Sociolinguísticos sobre a língua de sinais, na próxima seção, abordamos a Metodologia seguida nesta tese.

## 5. OS CAMINHOS DA PESQUISA

Com o objetivo de verificar se os cursos de Letras-Libras capacitam os estudantes para o exercício de sua função fundamentados nos princípios da Sociolinguística Educacional, esta tese, de caráter exploratório, traz discussões acerca da variação linguística da Libras, tendo em vista Surdos e ouvintes usuários dessa língua. Para cumprir com o objetivo, foram analisados os Projetos Políticos dos Cursos de Letras-Libras de três das universidades federais da Região Sul e, em seguida, questionários foram encaminhados para os docentes dessas universidades e para os alunos da UFSC.

De início, o projeto da presente pesquisa foi submetido na Plataforma Brasil e aprovado pelo Parecer nº 6.308.361 como forma de estarmos amparadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa, tendo em vista o contato com humanos que tivemos ao longo da coleta de dados. Após cumprir todo o protocolo e receber o parecer positivo, demos início à pesquisa.

Os passos seguidos para esta pesquisa foram: (i) coleta dos documentos a serem analisados nos sites das respectivas universidades; (ii) contato com as coordenações dos cursos de Letras-Libras via e-mail para que fosse autorizada a pesquisa, encaminhando o documento de anuência; (iii) novo contato com as coordenações para que os questionários fossem encaminhados aos docentes dos cursos de Letras-Libras; e (iv) deslocamento até a UFSC para que a pesquisa com os discentes fosse concretizada.

Para esta tese, assumimos a pesquisa exploratória que, de acordo com Gil (2002, p. 41), tem como objetivo “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”.

Como técnica de coleta de dados, elencamos a pesquisa bibliográfica, a documental e de levantamento. A pesquisa bibliográfica, constituída basicamente por livros e artigos já publicados, tem como principal vantagem “permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (Gil, 2002, p. 45).

A pesquisa documental, semelhante à bibliográfica, traz como fonte de informação documentos que não receberam um tratamento analítico ainda. Algumas vantagens são postas por Gil (2002, p. 46) quanto à pesquisa documental: (i) documentos são fontes ricas e estáveis de dados; (ii) custo significativamente baixo; (iii) não exige contato com os sujeitos da pesquisa.

A pesquisa de levantamento caracteriza-se, de acordo com Gil (2002, p. 50) “[...] pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. Basicamente, procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado”. Como vantagens, o autor pontua: (i) conhecimento direto da realidade; (ii) economia e rapidez; (iii) quantificação. Em relação ao terceiro, a quantificação, nesta tese, assumimos a pesquisa qualitativa, visto que buscamos conhecer as opiniões dos participantes da pesquisa sobre as questões que seguem mais adiante na seção 6.3 quando é apresentado o questionário distribuído aos docentes do curso de Letras-Libras de 3 das Universidades Federais da Região Sul e aos discentes do curso de Letras-Libras da UFSC.

Este capítulo traz na seção 5.1 uma descrição do local da pesquisa, apresentando as três Universidades Federais da Região Sul investigadas, bem como o motivo pela escolha de cada uma delas. Na seção 5.2 relacionamos os documentos investigados das Universidades, a forma de acesso a cada um deles e o propósito dessa investigação. A seção 5.3 é dedicada aos questionários encaminhados aos professores e aos alunos.

## 5.1 LOCAL DA PESQUISA

Com a promulgação da Lei nº 10.436/2002 e sua regulamentação por meio do Decreto nº 5.626/2005, as Instituições de Ensino Superior do Brasil precisaram se adequar para a oferta do curso de Letras-Libras, licenciatura e bacharelado, como forma de atender à demanda da formação de professores de Libras para atuar nos cursos de formação de professores e cursos de fonoaudiologia e para atender à demanda de tradutores intérpretes de Libras/ Língua Portuguesa para se efetivar a inclusão da pessoa Surda na sociedade.

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries

finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. (Brasil, 2005)

Em vista disso, a UFSC foi a primeira Universidade do Brasil a se adequar ofertando, de início à distância, o primeiro curso de Letras-Libras no ano de 2006 e presencial em 2014 conforme Portaria nº 547 de 12 de setembro de 2014. Por essa razão, esta Universidade foi eleita para o encaminhamento dos questionários não só aos professores, mas também aos alunos. Além da UFSC, outras duas Universidades Federais da Região Sul fazem parte da pesquisa buscando seus documentos oficiais e questionário com seus docentes, tendo em vista a preocupação em como estão fundamentados os cursos de Letras-Libras da Região Sul no que diz respeito à Sociolinguística Educacional.

Um ponto importante a ser destacado acerca da criação dos cursos de Letras-Libras, é citado no Projeto Pedagógico (PPC) do referido curso da Universidade Federal do Paraná (UFPR):

Durante todo o ano de 2011, o “Movimento Surdo em Favor da Educação e da Cultura Surda” esteve mobilizado na luta por Escolas Bilíngues para Surdos (Libras e Português-Escrito), nos termos do que determina a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, a Lei de Libras e o Decreto 5.626/2005. Diante dessa pressão, o Governo Federal apresentou dentre as metas do Plano “Viver sem limite”, lançado em 2011 por meio do Decreto Federal 7612 assinado pela Presidenta Dilma Roussef, a criação de 27 cursos de Letras/Libras – Licenciatura e Bacharelado e de 12 cursos de Pedagogia na perspectiva bilíngue. Por meio desse Plano, foram criadas 690 vagas para que as instituições federais de educação contratassem professores e tradutores-intérpretes de Libras. (Universidade Federal do Paraná, 2017)

Assim, todos os Estados brasileiros deveriam se organizar na criação dos cursos de Letras-Libras. Concebemos esta iniciativa do Governo Federal como um reflexo da luta da Comunidade Surda em prol da inclusão do Surdo nas escolas e na sociedade como um todo.

Os cursos de Letras-Libras configuram-se como espaço de formação de profissionais que muito contribuem para a prática da inclusão do Surdo na sociedade, além disso, como espaço de estudos representativos acerca das particularidades relativas à cultura do Surdo, incluindo a sua língua. Portanto,

investigar se há uma formação voltada para o uso da língua é essencial para que haja uma formação consciente de que a língua vai além das regras relacionadas aos estudos linguísticos e que é preciso respeitar as diferenças linguísticas que nos cercam.

## 5.2 DOCUMENTOS PESQUISADOS

Para compreender como a Sociolinguística é tratada nos documentos que regem os cursos de Letras-Libras das Universidades Federais da Região Sul, foi coletado o Projeto Político de Curso (PPC) de cada Universidade pesquisada e os planos de ensino disponíveis em seu endereço eletrônico.

O PPC é um documento necessário das Universidades onde se concentra a concepção do curso de graduação, bem como o que fundamenta a gestão administrativa e pedagógica da instituição. Além disso, a estrutura do curso é apresentada e seus procedimentos de avaliação.

Elaborado de forma coletiva, contando com a participação dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) e a comunidade acadêmica, o documento apresenta o que o curso concebe acerca de sociedade e de educação, além de deixar claro quais são os princípios que regem a responsabilidade pela indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão.

Para esta tese, foram investigados: (i) os objetivos do curso; (ii) a natureza de sua formação/criação; e (iii) a oferta ou não de projetos de ensino, pesquisa e extensão referentes à área da Sociolinguística.

Concebido como o planejamento do professor, o plano de ensino é um documento que norteia o trabalho do professor em sala de aula, obedecendo ao que estabelece o PPC. Para esta tese, foram analisadas as ementas, objetivos, conteúdo programático e bibliografia disponibilizada para as disciplinas voltadas para a área da Sociolinguística presente nos planos de ensino.

É por meio do plano de ensino que o professor organiza as suas aulas e os alunos têm ciência de todo conteúdo previsto. Por essa razão, é importante que seja investigado para que se tenha conhecimento em relação à abordagem ou não da Sociolinguística Educacional em sala de aula.

### 5.3 OS QUESTIONÁRIOS

Os participantes da pesquisa que responderam aos questionários são docentes Surdos e ouvintes do curso de Letras-Libras de três das Universidades Federais da Região Sul e alunos Surdos e ouvintes do curso de Letras-Libras da UFSC.

Para encaminhar os questionários, a coordenação dos cursos de Letras-Libras das três Universidades Federais da Região Sul foi contatada via e-mail, em seguida, recebemos o e-mail dos professores que fazem parte do quadro de docentes das instituições e, com cópia para as coordenações, o link do questionário foi encaminhado.

As questões foram disponibilizadas na língua portuguesa na modalidade escrita e na Libras com um link que direcionava para uma plataforma em que se assiste aos vídeos via streaming. Os professores poderiam responder aos questionários por meio da escrita em língua portuguesa ou compartilhando, da mesma forma, o link para acesso aos vídeos por meio de plataforma via streaming. Apenas um professor encaminhou as respostas por vídeo. O vídeo foi traduzido por pares e sua resposta analisada aqui em língua portuguesa.

Após várias tentativas, obtivemos apenas sete participações, sendo duas da universidade 1, três da universidade 2 e duas da universidade 3.

**Quadro 12:** Questões encaminhadas aos docentes dos cursos de Letras-Libras de 3 das Universidades Federais da Região Sul.

QUESTÕES EM LÍNGUA PORTUGUESA	LINK DA QUESTÃO EM IIBRAS
1. Qual é a importância de abordar a variação linguística nos cursos de Letras-Libras?	<a href="https://youtu.be/NPctAD6eDj8">https://youtu.be/NPctAD6eDj8</a>
2. Em sua opinião, quais são os objetivos da disciplina de Sociolinguística no curso de Letras-Libras?	<a href="https://youtu.be/ft0olkHNS24">https://youtu.be/ft0olkHNS24</a>
3. Quais conteúdos que, em sua opinião, são essenciais na disciplina de Sociolinguística no curso de Letras-Libras?	<a href="https://youtu.be/p8AitNtkvc4">https://youtu.be/p8AitNtkvc4</a>
4. A carga horária da disciplina é suficiente? Por quê?	<a href="https://youtu.be/IQI6Fin2dvc">https://youtu.be/IQI6Fin2dvc</a>
5. O empréstimo linguístico está presente na língua brasileira de sinais, há sinais em que a configuração de mão é a letra inicial da	<a href="https://youtu.be/kAU0pepvTWA">https://youtu.be/kAU0pepvTWA</a>

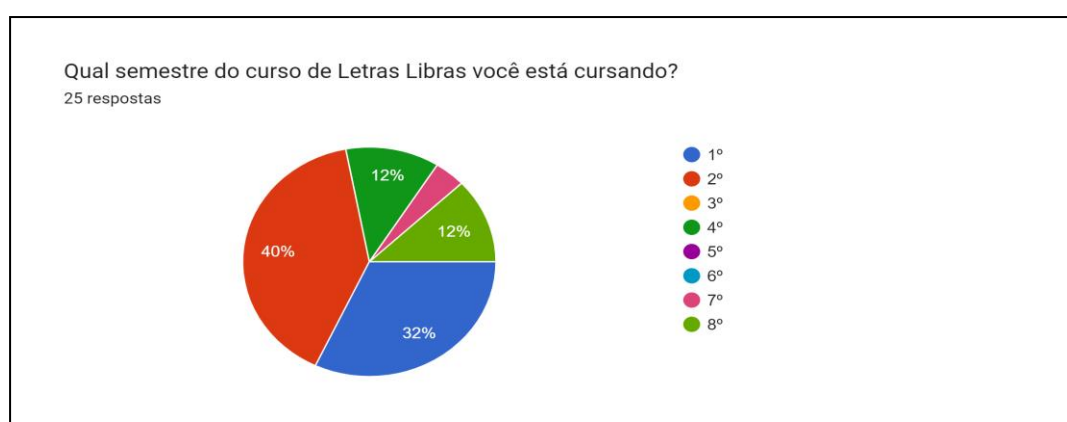
palavra da língua oral (B-R-A-S-I-L, P-R-O-F-E-S-S-O-R, D-I-A), da mesma forma, há sinais em que aparece boa parte da escrita da palavra da língua oral que a corresponde (S-O-L, N-U-N-C-A, A-Z-U-L). Em sua opinião, esses sinais deveriam ser substituídos por outros sem interferência da língua oral? Justifique sua resposta.	
6. Há uma norma padrão da língua brasileira de sinais?	<a href="https://youtu.be/TYMbzH1mY40">https://youtu.be/TYMbzH1mY40</a>
7. Sinais antigos devem ser substituídos por novos? Por quê?	<a href="https://youtu.be/3XD9-ljqwyw">https://youtu.be/3XD9-ljqwyw</a>
8. Em sala de aula, se um aluno sinaliza com um parâmetro linguístico diferente do formal, ou com um sinal antigo, ou com um sinal desconhecido por você, qual é a sua atitude? Por quê?	<a href="https://youtu.be/inRZzmE0Ldc">https://youtu.be/inRZzmE0Ldc</a>

Em relação ao questionário dos alunos, optamos por encaminhar apenas aos alunos do primeiro semestre do curso de Letras-Libras da UFSC. A escolha pelo primeiro semestre se dá em função de este ser início do contato com os estudos linguísticos e gostaríamos de colher informações acerca do que os alunos pensam sobre a Sociolinguística Variacionista. A escolha pela UFSC é em razão de esta ser a primeira Universidade a ofertar o curso de Letras-Libras em 2006 na modalidade à distância.

Para isso, a coordenação do curso de Letras-Libras da UFSC foi contatada via e-mail para que a instituição pudesse contribuir cedendo uma turma do curso, a princípio a turma do primeiro semestre, para que a pesquisadora pudesse encaminhar o questionário via Google Forms. No entanto, tivemos bastante dificuldade em conseguir o contato dos alunos, havendo demora na resposta dos e-mails. Em uma das respostas, a vice coordenadora do curso, Surda, se prontificou a fazer uma chamada de vídeo. Na conversa por vídeo, a pesquisa foi explicada para a professora, que deveria encaminhar o e-mail dos alunos para que a pesquisa desse continuidade. Como não obtivemos resposta, propusemos à coordenadora a ida da pesquisadora até a instituição em data agendada para aplicar o questionário. Portanto, no dia estipulado, foi possível o deslocamento da pesquisadora com destino à UFSC.

No entanto, a data escolhida foi em um período de muita chuva e alagamento, por esse motivo, estavam presentes para nossa conversa apenas quatro alunos do primeiro semestre. Em conversa com a vice coordenadora, decidimos que seria mais proveitoso se convidássemos os estudantes dos outros semestres para participarem e, assim, contribuíssem com a pesquisa. Desse modo, tivemos um total de 25 participantes na pesquisa, de diferentes semestres do curso de Letras-Libras da UFSC. Foi organizado o Gráfico 1 com os participantes dos outros semestres para sabermos quantos alunos de cada semestre estavam participando.

**Gráfico 1:** Semestre do curso de Letras-Libras que o aluno estava cursando



Fonte: Gráfico elaborado com os dados desta tese.

Assim, o link do formulário com as perguntas foi compartilhado com os estudantes pela vice coordenadora do curso que acompanhou toda a pesquisa muito gentilmente.

Na sequência, procedemos à vista do questionário entregue aos estudantes, bem como o link com a tradução em Libras:

**Quadro 13:** Questões encaminhadas aos alunos do curso de Letras-Libras da UFSC.

QUESTÕES EM LÍNGUA PORTUGUESA	LINK DA QUESTÃO EM LIBRAS
1. Em sua opinião, há uma língua de sinais padrão no território brasileiro?	<a href="https://youtu.be/621FGXk3Jsc">https://youtu.be/621FGXk3Jsc</a>
2. Em sua opinião, a língua de sinais utilizada em alguma região brasileira é melhor que das outras regiões no território brasileiro?	<a href="https://youtu.be/DfP2GTVImQc">https://youtu.be/DfP2GTVImQc</a>
3. Se sim, de qual região você considera melhor?	<a href="https://youtu.be/3dcHvQTDDQk">https://youtu.be/3dcHvQTDDQk</a>
4. O que você pensa sobre os sinais	<a href="https://youtu.be/OWO-T9wzWkk">https://youtu.be/OWO-T9wzWkk</a>

antigos? Podemos utilizá-los, ou eles devem ser substituídos?	
5. Você utiliza sinais antigos mesmo que já tenham sido criados novos sinais? Explique:	<a href="https://youtu.be/JTs-h0-SI2E">https://youtu.be/JTs-h0-SI2E</a>
6. Você costuma corrigir quando alguém sinaliza de uma forma diferente da que você aprendeu? Por quê?	<a href="https://youtu.be/OpH7STXeLE8">https://youtu.be/OpH7STXeLE8</a>
7. Ao longo do território brasileiro são usados sinais diferentes que correspondem a um mesmo significado. Qual é a sua opinião sobre isso? A língua de sinais brasileira deveria se padronizada?	<a href="https://youtu.be/XM4Aa7eIUrQ">https://youtu.be/XM4Aa7eIUrQ</a>

No próximo capítulo, apresentamos a análise dos dados, os documentos analisados, bem como os questionários, como um caminho de resposta aos questionamentos desta tese.

## 6. ANÁLISE DOS DADOS

Para cumprir o objetivo proposto, analisamos os dados obtidos por meio dos documentos de cada instituição investigada (PPC e planos de ensino) e dos questionários encaminhados aos docentes do curso de Letras-Libras de 3 das Universidades Federais da Região Sul e aos discentes do curso de Letras-Libras da UFSC.

Neste capítulo, expomos a análise dos documentos, dos questionários dos docentes e, em seguida, dos questionários dos discentes.

### 6.1 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS

Após a revisão bibliográfica, iniciamos a pesquisa documental, analisando os PPC de três das Universidades Federais da Região Sul, mais especificamente, no curso de Letras-Libras, bem como os planos de ensino de disciplinas que contemplem a Sociolinguística Educacional.

Para verificar se os cursos de Letras-Libras capacitam os estudantes para o exercício de sua função fundamentados nos princípios da Sociolinguística Educacional, é necessário, antes de tudo, analisar o que o PPC diz em relação aos objetivos do curso; a natureza de sua formação/criação; as ementas, objetivos e bibliografia disponível para as disciplinas voltadas para a área da Sociolinguística; e se o curso oferta projetos de pesquisa ou extensão referentes à área da Sociolinguística.

Para nossa organização, nomeamos as Universidades em Universidade 1, Universidade 2 e Universidade 3.

Em relação aos objetivos do curso, a Universidade 1, dentre as 3 a única que oferta apenas o bacharelado, apresenta:

Formar profissionais capacitados para realizar traduções e versões de textos variados, além de oportunizar o desenvolvimento das competências necessárias ao exercício da tradução – ler de modo crítico e informado na língua estrangeira e língua portuguesa; produzir textos em gêneros variados em língua estrangeira e em língua portuguesa; revisar textos com acurácia e senso crítico; e, por fim, organizar glossários e bancos de dados para uso no trabalho tradutório. (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014, p. 7)

É possível observar que o PPC da Universidade 1 se refere à língua alvo como língua estrangeira, isso se dá pelo fato de o PPC ser uma reformulação do PPC de bacharel com habilitações em Português e Alemão; Português e Espanhol; Português e Francês; Português e Inglês; Português e Italiano; e Português e Japonês. Em seguida, foi adicionada mais uma habilitação Libras-Português e Português-Libras.

Apesar de não haver um objetivo que especifique o uso da língua em suas variedades, a organização de glossários e bancos de dados para uso no trabalho tradutório auxilia e contribui bastante no que diz respeito às variedades linguísticas do território brasileiro, além de contribuir com a ampliação do vocabulário dos estudantes do curso pois, conforme Carvalho (2007)

No que diz respeito ao uso do dicionário em contextos didáticos [...] trata-se de um suporte bastante relevante tanto no trabalho em sala de aula quanto fora dela, mas sobretudo nesta última situação, em que o aluno muitas vezes precisa solucionar sozinho suas dúvidas. Nem todo dicionário, porém, satisfaz às necessidades do aprendiz de modo adequado. O grau de adequação de uma obra lexicográfica reside na relação entre o perfil do público-alvo e a natureza da obra. (Carvalho, 2007, p. 121)

A criação de um glossário é extremamente importante, sobretudo em relação à Libras, uma língua reconhecida tão recentemente e com estudos avançando, apesar de paulatinamente, de grande relevância. Não foi possível encontrar no site da Universidade 1 o banco de dados indicado no PPC, no entanto, concebemos sua pertinência no processo formativo dos estudantes do curso.

Ao tratar das “competências e habilidades específicas” do profissional egresso da habilitação Tradutor e Intérprete de Libras (Libras-Português e Português-Libras), o PPC cita que este profissional

Apresenta características que o individualizam, tendo em vista a necessidade de inserção social em realidades específicas do Rio Grande do Sul, em especial, quanto: à diversidade cultural, à variação linguística em função dos aspectos particulares da formação cultural do Estado. (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014, p. 13)

Apesar de não constar nos objetivos do curso, é inserido como uma das competências e habilidades a formação para a variação linguística. Mais à frente veremos que, embora apareça no PPC como competência e habilidade, não há uma disciplina que contemple a variação linguística em sua ementa.

A Universidade 2, que oferta cursos de licenciatura e bacharelado nas modalidades presencial e à distância, apresenta os seguintes objetivos:

Oportunizar a formação de profissionais com perfil caracterizado pelas capacidades de:

- uso da língua enquanto primeira ou segunda língua, nas modalidades oral, sinalizada e escrita, em termos de recepção e produção de textos de diferentes gêneros;
- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno educacional, psicológico, social, ético, histórico, cultural, político e ideológico;
- desenvolvimento de uma visão crítica sobre perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias que fundamentam sua formação profissional;
- desenvolvimento de uma postura acadêmico-científica frente às questões relacionadas à aquisição e desenvolvimento de uma língua estrangeira;
- exercício profissional, didático e pedagógico, com utilização de tecnologias contemporâneas, seguindo os desafios do mercado de trabalho;
- percepção da relação entre conhecimentos linguísticos e literários e o entendimento de contextos interculturais, principalmente nas situações que envolvem o ensino/aprendizado de línguas e literaturas estrangeiras;
- domínio dos conteúdos pedagógicos – teóricos e práticos – que permitam a construção dos conhecimentos relativos aos diferentes níveis de ensino;
- atuação consciente e autônoma na busca de uma formação continuada e abrangente do profissional de Letras, em todos os seus seguimentos. (Universidade Federal de Santa Catarina, 2012, p. 18)

Observamos que, nos objetivos do curso, não fica explícito o respeito às variedades linguísticas, apesar de, em um dos objetivos afirmar sobre a capacidade de “percepção da relação entre conhecimentos linguísticos e literários e o entendimento de contextos interculturais”. Nesse particular, compreende-se o “entendimento de contextos interculturais” como culturas que estão se relacionando, convivendo no mesmo espaço e contribuindo umas com as outras com seus conhecimentos diversos. Portanto, podemos assumir que a língua está presente

nesse contexto intercultural e, com suas variedades, precisa ser vista, assumida, compartilhada e respeitada. A mesma Universidade cita em seu PPC que

Assim, em consonância com os objetivos propostos para o Curso, o bacharel ou licenciado em Letras Libras deve dominar o uso da língua objeto de seus estudos, em termos de suas características culturais, estruturais e funcionais, mantendo-se atento às variedades linguísticas e culturais, envolvendo-se socialmente e assumindo posturas que contribuam para a consciência do outro. (Universidade Federal de Santa Catarina, 2012, p. 19)

Logo, vemos a menção da língua em uso, bem como a atenção que se deve dar às suas variedades, como um complemento aos objetivos propostos ao curso.

Da mesma forma, o primeiro objetivo citado sinaliza o “uso da língua enquanto primeira ou segunda língua”. Ora, o “uso da língua” remete ao entendimento da presença da Sociolinguística, mesmo que subjetivamente, levando a crer que a língua em uso, quer seja na recepção ou produção de textos de diferentes gêneros, é de grande importância para a formação do estudante na perspectiva variacionista.

A Universidade 3, que oferta apenas licenciatura na modalidade presencial, propõe como objetivos:

- a) Formar docentes de Língua Brasileira de Sinais, para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio.
- b) Aprofundar conhecimentos sobre o desenvolvimento histórico e cultural da comunidade surda brasileira e da educação de surdos no Brasil.
- c) Compreender e intervir na situação de bilinguismo das comunidades surdas brasileiras, considerando a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua.
- d) Investigar, analisar e intervir em produções linguísticas e culturais relacionados à Língua Brasileira de Sinais.
- e) Desenvolver propostas metodológicas para o ensino da Língua Brasileira de Sinais como primeira e segunda língua, explorando as atuais tecnologias de comunicação.
- f) Produzir e divulgar conhecimentos nas áreas da linguística e literatura, promovendo a difusão da Libras como língua de cultura e capacitação do futuro professor-pesquisador competente, crítico e participativo.
- g) Formar profissionais bilíngues que contribuam para o processo de educação inclusiva no sistema educacional brasileiro, com igualdade e equidade de direitos à comunidade surda. (Universidade Federal do Paraná, 2017, p. 10)

Como citado na análise dos objetivos da Universidade 2, vemos no objetivo **f** da Universidade 3 a promoção de “difusão da Libras como língua de cultura”. Com um olhar mais apurado, é possível trabalhar a Sociolinguística amparado nesse objetivo, tendo em vista a presença cultural nele.

Os objetivos **c** e **g** citam o bilinguismo das comunidades surdas brasileiras. A esse respeito, compreendemos que a diversidade linguística permeia as comunidades, portanto, trabalhar na perspectiva do bilinguismo é considerar as diferentes identidades pertencentes à essas comunidades, bem como sua variedade linguística.

Analisando os objetivos dessas instituições, constatamos que, mesmo subjetivamente, apenas as Universidades 2 e 3 citam em seus objetivos questões culturais relativas à língua de sinais. No entanto, apenas a Universidade 2 complementa os objetivos, incluindo a diversidade linguística como fator que deve ser trabalhado no curso de Letras-Libras.

No que diz respeito à criação do curso de Letras-Libras, as três Universidades seguiram o que as lutas da comunidade surda brasileira vinham reivindicando. A inclusão do Surdo no contexto escolar e social de uma forma geral acontece efetivamente quando houver profissionais capacitados para atuar à sua frente. Esses profissionais podem ser Surdos ou ouvintes, desde que os ouvintes sejam fluentes e atuantes na Comunidade Surda. Por isso, a Lei da Libras nº 10.436/2002 foi promulgada, como forma de reconhecimento da Libras como língua da Comunidade Surda brasileira, bem como com um forte pedido de difusão da Libras para a inclusão do Surdo.

Os cursos de Letras-Libras vêm como uma resposta às reivindicações da Comunidade Surda pela inclusão do Surdo. Assim, profissionais da área de licenciatura e de bacharelado, Surdos e ouvintes, estão se capacitando desde a criação do primeiro curso de Letras-Libras na UFSC, em 2006.

No entanto, é preciso ter a consciência de que essa capacitação precisa ir além da sala de aula, é urgente que a tríade ensino-pesquisa-extensão aconteça verdadeiramente e alcance, da mesma forma, a área da língua de sinais. Em vista disso, o Decreto 5.626/2005 deixa claro em seu texto no Art. 10

As instituições de educação superior devem incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de

professores para a educação básica, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa. (Brasil, 2005)

Como nosso foco é a Sociolinguística Educacional, verificamos no endereço eletrônico de cada Universidade pesquisada se há a oferta de projetos de pesquisa e/ou extensão que direcionem para esta área.

Apenas na Universidade 3 encontramos um projeto de pesquisa intitulado A variação fonético-fonológica na Libras, tendo o professor Doutor André Nogueira Xavier como coordenador. O projeto tem como objetivo “investigar a variabilidade e a estabilidade na realização de itens lexicais da língua brasileira de sinais, Libras” (Universidade Federal do Paraná, 2024). O projeto, que teve início em 2016 e ainda está em andamento, descreve e analisa “as formas como a realização de sinais da Libras pode variar, bem como os aspectos articulatórios que se mantêm constantes em todas as suas variantes” (Universidade Federal do Paraná, 2024).

As outras duas Universidades não propõem projetos para a área que pretendemos analisar. No entanto, na Universidade 2 há o projeto de pesquisa “Banco de Sinais da Libras”, podendo ser encontrado no endereço eletrônico <https://signbank.libras.ufsc.br/pt/about> que concebemos extremamente importante para o registro e documentação da Libras. No endereço eletrônico, intitulado Identificador de Sinais, há um glossário em que buscamos os sinais por palavras ou por categorias como fonologia, sintaxe ou semântica, e ainda é possível clicar em uma das palavras expostas em uma nuvem de palavras, conforme expresso na Figura 67:



**Figura 69:** Print da tela do site da UFSC apresentando a descrição do sinal SOCIOLINGUÍSTICA

<b>PROPRIEDADES BÁSICAS</b>
LEMA: SOCIOLINGUÍSTICA
LEMA EM INGLÊS: SOCIOLINGUISTIC
GLOSA ID: SOCIOLINGUÍSTICA
GLOSA ID EM INGLÊS: SOCIOLINGUISTIC
TRADUÇÃO DO SINAL (PORTUGUÊS): sociolinguística
TRADUÇÃO DO SINAL (INGLÊS): sociolinguistic
<b>FONOLOGIA</b>
CONFIGURAÇÃO DE MÃO DOMINANTE: <input type="checkbox"/> S+L <input type="checkbox"/>
CONFIGURAÇÃO DE MÃO NÃO DOMINANTE: <input type="checkbox"/> 1+L <input type="checkbox"/>
LATERALIDADE: 2a+2s
LOCALIZAÇÃO (ÁREA): Membros
MOVIMENTO REPETIDO: Sim
MOVIMENTO ALTERNADO: Sim
<b>MORFOLOGIA</b>
<b>SEMÂNTICA</b>
CAMPO SEMÂNTICO: linguística
<b>ICONICIDADE</b>
<b>SINTAXE</b>
<b>PUBLICAÇÕES E NOTAS</b>
<b>PROPRIEDADES COMPLEMENTAR</b>
TIPO LEXICAL:
É DICIONARIZADO?: Sim
VARIAÇÃO:
STATUS: Publicado

Fonte: <https://signbank.libras.ufsc.br/pt/signs/view/2666>

O Identificador de Sinais foi “desenvolvido para compor os nomes dos sinais para fins de referência para a transcrição de sinais” (Universidade Federal de Santa Catarina, 2024) e é concebido como um instrumento importante para pesquisadores que desejam fazer pesquisas referentes à área da Sociolinguística, uma vez que apresenta sinais e suas variações.

No que diz respeito aos planos de ensino, a Universidade 1 não os dispõe em seu endereço eletrônico, o que nos levou a analisar apenas as ementas que estavam presentes no PPC. Ainda assim, verificamos que a variação linguística não é contemplada nas ementas.

A Universidade 2 oferta a disciplina Estudos Linguísticos IV com a seguinte ementa:

As relações entre língua e sociedade. Variação linguística no tempo e no espaço. Famílias linguísticas. Língua e dialeto. Comunidades de fala. Línguas em contato. Línguas emergenciais. Crioulização. Bilinguismo. Mudança linguística. Registro e diglossia. Os usos sociais da variação. Estudo de princípios da Linguística Aplicada e sua relação com a pesquisa, o ensino e aprendizagem de línguas em diferentes contextos. (Universidade Federal de Santa Catarina, 2022)

Observamos que o tema é bastante discutido, sendo um dos objetivos do plano de ensino: “no âmbito da sociolinguística, explorar temas tais como o impacto da situação de contato linguístico entre o Português e a Libras, a variação linguística na Libras e o preconceito linguístico na comunidade surda” (Universidade Federal de Santa Catarina, 2022). Isso mostra a preocupação em estimular os estudantes a refletirem sobre o uso da Libras. O conteúdo programático e as referências bibliográficas são apresentadas no Quadro 14:

**Quadro 14:** Conteúdo programático e referências bibliográficas expressos no plano de ensino da disciplina Estudos Linguísticos IV do curso de Letras-Libras da UFSC

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS
1. Variação linguística, seus valores sociais e o preconceito linguístico 2. Línguas em contato, multilinguismo e multimodalidade 4. Metodologias de ensino de línguas 5. Materiais didáticos no ensino de línguas 6. Interação social em aulas de línguas	BAGNO, M. <b>Preconceito linguístico: O que é, Como se faz.</b> São Paulo: Edições Loyola, 1999. BULLA, G.; LEMOS, F. C.; SCHLATTER, M. Análise de material didático para o ensino de línguas adicionais a distância: reflexões e orientações para o design de tarefas pedagógicas. <b>Horizontes de Linguística Aplicada</b> , ano 11, n. 1, jan./jun 2012. LEITE, T. de A.; AMPESSAN, J. P.; BOLDO, J.; LOHN, J. T.; OLIVEIRA, G. S. A. Semântica lexical da libras: Libertando-se da tirania das glosas. A ser publicado pela <b>Revista da Abralín</b> , 2022. McCLEARY, L. <b>Sociolinguística.</b> Material didático para o Curso de Letras-Libras à distância, UFSC, 2009. SANTOS, M. M. R. Ensino de língua estrangeira: os métodos. <b>Revista EntreLínguas</b> , Araraquara, v. 6, n. 2, p. 249-265, jul./dez., 2020. SOUZA, D. V. C. <b>O ensino de libras para crianças ouvintes: uma pesquisa etnográfica centrada na interação em sala de aula.</b> Tese de doutorado, UFSC, 2021.

Fonte: <https://letraslibras.grad.ufsc.br/2024-1/>

Ao revisar a bibliografia proposta para a disciplina, observamos a ausência de autores importantes para a área estudada, como Labov (2008) Bortoni-Ricardo (2005, 2014). Acreditamos que esses autores acrescentariam muito nos estudos sociolinguísticos.

Na Universidade 3, nos chama a atenção a disciplina Estudos Linguísticos IV: língua e sociedade, que traz como tema central a variação linguística, conforme apresentado no Quadro 15:

**Quadro 15:** Elementos do plano de ensino da disciplina Estudos Linguísticos IV: língua e sociedade

EMENTA	PROGRAMA	OBJETIVO GERAL
<p>Estudo das relações entre língua e sociedade especificamente manifestas nas comunidades surdas por meio de diferentes formas/sistemas de sinalização e de variações sociolinguísticas.</p>	<p>Unidade 1: Revisão dos aspectos linguísticos das línguas de sinais: fonologia, morfologia e sintaxe            Unidade 2: Introdução à sociolinguística das línguas de sinais            Unidade 3: O contato linguístico e seus efeitos na sinalização            Unidade 4: A variação sociolinguística em diferentes níveis estruturais            Unidade 5: A padronização</p>	<p>Introduzir os estudantes no campo de estudos sociolinguísticos, destacando os voltados para as línguas sinalizadas.</p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base no plano de ensino da disciplina Estudos Linguísticos IV: língua e sociedade

Podemos identificar no Quadro 15 a importância dada à Sociolinguística, abrangendo conteúdos relacionados à variação. A padronização também é tema discutido na disciplina, o que nos faz entender a preocupação da Universidade em colocar em discussão o tema da Sociolinguística.

A bibliografia sugerida é apresentada no Quadro 16:

**Quadro 16:** bibliografia sugerida no plano de ensino da disciplina Estudos Linguísticos IV: língua e sociedade da Universidade 3

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

McCLEARY, L. E. **Sociolinguística**. Apostila do curso de letras libras UFSC. Disponível em: [http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoBasica/sociolinguistica/assets/547/TEXTO-BASE\\_Sociolinguistica.pdf](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoBasica/sociolinguistica/assets/547/TEXTO-BASE_Sociolinguistica.pdf)

UFSC. **Sociolinguística**. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoBasica/sociolinguistica/scos/navpaths/indexnavpath1.html>

SILVA, S. G. de L. Variação sociolinguística: estudo de caso na língua brasileira de sinais. **Revista Línguas & Letras**, vol. 15, n. 31, s.p., 2014. Disponível: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/10554/8195>

XAVIER, A. N. **A sociolinguística das línguas de sinais**. Aula da disciplina de pós-graduação “A linguística das línguas de sinais” da UNESP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0-nsiEnjf1k>

XAVIER, A. N. Aula 13 - **A linguística das línguas de sinais III: as línguas de sinais no contexto social**. Aula da disciplina LIBRAS da Univesp. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zmFSZ0Fs5O8&feature=youtu.be>

XAVIER, A. N. Panorama da variação sociolinguística nas línguas sinalizadas. **Claraboia**, v. 12, 48-67, 2019. Disponível: <http://seer.uenp.edu.br/index.php/claraboia/article/view/1538>

XAVIER, A. N. **Variação lexical, fonológica e fonética em línguas de sinais**. Palestra ministrada no I SEMINÁRIO NACIONAL DE LÍNGUAS DE SINAIS: EDUCAÇÃO, LINGUÍSTICA E INTERPRETAÇÃO. Disponível: <https://youtu.be/sBF4xrvKCZc>

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR**

ALECRIM, E. C.; XAVIER, A. N. Comparação entre três sistemas de notação da configuração de mão com base em dados da libras. **Revista Sinalizar**, 4, s.p., 2019. Disponível: <https://www.revistas.ufg.br/revsinal/article/view/56832>

SILVA, S. G. de L. Variação sociolinguística: estudo de caso na língua brasileira de sinais **Revista Línguas & Letras**, vol. 15, n. 31, s.p., 2014. Disponível: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/10554/8195>

XAVIER, A. N. **Uma ou duas? Eis a questão!** Um estudo do parâmetro número de mãos na produção de sinais da língua brasileira de sinais (libras). 2014. (Tese Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível: [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/271137/1/Xavier\\_AndreNogueira\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/271137/1/Xavier_AndreNogueira_D.pdf)

XAVIER, A. N.; BARBOSA, F. V. Variabilidade e estabilidade na produção de sinais da libras. **Domínios da Linguagem**, v. 11, p. 983, 2017. Disponível: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/37297>

XAVIER, A. N.; BARBOSA, P. A. Diferentes pronúncias em uma língua não sonora? Um estudo da variação na produção de sinais da Libras, **D.E.L.T.A.**, v. 30, n. 2, p. 371-413, 2014. Disponível: <https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/17784>

Fonte: <http://www.letraslibras.ufpr.br/>

As obras propostas na bibliografia apresentada no Quadro 16 são títulos que contribuem muito para o aprendizado da Libras em uso com suas variações.

É evidente a necessidade de observação da nossa realidade Sociolinguística, tomando a variação linguística como objeto e, também, objetivo do ensino da língua

de sinais, compreendendo a língua como diferente em seus diversos contextos e não, apenas, como uma receita pronta de regras gramaticais a serem seguidas.

Dito isso, seguimos para a análise dos questionários aplicados aos professores.

## 6.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DOS PROFESSORES

Os participantes da pesquisa serão nomeados por Professor e, à frente, o número de 1 a 7. Em relação a serem Surdos ou ouvintes, o Quadro 17 é apresentado:

**Quadro 17:** Participantes professores

<b>PARTICIPANTE</b>	<b>UNIVERSIDADE</b>	<b>SURDO OU OUVINTE</b>
Professor 1	1	Ouvinte
Professor 2	1	Ouvinte
Professor 3	2	Ouvinte
Professor 4	2	Ouvinte
Professor 5	2	Surdo
Professor 6	3	Surdo
Professor 7	3	Ouvinte

Fonte: Quadro elaborado com os dados desta tese

A primeira questão evidencia a *importância de abordar a variação linguística nos cursos de Letras-Libras*. Constatamos na análise dos planos de ensino que a universidade 1 não contempla em sua ementa ou em planos de ensino o tema variação linguística. Apesar disso, os professores que participaram da pesquisa respondendo ao questionário reconhecem a importância de abordar esse tema nos cursos. Um dos professores afirmou

É muito importante abordar a variação linguística em diferentes níveis linguísticos, assim como tipos de variações (sincrônica, diacrônica, geográfica, sociais, estilo), visando apropriação da Libras com suas variantes (compreensão e produção), consciência metalinguística, assim como promover a discussão sobre preconceito linguístico relacionado, principalmente, ao julgamento de variedades com maior ou menor prestígio. É fundamental que o futuro profissional (TILS) compreenda e reflita sobre o papel da expressão e as variações que ocorrem devido aos diversos fatores e conheça

os estudos (pesquisas científicas) desenvolvidos nesta área.  
(Professor 1, Universidade 1)

Observamos em sua fala o reconhecimento da urgência em tratar desse assunto com os alunos do curso, neste caso, do futuro profissional tradutor-intérprete, os TILS (tradutor intérprete de língua de sinais) como ele cita. Não foi possível encontrar nos planos de ensino da instituição o conteúdo abordado aqui. Julgamos, assim como o professor da pesquisa, que este tema é extremamente necessário. Pensemos no profissional que fará a interpretação, ele terá contato com as variedades da Libras em diversos momentos de sua atuação, portanto, formá-lo, nesse sentido, é essencial. O segundo professor, da mesma universidade, complementa

Formamos intérpretes, e estes intérpretes devem ter conhecimento da variação linguística. Atualmente, com o aumento das demandas relacionadas à interpretação remota e tradução audiovisual, o intérprete se depara com situações em que seu público pode ser muito mais amplo do que aquele de sua comunidade local. Além disso, sua interpretação pode alcançar outras regiões. Portanto, o domínio de uma ampla variedade de variações linguísticas contribui para tomadas de decisão tradutórias. (Professor 2, Universidade 1)

O professor 2 aborda um aspecto importante no exercício profissional do tradutor intérprete, “a interpretação remota e a tradução audiovisual”. Inferimos ser evidente que os profissionais tenham conhecimento da variedade linguística da Libras, no entanto, conforme esta pesquisa aponta, o preconceito linguístico está arraigado na sociedade, inclusive esta é a preocupação do Professor 7 da Universidade 3 ao afirmar que “A formação docente é a principal razão a fim de se evitar a reprodução de preconceito linguístico no espaço escolar.” Aqui ele cita a formação docente, mas podemos expandir esta afirmação para a formação do tradutor intérprete igualmente. O Professor 2 da Universidade 1 complementa afirmando que, incluindo o tema da variação nos cursos de Letras-Libras, estaremos inserindo, da mesma forma, o respeito pela diversidade linguística. Esta é uma importante contribuição, e legitima as falas anteriores, tendo em vista que, se trabalharmos o respeito a essas variedades, estaremos contribuindo com a desconstrução do preconceito linguístico.

A Universidade 2, além dos cursos presenciais, oferta o curso de Letras-Libras em EAD, por essa razão, dois dos professores sinalizou algo muito importante para a discussão

É importante quase sempre, mas exatamente como, depende da disciplina. Percebi que nas aulas do EaD com polos em diversas regiões do Brasil faz uma grande diferença, por exemplo na disciplina de fonética e fonologia, e conversamos sobre as variações regionais e as variações individuais. Estudar literatura surda, a variação é mais como variações estéticas e menos estéticas. Estudar aquisição de linguagem, a variação é mais com a influência do insumo linguística das crianças, etc. (Professor 5, Universidade 2)

Para evitar (ou, pelo menos minimizar) preconceito linguístico dentro do próprio curso, onde temos alunos de diversas regiões do país e de contextos os mais distintos; para evitar (ou, pelo menos minimizar) o preconceito linguístico na atuação atual e futura dos alunos como professores de Libras (L1 ou L2) e como tradutores e intérpretes de/para Libras, contribuindo com uma sociedade mais plural linguisticamente e mais democrática. (Professor 3, Universidade 2)

Em alguns momentos nesta tese, mais em específico no capítulo terceiro, citamos sobre a grande extensão territorial do Brasil e, como consequência, a expressiva variedade linguística tanto nas línguas orais quanto nas sinalizadas. Portanto, espera-se que em cursos na modalidade EAD que alcança diversas localidades do país, haja o contato com essas variedades. Assim, preparar o acadêmico para esse contato é fundamental para a conscientização sobre o preconceito linguístico.

Na segunda questão foi pedido aos professores que relatassem *qual é a opinião deles em relação aos objetivos da disciplina Sociolinguística nos cursos de Letras-Libras*. Como já citado, a Universidade 1 não contempla esta disciplina em sua grade curricular, no entanto, vemos a consciência dos professores professor da pesquisa por meio de seus relatos

A disciplina de sociolinguística não se encontra explicitamente no nosso currículo. O currículo foi desenvolvido por indivíduos que não possuíam uma compreensão abrangente das necessidades de formação de tradutores e intérpretes. No entanto, já tivemos debates, e eu considero que é de grande importância incluir essa disciplina no currículo, para que os alunos possam adquirir conhecimento sobre o comportamento linguístico dos membros de uma comunidade e como ele é influenciado pelas relações sociais e culturais. (Professor 2, Universidade 1)

Da mesma forma, o Professor 2 deixou claro que há a discussão e consciência da necessidade de incluí-la.

As(os) professores conversaram sobre a possibilidade de incluí-la futuramente, quando a grade curricular for aprimorada. Na disciplina de Fonética e Fonologia de Libras (ministrei 2 vezes) abordei variação fonética e lexical de línguas de sinais e, especificamente, de Libras. Na disciplina de Bilinguismo (ministro desde 2016) costumo abordar em algum momento variação linguística da Libras, pois discutimos aquisição/aprendizagem da Libras e do PB (como L1 ou L2) por surdos e ouvintes bilíngues, contato entre línguas, preconceito linguístico, etc. (Professor 1, Universidade 1)

O entendimento dessa necessidade fica explícito quando é relatado que, em outra disciplina, o professor aborda o tema da variação linguística. A preocupação em colocar para seus alunos o tema é a expressão da consciência de algo maior, como, por exemplo, incluir a disciplina na grade curricular. Como citado pelos professores da Universidade 1, há discussões entre os professores para que esta disciplina seja contemplada no currículo.

Sobre esta pergunta, o Professor 4 da Universidade 2 expõe que

Os principais objetivos da disciplina de Sociolinguística são compreender as relações entre a língua e a sociedade, investigar como fatores sociais, como classe, gênero, idade e etnia, influenciam a linguagem, analisar as variações linguísticas presentes em diferentes grupos e contextos, e desvendar os mecanismos de mudança linguística ao longo do tempo. Além disso, a Sociolinguística busca promover uma compreensão mais profunda das complexas interações entre a língua e a cultura, fornecendo insights valiosos para o estudo da diversidade linguística e para o desenvolvimento de políticas linguísticas inclusivas e igualitárias.

Vemos que foi citado o que há de essencial para a disciplina de Sociolinguística no curso. Este participante não é da área da Sociolinguística, no entanto, tem consciência da urgência e necessidade de tratar desse tema com os acadêmicos, dizendo com propriedade o que não pode faltar na formação desses alunos.

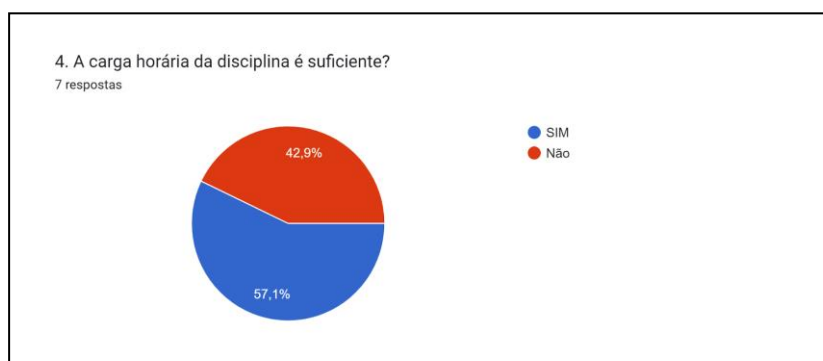
Ao serem questionados sobre *quais conteúdos são essenciais na disciplina de Sociolinguística no curso de Letras-Libras*, os participantes citaram:

- preconceito linguístico;
- variação linguística;

- variação linguística e os impactos dela na tradução e interpretação em Libras;
- poder no uso da língua;
- Variação nos níveis diferentes do fonológico até discursivo que surgem a partir das influências da identidade social da pessoa e do contexto do uso da língua;
- Contato linguístico;
- Mudança linguística da Libras;
- Metodologias de pesquisa Sociolinguística variacionista.

A carga horária de uma disciplina deve ser levada em consideração para avaliar se é possível efetivar seu objetivo, tendo em vista a quantidade de conteúdos que precisam ser trabalhados para uma aprendizagem satisfatória. Portanto, foram questionados se eles acreditam que *a carga horária da disciplina é suficiente?* Com as respostas, foi possível elaborar o seguinte Gráfico 2:

**Gráfico 2:** A carga horária da disciplina é suficiente?



Fonte: Gráfico elaborado com os dados desta tese.

Foi pedido que justificassem sua resposta. O Professor 3 da Universidade 2 relatou o seguinte:

Com a mudança do currículo em 2012, disciplinas de língua (Libras iniciante, pré-intermediário, intermediário e avançado) tiveram de entrar na carga horária do curso, sendo assim, as disciplinas de linguística tiveram de ser compactadas. Hoje, sociolinguística está compactada juntamente com Linguística Aplicada numa mesma disciplina de 72h/a, se não me engano.

Sabemos que há particularidades nessas duas disciplinas, de Sociolinguística e de Linguística Aplicada, que precisam ser vistas à parte. Inferimos que, ao juntar

as duas disciplinas, os conteúdos de ambas sejam vistos de maneira superficial, sem conseguir o aprofundamento devido.

Outro participante da mesma universidade falou algo com que estamos de acordo: “nenhum professor nunca vai pensar que a carga horária é suficiente: sempre quer mais!”, isso porque, em nossa área, temos bastante conhecimento e temos o desejo de discutir com os alunos de forma que eles consigam aprender e não saiam prejudicados.

O que nos chamou a atenção é a fala de outro participante da mesma universidade: “Acredito que a linguística dura é mais privilegiada no currículo de formação do que a sociolinguística”. Esta observação corrobora com o que discutimos anteriormente, afirmando que os estudos linguísticos da Libras são recentes e, por esse motivo, há tantas pesquisas buscando comprovar, ainda, seu *status* linguístico. Evidentemente, chegam alunos nos cursos de graduação, inclusive nos cursos de Letras-Libras, sem o devido conhecimento sobre a linguística da Libras. Inferimos que esse seja o motivo de se dar mais atenção a outras áreas da linguística em detrimento da Sociolinguística.

Aos professores foi questionado se *o empréstimo linguístico está presente na língua brasileira de sinais, há sinais em que a configuração de mão é a letra inicial da palavra da língua oral (BRASIL, PROFESSOR, DIA), da mesma forma, há sinais em que aparece boa parte da escrita da palavra da língua oral que a corresponde (SOL, NUNCA, AZUL). Em sua opinião, esses sinais deveriam ser substituídos por outros sem interferência da língua oral?* Em seguida, foi pedido para que justificassem sua resposta. O Professor 1 da Universidade 1 contribuiu respondendo que

O empréstimo linguístico ocorre nas diferentes línguas. Pensar em uma substituição seria considerar a inexistência desse processo de empréstimo e impor uma nova forma. A Libras é uma língua viva e as mudanças, possivelmente, estão ocorrendo (como em qualquer língua viva). Caso na comunidade de sinalizantes nativos (onde surge a Libras) estes sinais comecem a apresentar alguma mudança fonológica ou lexical, penso que será de forma natural.

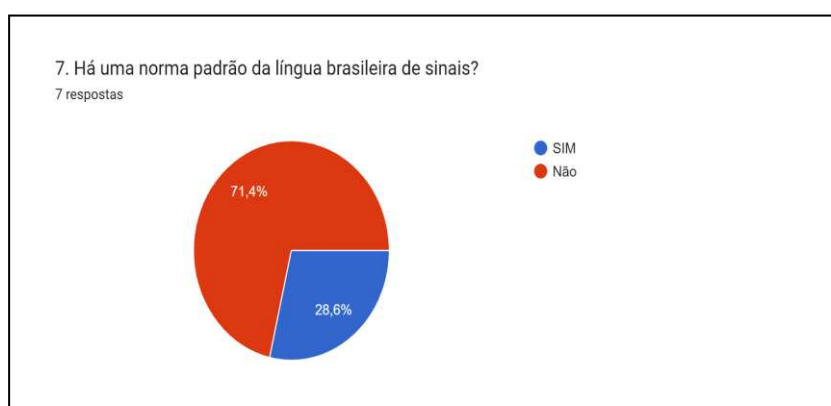
O Professor 3 da Universidade 2 afirma que

Não, pois se trata de um processo natural do contato entre línguas. Fazer o contrário disso deliberadamente significaria artificializar um

processo que surgiu naturalmente entre os usuários (sem desconsiderar, obviamente, os processos de colonização entre falantes ouvintes e Surdos no contato entre línguas).

Os participantes foram questionados se há uma norma padrão da língua brasileira de sinais, obtivemos o Gráfico 3 com os resultados:

**Gráfico 3:** Norma padrão da língua brasileira de sinais



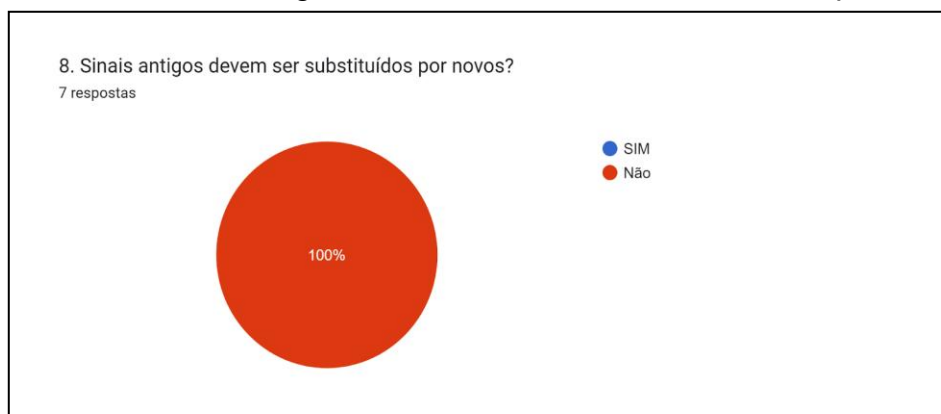
Fonte: Gráfico elaborado com os dados desta tese.

Há estudos linguísticos, como citado no capítulo 3 desta tese, sobre a documentação da Libras, temos, no corpus da Libras produções que nos auxiliam nessa área. A Enciclopédia da Língua de Sinais Brasileira de autoria de Capovilla e Raphael (2011), é uma referência no que diz respeito aos sinais dicionarizados, mostrando a variação da língua no Brasil sobre cada um dos sinais postos. É provável que este dicionário seja concebido como uma norma-padrão, sugerindo que todos os sinais que não estiverem presentes ali não sejam considerados “corretos”.

Afirmando haver uma padronização da Libras no Brasil, excluindo o uso de todas as variedades, estaríamos admitindo, ao mesmo tempo, a inexistência da heterogeneidade linguística, fator inerente à toda língua humana, indo contra os postulados da Sociolinguística. Ao longo deste trabalho, discutimos questões sobre a variedade linguística da Libras e, da mesma forma, abordamos as crenças linguísticas, com isso, podemos conceber como preconceito linguístico sobre a diversidade afirmar a existência da padronização como uma imposição e exclusão do uso das variedades.

Reafirmamos a mudança linguística como algo natural nas línguas, podendo ainda serem compreendidas por não perderem o seu “caráter sistêmico”, como afirma Faraco (2005). Para compreender a concepção dos participantes sobre esse assunto, perguntamos se os *sinais antigos deveriam ser substituídos por novos*. O Gráfico 4 foi elaborado:

**Gráfico 4:** Sinais antigos deveriam ou não ser substituídos por novos



Fonte: Gráfico elaborado com os dados desta tese.

Como forma de justificativa a maioria dos participantes afirmaram a maneira natural com que acontece essa mudança linguística, sendo escolha do sinalizante para usar o sinal antigo ou o atual.

Não deve existir processos impositivos de mudança de termos, as mudanças acontecem de forma natural pelos falantes. É comum que ocorram mudanças, no entanto, esse é um processo da comunidade de uso elegendo o que comunica melhor o que querem dizer. (Professor 2, Universidade 1)

O Professor 7 da Universidade 3, relatou um fato interessante.

Vai depender da comunidade que usa a língua, se ela se acostuma ou não com o novo sinal. Um exemplo é o sinal da cidade de Blumenau. O sinal é feito com as CM em B + L. Alguns surdos da região se incomodavam com o sinal que era feito apenas com letras do alfabeto manual, optaram por discutirem e criarem um sinal que fosse de acordo com as características do local. No entanto, a comunidade não se acostumou com o novo sinal utilizando, até os dias de hoje, o sinal convencional, com as CM em B + L.

Há a questão da preferência dos falantes, mais uma vez, vemos expresso o que diz a Sociolinguística a respeito dos usuários da língua, mesmo se houver algum tipo de imposição, a língua é construída no seu falar, no dia a dia, nas interações, portanto, seus usuários farão a escolha linguística que mais se adequar no momento de sua fala.

Algo que nos chama muito a atenção nos diálogos com pessoas que usam a Libras, quer seja de maneira informal ou em sala de aula, até mesmo durante alguma interpretação, é a correção, ou seja, se há o uso de algum sinal com um parâmetro linguístico diferente, por exemplo, rapidamente vemos a fala: “não é assim que se faz esse sinal”, “esse sinal está errado”. Por essa razão, a seguinte pergunta foi posta: *Em sala de aula, se um aluno sinaliza com um parâmetro linguístico diferente do formal, ou com um sinal antigo, ou com um sinal desconhecido por você, qual é a sua atitude?*

É importante conversar sobre a variante apresentada com o grupo ou perguntar sobre onde foi visualizado/utilizado o sinal desconhecido para tod@s. Assim como, se possível, apresentar a variante formal ou a que, conforme minha experiência linguística pode ser a mais usada atualmente, visando aumento no vocabulário. (Professor 1, Universidade 1)

Podemos observar que o professor, nomeado como Professor 1, Universidade 1, não falou sobre correção, mas, sim, do ensino de outra variedade para o aumento do vocabulário. Isso é importante tendo em vista que há a consciência de que não há uma variedade certa ou errada, apenas há variedades.

Da mesma forma, o Professor 6, da Universidade 3 sinalizou

Dependerá muito do meu objetivo da aula. Não existe atitude padrão para isso. Não é errado, porém, na aula os objetivos podem ser variados e o professor pode e deve orientar os alunos a pensarem, conhecerem, entenderem e dialogarem sobre a língua e seu uso.

Esses comentários são recorrentes em sala de aula no Letras-Libras, uma vez que a metalinguagem é muito presente. O tempo todo se está falando de Libras e em Libras, portanto, variações fonológicas e/ou lexicais não passam despercebidas mesmo quando o tópico é outro.

Nesta resposta, o Professor 6 da Universidade 3 deixou claro que não é errado, no entanto, destacou a importância de apresentar a outra variedade como forma de reflexão sobre a língua e seu uso.

Reflexões assim são extremamente importantes para o despertar do respeito às variedades linguísticas da Libras, como forma de fazer com que os alunos se posicionem no dia a dia em seus discursos em diversos ambientes que frequenta, bem como, futuramente, em sala de aula como professor.

### 6.3 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DOS ALUNOS

Os alunos participantes da pesquisa serão nomeados por Aluno seguido do número de 1 a 25. O Quadro 18, que segue, informa se o aluno participante é Surdo ou ouvinte e o semestre em que está matriculado. Essa informação é importante pois evidencia a opinião de pessoas Surdas, nativas na Libras e ouvintes, uns no início do aprendizado sobre a Libras e, outros, já fluentes. O semestre é apresentado como forma de sabermos o nível em que se encontra a aprendizagem desse aluno em relação ao contato com os estudos sociolinguísticos.

**Quadro 18:** Informações sobre os participantes alunos

<b>PARTICIPANTE</b>	<b>SURDO OU OUVINTE</b>	<b>SEMESTRE</b>
Aluno 1	Surdo	1º
Aluno 2	ouvinte	1º
Aluno 3	Surdo	1º
Aluno 4	Surdo	1º
Aluno 5	Surdo	1º
Aluno 6	Surdo	1º
Aluno 7	Surdo	1º
Aluno 8	ouvinte	2º
Aluno 9	ouvinte	2º
Aluno 10	ouvinte	2º
Aluno 11	Surdo	2º
Aluno 12	ouvinte	2º
Aluno 13	Surdo	2º
Aluno 14	Surdo	4º
Aluno 15	Surdo	8º

Aluno 16	ouvinte	7º
Aluno 17	ouvinte	8º
Aluno 18	Surdo	8º
Aluno 19	ouvinte	4º
Aluno 20	ouvinte	4º
Aluno 21	ouvinte	2º
Aluno 22	ouvinte	2º
Aluno 23	ouvinte	1º
Aluno 24	ouvinte	2º
Aluno 25	ouvinte	2º

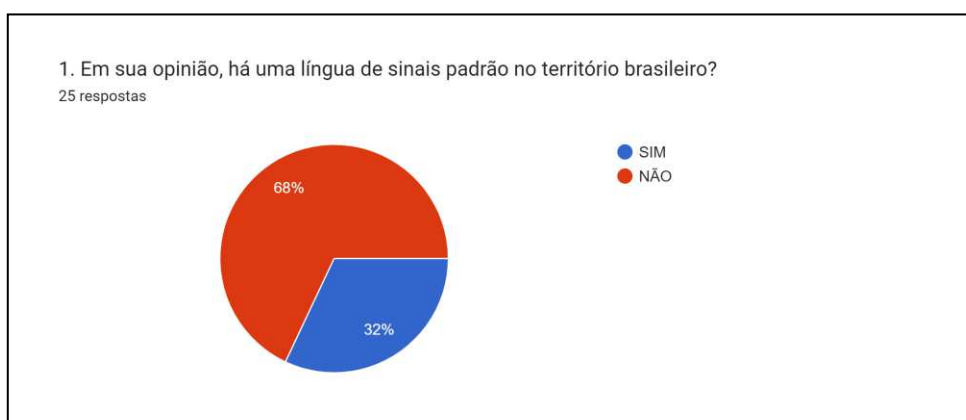
Fonte: Quadro elaborado com os dados desta tese.

Desse grupo de alunos apresentado no Quadro 17, totalizamos 11 Surdos e 14 ouvintes, com oito matriculados no 1º semestre, dez no 2º, três no 4º, um no 7º e três no 8º.

Como o questionário foi feito com a presença da pesquisadora na sala de aula do curso de Letras-Libras da UFSC, observamos um bom proveito visto que discussões sobre as questões foram surgindo, enriquecendo a pesquisa.

A primeira questão foi posta da seguinte forma: *Em sua opinião, há uma língua de sinais padrão no território brasileiro?* Com as respostas, o Gráfico 5 ficou da seguinte forma:

**Gráfico 5:** Em sua opinião, há uma língua de sinais padrão no território brasileiro?



Fonte: Gráfico elaborado com os dados desta tese.

Como forma de melhor visualização, as respostas *sim* e *não* estão postas no Quadro 19:

**Quadro 19:** Respostas sim e não da questão 1:

<b>ALUNO</b>	<b>SIM OU NÃO</b>
Aluno 1	SIM
Aluno 2	NÃO
Aluno 3	NÃO
Aluno 4	SIM
Aluno 5	NÃO
Aluno 6	SIM
Aluno 7	NÃO
Aluno 8	SIM
Aluno 9	NÃO
Aluno 10	NÃO
Aluno 11	SIM
Aluno 12	NÃO
Aluno 13	SIM
Aluno 14	NÃO
Aluno 15	NÃO
Aluno 16	NÃO
Aluno 17	NÃO
Aluno 18	NÃO
Aluno 19	NÃO
Aluno 20	NÃO
Aluno 21	SIM
Aluno 22	NÃO
Aluno 23	NÃO
Aluno 24	NÃO
Aluno 25	SIM

Fonte: Quadro elaborado com os dados desta tese.

Desses, disseram que *sim*, que existe uma língua de sinais padrão no território brasileiro, cinco Surdos e três ouvintes. Disseram *não* seis Surdos e onze ouvintes. Quanto ao semestre em que estudam, do 1º semestre disseram *sim* três alunos e disseram *não* cinco alunos; do 2º semestre disseram *sim* cinco alunos e

disseram *não* cinco alunos; do 4º semestre três alunos disseram *não*; do 7º semestre um aluno disse *não*; e do 8º semestre, três disseram que *não* há uma língua de sinais padrão.

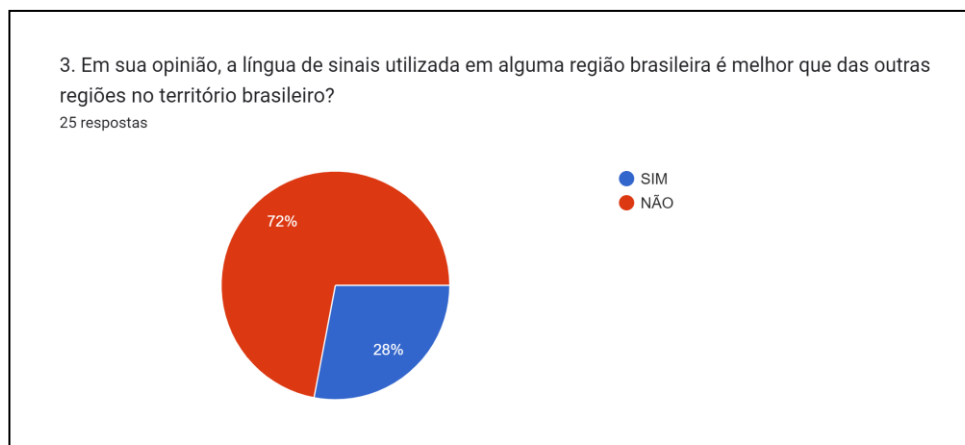
Observamos que alunos no início da graduação tiveram opiniões diversas, enquanto os alunos com mais tempo de estudo no curso de Letras-Libras afirmam não haver uma língua de sinais padrão no território brasileiro. Inferimos que pelo aprofundamento nos estudos linguísticos os alunos tenham entendimento que, se tratando da Libras, diferente da Língua Portuguesa, não há uma normalização da Libras, há os estudos que documentam a Libras, no entanto, não há uma norma-padrão.

Como forma de justificativa, a maioria dos alunos que responderam que não existe a língua de sinais padrão no Brasil afirmaram que isso acontece devido à variação regional.

Dos que afirmaram haver a língua de sinais padrão, o Aluno 8, ouvinte, do 2º semestre, afirmou que “embora existam diferenças regionais, temos a Libras”. Entendemos, nessa resposta, que não há conhecimento de que a variação é inerente à própria Libras e não uma língua diferente. O Aluno 25, ouvinte, do 2º semestre, afirma que “Depende, existem muitas línguas de sinais no Brasil, mas a mais usada é a Libras (incluindo suas variações regionais), mas como é a mais usada, convencional pode ser considerada padrão”, por esse motivo, acreditamos haver um desconhecimento, mais uma vez, sobre a diversidade linguística da Libras, considerando a Libras uma língua homogênea.

Devido à grande extensão territorial do Brasil, a variedade da Libras é óbvia. Por isso, quando há o encontro da Comunidade Surda nas diversas localidades no Brasil, muitos sinais não são conhecidos por todos. Então, a pergunta 2 *Em sua opinião, a língua de sinais utilizada em alguma região brasileira é melhor que das outras regiões no território brasileiro?* é importante para sabermos qual a concepção dos alunos sobre a questão. Assim, foi construído o Gráfico 6:

**Gráfico 6:** A língua de sinais utilizada em alguma região brasileira é melhor ou não que das outras regiões no território brasileiro



Fonte: Gráfico elaborado com os dados desta tese.

Dos oito participantes que disseram *sim*, três afirmaram ser Florianópolis/SC o local que melhor sinaliza em Libras; dois afirmaram ser o Rio Grande do Sul; um afirmou ser Curitiba/PR; um afirmou ser São Paulo/SP; e um afirmou ser a Região Sul.

Dos 17 participantes que disseram *não* haver uma região brasileira que sinalize melhor que outra, 5 justificaram dizendo do respeito que devemos ter com as variedades linguísticas. O Aluno 10 relatou acreditar “que não haja uma forma melhor, mas sim formas diferentes”.

A maioria dos alunos que afirmou haver uma localidade que sinaliza melhor que outra, são estudantes do 1º e 2º semestres, portanto, alunos que estão no início do curso de Letras-Libras. A disciplina analisada na seção 6.1, Estudo Linguísticos IV, da Universidade 2, a mesma que os alunos investigados frequentam, é ofertada no 7º semestre do curso, portanto, é aceitável que os alunos que estão matriculados, ainda, no 1º e 2º semestres não tenham conhecimento a respeito das questões que se referem este questionário.

Sobre a questão 5, *O que você pensa sobre os sinais antigos? Podemos utilizá-los, ou eles devem ser substituídos?*, relacionados às mudanças linguísticas.

O Aluno 2, ouvinte, do 1º semestre, diz que

Sou ouvinte, então eu aprendo os sinais que me ensinam diariamente, aprendo com os colegas e professores então posso acabar usando algum antigo, porém quando alguém sinaliza me

dizendo que é antigo porém tem outro mais atual e me ensina, eu opto por usar o mais recente, porém depende de quem eu vou estar conversando.

Observamos que a monitoração está presente nos momentos de sinalização do Aluno 2, conforme Bortoni-Ricardo (2004, p. 63) há fatores que nos levam a monitorar o nosso discurso: o ambiente, o interlocutor e o tópico da conversa. Portanto, o Aluno 2 se utiliza desses fatores para sua escolha lexical.

O Aluno 9, ouvinte, 2º semestre, falou que “podemos utilizar, mas é bom sempre se informar e se atualizar”. Muitos responderam que se a comunidade Surda não use mais aquele sinal antigo, melhor substituir, portanto, acreditamos que a atualização dos sinais a que o Aluno 9 se referiu seja relativo a essa não utilização pela comunidade Surda.

O Aluno 17, ouvinte, do 8º semestre afirma que acha “importante aprender os novos sinais e suas atualizações, mas minha perspectiva que poderia ser usado das duas formas a antiga e a nova. Pois isso amplia o vocabulário e aprendizagem”. Chamamos a atenção, mais uma vez, para o semestre que este aluno está matriculado, com um conhecimento mais aprofundado sobre o tema, revela maior assimilação acerca da importância da valorização da variedade.

Da mesma forma, um estudante Surdo do 8º semestre, o Aluno 18, afirma que “não adianta obrigar, é natural que, ao conviver com grupos em congressos, associação ou igreja, se tenha maior influência da língua brasileira de sinais utilizada por esses grupos” (transcrição grafemática)<sup>28</sup>.

O Aluno 25, ouvinte, do 2º semestre, pontuou algo interessante: “Depende do sinal, alguns deles são equivalentes a termos antigos da língua portuguesa, portanto, dependendo do sinal, deve haver uma mudança. Exemplo equivalentes da língua portuguesa: a mudança da palavra ‘índio’ para ‘indígena’”. Recentemente, com a promulgação da Lei nº 14.402, de 8 de julho de 2022, que revoga o Decreto-Lei nº 5.540, de 2 de junho de 1943, passa-se a chamar povos indígenas ao invés de índios.

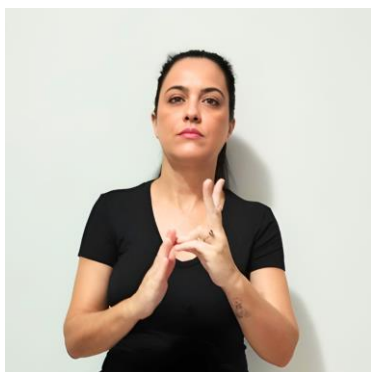
Portanto, o Aluno 25 cita que, para acompanhar essas mudanças de nomenclatura, é essencial que se mude, da mesma forma, o sinal. Nesse caso, de índio para indígena, o sinal em Libras, representado na Figura 70, é icônico pois

---

<sup>28</sup> Não adianta obrigar, é natural às vezes mais convivendo no congresso ou a associação, igreja, e etc. por causa mais influência pra língua sinais de brasileiro.

remete à mão batendo na boca como representação ao índio e os dedos levantados em representação ao uso do cocar. Com a mudança, representado na Figura 71, o sinal mostra, ainda, o cocar, e a pintura no rosto como representação cultural.

**Figura 70:** sinal antigo: ÍNDIO

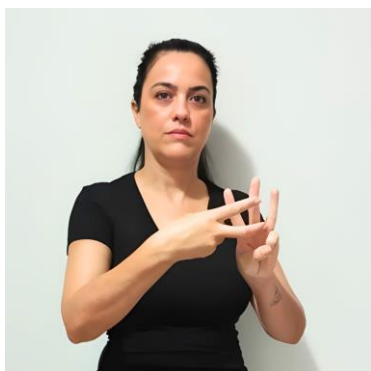


Fonte: Acervo iconográfico elaborado pela autora

Link para acesso:

[https://youtu.be/hU\\_5vXs1N0](https://youtu.be/hU_5vXs1N0)

**Figura 71:** sinal atual: INDÍGENA



Fonte: Acervo iconográfico elaborado pela autora

Link para acesso:

<https://youtu.be/2UtY9InRbAw>

Concebemos essa mudança não como meio de seguir as mudanças da língua portuguesa mas, como forma de reflexão sobre as lutas das diversas sociedades indígenas, por se tratar de uma nomenclatura e não apenas uma palavra isolada.

O Aluno 23, ouvinte, do 1º semestre, ao ser questionado, diz que “pra mim é

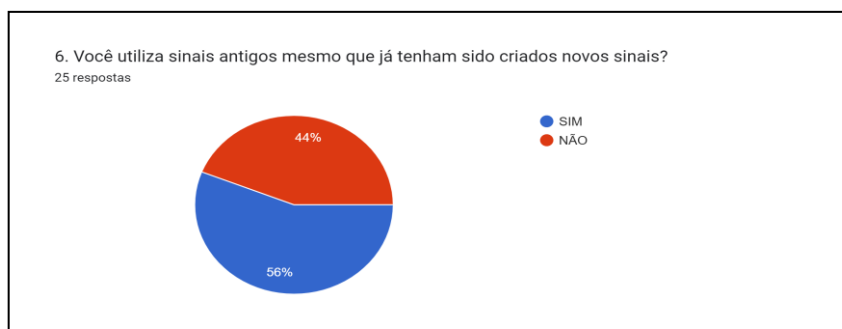
indiferente, o que é importante é opinião do Surdo. Se eu usar sinal antigo e ele falar que está tudo bem, eu uso. Se falar pra mudar aí ok eu uso outro”. Nesta afirmação, vemos que a Libras é vista como do Surdo, apenas, e não de quem a usa, realmente.

Este é um fato interessante que pode contribuir com reflexões, é o sentimento de pertencimento e empoderamento que o Surdo tem sobre a Libras. Uma situação que aconteceu durante as discussões trata-se da fala de uma das professoras presente. Ela relatou que, em uma palestra, estava sinalizando em um momento de participação, e a palestrante, que era ouvinte, corrigiu-a sobre um determinado sinal. A professora, que é Surda, não gostou e não aceitou a situação. Sabemos que quando há correção há, da mesma forma, uma situação de desconforto. A palestrante poderia perguntar sobre o sinal utilizado em respeito à cultura do outro.

Uma crença linguística que se destacou, da mesma forma, foi a partir do comentário de outra professora que esteve presente no momento de resposta ao questionário dos alunos. Ela compartilhou uma situação que envolvia um sinal antigo e um sinal novo. A professora relatou que, em uma aula, ela utilizou o sinal de NÃO-PODE com a CM em V no pescoço. Uma aluna riu dizendo que a professora era velha pois, agora, há um sinal novo: CM em 5 batendo no polegar da mesma mão. Neste relato, vemos claramente o preconceito linguístico sobre a língua e, também, sobre o usuário dessa língua. Certamente a professora conversou com a turma sobre o ocorrido, explicando e exemplificando o que diz respeito às variações linguísticas para, assim, gerar uma reflexão sobre as atitudes linguísticas existentes nos discursos diários.

Ao serem questionados sobre a *opinião em relação ao uso ou não dos sinais antigos mesmo que já tenham criados novos sinais*, a próxima pergunta, com opções de resposta *sim* e *não*, deu origem ao Gráfico 7:

**Gráfico 7:** Utilização de sinais antigos mesmo que já tenham sido criados novos sinais



Fonte: Gráfico elaborado com os dados desta tese.

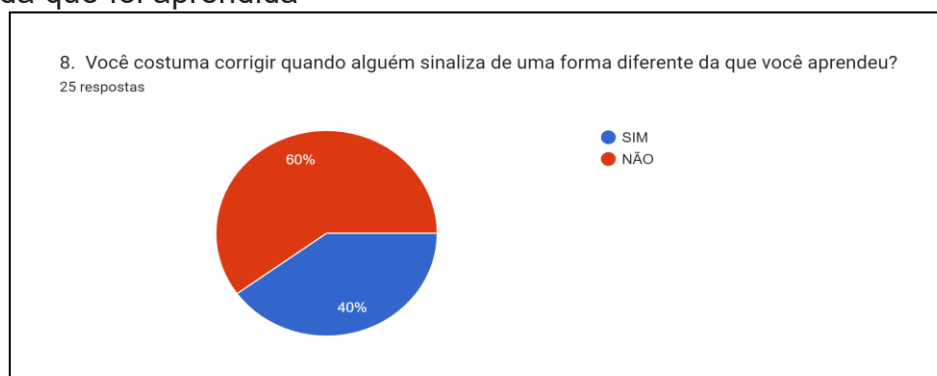
Dos 11 alunos que responderam que *não*, 8 deles, ouvintes, disseram que estão iniciando o aprendizado na Libras, por essa razão, estão aprendendo os sinais mais novos e desconhecem os antigos.

O Aluno 2, ouvinte, do 1º semestre, afirmou que depende de com quem ele está conversando para fazer sua escolha lexical. Da mesma forma, o Aluno 18, Surdo, do 8º semestre, disse: “quando estou conversando com pessoas mais antigas, utilizo sinais antigos, quando estou conversando com pessoas mais jovens, utilizo os sinais mais novos” (transcrição grafemática)<sup>29</sup>. Vemos, novamente, o monitoramento citado por Bortoni-Ricardo (2004, p. 67).

O Aluno 16, ouvinte, do 7º semestre, citou que por já estar acostumado com os antigos, não muda os sinais. Da mesma forma o Aluno 17, ouvinte, do 8º semestre, diz que “Posso dizer que pela comodidade continuo usando os sinais antigos e até mesmo por costume de aprendizado, mas isso não anula o aprendizado dos sinais novos com relação ao sinal antigo, adquirido durante o ensino”.

A próxima pergunta se refere a: *Você costuma corrigir quando alguém sinaliza de uma forma diferente da que você aprendeu?* O Gráfico 8 foi construído:

**Gráfico 8:** É acostumado ou não a corrigir quando alguém sinaliza de uma forma diferente da que foi aprendida



Fonte: Gráfico elaborado com os dados desta tese.

Dos alunos que justificaram a questão com a resposta *não*, que não corrigem

<sup>29</sup> Só depender o convive de antigos usando utilizadores sinais só antigos, convive de jovens usando sinais mais nova.

quando alguém não sinaliza da mesma forma que ele, obtivemos respostas interessantes que estão organizadas no Quadro 20:

**Quadro 20:** Respostas à questão 8

<b>PARTICIPANTE</b>	<b>SURDO OU OUVINTE</b>	<b>SEMESTRE</b>	<b>RESPOSTA</b>
Aluno 2	ouvinte	1º	Respondi que não pois eu não corrijo, mas mostro a forma que aprendi também, a não ser que seja realmente um sinal feito de forma errada e eu conheço a forma correta, então corrijo para ajudar a pessoa.
Aluno 9	ouvinte	2º	Pergunto se é uma variação.
Aluno 12	ouvinte	2º	Existe muita variedade de sinais para somente uma "coisa" então, não, não corrijo.
Aluno 14	Surdo	4º	Não, cada um sinaliza do seu jeito. É preciso que, na conversa, tenha duas coisas importantes: o se fazer entender e o compreender o que o outro diz. (transcrição grafemática) <sup>30</sup>
Aluno 16	ouvinte	7º	Depende. Se o sinal foi feito de forma errada, sim; pois dependendo de como ele é produzido pode ter um contexto diferente e não ser compreendido.
Aluno 17	ouvinte	8º	Eu pergunto qual seria o sinal realizado e se eu conheço de outra forma eu mostro.
Aluno 18	Surdo	8º	Não, eu adoro aprender vários sinais da cultura Surda. (transcrição grafemática) <sup>31</sup>
Aluno 19	ouvinte	4º	Porque todos os sinais devem ser corretos para que a comunicação com surdos fique clara.
Aluno 20	ouvinte	4º	Só costumo falar que eu conheço ou aprendi de outra forma.
Aluno 21	ouvinte	2º	Não porque depende do estado que a pessoa tá podem ter o mesmo significado.
Aluno 22	ouvinte	2º	Eu pergunto o significado do sinal só para entender a mensagem.
Aluno 23	ouvinte	1º	Se não entendi eu pergunto de novo e falo qual eu conheço aí a pessoa usa o que ela sentir melhor.
Aluno 24	ouvinte	2º	Acho que cada um pode sinalizar do jeito que se sentir mais confortável em situações casuais em conversas do dia a dia, porém, dependendo do contexto

<sup>30</sup> Não, é cada uma que sinaliza o jeito próprio, é principalmente duas coisas entre entender e compreender.

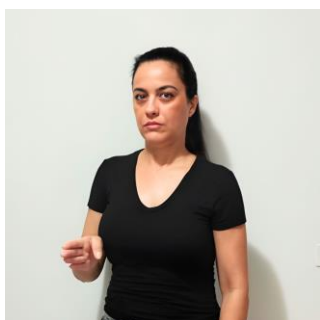
<sup>31</sup> Não, eu adoro aprender de sinais várias a cultura surdos.

			e do sinal empregado, é melhor corrigir.
Aluno 25	ouvinte	2º	Cada um tem um jeito de sinalizar, e muitas vezes trazem outras culturas no modo de sinalizar e/ou nos sinais, então se tiver dúvida ou não souber um sinal, é importante perguntar qual o significado, não "corrigir".

Fonte: Quadro elaborado com os dados desta tese.

Vemos que alguns disseram que corrigem quando se trata de um sinal errado. Na Libras, o sinal errado se refere a sinais que foram utilizados em contextos diferentes. Um exemplo é o sinal de PEIXE, que pode ter 2 sinais: (i) o que se refere ao peixe vivo, representado na Figura 72; e (ii) o que se refere ao peixe morto, que se transforma em alimento, representado na Figura 73:

**Figura 72:** sinal de PEIXE (vivo)

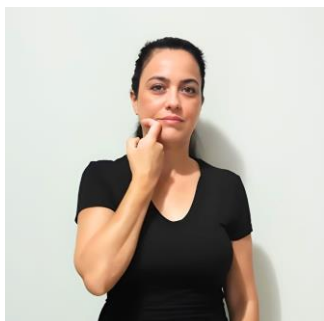


Fonte: Acervo iconográfico elaborado pela autora

Link para acesso:

<https://youtu.be/0Y7URqkXv7Q>

**Figura 73:** sinal de PEIXE (alimento)



Fonte: Acervo iconográfico elaborado pela autora

Link para acesso:

<https://youtu.be/bexEDlpl1Lk>

Nesse caso, é preciso que seja feita a correção, tendo em vista o contexto em

que cada sinal é utilizado.

Ademais, vemos o respeito que se tem ao ver um sinal diferente do que é utilizado pelo participante, questionando a localidade ou se é uma variação, se interessando por aprender o novo sinal aprendido. Isso reflete exatamente o que prega a pedagogia culturalmente sensível: o respeito pelas variedades.

A última questão gerou bastante discussão no momento de responder ao questionário: *Ao longo do território brasileiro são usados sinais diferentes que correspondem a um mesmo significado. Qual é a sua opinião sobre isso? A língua de sinais brasileira deveria se padronizada em seu uso?*

Uma resposta interessante é a do Aluno 22, ouvinte, do 2º semestre:

Eu ainda estou em dúvida, porque na minha opinião se deve respeitar o sinal de cada região por temas culturais, mas, por outro lado no momento de palestras, de conferencias, entre outros, não sei que tão fácil seja entender o contexto do que se está mostrando para o público.

Sabemos que não temos uma norma-padrão da Libras, talvez essa seja a maior dificuldade relatada pelo Aluno 22. Se houvesse essa norma-padrão, nos contextos de palestras, ou até mesmo na interpretação que acontece nos canais televisivos, haveria um melhor entendimento por todos. Ao mesmo tempo, podemos refletir sobre: quem teria acesso à norma-padrão da Libras? Apenas as pessoas Surdas ou ouvintes com grau de escolaridade alta? Estaríamos elitizando a Libras? Ela seria, realmente, compreensível por todos? Estas são questões que não podem ser respondidas nesta tese, mas que servem de reflexão para os leitores.

Obtivemos 6 respostas com a mesma opinião que é apresentada no Quadro 21:

**Quadro 21:** respostas à questão 10

PARTICIPANTE	SURDO OU OUVINTE	SEMESTRE	RESPOSTA
Aluno 2	ouvinte	1º	Acho difícil que haja padrão, que seja uma só. Porque assim como o Português, temos variações de escritas, de gírias, de falar e sotaques. Então acredito que as línguas de sinais passam pelo mesmo.
Aluno 6	Surdo	1º	Não. A cultura deve ser respeitada.

			(transcrição grafemática) <sup>32</sup>
Aluno 10	ouvinte	2º	Acredito que o que importa e as pessoas conseguirem se comunicar. Se o português falado não consegue ser padronizado, por que a libras deveria ser?
Aluno 17	ouvinte	8º	Acho muito importante essa variação linguística do nosso território brasileiro, essa variação nos possibilita um maior aprendizado e enriquecimento da língua e não acho que deverá se tornar padronizada
Aluno 20	ouvinte	4º	Não, é muito bom ter essa diversidade igual como acontece com línguas orais.
Aluno 25	ouvinte	2º	Não, não deve ser padronizado, essas mudanças também simbolizam mudanças culturais de cada região. Assim como no português existem diversas variações, gírias e expressões culturais de cada região.

Fonte: Quadro elaborado com os dados desta tese.

Verificamos que alguns compararam a existência da variação da Libras com a da Língua Portuguesa. Concebemos como um ponto positivo, tendo em vista que a Língua Portuguesa é uma língua já consagrada, portanto, a Libras está sendo vista, realmente, como uma língua.

Uma das respostas não apareceu no questionário, mas julgamos pertinente lança-la aqui. Um aluno Surdo disse que não acha certo haver a variação linguística, deveria, sim, haver uma padronização. Ele relatou ser muito difícil e confuso os sinais serem diferentes. Diz isso pois nasceu em Porto Alegre/RS e, estudando e residindo agora em Florianópolis/SC, se sente perdido com tanta variação. No mesmo instante uma aluna sinalizou para ele: “e o respeito pelas culturas diferentes?” A turma toda discutiu bastante esta questão e, a maioria, afirma que a variação é importante por serem representações culturais do povo Surdo espalhado pelo Brasil e, por isso, devem ser respeitadas.

Uma professora surda, que estava presente, complementou afirmando que, no início do curso, em 2014, os alunos sempre discutiam, defendendo o seu sinal como o “certo” e negando o sinal do outro. Hoje, ela observa que há mais leveza nos julgamentos.

Compreendemos que os cursos de Letras-Libras são espaço de discussão

<sup>32</sup> Não. Cultura deve ser respeitado.

e reflexão acerca da língua que se usa no dia a dia, a Libras, e deve ser, da mesma forma, tempo e espaço de mudança de atitude sobre preconceitos linguísticos que, muitas vezes, estão entrelaçados nos discursos diários.

#### 6.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ANÁLISES

Embora não haja uma disciplina que se dedique inteiramente à variação linguística, observamos nas respostas do questionário entregue aos alunos um reflexo das discussões postas na disciplina Estudos Linguísticos IV do curso de Letras Libras da UFSC com o conteúdo programático e a bibliografia expressos no Quadro 14. Isso demonstra o quanto é importante gerar discussões sobre a variação linguística. Apesar de não termos encaminhado o questionário aos alunos das Universidades 1 e 3, inferimos que na Universidade 3, que consta a disciplina Estudos Linguísticos IV: Língua e Sociedade, as discussões seriam, da mesma forma, ricas em conteúdo e poderiam transparecer nas opiniões dos alunos o aprendizado adquirido em sala de aula.

Como citado anteriormente, a ideia inicial seria aplicar o questionário apenas aos alunos do 1º semestre e, por motivos já explicados, foi necessário inserir na pesquisa os alunos dos outros semestres. Julgamos os resultados dessa mudança como importantíssimos pois, de forma positiva, contribuiu para a pesquisa, uma vez que pudemos analisar as respostas de alunos com diferentes graus de aprendizagem por estarem cursando semestres diferentes.

Sobre os objetos dos cursos expressos no PPC, observamos que, mesmo não havendo um objetivo que seja específico em relação à variação linguística, analisamos nas respostas dos professores que os cursos, mesmo o da Universidade 1 que não contempla uma disciplina que aborde o tema, procuram discutir a variação em diversos momentos com seus alunos. Vimos isso explícito nas respostas dos professores da Universidade 1 ao citarem que há essa abordagem em outros momentos. Além disso, no encontro presencial feito na Universidade 2, os professores presentes relataram fatos que aconteceram durante as aulas que, mesmo não sendo a aula da disciplina Estudos Linguísticos IV, o assunto sobre a variação linguística era abordado e situações de reflexão puderam ser aproveitadas.

Assim, nos questionários aplicados aos professores e alunos, pudemos

analisar o cruzamento com as informações contidas nos documentos dos cursos. Cabe ressaltar que o que mais chamou atenção foi a motivação dos alunos no que diz respeito à participação na resposta ao questionário. Isso reflete o quanto a comunidade surda é participativa e interessada nos assuntos que se referem à sua língua em uso. Esse reflexo podemos ver, também, na análise dos PPC em relação à motivação para a criação dos cursos que partiu dos movimentos da comunidade surda sobre a inclusão da pessoa Surda na sociedade como um todo. Assim, a formação de profissionais que possam atender a essa demanda é essencial, por essa razão, os cursos de Letras-Libras são ponto fundamental para que a inclusão do Surdo aconteça de forma efetiva.

## 7. CONCLUSÃO

Verificamos ao longo desta tese, questões relacionadas à Libras na perspectiva da Sociolinguística. Pudemos observar, de antemão, a escassez de trabalhos nessa área e a urgência de produção de conhecimento acerca do tema. Uma forma de difundir mais o assunto e motivar novas pesquisas é estimular os estudantes dos cursos de graduação em Letras-Libras a refletirem sobre a variação da Libras, compreendendo sua variedade e promovendo o respeito entre as comunidades de prática.

Esperamos com esta tese ter cumprido com o objetivo de verificar se os cursos de Letras-Libras capacitam os estudantes para o exercício de sua função fundamentados nos princípios da Sociolinguística Educacional.

Para isso, analisamos os documentos de três das Universidades Federais da Região Sul: o PPC e planos de ensino, encaminhamos questionários aos docentes das três Universidades e aos discentes da UFSC.

Nesse aspecto, observamos que a Universidade 1 não contempla em sua grade curricular uma disciplina que traga em sua ementa o tema investigado. A não ser no objetivo do curso que cita a organização de glossários e banco de dados para usar no trabalho tradutório. É provável que, nessa organização, haja a identificação e reflexão acerca das variedades da Libras no território brasileiro, no entanto, não há um estudo aprofundado sobre o tema.

Na Universidade 2, a disciplina Estudos Linguísticos IV traz na ementa e no conteúdo programático o tema da Sociolinguística Educacional, mas não dedica toda a disciplina para o assunto, além de não trazer na bibliografia um material que se dedique ao tema analisado.

A Universidade 3 oferta a disciplina Estudos Linguísticos IV: Língua e Sociedade que traz a variação linguística como tema central, com conteúdos que contribuem para um aprofundamento nos estudos, bem como uma bibliografia rica para discussões e reflexões a respeito do tema.

Assim, podemos responder aos questionamentos feitos no início desta tese:

a) Os cursos de Letras-Libras estão fundamentados nos princípios da Sociolinguística Educacional?

b) Os cursos de Letras-Libras formam profissionais numa perspectiva variacionista?

Respondendo a primeira questão, vemos no PPC de Letras-Libras das Universidades investigadas que não há direcionamento para a Sociolinguística Educacional em nenhum momento. Pudemos inferir que ao citar questões culturais nos objetivos do curso de Letras-Libras, as Universidades 2 e 3 podem levantar pontos acerca da Sociolinguística Educacional durante as aulas. Como vimos, apenas a Universidade 2, ao complementar os objetivos, cita a diversidade linguística como um conteúdo a ser explorado.

Além disso, ao buscar nos endereços eletrônicos das Universidades, não foi possível encontrar projetos de pesquisa ou de extensão direcionados para os estudos da Sociolinguística Educacional. No entanto, encontramos na Universidade 3 um projeto que tem como objetivo “investigar a variabilidade e a estabilidade na realização de itens lexicais da língua brasileira de sinais, Libras” (Universidade Federal do Paraná, 2024), que trata da variação fonético-fonológica na Libras, descreve e analisa as formas pelas quais a realização de sinais da Libras pode variar e o que se mantém constante nas suas variantes.

Ao analisar os questionários dos professores, observamos que eles estão atentos à variação, bem como ao respeito que se deve ter com as variedades. A preocupação dos professores com o tema é nítida quando alguns relatam que, mesmo não tendo uma disciplina que foque no assunto, como é o caso da Universidade 1, durante outras aulas, sempre que possível direcionam a discussão para o tema das variedades.

Para responder ao segundo questionamento desta tese, se os cursos de Letras-Libras formam profissionais numa perspectiva variacionista, podemos refletir sobre as respostas do questionário encaminhado aos alunos. Observamos que há bastante diferença entre as pontuações dos estudantes dos semestres iniciais do curso e dos que já estão nos semestres finais. Entendemos que o questionário foi encaminhado somente aos alunos do curso de Letras-Libras da Universidade 2, da mesma forma, sabemos que esta Universidade não oferta uma disciplina em específico que aborde o tema da variação linguística, mas é tratado, parcialmente, dentro da disciplina de Estudos Linguísticos IV. Mesmo numa abordagem superficial, notamos uma consciência dos alunos sobre o respeito que deve ser dado às variedades linguísticas. Mas, ainda assim, vemos que muitos alunos confundem variação linguística com as línguas de sinais diferentes existentes no Brasil, como as línguas de sinais indígenas. Em certos momentos no questionário alguns alunos

citavam as línguas de sinais indígenas como uma variação da Libras. No entanto, verificamos, no capítulo 3 desta tese, que, além da Libras, temos outras 21 línguas de sinais no Brasil, portanto, diferentes da Libras.

Acreditamos que, se houvesse mais discussão acerca da variação linguística, como uma disciplina intitulada Sociolinguística Educacional, haveria mais consciência com um aprofundamento maior sobre o tema entre os alunos, formando profissionais fundamentados na perspectiva variacionista. Da mesma forma, se os cursos de Letras-Libras ofertassem projetos de extensão e pesquisa voltados para a temática aqui analisada, acreditamos que haveria uma formação bem fundamentada dos alunos desses cursos.

Por meio dos questionários entregues aos professores e alunos, em especial aos alunos que aconteceu em um momento presencial de ricas discussões, foi possível observar que algumas crenças linguísticas estão presentes nos discursos. Uma delas é a crença da padronização da Libras, no sentido de excluir toda e qualquer variedade simplesmente para que houvesse uma facilitação na comunicação entre as comunidades de prática. E nos lembramos do relato citado na seção 6.3 do capítulo 6 por uma professora presente nas discussões com os alunos, em relação a como os alunos agiam quando o curso ainda era novo na UFSC, a não aceitação sobre as variedades era frequente. Os alunos defendiam o “seu” sinal, julgando o outro como “errado”. E como essas atitudes foram mudando na medida que os anos foram passando e os alunos adquirindo conhecimentos sobre a Libras e tendo contato com as variedades linguísticas dentro da Universidade.

Outra crença linguística que se destacou foi a citada, também, na seção 6.3 sobre a utilização de um sinal antigo em sala de aula por uma professora, quando uma aluna ri dizendo que ela é velha porque o sinal já havia mudado. Discussões como estas são extremamente importantes em sala de aula, podem ser transformadas como momentos de aprendizagem se o professor souber aproveitá-los. É a partir daí, de exemplos práticos e vividos que os alunos podem refletir sobre o uso da língua com suas variedades.

Da mesma forma, ainda na seção 6.3, dedicada à análise dos questionários dos alunos, o tema sobre o sentimento de pertencimento e empoderamento que o Surdo tem sobre a Libras surge por meio de um relato de uma das professoras. Este sentimento é importante pois mostra a força da identidade do Surdo, bem como o

quanto é valorosa sua cultura. Assim, é indispensável que o Surdo compreenda que ouvintes também usam sua língua, se interessam por sua cultura e, muitos deles, lutam pelos direitos do povo Surdo como os tradutores intérpretes, familiares, professores e outros que fazem parte da comunidade surda. Todos vivendo e lutando pela mesma causa com respeito mútuo entre si.

O momento de resposta do questionário dos alunos foi motivador para gerar discussões e reflexões acerca do tema. Esperamos que atitudes tenham sido repensadas a ponto de prevenir o preconceito linguístico sobre a Libras e seus usuários. Após esse momento, a turma concluiu que, em relação às variações, não devemos julgar o sinal como errado, devemos substituir o “errado” pelo “diferente”. A conclusão da turma sobre a utilização do termo “diferente” é necessária e urgente, tendo em vista que muitos da comunidade Surda não aceitam a utilização de sinais antigos, ou mesmo de algumas variações, julgando errado ou ultrapassado. Gerar essa consciência com a turma foi valioso e deveria haver mais oportunidades de encontros como esse com discussões sobre o tema com a comunidade Surda como forma de contribuir com novas formas de pensar sobre a variação linguística. Foram momentos contributivos para os alunos, professores e pesquisadora.

A partir dessas reflexões em sala de aula, esperamos que esta tese possa contribuir com novas pesquisas que possibilitem outras reflexões, bem como outras provocações para mudanças de atitudes linguísticas, tendo em vista a urgência e carência nessa área de estudos.

## REFERÊNCIAS

About Gallaudet University. Gallaudet, 2023. Disponível em <https://gallaudet.edu/about/> Acesso em out/2023.

AGHEYISI, Rebecca; FISHMAN, Joshua Aaron. Language attitude studies: a brief survey of methodological approaches. In **Anthropological Linguistics**, Indiana University, vol. 12, n. 5, p. 137-157, 1970. Disponível em: [https://www.jstor.org/stable/30029244?read-now=1&seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/30029244?read-now=1&seq=1#page_scan_tab_contents) Acesso em nov. 2023.

AGUILERA, Vanderci de Andrade. Crenças e atitudes lingüísticas: o que dizem os falantes das capitais brasileiras. **Estudos Lingüísticos**, São Paulo, 37 (2): 105-112, maio-ago. 2008.

ANDRADE, Wagner Teobaldo Lopes de. **Variação fonológica da língua de sinais: um estudo sociolinguístico de comunidades surdas da Paraíba**. 2013, 133 f. Doutorado em LINGÜÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (JOÃO PESSOA), João Pessoa Biblioteca Depositária: UFPB-BC, 2013.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Boitempo II**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

ARMSTRONG, David F. The Gestural Theory of Language Origins. **Sign Language Studies**, v. 8, n. 3, p. 289-314, spring 2008.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação lingüística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. 54ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, lingüística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, v.7, n.1, p.123-156, 2004a.

BENARAB, Liazid; OLIVEIRA, Celso Socorro. Estudo da língua brasileira dos sinais e da língua dos sinais francesa através da sua formação e da influência do segundo congresso internacional de Milão na educação dos surdos. **IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**. Londrina, 2007. Disponível em <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfindmkaj/<https://www.uel.br/eventos/congresso-multidisciplinar/pages/arquivos/anais/2007/080.pdf>> Acesso em out/2023.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de Sociolinguística.** São Paulo: Contexto, 2021.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus nº 5.692.** Brasília: MEC, 1971

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394.** Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.436 de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL, **Lei Federal nº 13.146 de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CES 492 de 3 de abril de 2001.** Institui diretrizes curriculares nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília: MEC, 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf> Acesso em out/2020.

BRASIL, **Lei Federal nº 14.402 de 8 de julho de 2022.** Institui o Dia dos Povos Indígenas e revoga o Decreto-Lei nº 5.540 de 2 de junho de 1943. Brasília, 2022.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walquiria Duarte. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira**, Vol I: Sinais de A a L. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

CARVALHO, Paulo Vaz de. **O Abade de L'Epée no século XXI.** In.: 1ªs Jornadas da LGP. Língua. Ensino. Interpretação. ESEC - Escola Superior de Educação de Coimbra. 2012. Disponível em: <http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=307> Acesso em mar/2018.

CARVALHO, Paulo Vaz de. Breve história dos surdos no mundo e em Portugal. Lisboa: Surd'Universo. 2007.

CAVALCANTI, Ricardo; CAVALCANTI, Mabel. **Tratamento clínico das inadequações sexuais**. São Paulo: Roca, 1992.

CYRANKA, Lúcia F. Mendonça. **Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora**. 2007. 174 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

CHAGAS, Anne Carolina Pamplona. **Narrativas em silêncio**: descrição e análise sociolinguística da língua de sinais de Fortaleza-PA, 2021, 444 f. Doutorado em LETRAS: LINGÜÍSTICA E TEORIA LITERÁRIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Belém, 2021.

CRUZ, Alessandra Pedrozo da. **Contato entre línguas de sinais**: um estudo sociolinguístico sobre o codeswitching no contexto fronteiriço brasil-venezuela. 2019 undefined f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, Boa Vista, 2019.

DEGRAFF, Michel. **Language creation and language change**: Creolization, diachrony, and development. Cambridge, MA: MIT Press, 1999

Delgado, Isabelle Cahino. **Uma análise estilística da Língua Brasileira de Sinais: variações de seu uso no processo interativo**. 2012. 120 f. Doutorado em LINGÜÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (JOÃO PESSOA ), João Pessoa Biblioteca Depositária: biblioteca central da UFPB, 2012.

DEWEY, John. **How we think**. Boston: D.C. Heath. 1933/1985.

ERICKSON, Frederick. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. In.: **Antropology e Educacion Quarterly**. vol 18. nº 4. p. 335-356, 1987. Disponível em [https://www.jstor.org/stable/3216661?read-now=1&seq=21#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/3216661?read-now=1&seq=21#page_scan_tab_contents) Acesso em fev/2024.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma padrão brasileira**: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, M. (org) *linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. P. 37-61.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguística histórica**: uma introdução aos estudos da história das línguas. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERNANDÉZ, Francisco Moreno. **Principios del sociolingüística y sociología del lenguaje**. Barcelona: Ariel, 1998.

FIGUEIRA, P. C. Mariana. **Comunidade Surda da Fronteira, Experiência “Compartida”**. 2016. 103 p. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, 2016.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 4. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2008.

FRANCE. **Congrès universel pour l'amélioration du sort des aveugles et des sourds-muets**. Ministère de L'Agriculture et du Commerce. Imprimerie Nationale: Paris, 1878. Disponível em <<https://cnum.cnam.fr/pgi/redir.php?ident=8XAE265>> Acesso em out/2023

FUZA, Ângela Francine; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. *In*. Linguagem & Ensino, Pelotas, v.14, n.2, p. 479-501, jul./dez. 2011

GESSER, Audrei. **O ouvinte e a surdez**: sobre ensinar e aprender a Libras. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GROCE, Nora. "Everyone Here Spoke Sign Language", Society for American Sign Language Journal: Vol. 4: No. 2, Article 4, 2020.

HONORA, Márcia. **Inclusão educacional de alunos com surdez**: concepção e alfabetização. São Paulo: Cortez, 2015.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HUGENTOBLE, Jacques; La ROCHELLE, Ernest. 1er Congrès National pour L'Amelioration du sort des sourds-muets (réuni à Lyon, les 22, 23 et 24 septembre 1879). Revue Internationale de l'enseignement des sourds-muets, Paris, Tomo I, 1885, p. 188-195; 222-226.

IRVINE, Judith T.; GAL, Susan. Language ideology and linguistic differentiation. In: KROSKRITY, Paul V. (Ed.). **Regimes of language**: ideologies, politics, and identities. Santa Fe, NM: School of American Research Press, 2000. p. 35-83.

ITAPARICA, André Luís Mota. Crença e conhecimento em Nietzsche. In **Caderno Nietzsche**. Guarulhos/ Porto Seguro, v. 36, n. 2, p. 201-218, 2015.

KRÜGER, Helmuth. R. **Introdução à Psicologia Social**. São Paulo: EPU, 1986

LABOV, William. Some sources of Reading problems for Negro speakers nonstandard English. In.: BARATZ, Joan C.; SHUY, Roger (orgs.). **Teaching Black children to read**. Washington D.C.: Center for Applied Linguistics, 1969, p. 29-67.

LABOV, William. Sociolinguist Patterns. Philadelphia: Univ. of Pennsylvania Press, 1972a.

LABOV, William. The logic of nonstandard english. In: **Language of the inner city**. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1972b.

LA ROCHELLE, Ernest. Jacob Rodrigues Pereire, premier instituteur des sourds-muets en France, sa vie et ses travaux. Paris: Société d'imprimerie Paul Dupont, 1882.

LAMBERT, William; LAMBERT, Wallace. **Psicologia social**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

LEAL, Jessica Girlaine Guimaraes. **Análise da variação lexical dos topônimos em Libras no sertão paraibano**. 2020, 204 f. Mestrado em CIÊNCIAS DA LINGUAGEM Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, Mossoró, 2020.

LIMA, Hildomar Jose de. **Interpretação transemiótica de práticas sociolinguísticas expressas em português escrito por pessoas surdas**. 2020 191 f. Doutorado em LETRAS E LINGUÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Goiânia, 2020.

LIMA, Katia do Socorro Carvalho. **Educação de Surdos no contexto amazônico um estudo da variação lingüística na Libras**. 2008, 167 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, Belém, 2008.

LOBATO, Lucia Maria Pinheiro. **Sintaxe gerativa do português: da teoria padrão à regência e ligação**. Belo Horizonte: Vigília, 1986.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Uma leitura enunciativa da língua brasileira de sinais: o gênero contos de fadas. **DELTA**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 281-310, Dec. 2004. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502004000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502004000200005&lng=en&nrm=iso)>. access on 14 Oct. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0102-44502004000200005>.

LYONS, John. **Lingua(gem) e linguística: uma introdução**. Tradução de Marilda Winkler Averbug e Clarisse Sieckenius de Souza. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

MACHADO, Vanessa Lima Vidal. **A variação querológica e lexical da Libras: estudo comparativo sobre aspectos extralinguísticos em Fortaleza e Maceió**. 2023, 407 f. Doutorado em Linguística e Literatura Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, Maceió, 2023.

MARTINS, Francielle Cantarelli. **Terminologia da Libras: coleta e registro de sinais-termo da área de psicologia**. Tese de Doutorado em Linguística. Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGLIN/ UFSC), Florianópolis, 2018 (p. 613).

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas**. São Paulo: Parábola, 2004.

MELO, Sheila Cristina Silva de; VIEIRA, Fabiola Supino. Critérios para a classificação do grau da perda auditiva e proteção social de pessoas com essa deficiência. in Revista Cefac, 2022. Disponível em

<<https://www.scielo.br/j/rcefac/a/nDTzQThxnMjJFmjQy8XfvcL/?format=pdf&lang=pt>>  
Acesso em jun/2023

Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor / Ira Shor, Paulo Freire;  
tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. –  
Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

MIRANDA, Joao Paulo Romero. **Contato linguístico da modalidade espaço-visual**: língua brasileira de sinais e língua de sinais boliviana na fronteira. 2020. 99 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis, 2020.

MORALES, Humberto López. **Socioingüística**. Madrid: Gredos, 1993.

MOTA, Carina da Silva. **Glossário visual bilíngue na educação de Surdos**: estudo sociolinguístico na Língua Brasileira de Sinais. 2016 114 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, Belém, 2016.

NUNES, Ester Fernandes. **Análise de novas unidades lexicais sinalizadas no âmbito do curso Letras Libras da Universidade Federal do Tocantins**. 2020, 103 f. Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS - PALMAS, Araguaína, 2020.

OLIVEIRA, Mardonio dos Santos Aguiar de. **Preconceito e discriminação em histórias sinalizadas Surdas em Juazeiro do Norte – CE**. 2020, 110 f. Mestrado Profissional em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI, Crato, 2020

Oliveira, Nilton Câmara de. **Grito Silenciado**: Conceitualizações de Violência na Comunidade Surda de Fortaleza. 31/07/2011 253 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, Fortaleza, 2011.

PAIVA, Francisco Aulísio dos Santos et al . Análise do papel das expressões não manuais na intensificação em libras. **DELTA**, São Paulo , v. 34, n. 4, p. 1135-1158, Dec. 2018 . Available from  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502018000401135&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502018000401135&lng=en&nrm=iso)>. access on 14 Oct. 2020.  
<https://doi.org/10.1590/0102-445069907579551549>.

PEREIRA, Karina Avila. **Varição linguística da Libras no contexto da educação de Surdos**. 2011, 107 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, Pelotas, 2011.

PERLIN, Gladis; STROBEL Karin. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2008.

Portal do IPHAN <http://portal.iphan.gov.br/> Acesso em out/2020

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de; LEITE, T. A. Línguas de sinais do Brasil: reflexões sobre o seu estatuto de risco e a importância da documentação. In:

QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R.; LEITE, T. A. Estudos da Língua Brasileira de Sinais II. Florianópolis: Ed. Insular, 2013. p.15-28.

QUADROS, Ronice Müller de. Documentação da Língua Brasileira de Sinais. In **Seminário Ibero-Americano de Diversidade Linguística**, 2016, Foz do Iguaçu. Brasília: IPHAN – Ministério da Cultura. v. 1. p. 157-174.

QUADROS, Ronice Müller de et al. **Língua Brasileira de Sinais: Patrimônio Linguístico Brasileiro**. Florianópolis: Editora Garapuvu, 2018.

QUADROS, Ronice Müller de. **Libras**. São Paulo: Parábola, 2019.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMITT, Deonísio; LOHN, Juliana T.; LEITE, Tarcísio de A. Corpus de Libras. <http://corpuslibras.ufsc.br/> 2020.

RIBEIRO, Adalberto. **O Instituto Nacional dos Surdos Mudos**. Revista do Serviço Público, Rio de Janeiro, ano V, v. IV, n. 2, nov. 1942.

ROCHA, Solange Maria da. **Instituto Nacional de Educação de Surdos: uma iconografia de seus 160 anos**. Rio de Janeiro: MEC/INES, 2018.

RODRIGUES, José Raimundo. **As seções de surdos e ouvintes no Congresso de Paris (1900): problematizações sobre o pastorado e a biopolítica na educação de surdos**. 2018. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

RODRIGUES, José Raimundo; VIEIRA-MACHADO, Lucylene Matos da Costa. 1º Primeiro Congresso Nacional para o Melhoramento das Condições dos Surdos-mudos. **Revista História da Educação**, 23, 01-25, 2022. Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/93873>> Acesso em out/2023

ROKEACH Milton. **The nature of attitudes**. International Encyclopedia of Social Sciences, 1968, p. 449-458.

SANKOFF, GILLIAN; LABERGE, Suzanne. On the acquisition of native speakers by a language. **Pidgins and creoles: Current trends and prospects**, ed. by David DeCamp and Ian Hancock, 73–84. Washington, DC: Georgetown University Press, 1974.

SANTOS, Emmanoel dos. **Mobilidade social e atitudes lingüísticas**. Rio de Janeiro: UFRJ/Museu Nacional, 1976.

SANTOS, Emmanoel dos. **Certo ou errado?:** Atitudes e crenças no ensino da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Graphia, 1996

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral.** São Paulo: Cultrix, 1916.

SILVA, Alan David Sousa. **Variação fonológica e lexical em Libras.** 2020, 129 f. Mestrado em Linguística e Literatura Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, Maceió Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Ufal, 2020.

SILVA, Leandro Viana. **A mudança lexical na Libras: um estudo comparativo de sinais registrados em 1994, 2006 e 2018.** 2019, 155 f. Mestrado em ESTUDOS DA LINGUAGEM Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Goiânia, 2019.

SILVA, Rosana Cipriano Jacinto da. **A formação do professor de alunos Surdos: concepções, dificuldades e perspectivas.** 2010, 119 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2010.

SILVA, Vilmar. Educação de surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In: QUADROS, Ronice Müller de. **Estudos Surdos I.** Petrópolis: Arara Azul, 2006.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** São Paulo: Ática, 1986.

SOLEMAN, Carla; BOUSQUAT, Aylene. Políticas de saúde e concepções de surdez e de deficiência auditiva no SUS: um monólogo? Cadernos de Saúde Pública, 2021. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/csp/a/4h6BMPsHHKxR3s6cdCRPQGg/#>> Acesso em set./2023.

STOKOE, William C. Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf. **Studies in Linguistics:** Occasional Papers, v. 8. Buffalo, N.Y.: University of Buffalo, Department of Anthropology and Linguistics, 1960.

STROBEL, Karin. **História da educação de surdos.** Florianópolis: UFSC, 2009.

STROBEL, Karin. **Surdos: Vestígios Culturais não Registrados na História.** Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação. UFSC, Florianópolis, 2008.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** 4. Ed. Florianópolis: UFSC, 2018.

TAUB, Sarah. **Language from the Body:** Iconicity and Metaphor in American Sign Language. New York: Cambridge University Press, 2001.

TEMOTEO, Janice Gonçalves. **Diversidade linguístico-cultural da língua de sinais do ceará:** um estudo lexicológico das variações da Libras na comunidade de

surdos do sítio caiçara. 2008 167 f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (JOÃO PESSOA), João Pessoa Biblioteca Depositária: UFPB, 2008.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].

WILCOX, Phyllis Perrin. **Metaphor in American Sign Language**. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 2000.

WILCOX, Sherman. **Hands and Bodies, Minds and Souls**: Or, How a Sign Linguist Learned to Stop Worrying and Love Gesture. Paper presented at the Workshop on the Integration of Language and Gesture, University of Delaware, Newark, October 7-8, 1996.

XAVIER, André Nogueira; BARBOSA, Plínio Almeida. Diferentes pronúncias em uma língua não sonora? Um estudo da variação na produção de sinais da Libras. **DELTA**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 371-413, Dec. 2014. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502014000200371&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502014000200371&lng=en&nrm=iso)>. access on 14 Oct. 2020. <https://doi.org/10.1590/0102-445069770367936329>

ZAPPIELO, Fabíola Grasiela. **Disciplina de Libras nos cursos de Letras Português**: uma reflexão sobre a proposta curricular das instituições de ensino superior do Estado do Paraná. 2019. 126 f. Dissertação (Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar). Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2019.

## APÊNDICES



## APÊNDICE A

### Carta de anuência da Universidade 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
Comissão de Graduação de Letras - CGLET  
Av. Bento Gonçalves, 9500 - Bairro Agronomia - CEP 91501970 - Porto Alegre - RS - www.ufrgs.br  
Prédio 43221

#### ATA

#### TERMO DE ANUÊNCIA - CONSENTIMENTO

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulada Variação linguística: o que pensam os acadêmicos dos cursos de Letras Libras?, a fim de construir a tese de Doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. O objetivo desta pesquisa é investigar a concepção de variação linguística pelos acadêmicos do curso de Letras Libras das universidades federais da região sul. Trata-se de um trabalho de caráter teórico, empírico e experimental que trará discussões sobre as crenças e atitudes de surdos e ouvintes usuários da Libras sobre esta língua., sob a coordenação e a responsabilidade do(a) pesquisador(a) FABIOLA GRASIELE ZAPPIELO, e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição.



Documento assinado eletronicamente por **VINICIUS MARTINS FLORES, Coordenador da Comissão de Graduação de Letras**, em 25/04/2023, às 14:46, conforme art. 7º, I, da Portaria nº 6954 de 11 de setembro de 2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.ufrgs.br/sei/verifica.php> informando o código verificador **4705598** e o código CRC **A4863936**.

## APÊNDICE B

### Carta de anuência da Universidade 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO  
DEPARTAMENTO DE LIBRAS



Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição

Co-Participante

Florianópolis, 31 de janeiro de 2023.

Ilma. Sra. Profa. Dra. Adriana Lourenço Soares Russo  
Coordenadora do CEP/UFL

Senhora Coordenadora,

Declaramos que nós do(a) Departamento de Libras, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa "*Varição Linguística: o que pensam os acadêmicos dos cursos de Letras Libras?*" sob a responsabilidade de Fabíola Grasielle Zappiello, nas nossas dependências desde que as identidades dos participantes entrevistados e/ou analisados sejam resguardadas, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, até o seu final em 03/2024. Todavia, não nos responsabilizaremos caso alguns participantes (alunos e/ou professores) não desejem participar da pesquisa.

Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa serão planos de ensino, professores e estudantes do curso de Letras Libras bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares.

Atenciosamente,



Documento assinado digitalmente  
Deonísio Schmitt  
Data: 31/01/2023 09:03:08-0300  
CPF: \*\*\*.218.189-\*\*  
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

---

Prof. Dr. Deonísio Schmitt  
Chefe do Departamento de Libras

## APÊNDICE C

### Carta de anuência da Universidade 3

17/02/2023 16:25

SEI/UFPR - 5307589 - Declaração



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
Rua General Carneiro, 460, Edifício Dom Pedro I - 12º andar - Bairro Centro, Curitiba/PR, CEP 80060-150  
Telefone: (41) 3360-5061 - <http://www.ufpr.br/>

#### DECLARAÇÃO

Processo nº 23075.073494/2021-14

#### Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição Co-Participante

Curitiba, 17 de fevereiro de 2023.

Ilma. Sra. Profa. Dra. Adriana Lourenço Soares Russo  
Coordenadora do CEP/UEL

Senhora Coordenadora

Declaramos que nós do Curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal do Paraná, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa "Variação Linguística: o que pensam os acadêmicos dos cursos de Letras Libras?" sob a responsabilidade de Fabíola Grasielle Zappiello, nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, até o seu final em 03/2024.

Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa serão planos de ensino, professores e estudantes do curso de Letras Libras bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares.

Atenciosamente,



Documento assinado eletronicamente por **LIDIA DA SILVA, VICE / SUPLENTE COORDENADOR(A) DE CURSO DE GRADUACAO (CURSO DE LETRAS LIBRAS)**, em 17/02/2023, às 16:24, conforme art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida [aqui](#) informando o código verificador 5307589 e o código CRC 3873C56F.

## APÊNDICE D

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSORES

**Título:** Variação linguística: o que pensam os acadêmicos dos cursos de Letras-Libras?

**Pesquisadora responsável:** Fabíola Grasielle Zappiolo

Universidade Estadual de Londrina (Programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem)

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup> Dra. Joyce Elaine de Almeida

Convidamos você a participar da pesquisa intitulada *Variação linguística: o que pensam os acadêmicos dos cursos de Letras-Libras?*, a fim de construir a tese de Doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. O objetivo desta pesquisa é investigar a concepção de variação linguística pelos acadêmicos do curso de Letras-Libras das universidades federais da região sul. Trata-se de um trabalho de caráter teórico, empírico e experimental que trará discussões sobre as crenças e atitudes de surdos e ouvintes usuários da Libras sobre esta língua.

Para isso, você receberá um questionário contendo algumas perguntas em Libras e na modalidade escrita da língua portuguesa. Ao mesmo tempo em que você, professor, está recebendo este questionário, os alunos da Universidade Federal de Santa Catarina também receberão. Além disso, estes alunos serão convidados a participarem de um minicurso composto por quatro encontros pela plataforma Google Meet a fim de apresentar de forma reflexiva a variação linguística da Libras. Terminado o minicurso, os estudantes receberão um novo questionário para verificação da aprendizagem. A escolha pela UFSC se deu tendo em vista de esta ser a primeira universidade a ofertar o curso de Letras-Libras.

Em sua participação pode-se prever como riscos: invasão de privacidade, inquietação e ansiedade ao revelar fatos ou sentimentos e pensamentos, sentimento de discriminação ou estigmatização, tomar o tempo do participante da pesquisa, como forma de acolhimento, você terá liberdade em desistir da pesquisa no momento em que achar oportuno, se, penalidade alguma por parte da pesquisadora

ou de sua Universidade de origem, além disso, é garantido o sigilo em relação às suas respostas, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos. Sua participação é totalmente anônima e voluntária, poderá permanecer na pesquisa até quando achar conveniente, podendo desistir a qualquer momento apenas comunicando ao pesquisador, sem obrigação de dar justificativas pela sua desistência ou penalidade sobre sua decisão, não alterando sua condição e relação civil e social com a sua universidade. Será garantido, da mesma forma, explicações que se fizerem necessárias para responder às questões. Caso não queira responder a alguma pergunta, é um direito seu abster-se. Durante toda a pesquisa, é assegurado o respeito a seus valores, crenças e cultura. Seu nome não será publicado em espécie alguma.

Em relação aos benefícios, após a análise das respostas, haverá a contribuição para a apropriação de conhecimentos relacionados à variação linguística da Libras, portanto, sua participação não trará benefícios diretos à você, no entanto, contribuirá para o aumento do conhecimento sobre o assunto estudado e, se aplicável, poderá beneficiar futuros estudantes do curso de Letras-Libras, bem como a comunidade surda de forma geral tendo em vista a produção e reprodução da tese por meio de possíveis artigos, livros, capítulos de livros e sequenciais estudos a respeito do tema.

Não haverá pagamento em espécie alguma para participar da pesquisa, no entanto, se houver algum tipo de despesa, há direito a ressarcimento.

Após o fim da pesquisa, você receberá via e-mail os resultados obtidos.

Haverá sigilo absoluto sobre as informações recebidas, estas serão apenas acessadas para fins científicos, podendo ser divulgados como forma de publicação em livros, artigos científicos e apresentações em eventos científicos, preservando a identidade dos sujeitos envolvidos. Após a conclusão da pesquisa, os dados coletados serão apagados e não haverá qualquer registro em plataformas virtuais ou armazenamento em nuvem.

Em caso de dúvidas sobre sua participação na pesquisa, entre em contato com a pesquisadora responsável Fabíola Grasielle Zappielo pelo e-mail [fabiola.zappielo@uel.br](mailto:fabiola.zappielo@uel.br) ou pelo telefone celular (43) 9 9677 3306. Ou, ainda, acessar a página eletrônica do CEP-UEL (Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Londrina), em que constam informações para seu conhecimento: <http://www.uel.br/comites/cepesh/>

Endereço da pesquisadora: Rua Ouro Negro, 103, Vila Agari, Apucarana-PR  
CEP 86808-230.

Endereço do CEP-UEL: Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - CEP/UEL, LABESC - Laboratório Escola de Pós-Graduação - sala 14.Campus Universitário - Rodovia Celso Garcia Cid, Km 380 (PR 445), Londrina- Pr - CEP: 86057-970, Telefone: 43-3371-5455, e-mail: cep268@uel.br

### **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Declaro que li, estou de acordo com as afirmações e todas as minhas dúvidas foram respondidas. Compreendo meus direitos como sujeito participante da pesquisa e aceito as condições e termos para esta participação.

## APÊNDICE E

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS MENORES DE 18 ANOS

**Título:** Variação linguística: o que pensam os acadêmicos dos cursos de Letras-Libras?

**Pesquisadora responsável:** Fabíola Grasielle Zappiolo

Universidade Estadual de Londrina (Programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem)

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dra. Joyce Elaine de Almeida

Solicitamos sua autorização para convidar seu/sua filho/a, ou menor que esteja sob sua responsabilidade para participar da pesquisa intitulada *Variação linguística: o que pensam os acadêmicos dos cursos de Letras-Libras?*, a fim de construir a tese de Doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. O objetivo desta pesquisa é investigar a concepção de variação linguística pelos acadêmicos do curso de Letras-Libras das universidades federais da região sul. Trata-se de um trabalho de caráter teórico, empírico e experimental que trará discussões sobre as crenças e atitudes de Surdos e ouvintes usuários da Libras sobre esta língua.

O/a Senhor/a será esclarecido/a sobre qualquer dúvida a respeito da participação dele/a na pesquisa. O/a Senhor/a está livre para decidir que ele/a participe ou não desta pesquisa. Caso não aceite que ele/a participe, não haverá nenhum problema, pois esta desistência é um direito seu. Caso não concorde, não haverá penalização para ele/a, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

Para que a pesquisa aconteça, haverá um questionário contendo algumas perguntas em Libras e na modalidade escrita da língua portuguesa. Em seguida, haverá o convite para participar de um minicurso composto por quatro encontros pela plataforma Google Meet a fim de apresentar de forma reflexiva a variação linguística da Libras. Terminado o minicurso, haverá um novo questionário para verificação da aprendizagem.

Na participação pode-se prever como riscos: invasão de privacidade, inquietação e ansiedade ao revelar fatos ou sentimentos e pensamentos, sentimento de discriminação ou estigmatização, tomar o tempo do participante da pesquisa, como forma de acolhimento, haverá a liberdade em desistir da pesquisa no momento em que achar oportuno, sem penalidade alguma por parte da pesquisadora ou de sua Universidade de origem, além disso, é garantido o sigilo em relação às respostas, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos. A participação é totalmente voluntária, podendo permanecer na pesquisa até quando achar conveniente, ou desistir a qualquer momento apenas comunicando ao pesquisador, sem obrigação de dar justificativas pela sua desistência ou penalidade sobre sua decisão, não alterando a condição e relação civil e social do participante com a sua universidade. Será garantido, da mesma forma, explicações que se fizerem necessárias para responder às questões. Caso não queira responder a alguma pergunta, é um direito do participante abster-se.

Durante toda a pesquisa, é assegurado o respeito aos valores, crenças e cultura. O nome do seu/sua filho/a não será publicado em espécie alguma.

Em relação aos benefícios, após a análise das respostas, haverá a contribuição para a apropriação de conhecimentos relacionados à variação linguística da Libras, portanto, a participação não trará benefícios diretos ao/à seu/sua filho/a, no entanto, contribuirá para o aumento do conhecimento sobre o assunto estudado e, se aplicável, poderá beneficiar futuros estudantes do curso de Letras-Libras, bem como a comunidade surda de forma geral tendo em vista a produção e reprodução da tese por meio de possíveis artigos, livros, capítulos de livros e sequenciais estudos a respeito do tema.

Não haverá pagamento em espécie alguma para participar da pesquisa, no entanto, se houver algum tipo de despesa, há direito a ressarcimento.

Após o fim da pesquisa, serão encaminhados via e-mail os resultados obtidos. Haverá sigilo absoluto sobre as informações recebidas, estas serão apenas acessadas para fins científicos, podendo ser divulgados como forma de publicação em livros, artigos científicos e apresentações em eventos científicos, preservando a identidade dos sujeitos envolvidos. Após a conclusão da pesquisa, os dados coletados serão apagados e não haverá qualquer registro em plataformas virtuais ou armazenamento em nuvem.

Em caso de dúvidas sobre a participação na pesquisa, entre em contato com a pesquisadora responsável Fabíola Grasielle Zappielo pelo e-mail [fabiola.zappielo@uel.br](mailto:fabiola.zappielo@uel.br) ou pelo telefone celular (43) 9 9677 3306. Ou, ainda, acesse a página eletrônica do CEP-UEL (Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Londrina), em que constam informações para seu conhecimento: <http://www.uel.br/comites/cepesh/>

Endereço da pesquisadora: Rua Ouro Negro, 103, Vila Agari, Apucarana-PR CEP 86808-230. Endereço do CEP-UEL: Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - CEP/UUEL, LABESC - Laboratório Escola de Pós-Graduação - sala 14.Campus Universitário - Rodovia Celso Garcia Cid, Km 380 (PR 445), Londrina- Pr - CEP: 86057-970, Telefone: 43-3371-5455, e-mail: cep268@uel.br

### **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, responsável por \_\_\_\_\_, autorizo a sua participação na pesquisa de doutorado *Varição linguística: o que pensam os acadêmicos dos cursos de Letras-Libras*, como voluntário(a). Fui devidamente informado/a e esclarecido/a pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação dele/a. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade para mim ou para o/a menor em questão.

## APÊNDICE F

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### QUESTIONÁRIO - ALUNOS

**Título:** Variação linguística: o que pensam os acadêmicos dos cursos de Letras-Libras?

**Pesquisadora responsável:** Fabíola Grasielle Zappiolo

Universidade Estadual de Londrina (Programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem)

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup> Dra. Joyce Elaine de Almeida

Convidamos você a participar da pesquisa intitulada *Variação linguística: o que pensam os acadêmicos dos cursos de Letras-Libras?*, a fim de construir a tese de Doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. O objetivo desta pesquisa é investigar a concepção de variação linguística pelos acadêmicos do curso de Letras-Libras das universidades federais da região sul. Trata-se de um trabalho de caráter teórico, empírico e experimental que trará discussões sobre as crenças e atitudes de Surdos e ouvintes usuários da Libras sobre esta língua.

Para isso, você receberá um questionário contendo algumas perguntas em Libras e na modalidade escrita da língua portuguesa. Em seguida, você será convidado a participar de um minicurso composto por quatro encontros pela plataforma Google Meet a fim de apresentar de forma reflexiva a variação linguística da Libras. Terminado o minicurso, você receberá um novo questionário para verificação da aprendizagem.

Em sua participação pode-se prever como riscos: invasão de privacidade, inquietação e ansiedade ao revelar fatos ou sentimentos e pensamentos, sentimento de discriminação ou estigmatização, tomar o tempo do participante da pesquisa, como forma de acolhimento, você terá liberdade em desistir da pesquisa no momento em que achar oportuno, sem penalidade alguma por parte da pesquisadora ou de sua Universidade de origem, além disso, é garantido o sigilo em relação às suas respostas, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos. Sua participação é totalmente anônima e voluntária, poderá permanecer na pesquisa até quando achar conveniente, podendo desistir a qualquer momento apenas comunicando ao pesquisador, sem obrigação de dar

justificativas pela sua desistência ou penalidade sobre sua decisão, não alterando sua condição e relação civil e social com a sua universidade. Será garantido, da mesma forma, explicações que se fizerem necessárias para responder às questões. Caso não queira responder a alguma pergunta, é um direito seu abster-se. Durante toda a pesquisa, é assegurado o respeito a seus valores, crenças e cultura. Seu nome não será publicado em espécie alguma.

Em relação aos benefícios, após a análise das respostas, haverá a contribuição para a apropriação de conhecimentos relacionados à variação linguística da Libras, portanto, sua participação não trará benefícios diretos à você, no entanto, contribuirá para o aumento do conhecimento sobre o assunto estudado e, se aplicável, poderá beneficiar futuros estudantes do curso de Letras-Libras, bem como a comunidade surda de forma geral tendo em vista a produção e reprodução da tese por meio de possíveis artigos, livros, capítulos de livros e sequenciais estudos a respeito do tema.

Não haverá pagamento em espécie alguma para participar da pesquisa, no entanto, se houver algum tipo de despesa, há direito a ressarcimento.

Após o fim da pesquisa, você receberá via e-mail os resultados obtidos.

Haverá sigilo absoluto sobre as informações recebidas, estas serão apenas acessadas para fins científicos, podendo ser divulgados como forma de publicação em livros, artigos científicos e apresentações em eventos científicos, preservando a identidade dos sujeitos envolvidos. Após a conclusão da pesquisa, os dados coletados serão apagados e não haverá qualquer registro em plataformas virtuais, ambiente compartilhado ou armazenamento em nuvem.

Em caso de dúvidas sobre sua participação na pesquisa, entre em contato com a pesquisadora responsável Fabíola Grasielle Zappiello pelo e-mail [fabiola.zappiello@uel.br](mailto:fabiola.zappiello@uel.br) ou pelo telefone celular (43) 9 9677 3306. Ou, ainda, acessar a página eletrônica do CEP-UEL (Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Londrina), em que constam informações para seu conhecimento: <http://www.uel.br/comites/cepesh/>

Endereço da pesquisadora: Rua Ouro Negro, 103, Vila Agari, Apucarana-PR CEP 86808-230.

Endereço do CEP-UEL: Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - CEP/UEL, LABESC - Laboratório Escola de Pós-Graduação - sala

14.Campus Universitário - Rodovia Celso Garcia Cid, Km 380 (PR 445), Londrina- Pr  
- CEP: 86057-970, Telefone: 43-3371-5455, e-mail: cep268@uel.br

### **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Declaro que li, estou de acordo com as afirmações e todas as minhas dúvidas foram respondidas. Compreendo meus direitos como sujeito participante da pesquisa e aceito as condições e termos para esta participação.

